MANUEL ANTÓNIO FERREIRA DA SILVA

OS DIRECTORES DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS: A PESSOA E A ORGANIZAÇÃO

Contributos para uma análise sociológica das práticas de direcção e gestão da Formação Contínua dos Professores

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

- Agosto, 1997 -

TH
SIL/DIR
Vol. 1

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

Os Directores dos Centros de Formação de Associações de Escolas: A Pessoa e a Organização

Contributos para uma análise sociológica das práticas de direcção e gestão da Formação Contínua dos Professores

Manuel António Ferreira da Silva
Licenciado em Ciências da Educação

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Orientador: Professor Doutor Rui Canário

- Agosto 1997 -

TE - 300
UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 10665
Data 98/10/28

Dedicatória e agradecimentos

Um trabalho desta natureza, apesar de ser visto como uma produção individual, só é possível porque um conjunto muito amplo de pessoas se envolveram no processo da construção das condições necessárias à sua emergência.

Desde logo, os seus principais protagonistas — os *directores dos centros de formação* —, a quem agradeço a total disponibilidade que sempre manifestaram para partilhar as suas experiências. Sem eles, como é óbvio, o trabalho seria necessariamente outro. Só espero que aquilo que agora lhes ofereço em troca possua um valor, pelo menos idêntico, ao valor do que me proporcionaram.

Ao Prof. Rui Canário agradeço as orientações precisas que me forneceu, a sua total disponibilidade, o seu apoio e estímulo e, sobretudo, a confiança que transmitiu quanto às minhas possibilidades de conclusão do trabalho.

Aos colegas do grupo de Sociologia da Educação e Administração Educacional agradeço os estímulos e contributos que sempre me disponibilizaram mas, sobretudo, as condições de trabalho que me proporcionaram, permitindo que, nos momentos mais difíceis, me pudesse dedicar quase exclusivamente à produção da presente dissertação. Estou convencido que, sem um contexto como aquele em que tive o privilégio de trabalhar nos últimos dois anos, dificilmente teria conseguido concluí-la.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e, particularmente, ao grupo de Ciências da Educação, agradeço as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que me proporcionaram ao longo de mais de dez anos de trabalho em comum. Agradeço também o apoio institucional que sempre me disponibilizaram, fundamentalmente nos momentos de hesitação e de maior fragilidade.

À família, a quem também dedico a presente dissertação, agradeço a total confiança e dedicação que demonstrou ao longo de todos estes anos, o apoio afectivo, os estímulos e as críticas subtis formuladas nos momentos certos. À Luísa, cuja presença foi permanente, tenho que agradecer também a força que me transmitiu em todos os momentos, cabendo-lhe a responsabilidade pela direcção que a minha vida profissional tem vindo a tomar. Ao Tiago e ao Miguel que, sem disso terem ainda consciência, cresceram com esta dissertação, sem sequer se lamentarem pelos momentos de ausência que um trabalho desta natureza necessariamente provoca. Também aos meus pais e irmão, sempre presentes e disponíveis em todos os momentos e pelas condições de trabalho que me proporcionaram, tenho de agradecer o facto de ter concluído esta dissertação. À Manuela e ao João quero agradecer a inteira disponibilidade que manifestaram para o aperfeiçoamento do texto final e os apoios e estímulos que me transmitiram.

Por último, uma palavra para os amigos que, de uma forma ou de outra, disseram sempre presente quando foi necessário. Pela importância do seu apoio, estímulos e confiança, tenho que destacar o Almerindo Afonso, sempre presente nos momentos decisivos; o Rui e a Ariana, pela preocupação no êxito desta empresa que desde o início manifestaram; a Emília, pela partilha dos momentos mais difíceis que passamos em comum; a Maria José Neves e o Jaime pelo apoio que me deram na fase final do trabalho.

Índice

	Pág
Índice	4
Índice de figuras	6
Introdução	7
Parte I - O processo de institucionalização da formação contínua dos professores	16
Capítulo I - De um processo ocasional, parcelar e justaposto à construção de um edíficio institucional.	17
1. A Formação Contínua dos Professores em Portugal: que tradição?	18
2. Os Centros de Formação das Associações de Escolas e os seus significados no processo de institucionalização da formação contínua	28
2.1. A "novidade" e a retórica da inovação	28
2.2. Os Centros de Formação das Associações de Escolas no quadro das tendências de evolução actuais na formação de adultos	36
3. Os Centros de Formação das Associações de Escolas: breve reflexão em torno da sua especificidade organizacional	48
Parte II - Os directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas e o processo de construção das suas práticas profissionais	58
Capítulo I - Objecto de estudo e metodologia	
1. A problemática e objectivos do estudo: as questões orientadoras	60
2. A metodologia	75
- opções metodológicas	75
- os dados empíricos: selecção e estratégias de recolha da informação	93
- tratamento, análise e apresentação dos dados	101
Capítulo II - Os directores e as suas práticas: um edifício em construção	107
1. Quem eram os directores antes da selecção?	108
1.1. Razões da candidatura:	117
- as motivações...	
- e as expectativas	
1.2. Ideias sobre o perfil do Director	130

1.3. Experiência na formação de Professores 133
1.4. Formação não-inicial até 1992/sua caracterização 147
1.5. Projecto de acção: sua caracterização e influências 151
1.6. Formação pessoal e profissional e a acção: que relação? 159
1.7. Síntese 162

2. Quem são os directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas? 167
2.1. Factores decisivos para o desempenho das funções 168
2.2. Principais constrangimentos à acção 177
2.3. Projecto de Acção: da orientação da acção à acção regulada 187
2.3.1. Projecto ? 193
2.3.2. Que projecto? 194
2.3.3. Da representação da acção à acção 199
2.3.4. Projecto do Centro de Formação ou projecto do Director? 205
2.3.5. Oferta de formação: 209
- como foi construída?
- quem participou?
2.3.6. Projecto pessoal e práticas: que relação? 214
2.4. Perfil do Director 220
2.5. Síntese 226

3. Os Directores: suas perspectivas sobre o futuro dos Centros de Formação das Associações de Escolas 231
3.1. Recandidatura para novo mandato: razões 232
3.2. Os Centros de Formação das Associações de Escolas e o seu futuro: 239
- projecto de formação: alterações ao inicial ou novo?
- que estratégias?
3.3. Representações sobre a Comissão Pedagógica e o conceito de direcção da formação 247
3.4. Representações sobre os professores e as escolas 256
3.5. Os directores e a sua formação: que importância para a acção? 273
3.6. Síntese 280

Capítulo III - Conclusões 285
Bibliografia 311

Índice de Figuras

Pág

- As principais correntes sociológicas no quadro do paradigma da Ciência Moderna 75
- As relações entre a sociedade e as pessoas 76
- As principais correntes sociológicas e o processo de construção do conhecimento 77
- Razões da cadidatura 119
- Expectativas 127
- Perfil do director 131
- Experiência na formação 138
- Formação não-inicial até 1992 148
- Projecto de formação: caracterização 156
- Influências na construção do projecto 158
- Necessidades de formação pessoal 160
- Factores decisivos para o desempenho 168
- Constrangimentos à acção 179
- Directores com Projecto de acção 193
- Projectos de acção: sua caracterização 196
- Práticas e sua justificação 201
- Participação no processo de concepção do plano de acção 206
- Estratégias de construção da oferta formativa 209
- Relação entre projecto pessoal e prática 216
- Discrepância entre projecto e práticas: razões 217
- Formação académica e experiencial 223
- Características pessoais e profissionais do director 223

Introdução

Neste final de século, pensar a "profissão" docente significa pensar a "formação" pessoal e profissional dos professores.

Até há bem pouco tempo, a forma dominante de conceber a articulação entre "profissão" e "formação" caracterizava-se pela distinção clara entre dois momentos: o da preparação prévia ao exercício profissional, normalmente designado por formação inicial, e o do exercício propriamente dito. Se no primeiro momento, a relação entre aqueles dois conceitos podia considerar-se como *forte* , de um ponto de vista formal, dada a diversidade de conhecimentos de natureza científica (teóricos e metodológicos) aos quais os *iniciados* tinham necessidade de aceder para se tornarem profissionais competentes, no segundo momento, essa relação pode considerar-se como bastante débil ou inexistente.

Apesar da designação "formação inicial", todo o sistema estava orientado para a construção de uma representação segundo a qual aquele período era, não só decisivo no processo de qualificação profissional, mas concebido como *único*. A partir dele, qualquer processo de formação seria considerado como meramente complementar e até desnecessário. A existir, só poderia ser justificado pela introdução de mudanças curriculares e/ou organizacionais, para as quais havia necessidade de preparar os profissionais em exercício. Daí que, em períodos de reforma, tenham sido pensados momentos de formação concebidos de acordo com os pressupostos da formação inicial, realizados num determinado número de horas e acompanhados de alguma informação considerada adequada. Logo que concluído esse processo de formação, normalmente curto, todos eram considerados *aptos* a desempenhar as "novas" tarefas que lhes eram colocadas, devendo não só executá-las, como dedicarem-se a transmitir a "boa-nova" aos que não teriam tido possibilidades de acesso directo à mesma.

Esta relação entre a formação e o exercício profissional parece adquirir significados muito diferentes conforme os níveis de ensino que quisermos considerar. Talvez devido ao tempo de formação inicial destinado à preparação dos profissionais situados nos diferentes níveis de ensino (que é variável, como se sabe) e às características dessa formação (uma mais disciplinar e outra mais generalista), parece ter-se criado um sentimento generalizado entre alguns sectores de professores que pode caracterizar-se do seguinte modo: a formação seria adquirida de uma vez por todas nas instituições de formação inicial, sendo necessário posteriormente (apenas) preencher algumas *lacunas* que um processo

de tal envergadura naturalmente tem de originar. Como é óbvio, esse processo de *formação lacunar* era da responsabilidade das instâncias estatais que, para o efeito e em determinadas circunstâncias, podia solicitar a colaboração das instituições de formação inicial.

Embora este sentimento se tenha desenvolvido mais nos níveis de ensino situados a partir do actual 2.º CEB, pensamos que ele influenciou decisivamente os modos de conceber a formação e a sua relação com a profissão durante muito tempo, restando saber qual a sua importância na actualidade.

Estamos convencidos que este modo de pensar a relação entre a formação e a profissão se instalou com uma tal força no campo educativo, que hoje constitui um poderoso sistema de representações que tem resistido a todos os processos racionais concebidos para a introdução de mudanças, de maior ou menor amplitude, no referido campo. Os insucessos dos sucessivos movimentos reformadores ocorridos na educação, um pouco por todo o mundo nos últimos trinta anos, parecem ser um testemunho eloquente da força daqueles sistemas de representações e de crenças, que também os sistemas de formação ajudaram a construir.

Mas se os movimentos de reforma procuram satisfazer um conjunto de necessidades primeiramente relacionado com o que se tem vindo a designar por desenvolvimento do sistema educativo (Nóvoa, 1992b), eles têm vindo a apoiar-se num conjunto de outros movimentos de renovação que têm a sua origem nas escolas e que resultam do trabalho de reflexão sobre a educação que grupos de professores têm conseguido, apesar de tudo, produzir.

Estes movimentos de professores, institucionalizados ou informais, que tomam os contextos de trabalho como referência e as práticas que neles ocorrem como sujeito de reflexão e transformação, aliados a uma cada vez mais significativa produção científica no domínio das ciências da educação, contribuiram decisivamente para a emergência de novas formas de conceber a relação entre formação e profissão. Não deixando de atribuir uma importância relevante aos dispositivos de formação inicial, as referidas práticas profissionais e científicas passaram a valorizar o período dedicado ao exercício profissional como central para o processo de construção de novas culturas profissionais, isto é, de novas formas de conceber e produzir a profissão docente.

Como sabemos, este movimento orientado para a descoberta dos contextos de trabalho como elementos estruturantes da formação profissional, não pode ser considerado como homogéneo. Vários conceitos têm estado associados a este movimento de formação *post-inicial*, tais como o de *formação*

permanente ou *formação contínua*, ambos os casos legitimados pela ideia segundo a qual a formação ocorre ao longo de todo o ciclo de vida das pessoas, nunca podendo ser considerada como um processo acabado. Aquela heterogeneidade que a formação post-inicial tem vindo a assumir, no caso da formação de professores, pode ser caracterizada pelo excessivo protagonismo das instâncias estatais, sós ou associadas a instituições de ensino superior, e pela sua dependência quase exclusiva do modelo escolar, que sempre presidiu à organização da formação inicial. Recentemente, temos vindo a assistir à emergência de uma oferta formativa em larga escala, concebida pelas instituições de ensino superior — cursos de especialização, pós-graduações e mestrados —, cuja incidência nos contextos de trabalho ainda está por analisar. Embora mantendo as características organizativas do modelo escolar, dado tratar-se de uma formação dirigida a actores com um longo e diversificado percurso profissional e que, em muitas situações, apela a uma mobilização crítica dos seus saberes e experiências, é de admitir que produza efeitos qualificantes nos actores, embora esses efeitos estejam muito dependentes das sínteses que cada um for capaz de fazer e do modo como se processarem as necessárias transferências dos contextos de formação para os contextos de trabalho.

Como refere W. Hutmacher (1992: 52),

> "a investigação sociológica tem vindo a sugerir que não é pertinente procurar os obstáculos à inovação nos professores enquanto pessoas individuais, mas sim nas representações dominantes do senso comum escolar (que os professores também herdaram) que organizam o quadro institucional da prática de ensino".

Apesar desta *sugestão* e da evidência empírica segundo a qual as principais mudanças ocorridas na educação não resultaram de movimentos intencionais e deliberados, produzidos pelos diversos centros de poder situados acima das escolas, parece que as práticas de formação dirigidas aos actores considerados individualmente e concebidas de acordo com os pressupostos do modelo escolar, continuam a ser dominantes.

É neste contexto algo contraditório que emerge o regime jurídico da formação contínua de professores e de educadores do ensino não superior (Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro). Com a sua publicação, uma nova página se abre no domínio da profissionalidade docente, dado que não só atribui à formação contínua um estatuto de cidadania equivalente ao da formação inicial, como passa a estabelecer uma relação directa entre formação e profissão.

Embora integrado no edifício legislativo produzido no âmbito do processo de reforma iniciado com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aquele documento emerge num momento que pode ser caracterizado por uma acentuada desaceleração da dinâmica reformadora, onde eram já mais visíveis comportamentos de recuperação e de regulação das dinâmicas introduzidas ao longo de cinco anos do que comportamentos catalizadores de novas mudanças. Como refere L. Lima (1994: 126 e ss),

> "o sector da educação é actualmente terreno privilegiado das medidas de racionalização. A fase de expansão quantitativa do sistema terá chegado ao seu termo (...), sabendo-se que os cortes nas despesas públicas serão certos, já anunciados e admitidos".

Apesar do contexto em que foi produzido, do modo como o foi[1] e da metodologia utilizada para o implementar[2], o referido diploma rapidamente se tornou consensual, conseguindo reunir à sua volta um conjunto apreciável de sensibilidades diversificadas, mesmo as mais críticas. Para além da legitimação produzida através da utilização de uma linguagem científica, como refere Correia (1993), uma das explicações para tal situação poderá estar na «novidade organizacional» que com ele emerge — os centros de formação das associações de escolas.

Estas entidades foram, desde logo, percepcionadas por largas franjas de actores, como estruturas dotadas de um potencial transformador intrínseco, sendo-lhes associados conceitos tais como *formação centrada na escola, formação centrada nas práticas, práticas reflexivas, territorialização da formação,* entre outros. Em suma, eram entidades que permitiam pensar que seria possível construir um conjunto de dispositivos locais inovadores, tendencial e progressivamente orientados de acordo com lógicas emancipadoras.

Estas foram algumas das razões que presidiram à decisão de nos candidatarmos ao cargo de director de um centro de formação, acreditando no

---

(1) No preâmbulo do referido Decreto-Lei é feita uma referência expressa à consulta prévia das organizações sindicais em relação ao conteúdo nele contido. Partindo do princípio que tal referência corresponde à verdade, tal não invalida a total ausência de participação no processo por parte das escolas e dos professores, afinal os principais interessados e destinatários do mesmo. Este cenário, para além de ser comum às clássicas metodologias de difusão de inovações, típicas dos movimentos reformadores, correspondia já a um forte indicador do que viria a passar-se nos anos subsequentes.

(2) Rui Canário (1994b: 92), a este propósito, refere o seguinte: "A metodologia utilizada para pôr em prática esta reforma privilegia uma vertente formalista que consiste em deduzir da Lei de Bases um conjunto diversificado de diplomas legais, construindo um aparelho jurídico que, de modo segmentado e analítico, define normativamente os vários aspectos da reforma (organização curricular, gestão das escolas, avaliação dos alunos, formação dos professores, etc.)".

movimento que as escolas haviam desencadeado, associando-se, para produzir uma tal estrutura. Cedo haveríamos de verificar que estávamos perante o que podemos designar por movimento de inovação aparente, conduzido pelas instâncias estatais e executado pelos gestores das escolas, muito por força da inércia que caracteriza grande número dos comportamentos destes últimos. Pela experiência que vivemos foi possível constatar que as escolas, enquanto organizações autónomas, nunca estiveram envolvidas no processo, e mesmo os seus gestores optaram por uma atitude passiva e de reserva, transferindo para o director toda a responsabilidade pela produção da oferta formativa e pela actividade do centro. Ao fim de pouco tempo percebemos que estávamos sós!

Ao decidirmos eleger como sujeito do presente estudo os directores dos centros de formação, mais propriamente o modo como vinham construindo as suas práticas profissionais, tínhamos como objectivo central tentar perceber o lugar que estes actores passaram a ocupar no campo educativo, tomando como referência os dois tradicionais protagonistas do sistema: os professores e as escolas, por um lado, e as estruturas da administração, por outro. A introdução de uma inovação num determinado sistema provoca, por norma, instabilidades e desequilíbrios nesse sistema(1) . De acordo com esta ideia, seria presumível que a introdução dos centros de formação num espaço social já ocupado pelas escolas (ainda que patrocinada por elas), tendo em conta que são estruturas dotadas de um conjunto alargado de competências num domínio extremamente sensível como é o da formação, tivesse efeitos sensíveis no modo de funcionamento das escolas.

Como se verá ao longo desta dissertação, tal não se veio a verificar: a administração central manteve na sua esfera de competência o poder de regular todo o processo de formação, induzindo a sua organização mesmo nos seus aspectos mais elementares; as escolas continuaram a funcionar como até aí, mesmo as do 1.º CEB, que mantiveram os níveis elevados de participação que lhes são característicos; os centros de formação vieram a transformar-se numa espécie de organização virtual, podendo ser equiparados a repartições administrativas dependentes de uma organização mais específica, à imagem dos serviços de acção social escolar; a verdadeira «novidade» foi, em nossa opinião, a emergência de um novo actor com o qual se identificam os centros de formação — o *director*.

---

(1) A propósito da questão da inovação técnica e social, E. Friedberg (1995: 247) refere que "Esta diferença já não existe, uma vez que se reconheceu (...) que toda a inovação supõe a substituição de um sistema de actores e da estruturação social do espaço de acção que ele induz, por um outro".

Daí que tenhamos centrado a análise nesta «nova» figura institucional para produzir a presente dissertação: analisar as práticas deste actor será, provavelmente, analisar uma parte significativa do trabalho de formação que emergiu a partir da publicação do regime jurídico da formação contínua dos professores; será analisar a importância do local e dos actores nele situados no processo de estruturação do campo da formação; será analisar as estratégias e os dispositivos mobilizados pelos actores para produzir o sistema de formação; será analisar as diferentes racionalidades em presença no campo e o modo como se processa o necessário confronto entre elas; será, por fim, analisar o modo como os actores utilizam a autonomia relativa que sempre possuem para conquistar novos *espaços de possíveis* no processo de construção da profissionalidade.

Assim, no primeiro capítulo, começaremos por reflectir sobre a tradição da formação (inicial e post-inicial) no nosso país a partir da década de 70, procurando deste modo estabelecer uma linha de base que permita restituir as práticas dominantes no campo para, a partir dela, tentar não só compreender as práticas do presente, mas também perspectivar as principais tendências emergentes.

Num segundo momento, procurámos situar-nos perante alguns dos conceitos que têm sido apontados como potencialmente estruturantes das práticas de formação de adultos, em geral, e da formação dos professores, em particular. É assim que emergem os conceitos de formação pessoal, profissional e organizacional, formação centrada na escola, formação centrada na démarche de projecto, formação reflexiva, entre outros, articulados com o que Barbier *et al* (1991) designam por tendências de evolução da formação de adultos. Estas tendências e os conceitos que nelas emergem serão objecto de confrontação, não só com as práticas observadas, mas também com as características dos contextos de acção analisados e com as representações que sobre eles têm vindo a ser produzidas.

Daí que, para concluir este primeiro capítulo, tenhamos optado por identificar as características organizacionais dos centros de formação das associações de escolas, questionando-as, procurando analisar as suas limitações e potencialidades, de acordo com as expectativas que sobre eles foram lançadas, por um lado, e as condições que possuem para as concretizar.

Na segunda parte do estudo, dedicamos um primeiro capítulo à definição das questões orientadoras da análise, à explicitação da metodologia utilizada e à caracterização dos dados empíricos.

Ao elegermos a figura dos directores de centro como sujeitos do presente estudo, no sentido de procurarmos compreender o modo como o campo da formação se vinha estruturando, não podíamos deixar de interpelar as práticas de outros actores, tais como: os gestores das escolas associadas, os restantes elementos que integravam as comissões pedagógicas, os professores situados nas estruturas regionais e centrais da administração e os professores em geral. Daí a utilização dos conceitos de *direcção* e *gestão* mobilizados para situar a reflexão no domínio organizacional, associados aos de *actor*, de *acção social* e de *autonomia*.

O conceito de actor com que partimos para este estudo, alicerçado no conceito de racionalidade limitada de H. Simon (1983: 29 e ss) e caracterizado por M. Crozier e E. Friedberg (1977: 47) como "raramente [possuindo] objectivos claros e menos ainda projectos coerentes", pode ser definido do seguinte modo:

> "Falar de actor estratégico significa (...) que todos os indivíduos de um campo elaboram constantemente hipóteses sobre os seus parceiros, respeitantes às suas identidades, interesses, desejos, projectos, e, por conseguinte, interpretam também sem cessar as indicações que lhes são fornecidas pelos comportamentos dos outros para poderem por sua vez responder-lhes, sabendo que os outros fazem o mesmo e sabem que eles o fazem e que eles próprios sabem que eles sabem. Está-se pois perante um ser activo, que não absorve passivamente o contexto que o rodeia, mas que o estrutura por sua vez, um ser activo que, ao mesmo tempo que se adapta às regras do jogo do seu contexto de acção, as modifica por seu turno através da sua acção" (Friedberg, 1995: 200).

A metodologia qualitativa parecia-nos, pois, ser aquela que mais se adequaria a um processo de análise das práticas de actores concretos que, no contexto em que agiam, estavam colocados numa posição privilegiada para o poder estruturar, apesar dos constrangimentos externos e internos a que estavam sujeitos. Assim, optámos por privilegiar o inquérito por entrevista com o objectivo de fixar as representações dos actores sobre o processo em que estavam implicados, utilizando como critérios de selecção da amostra a proximidade geográfica dos actores (que, por acaso, coincidiu com actores oriundos dos 2.°/3.° CEB e ensino secundário) e a sua origem em termos de níveis de ensino, permitindo assim construir uma amostra tipificada e sem qualquer pretensão de representatividade.

A construção do guião da entrevista foi orientada pela experiência que realizámos na qualidade de director de um centro de formação, o qual, por acaso, possuía um projecto de acção concreto, tinha experimentado o conjunto de constrangimentos externos comuns a todos os actores da amostra, com eles tinha partilhado projectos, convicções, emoções, ansiedades e experienciado as acções e

reacções dos actores situados no contexto de acção no qual interagia. Daí, resultou o conjunto de questões que considerámos passíveis de orientar a análise, tais como: razões e motivações da candidatura; as ideias que possuíam sobre a formação post-inicial dos professores (imagem rectrospectiva e prospectiva); projecto de acção; representações sobre a comissão pedagógica, sobre os gestores das escolas, sobre as escolas e os professores, procurando identificar o lugar que ocupam no referido projecto (catalizadores, obstáculos ou meros objectos?); o processo de construção da oferta formativa; a representação sobre o seu próprio processo de formação e o papel do grupo de directores nesse processo.

É, pois, em torno destes aspectos que a análise efectuada ao longo do segundo capítulo se estrutura, procurando evidenciar o modo como as várias interdependências se constituíram, a importância dos actores locais nesse processo e as principais tendências evolutivas do trabalho de formação observadas a partir da acção dos directores dos centros de formação das associações de escolas. Apesar da entrevista se ter realizado num único momento, estruturámo-la de acordo com três situações diferenciadas — o antes da selecção, o presente e o futuro —, procurando encontrar elementos que nos permitissem analisar um determinado percurso, bem como a importância da experiência na estruturação das práticas profissionais.

Terminaremos este estudo com um conjunto de propostas sobre o modo como concebemos o trabalho de formação, tendo como referência o que existe no terreno e a convicção profunda que não basta introduzir uma «novidade organizacional» num determinado contexto (organizacional) para que aí sejam produzidas alterações e, consequentemente, nas práticas que nele têm lugar. É necessário que esse contexto se mobilize para a produção de dispositivos organizacionais que, ao facilitarem a emergência de mudanças nas práticas profissionais, permitam a introdução, concomitantemente, de mudanças nas estruturas organizativas pré-existentes.

Como nos diz A. Nóvoa (1992b: 31),

> "Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto".

Subscrevemos incondicionalmente o que aquele autor refere, mas acrescentaremos algo mais: os desafios entre inovação e regulação colocam-se, em

primeiro lugar, no interior das escolas, através do confronto entre as diferentes lógicas de acção dos actores que nelas trabalham. Até agora e durante o período em análise neste estudo, não sentimos que as escolas com quem trabalhámos possuíssem qualquer projecto de acção. E sem projecto as opções são muito limitadas. Será que essas organizações, entendidas como tal, estão em condições de produzir os seus projectos de acção e a assumi-los em toda a sua dimensão?

Para já aquelas escolas que nos parecem mais próximas de definirem as suas opções e assim tomarem nas suas mãos, mais cedo, a tarefa de (re)construção da profissão docente, são aquelas que possuem características organizacionais mais simples — as escolas do 1.º Ciclo. Walo Hutmacher (1992: 53) refere-se deste modo às escolas dos diferentes níveis de ensino e às relações destas com as questões da mudança:

> " É fácil constatar que, em relação às práticas de ensino, as mudanças mais importantes deram-se no ensino primário, apesar de não serem revolucionárias nem generalizadas; isto é, operaram-se precisamente num nível do sistema em que nenhuma reforma de estrutura teve a ilusão de provocar de forma directa uma renovação das práticas. No conjunto do ensino secundário as práticas permaneceram mais tradicionais, utilizando-se predominantemente o ensino colectivo e frontal com um suporte verbal".

No presente estudo são inúmeros os indicadores que os diferentes actores nos fornecem sobre o modo de trabalho dos professores do 1.º CEB, com os quais foi possível estabelecer uma relação no quadro de uma démarche de projecto. A nossa prática como director (para não recuar muito mais no tempo) diz-nos exactamente isso. Podemos afirmar que o nosso projecto de formação falhou, porque não chegou sequer às escolas dos outros níveis de ensino, parecendo que existia uma espécie de escudo protector dessas organizações que impedia a entrada dos fluxos informativos. Nos casos em que esses fluxos passavam para os conselhos pedagógicos, os efeitos eram imediatos, o que nos sugere que o modo como as escolas têm vindo a ser geridas terá de ser profundamente questionado.

PARTE I

O processo de institucionalização da formação contínua dos professores

Capítulo I

De um processo ocasional, disperso, parcelar e justaposto à construção de um edifício institucional

1. A formação contínua dos professores em Portugal: que tradição?

A formação dos professores em Portugal até à publicação do regime jurídico da formação contínua, em 1992, de um ponto de vista estritamente formal, isto é, que não tem em conta a dimensão informal da educação, pode caracterizar-se essencialmente através dos seguintes aspectos: pela sua extrema dependência da administração central(1) , que a subordinou quase exclusivamente à satisfação das necessidades de desenvolvimento do sistema educativo (como salienta Nóvoa, 1991b); pela resposta à expansão quantitativa do sistema educativo que, em poucos anos, viu o número dos professores que a ele acederam e sem as qualificações consideradas como necessárias para o exercício da função, aumentar extraordinariamente; e pela sua identificação quase exclusiva com o sistema de formação inicial, situação que foi bastante influenciada pela referida expansão. Mas esta identificação da formação dos professores com a dimensão da formação inicial não tem a ver apenas com a ideia de *preparação prévia* ao desempenho da função, questão que apesar de discutível, tem sido entendida como mais ou menos consensual. Como se sabe, essa preparação sempre esteve a cargo das instituições de ensino médio e superior, estivessem ou não particularmente vocacionadas para tal tarefa ou até interessadas em assumi-la. A questão da identificação coloca-se como mais problemática quando os modelos organizativos da formação inicial são transpostos para outras dimensões da formação, nomeadamente a formação contínua, conferindo-lhe um carácter escolarizado. Se esta afirmação é hoje uma evidência empírica inquestionável, importa que tenhamos a consciência dos seus significados, se quisermos compreender o modo como os professores têm vindo a ser preparados para o exercício de uma função que parece produzir-se, essencialmente, a partir do momento em que são adquiridas as competências certificadoras para tal, apesar das representações sobre a profissão que são construídas durante a formação inicial e muito antes dela.

Assim, e ainda de um ponto de vista formal, isto é, entendida num sentido estrito, a formação contínua dos professores foi praticamente inexistente,

---

(1) De acordo com A. Nóvoa (1992b: 15 e ss) "O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino", num movimento que se traduziu na "centralização precoce do ensino e na funcionarização dos professores", situação que era desejada por ambas as partes: Estado e professores. Como é evidente, esta situação marcou profundamente o processo de construção da profissão até à actualidade, sendo um dos seus vectores mais estruturantes.

sendo necessário procurar a sua importância no quadro das práticas informais de formação e nas iniciativas de entidades diversas, tais como sindicatos, associações de professores (de natureza disciplinar essencialmente) e instituições de ensino superior. Mas é ao nível das práticas da administração central (Ministério da Educação, isoladamente ou em cooperação com outros ministérios) que teremos de nos centrar para compreender as características da formação post-inicial até 1992.

Mas antes de avançarmos no domínio da tradição da formação contínua num sentido lato, importa que nos situemos perante as relações que se estabelecem entre estes dois conceitos que têm atravessado o campo da formação de adultos, em geral, e o da formação dos professores, em particular: o da formação inicial e o da formação contínua. Dado que este problema da articulação entre formação inicial e contínua se pode colocar de maneiras muito diversas, variando consoante os sectores da vida social que quisermos considerar, vamos situar esta análise apenas no domíno da formação dos professores que, como se sabe, constitui um caso específico na formação de adultos e com características próprias, que lhe advêm tanto da sua história como da especificidade do trabalho docente.

Através de um estudo comparado centrado nas práticas de reforma ocorridas recentemente em oito países, Popkewitz e Pereira (1992) referem que a formação dos professores, para além de caminhar ao ritmo dessas reformas, constitui um dos seus pilares estratégicos. De acordo com estes autores e dado que "as reformas têm concedido uma atenção particular à modernização das economias e à produção de um consenso cultural através do ensino" (1992: 11), seria previsível que o conteúdo e a organização da formação dos professores viessem a ser profundamente influenciados por tais estratégias reformadoras.

Apesar das naturais influências recíprocas que os diversos processos reformadores estabelecem entre si, estamos convencidos que, para além de um conjunto de práticas discursivas comuns, alicerçadas ou não em conhecimentos produzidos pelas respectivas comunidades científicas, os movimentos que ocorrem em cada país podem ser caracterizados pela sua singularidade. No caso português, à imagem do que se passou um pouco por toda a parte, o sistema educativo foi particularmente influenciado pela vaga de reformas que ocorreram a partir da década de 60, mas com a particularidade de ter sido, até aí, um sistema bastante fechado às tendências modernizadoras que aconteceram no período que se seguiu à segunda guerra mundial em quase todos os países do ocidente.

De acordo com A. Nóvoa (1992b: 20-22), só no início dos anos 70, com a reforma que viria a ser designada pelo nome do ministro da altura, Veiga Simão, o sistema educativo português se viu confrontado com o problema da sua expansão, procurando assim dar resposta à necessidade de modernização do país. Talvez por isso e ainda segundo este autor (1992: 20), "a década de 70 ficou marcada pelo signo da *formação inicial de professores*", tendo-se assistido a um aumento significativo do número daqueles profissionais distribuídos por todos os graus de ensino, muitos deles possuindo apenas o grau de licenciados, considerado na altura como suficiente para o exercício da função. Este aumento do número de profissionais ligados à docência, para além de ter originado o que Nóvoa (1992: 20) designou por "fenómenos de desprofissionalização do professorado" teve, pelo menos, dois outros efeitos: a expansão dos estabelecimentos de ensino superior (Escolas Superiores de Educação e Universidades particularmente vocacionadas para a formação de professores), destinados à formação daqueles profissionais e a emergência da comunidade das ciências da educação, até aí praticamente inexistente.

Uma das consequências daquela "expansão quantitativa do sistema educativo" — aumento significativo do número de professores e de alunos — foi a emergência do que veio a ser designado por "profissionalização em exercício" e que A. Nóvoa (1992) define como a característica central da década de oitenta no domínio da formação de professores. Como se sabe, a profissionalização em serviço revestiu várias formas e era destinada ao complemento de habilitações dos docentes dos 2.°/3.° CEB e Ensino Secundário. A ser o facto mais relevante no domínio da formação dos professores na referida década, significa que estamos perante uma certa continuidade do movimento operado na década anterior, isto é, um movimento na direcção da formação inicial.

Ainda segundo o autor que temos vindo a acompanhar neste curto percurso sobre as práticas de formação dos professores no nosso país, "a década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores" (1992: 22), dado que as necessidades de formação inicial se encontram praticamente resolvidas ou estabilizadas, permitindo assim que o sistema educativo se oriente para outras direcções.

De acordo com esta perspectiva histórica àcerca da evolução da formação de professores em Portugal desde o início da década de 70, podemos concluir que aquela se identifica praticamente com a formação inicial, tendo a formação contínua sido reduzida a pequenas iniciativas de carácter disperso e ocasional ou a acções orientadas para a implementação de reformas curriculares.

No mesmo sentido se expressa Campos (1989: 130), para quem "Até agora é praticamente inexistente em Portugal a formação contínua no sentido estrito, isto é, a destinada aos já profissionalizados", referindo que "a única formação destinada a docentes que estão a exercer é a que se destina aos não-profissionalizados do preparatório e do secundário e abrange em cada ano uma percentagem ínfima dos professores em serviço: 2% a 3% no máximo".

A partir do exposto até daqui, será que podemos concluir pela existência de uma oposição entre aquelas duas formas de conceber a formação? De acordo com a definição mais corrente que se costuma adoptar, e que tem a ver com o critério da diacronia, da sequencialidade, a formação inicial é o primeiro momento de um processo de formação e assume-se como uma espécie de variável independente; ao contrário e de acordo com esta perspectiva sequencial, "não há formação contínua sem formação inicial" (Malglaive, 1995: 20), isto é, a formação inicial constitui um espaço e um tempo relativamente independentes que precede os múltiplos espaços e tempos em que ocorre a formação contínua. Neste sentido, a formação inicial seria o momento privilegiado da preparação para o exercício de uma função ou de uma profissão, sendo o público-alvo considerado como homogéneo e uma espécie de *tábua rasa*, onde um conjunto de conhecimentos considerados indispensáveis a esse desempenho seria necessariamente inscrito. É o que Malglaive (1995: 21) define como "vias de ensino estáveis ajustadas a níveis-padrão de entrada e saída e que se destinam a públicos considerados homogéneos". É também esta a perspectiva consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo, como se pode ver na explicitação do quadro de referência em que assenta a política de formação de professores tal como Campos (1987; 1995: 9) a expõe: "(...) o exercício da docência exige a aquisição de qualificação profissional específica para o efeito, a ocorrer antes do início do mesmo" e "a formação contínua complementa e actualiza a formação inicial (...)". De acordo com estes pontos de vista, os dois tipos de formação não seriam contraditórios nem antagónicos entre si: seriam complementares. A interpretação que fazemos é que esta complementaridade só o é na aparência, dado que à formação contínua caberia a tarefa de preencher lacunas, de remediar carências. Uma relação deste tipo não pode ser considerada como complementar, mas sim de subordinação, de dependência.

Um outro critério que podemos utilizar para delimitar aqueles dois conceitos de formação tem a ver com a noção de currículo, que constitui a característica estruturante de toda a formação inicial. Embora o conceito de currículo não seja consensual no seio dos especialistas nessa questão, parece-nos

que é pacífico afirmar-se que a formação inicial dos professores está estruturada em torno de um conjunto de saberes teóricos e práticos muito diversos (científicos, pedagógicos, políticos, morais, atitudinais,etc.), que alguns autores designam por currículo explícito e que todos os candidatos ao exercício da função docente terão de dominar ao fim de um determinado período[1] .

De acordo com esta breve caracterização da formação inicial, como poderemos definir a formação contínua?

O conceito mais divulgado de formação contínua, como vimos, é o que lhe atribui uma função de continuidade ao trabalho pretensamente desencadeado pela formação inicial, seja numa perspectiva de "correcção das insuficiências" (Malglaive, 1995: 21) desta última, seja numa perspectiva de "aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais"[2] que, sem romper com a perspectiva correctiva e centrada nas carências dos actores e do sistema, permite algum avanço no domínio conceptual.

De acordo com Malglaive (1995: 21-24), a formação contínua, para além do papel clássico de complementaridade e de superação de insuficiências que lhe tem sido atribuído, possui um estatuto autónomo que lhe advém das características dos públicos a quem se dirige e das condições dos contextos em que estes operam:

> "(...) o que melhor caracteriza hoje a formação contínua dos adultos é a sua vocação para satisfazer novas necessidades ligadas às múltiplas evoluções da sociedade e aos itinerários pessoais dos indivíduos que têm de as enfrentar: necessidades às quais estas estruturas devem estar sempre abertas e prontas a responder" (Malglaive, 1995: 21).

Como facilmente se deduz deste excerto, a formação contínua constitui um amplo e complexo campo que, para se afirmar, necessita de ser estruturado em moldes completamente diferentes dos utilizados pela formação inicial, ainda que muitos dos processos, dispositivos e certas estruturas a implementar possam ser comuns. Estamos a referir-nos a programas de formação concebidos em estruturas formais de educação, realizados de um modo clássico e mantendo as

---

(1) A posição da Unesco a este propósito é clara: "Todo o programa de formação de professores deve compreender essencialmente os seguintes pontos: a) estudos gerais; b) estudo dos elementos fundamentais da filosofia, psicologia e sociologia aplicada à educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e os métodos de ensino das diversas disciplinas; c)estudos relativos à esfera na qual o interessado tem a intenção de desenvolver o seu trabalho; d) prática de ensino e de actividades para-escolares sob a direcção de professores plenamente qualificados (Cit. por Landsheere, 1977: 57).

(2) Lei de Bases do Sistema Educativo, art.° 35.°.

características essenciais da formação inicial em termos conceptuais: formadores especializados, conteúdos previamente definidos, salas de aula, cursos de duração mais ou menos longa e ausência de implicação da instituição de formação no processo de transferência dos conteúdos da formação para o contexto de aplicação. Apesar disso e tendo em conta as características do público a quem se destina, a organização deste tipo de formação terá de ser concebida de outro modo, dado que "já não tem como única fonte o conhecimento e como único objectivo o nível a atingir" (Malglaive, 1995: 22): independentemente do seu valor intrínseco, essas acções devem estar subordinadas a uma estratégia de formação centrada num projecto colectivo, de modo a que os seus efeitos sejam passíveis de ser utilizados nos contextos de trabalho; deste modo, parece-nos perfeitamente possível articular as respostas tanto às necessidades individuais como colectivas, pois tanto umas como outras resultam dos processos de interacção produzidos nos referidos contextos. É neste sentido que interpretamos a proposta de estruturação do campo da formação que Malglaive (1995: 22-24) nos apresenta, centrada em torno de três formas organizativas distintas, mas que só poderão adquirir significado se articuladas entre si: "acções de formação", "formação-acção" e "programas de formação".

Como sabemos, a prática de formação dominante entre nós, tem-se situado num registo próximo da dimensão "acções de formação", sendo muito raras as práticas concebidas de acordo com programas de formação estáveis ou oriemntados pela metodologia da investigação-acção (ou formação-acção como Malglaive a designa). E isto, porque estas formas organizativas requerem a construção de dispositivos adequados à sua emergência e manutenção, o que só pode acontecer se as diferentes instituições de formação se reorganizarem nessa direcção, isto é passarem a dedicar à formação contínua grande parte do seu tempo de trabalho e não a conceberem-na como uma actividade marginal, como até aqui.

Sem prejuízo de retornarmos a este assunto mais adiante, parece-nos importante situar agora a análise nas práticas de formação contínua em Portugal, tendo em conta o disposto na Lei de Bases, as práticas que nos foram relatadas pelos directores de centros de Formação e aquelas que nos foi possível observar directamente enquanto profissionais, tendo como suporte analítico as contribuições dos autores que temos vindo a utilizar, procurando assim responder à interrogação com que iniciamos este capítulo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, para além de consagrar a formação contínua como um direito de todos os profissionais da

educação, confere-lhe pela primeira vez um estatuto de cidade. Mas como qualquer diploma legal este também não emerge do nada, reflectindo naturalmente os modos dominantes de conceber a formação, como se pode verificar pelo articulado do n.º 2 do art.º 35.º:

> "A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira".

Embora este articulado situe a formação contínua na órbita da formação inicial, o que pode ser dedutível dos termos "complemento", "aprofundamento" e "actualização" de conhecimentos, bem como do disposto no n.º 3 do mesmo artigo, que atribui às instituições de formação inicial o predomínio no processo da sua concepção e organização, permite que outras estruturas possam emergir nesse domínio, bem como a possibilidade de construir formas organizativas diversificadas.

Apesar das possibilidades de estruturação diferenciadas do campo da formação que aquele diploma permite, seria previsível que as práticas de formação dominantes até à sua publicação viessem a assumir um papel decisivo nessa estruturação. Como se caracterizam essas práticas?

Para nos situarmos adequadamente na problemática da formação contínua, importa que delimitemos os seus contornos, dado que nos parece que o conceito tem sido interpretado de um modo algo impreciso, ora num sentido estrito, ora em sentido lato.

Se nos situarmos numa dimensão bastante ampla, o conceito de formação contínua poderá ser identificado com um vastíssimo conjunto de "ocasiões de formação representado pelos colóquios, seminários, congressos, encontros, acções de formação de curta duração, etc." (Campos, 1995: 26), que nas três últimas décadas proliferaram um pouco por todo o lado. Estas ocasiões de formação, que resultaram sobretudo da iniciativa das estruturas do Ministério da Educação, das organizações sindicais, das associações profissionais e das instituições de ensino médio (até à sua substituição pelas Escolas Superiores de Educação) e superior, podem ser caracterizadas pelo seu carácter avulso, disperso e ocasional, por corresponderem a necessidades das instituições que as promoviam e por não se enquadrarem num plano integrado e intencional de produção de efeitos transformadores nos contextos práticos. É neste sentido que interpretamos a opinião de Campos (1995: 24), quando este autor refere que "desde que existem escolas, sempre houve oportunidades de formação contínua para os professores

que estão a desempenhar funções" A formação contínua seria aqui identificada com oportunidades de formação, as mais diversas, independentemente das suas características, como se constata no seguinte excerto do mesmo autor (Campos, 1995: 26): "a oferta e a procura de formação contínua aumentava por ocasião de mudanças curriculares globais ou sectoriais ou, então, em épocas de maior dinamismo das associações profissionais e pedagógicas".

Mas para além destas iniciativas, muitas outras existiram e que, em nossa opinião, constituiram um importante factor de construção da profissão para aqueles que tiveram oportunidade de as viver. Na maioria dos casos promovidas por serviços do Ministério da Educação, isoladamente ou em cooperação com instituições de ensino superior e/ou com serviços de outros Ministérios, ocorreram a partir da década de 70 algumas iniciativas integradas em programas de formação concretos, ao abrigo do que foi designado por experiências pedagógicas(1) , que se revelaram extremamente estruturantes da acção da maioria dos actores que neles participaram. Mas não se pode dizer que eram oportunidades de formação destinadas a ser generalizadas a todo o sistema educativo, isto é, constituíam experiências localizadas e, na maioria das situações, com horizontes temporais claramente limitados, não obedecendo a uma orientação política determinada.

Para além deste tipo de iniciativas, integradas em projectos mais vastos e nos quais a formação era apenas uma das suas dimensões(2) , muitas outras iniciativas foram realizadas para além das acções avulsas e dispersas a que acima fizemos referência.

Tanto umas como outras podem ser integradas no conceito de formação contínua tal como o definimos acima, isto é, entendido num sentido amplo. Do mesmo modo podemos entender o conceito de *autoformação*, dado que o seu *locus de produção* se situa nos sujeitos da formação e não em entidades exteriores a eles.

Por último, uma breve referência à profissionalização em exercício e à aquisição de formação académica acrescida. Como vimos acima, Nóvoa (1992b)

---

(1) Pessoalmente, tivemos oportunidade de integrar, a partir de 1981, uma experiência que decorreu entre 1979 e 1987, no âmbito da orientação educativa, por iniciativa da então DGEB, em colaboração com a então designada Secção de Educação Terapêutica do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e com a Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

(2) Veja-se a este propósito a experiência realizada em Alcácer do Sal durante a década de 80 e que viria a ser conhecida pelo mesmo nome. Para além da bibliografia produzida no âmbito do referido projecto, cf. Campos, 1989.

caracteriza a década de oitenta como a década da profissionalização em serviço[1]. De acordo com o conceito de formação contínua em sentido lato que temos vindo a utilizar e dado que os professores abrangidos por estes programas de formação se encontravam já em exercício, é provável que seja algo complicado distinguir onde acaba a formação inicial e começa a formação contínua e vice-versa. Mas em sentido estrito, pensamos que aqueles programas de formação não podem deixar de ser considerados como parte integrante da formação inicial, independentemente do momento da vida profissional em que ocorrem e dos efeitos que eventualmente possam produzir nos actores abrangidos.

A formação acrescida em diversos domínios, tais como os cursos em Ciências da Educação, os DESEs em Organização e Administração Escolar, ou em Animação e Intervenção Comunitária, etc., como deverão ser entendidos? Tendo em conta o modo como se encontram estruturados e a forma como se organizam, não temos dúvidas quanto à sua qualificação como formação inicial, ainda que grande parte dessa formação seja qualificada como especializada e possa ter efeitos significativos nas práticas de docência. Mas não devemos esquecer que quase todo esse tipo de formação acrescida, hoje, tem efeitos na carreira dos profissionais que a ela têm acesso, o que torna cada vez mais complexa a sua análise. Poderemos estar perante uma situação que permite, com efeito, articular de tal modo a formação inicial com a formação contínua, que faça com que a clássica distinção entre estes dois tipos de formação se dilua, como refere Malglaive (1995: 20), conferindo a esta última uma dimensão essencialmente qualificante. Mas também será de admitir que, devido à sua íntima relação com a progressão na carreira, se mantenha exclusivamente num registo meramente qualificador.

Todas estas situações podem ser encontradas nos relatos dos directores dos Centros de Formação que utilizamos como sujeitos do presente estudo, sendo possível por isso mesmo encontrar percursos profissionais tão diversificados numa amostra tão reduzida. Mas apesar dessa diversificação, é possível encontrar alguns denominadores comuns à experiência da maioria dos sujeitos e que nos permite qualificar a oferta de formação que foi produzida ao longo das últimas três décadas: ela foi essencialmente organizada de acordo com as necessidades das instituições que a produziam, com particular relevo para os serviços do Ministério da Educação, ainda que para o efeito mobilizasse a colaboração de

---

(1) Desde a década de 70, vários foram os modelos de organização da formação dos professores que ingressavam no sistema educativo sem as necessárias habilitações para o exercício da função, tendo por isso tomado diferentes designações: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço, tal como ainda hoje se designa. Para uma adequada compreensão desta questão cf. Correia, 1987.

instituições de ensino superior e de serviços de outros ministérios; as acções de formação de curta duração, organizadas de acordo com o modelo escolar, transmissivas e destinadas a públicos homogéneos, foram o modelo mais vivenciado por todos; a ausência quase completa de experiências de formação integradas em programas de intervenção nos contextos de trabalho; a tendência para atribuir um valor intrínseco às acções de formação, o que revela uma determinada debilidade das práticas de reflexão sobre as experiências realizadas, dado que a maioria delas não envolviam os sujeitos no processo de concepção.

Apesar desta caracterização algo pessimista, não podemos deixar de salientar as experiências de alguns actores em projectos de formação, nos quais desempenharam um papel activo na construção de dispositivos inovadores que tinham como critério a reflexão sobre aquilo que iam produzindo e vivenciando. Estamos a referir-nos à participação nos Centros de Apoio Pedagógico, em programas de intervenção e animação pedagógica, no Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, em experiências no domínio da orientação educativa e mesmo na implementação de reformas curriculares, que eram ocasiões privilegiadas de reflexão sobre o ensino e a educação, entre outras experiências.

Vista deste modo, a formação pós-inicial parece ter desempenhado um importante papel na estruturação das práticas de inúmeros professores, apesar do seu carácter localizado, disperso e ocasional. Se as instituições de ensino superior se estruturarem cada vez mais para um trabalho orientado para a construção e desenvolvimento de programas de formação nos contextos de trabalho, é possível fazer emergir os enormes potenciais aí existentes e que não têm podido, até agora, exprimir-se de uma forma generalizada.

2. Os Centros de Formação das Associações de Escolas e os seus significados no processo de institucionalização da formação contínua

2.1. A "novidade" e a retórica da inovação

A publicação do *regime jurídico da formação contínua dos professores e educadores*, para além de constituir o fechar de um ciclo reformador no domínio da produção legislativa, iniciado em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, abriu uma nova página na história da profissionalidade docente em Portugal.

Apesar de ter sido publicado sem que tivesse sido precedido de qualquer debate público (o único documento que se conhecia veio a ser completamente posto de lado) e de ter emergido na fase final do movimento reformador, isto é, no *período tardio* da reforma, aquele diploma permitiu, contudo, inscrever a dimensão da *formação contínua* dos profissionais da educação com um estatuto de cidadania no universo do sistema educativo português, abrindo as portas ao que Nóvoa, nesse ano de 1992, definia como a característica dominante da década de 90 no domínio da formação dos professores: "A década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores"(Nóvoa, 1992b: 22). Restava agora saber que tipo de marcas seria possível inscrever no processo de construção da profissionalidade docente a partir do reconhecimento da formação contínua como um direito dos professores e de todos os outros profissionais da educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no n.º 3 do art.º 35, estabelece que "A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham". Se bem que a forma como este artigo se encontra formulado permitisse aos reformadores uma ampla possibilidade de opções sobre o modo de instituir a formação contínua, poucos poderiam prever que o papel das escolas surgisse com o relevo que todos notaram e reconheceram nesse processo. De *cooperantes* com as instituições de formação inicial, cooperação que estaria, à partida, condicionada pelo estatuto desigual que cada uma daquelas instituições detinha (situação que se deduz da Lei de Bases), as escolas passaram a *principais protagonistas* no processo de construção da oferta de formação, podendo concorrer em igualdade de condições com todos os outros parceiros no campo (o que se interpreta do regime jurídico).

Com a possibilidade que a legislação lhes conferia, as *escolas* podiam agora *associar-se* ao nível local e constituir o seu próprio centro de formação,

dirigi-lo e geri-lo de acordo com as suas capacidades de concepção e de acção, podiam fazer emergir e dar visibilidade aos múltiplos projectos individuais e/ou colectivos existentes em cada uma delas, podiam negociar com as instituições de formação inicial formas de cooperação definidas de acordo com necessidades recíprocas, podiam estabelecer protocolos de cooperação com autarquias e empresas, etc. No plano teórico, tudo parecia encaminhar-se na direcção de um controlo descentralizado do processo de formação dos professores por parte das escolas, o que teria consequências imprevisíveis tanto nos processos de estruturação das práticas sociais no interior daquelas instituições como nos processos de decisão política sobre as questões da educação.

Talvez induzidos por alguns dos pressupostos constantes no diploma (os explícitos e os implícitos) e pela experiência que havíamos construído na base dos mesmos (e em condições de implementação que se assemelhavam às que se viviam na época), aquela era a leitura que fazíamos do disposto no regime jurídico da formação contínua dos professores, agora legitimada pela possibilidade de construir uma instituição situada adentro das escolas e dotada da autonomia necessária para produzir a formação de acordo com o sentir e o querer dos actores escolares. E isto, apesar da discordância que desde logo mantivemos em relação a alguns dos pressupostos em que o regime jurídico se fundamentava e, principalmente, em relação aos modelos e práticas de formação que, ainda que de um modo algo implícito, aquele documento parecia induzir.

No mesmo sentido se orientavam as posições de amplos sectores presentes no campo educativo, desde grupos diferenciados de professores até à comunidade científica das ciências da educação, passando pelas estruturas sindicais, que viam naquele documento bastantes propriedades instituintes.

J. A. Correia (1993: 53-68), num artigo publicado em Maio/Junho na revista O Professor, e apesar da tentativa de desconstrução do texto do regime jurídico (e que opera com êxito), não deixa de se referir ao modo como aquele documento terá sido produzido, às propriedades científicas que aparentemente possuía e à orientação para a produção de consensos sociais alargados que o caracterizaria, o que o tornaria praticamente imune a qualquer tipo de crítica no plano conceptual. A partir daquele diploma,

> "Tudo parece indicar que o grande problema que se coloca à formação de professores em Portugal reside na capacidade que terão os formadores e as instituições de formação de cumprirem em tempo útil as exigências burocrático-administrativas exigidas para a distribuição das verbas disponíveis" (Correia, 1993: 54),

compatibilizando essa dimensão do trabalho de formação com a capacidade de produção, no plano da acção, de práticas inovadoras e instituintes como as que pretensamente o regime jurídico consagrava. Aquele autor começa por se referir ao regime jurídico da seguinte forma:

> "Em primeiro lugar, este documento jurídico que parece ter sido uma emanação do mundo académico, dispõe à partida de um estatuto de cientificidade que o coloca ao abrigo de interesses sociais eventualmente contraditórios com os postulados e *a priori* em que ele se apoia. As propriedades científicas que lhe são atribuídas conferem-lhe uma validade universal que, simbolicamente, pode ser sempre contraposta às críticas resultantes da expressão de interesses considerados como particulares e, portanto, falsos" (Correia, 1993: 53).

Deste modo e na opinião do autor em questão, o diploma apenas estaria exposto às críticas de "correntes que se afirmam no interior da comunidade científica", não parecendo assim muito vulnerável a qualquer outro tipo de argumentos.

Com efeito, no diploma em questão, são visíveis inúmeras expressões importadas do campo científico, tais como: "incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional" (art.° 3/c);"descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua" (art,° 4.°/e); "autonomia" das entidades promotoras de formação, entendida nas suas vertentes pedagógica, científica e administrativa; "comunidade educativa"; "plano de formação", "plano de acção" e "projectos de formação", "análise de necessidades de formação", etc..

Este conjunto de expressões, ao abranger as "principais problemáticas que integram os «discursos» considerados como científicos no domínio da formação de adultos em geral, e no domínio da formação de professores em particular" (Correia, 1993: 54), transformavam o regime jurídico num documento à «prova de professores, à prova das escolas, à prova de sindicatos e à prova de correntes concorrentes no seio da comunidade científica», permitindo assim servir (aparentemente) os interesses de todos os actores presentes no campo educativo, como salienta o autor que temos vindo a seguir nesta análise. Independentemente da fragilidade que lhes possamos atribuir no plano teórico, aqueles conceitos (explícitos uns, implícitos outros) revelaram-se extremamente fortes no plano das práticas, influenciando decisivamente o trabalho da maioria das entidades de formação, nomeadamente os Centros de Formação das Associações de Escolas. Quem é que não utilizou a expressão *planos de formação*? Quem não apresentou *projectos de formação*? Quem não fez o levantamento de

necessidades de formação? Quem não introduziu na sua linguagem corrente a expressão *formação centrada na escola*?

Rui Canário, num conjunto de publicações centradas na problemática da relação entre a inovação e a formação (1991b; 1992a; 1993 e 1994b), transmite-nos a ideia segundo a qual existem duas lógicas de acção que parecem de difícil conciliação no plano da prática: a *lógica da reforma* e a *lógica da inovação*. A primeira daquelas lógicas, que estaria presente em todos os movimentos de reforma, sendo mesmo a sua característica essencial, é definida por aquele autor do seguinte modo:

> "A designação de reforma é reservada para processos de mudança decididos centralmente, exógenos às escolas, em que é dominante uma **lógica de mudança instituída**: existe uma clara separação institucional, no espaço e no tempo, entre os que concebem e decidem e, por outro lado, aqueles que aplicam" (Canário, 1993: 45).

Por outro lado, a lógica da inovação é-nos apresentada para designar

> "processos de mudança endógenos às escolas, baseados na sua criatividade, em que é dominante uma **lógica de mudança instituinte**: existe uma coincidência ou, pelo menos, uma relação muito próxima e directa entre os que concebem, decidem e executam" (Canário, 1993: 45-46)

De acordo com esta análise dualista, o regime jurídico da formação contínua de professores, apesar de abrir algumas possibilidades de emergência de práticas instituintes nas periferias do sistema educativo, enquadra-se claramente numa lógica de reforma, dado que resultou de uma iniciativa da administração central, que o concebeu (auxiliada ou não por elementos da comunidade científica), reservando para as escolas e outras instituições situadas nas periferias (ou próximo delas) do sistema educativo a tarefa de o implementar.

Com efeito, logo no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro, e parecendo comprovar a análise que Canário nos apresenta àcerca dos princípios metodológicos característicos das «Grandes Reformas», pode ler-se:

> "Completa-se, assim, toda a arquitectura jurídica da formação contínua de professores, condição de estabilidade do sistema educativo, de dignificação da carreira e do ensino e de melhoria da qualidade da educação e do ensino, dando satisfação às legítimas aspirações dos seus principais agentes".

Chegados aqui, e tendo em conta que o documento em questão não foi precedido de qualquer debate que envolvesse a maioria dos destinatários do mesmo (excluindo as organizações sindicais, a acreditar no preâmbulo do referido

diploma), parece não existirem grandes dúvidas quanto ao carácter centralizado da iniciativa e quanto à natureza dos pressupostos em que se fundamentava. Utilizando uma argumentação próxima da de Canário[1] , estaríamos perante uma inovação instituída, concebida no centro do sistema educativo e que reservava às periferias a tarefa da sua execução.

Apesar da consciência que alguns actores possuíam àcerca das intenções que presidiram à construção do documento que temos vindo a analisar e do real alcance do mesmo, não deixavam de reconhecer, como salientamos acima, algumas das suas potencialidades. E essas potencialidades estavam centradas, quase exclusivamente, nas expectativas geradas em torno de uma entidade completamente nova no universo do sistema educativo que, muito embora nascesse já com as suas competências completamente definidas e que poderiam considerar-se como algo limitadas, não deixavam de constituir uma organização singular situada junto das escolas e resultante, em grande medida, da sua acção: os Centros de Formação das Associações de Escolas.

Apesar de constituirem uma inovação instituída, isto é, dirigida e controlada pelos serviços centrais do Ministério da Educação, os Centros de Formação foram vistos, desde cedo, com grande expectativa por parte de vários actores situados em diferentes contextos do sistema educativo: grupos de professores, sindicatos, administração regional e comunidade científica. Podemos dizer, e com grande margem de segurança, que a maioria dos discursos produzidos na altura da publicação do regime jurídico, estavam profundamente marcados por esta inovação, o que contribuiu para uma espécie de idolatração de uma iniciativa que, como devíamos todos saber, não possuía qualquer valor intrínseco em si mesma — seria aquilo que todos conseguíssemos e quiséssemos fazer dela. Após uns meses de experiência, ou seja, bastou que chegássemos ao mês de Junho de 1993, para se poder concluir pela quase completa diluição daquelas organizações num conjunto de iniciativas essencialmente voltadas para a produção de uma oferta de formação de tipo clássico, orientada quase exclusivamente para a satisfação das necessidades de progressão na carreira e sem qualquer efeito nos contextos práticos. Para além disso, tivemos ocasião de escrever (Silva, 1993a) que nos sentíamos completamente tutelados por uma política de financiamento que tudo ditava, possuindo cada vez menos capacidade para produzir uma oferta diferenciada que ninguém reclamava nem tão pouco

---

(1) Para um melhor aprofundamento dos conceitos de *instituído* e *instituinte*, cf. J. A. Correia (1988 e 1989).

sentia como necessária. A propósito do regime jurídico e do sistema de financiamento que a ele estava associado, A. Amiguinho (1994: 67) refere:

> "Embora se possa encarar todo o processo como tendo os seus pecados originais — vindo do centro para a periferia, de cima para baixo ou de fora para dentro —, ele é reconhecido como uma excelente oportunidade para os professores, as escolas, os formadores ou os investigadores e as instituições de formação implementarem projectos de formação e de desenvolvimento profissional, coerentes e significativos. Dir-se-ia que ele tem potenciais sementes de inovação e mudança (Miguéns, 1994)".

Quanto aos Centros de Formação e depois de problematizar o conceito de associação de escolas, considerando-o como "um processo fundamental para o desenvolvimento de um trabalho em rede", apesar de ter resultado, "na grande maioria dos casos, de um procedimento burocrático e administrativo relâmpago, de natureza vertical, como impunha a necessidade de utilização dos fundos comunitários disponibilizados" (Amiguinho, 1994: 84), este autor não deixa de salientar as possibilidades que se abrem para a acção daqueles novos organismos:

> "Cremos, no entanto, se salvaguardadas algumas das premissas de que partimos, que se podem potenciar estratégias e processos que coloquem os Centros como estruturas de coordenação, de estímulo ao trabalho em rede entre as escolas que os integram e de apoio a projectos e planos de formação, centrados em cada uma das escolas" (Amiguinho, 1994: 85).

Rui Canário (1994: 14-15), ainda a propósito dos Centros de Formação e depois de os considerar como "uma instituição original [no quadro do sistema educativo português] e com repercussões potencialmente importantes no médio e longo prazo", afirmando tratar-se "de uma importante inovação no quadro do actual processo de reforma educativa", caracteriza-os do seguinte modo:

> "Os Centros de Formação, pelo conjunto de recursos humanos, financeiros e materiais, que mobilizam, pelos efeitos esperados, ao nível das escolas e professores, pela importância que lhes é conferida pelas autoridades educativas, configuram-se não como «mais uma inovação», mas como uma mudança de cariz estratégico, relativamente ao futuro quer do sistema escolar, quer da (re)construção da profissionalidade docente".

Mais recentemente, Correia *et al* (1997: 63), depois de considerar os Centros de Formação como "a principal «novidade organizacional» do sistema de formação contínua de professores", refere também que

> "constituem 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".

Como se vê, muito se escreveu sobre o modo como foi concebido o edifício da formação contínua de professores e, fundamentalmente, sobre esta nova organização que com ele emergia. Na sua maioria eram discursos optimistas quanto às possibilidades instituintes que aquelas «instituições» pareciam transportar, apesar das tendências evolutivas que desde muito cedo se começaram a desenhar como características da sua acção. Como salienta Canário (1994: 16-17), quem primeiro demonstrou um enorme "interesse e empenhamento" na criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas foram as autoridades educativas, não foram as escolas e os professores. Estamos em crer que esse movimento vertical, realizado de uma forma simultaneamente vertiginosa como exitosa (só possível porque as escolas também se empenharam no processo...), terá sido produzido contra alguns sectores do ensino superior que, num primeiro momento, pareceram surpreendidos com a iniciativa legislativa de considerar os Centros de Formação como parceiros num domínio que tradicional e inquestionavelmente (até aí) era seu. Ora, isto só seria possível se grandes interesses estivessem em jogo. De acordo com Canário (1994: 17), esses interesses situavam-se a dois níveis: *financeiro*, dada a necessidade de executar um conjunto avultado de recursos num curto período de tempo (as instituições de ensino superior talvez não revelassem capacidade para concretizar tal tarefa) e *político*, dado que permitia, por um lado, criar um suporte local ao desenvolvimento da reforma educativa e de um modo aparentemente descentralizado; por outro lado, permitia a satisfação de um conjunto de reivindicações no domínio da formação com uma oferta construída na periferia mas controlada pelo centro.

De facto, parece terem sido estas as razões essenciais que estiveram na base da criação dos Centros de Formação, e não qualquer preocupação com a formação dos professores numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, como os documentos e os discursos oficiais proclamavam. As práticas que observamos ao longo destes últimos cinco anos comprovam-no de uma forma insofismável: utilizaram-se os recursos financeiros quando e como a administração central quis; os centros de formação pouco mais conseguiram ser do que minimercados de acções de formação concebidas para um público homogéneo e apenas servindo para a progressão na carreira; a acção dos centros quase que se resume ao trabalho do seu director,

alicerçado em equipas adhoc (em alguns casos) ou em professores e outros profissionais que com ele aceitaram colaborar; as escolas, entendidas na sua dimensão organizativa, pode-se dizer que nunca se implicaram no processo de formação; apenas alguns dos seus gestores participaram formalmente nele e por uma questão de inerência de funções, como funcionários e não como dirigentes, isto é, por inércia.

Nas condições em que os centros emergiram e de acordo com a tradição dominante, tanto no domínio da formação, como no das práticas de direcção e gestão das escolas, passando pela enorme dificuldade que o sistema educativo tem revelado em descentralizar o modo de produzir as políticas de educação, teriam sido possíveis outro tipo de práticas?

2.2. Os Centros de Formação das Associações de Escolas no quadro das tendências actuais na formação de adultos

> "(...) se estas estruturas de formação são aquelas que melhor potenciam alguns dos propósitos mais inovadores da formação contínua de professores, elas são também as estruturas que menos condições dispõem para dar cumprimento a estes propósitos" (J. A. Correia *et al* , 1997: 63).

No presente capítulo começamos por tentar evidenciar as principais tradições no domínio da formação (inicial e post-inicial) dos professores em Portugal e o modo como os actores em presença no campo as interpretam. Vimos então que a formação foi particularmente influenciada pelas necessidades de desenvolvimento do sistema educativo, nomeadamente pelas suas necessidades de expansão ditadas por um programa de modernização da sociedade que todos pareciam reclamar. Daí que a formação inicial tenha emergido como a primeira prioridade nas preocupações das autoridades educativas ao longo de duas décadas. A profissionalização em serviço de um conjunto de profissionais, que entraram no sistema educativo em número particularmente significativo, mas sem as qualificações consideradas necessárias para o desempenho das funções docentes, constituiu a segunda grande prioridade do sistema educativo. Por último e dado que as necessidades de formação inicial e de qualificação profissional se encontravam em vias de satisfação ou de estabilização, surge a formação contínua como a terceira dimensão a privilegiar no domínio da formação dos professores.

Vimos também que a formação contínua, apesar de só muito recentemente ter sido considerada como uma prioridade, nunca deixou de ser objecto de reflexão, nomeadamente ao nível do ensino básico onde, desde 1980, se tentaram criar dispositivos de formação tendencialmente orientados para a organização da formação dos professores desse nível de ensino, embora nunca tenham disposto das condições suficientes para se afirmarem: estamos a referir-nos aos Centros de Apoio Pedagógico, fundamentalmente — em meados da década de oitenta estavam praticamente entregues a si mesmos e sem qualquer tipo de investimento oficial[1] .

---

[1] Em 1981, quando nos encontrávamos a desempenhar funções docentes em Aljustrel, fomos convidados pela então Direcção-Geral do Ensino Básico para construir um dispositivo local que permitisse trabalhar a problemática do insucesso escolar no Concelho. Ao propormos a criação de um Centro de Apoio Pedagógico fomos informalmente orientados para mudar de ideias, tendo apenas percebido que não era uma coisa muito valorizada por alguns sectores daquele serviço.

Por último tentamos restituir algumas das interpretações sobre o edifício legal que regula a formação contínua desde 1992, procurando, por um lado, questionar e desocultar o carácter aparentemente perfeito e consensual com que foi apresentado, restituindo desse modo os pressupostos teóricos que o caracterizam: uma iniciativa concebida centralmente, destinada a ser aplicada nas periferias do sistema e tendo como objectivo fundamental o seu próprio desenvolvimento, processado na base de perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação, em que os conceitos de modernização, racionalização e optimização emergem com alguma evidência (Lima, 1994: 126 e ss); e por outro lado, salientar o modo ambíguo como a generalidade dos actores o interpretaram, nomeadamente em relação à «novidade organizacional» que ele introduzia — os Centros de Formação das Associações de Escolas.

Neste ponto vamos tentar confrontar aquelas organizações com as principais tendências actuais no domíno da formação de adultos, procurando discutir o papel que poderão desempenhar no domínio da formação dos professores. Para o efeito, partiremos das competências que lhe estão atribuídas e problematizaremos o modo como foram estruturadas, isto é, como emergiram, que recursos físicos, financeiros e humanos colocaram à sua disposição e que tipo de regulação sobre a sua acção foi exercida.

Analisar os Centros de Formação das Associações de Escolas sem ter em conta o contexto em que emergiram, as suas características organizacionais e o grau de dependência em que desde cedo foram colocados em relação à administração central e às escolas, utilizando para o efeito como critério dominante de análise o que alguns autores têm vindo a designar como as principais tendências de evolução da educação de adultos, poderá significar a sua completa descredibilização e prematura destruição.

Analisar os Centros de Formação partindo da premissa que os concebe como iguais entre iguais, isto é, como organizações dotadas de uma tradição, de uma missão, de uma estrutura complexa e robusta, capaz de tomar decisões sobre o campo em que se integram de uma forma autónoma e consequente, pode ser o mesmo que investir contra moínhos de vento.

Como salientam vários autores (Rui Canário, 1994a; A. Amiguinho, 1994; J. A. Correia *et al*, 1997) e como o sentiram todos os actores que participaram no processo (veja-se o que os directores de centro referem a este propósito na segunda parte deste estudo), os Centros de Formação são, efectivamente, o resultado de uma "iniciativa claramente estatal" (Canário, 1994a: 59), produzida com objectivos bastante definidos e só mais tarde parcialmente explicitados (como

vimos acima). Mas será que podemos considerar estarmos perante um acto maquiavélico por parte das autoridades educativas?

Vamos tentar responder a esta questão começando por colocar uma outra interrogação: o que deveria presidir à constituição de um centro de formação, se este resultasse, efectivamente, da acção e vontade de um agrupamento de escolas?

Em primeiro lugar, teria de corresponder a uma necessidade sentida por essas escolas; em segundo lugar, essa necessidade teria de ser traduzida pela formulação de um projecto; e, por último, teriam de reunir um conjunto de pessoas que, identificando-se com esse projecto, o pudessem conduzir. Deste modo, estariam criadas as condições para a emergência de uma organização profundamente alicerçada na vontade das pessoas e das escolas, sendo então possível equacionar o conjunto de possibilidades que a formação contínua possui para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, tal como Nóvoa (1992b) a define.

Pelo que conhecemos àcerca do modo como os órgãos de gestão das escolas se posicionaram no processo (até porque tivemos oportunidade de o vivenciar num concelho com mais de cem escolas e cerca de mil e seiscentos professores), nada disto se terá passado. Os presidentes dos onze Conselhos Directivos das Escolas Básicas e Secundárias, o Delegado Escolar (1.º CEB) e os representantes das escolas privadas, foram convidados a participar numa reunião onde lhes terão sido dadas instruções precisas sobre o modo como deveriam desencadear o processo de constituição dos Centros de Formação. Nas reuniões que se seguiram ao nível do concelho, convocadas e dinamizadas pelo Conselho Directivo da Escola-Sede (decisão que foi tomada não se sabe bem onde, nem quando, dado que ninguém o explicitou em nenhum momento), a agenda foi totalmente preenchida com questões de natureza administrativa e processual, culminando com a eleição dos representantes dos professores do 1.º CEB e Educação Pré-Escolar para a Comissão Pedagógica. Em nenhum momento foi discutido o projecto do Centro de Formação e o modo de participação dos professores e das escolas no processo de formação. A preocupação dominante era constituir os órgãos (de direcção e de gestão), para assim cessar a tarefa da maioria dos actores que haviam ficado incumbidos da concretização da iniciativa de institucionalização do centro.

Logo que a comissão pedagógica ficou constituída e escolhido o director, o cenário criado foi o seguinte: o director recebeu da escola-sede o que foi designado por levantamento das necessidades de formação dos professores do

concelho, realizado através de inquérito por questionário e por iniciativa do conselho directivo da escola-sede e incumbido, de imediato, de contactar os formadores de acordo com as *preferências* dos professores que, por mero acaso, coincidiam com as prioridades definidas centralmente e constantes no regulamento do FOCO, documento que orientou a acção dos actores implicados no processo de constituição dos centros.

A partir daqui, como se pode comprovar pelo estudo empírico que realizamos no âmbito desta dissertação, os Centros de Formação passaram a identificar-se com a figura dos seus directores.

Sem uma estrutura física capaz de potenciar uma actividade de formação diversificada e autónoma; sem uma estrutura administrativa voltada para as inúmeras tarefas administrativo-burocráticas que o edifício legal-financeiro colocava de uma forma constante; sem uma equipa que permitisse a dinamização da reflexão no interior das escolas; com uma comissão pedagógica que 'apenas existia quando reunia' e que se limitava a aprovar o que o director concebia; com uma completa ausência de reflexão no interior das escolas e dos seus órgãos sobre as questões da formação, onde apenas algumas informações de carácter telegráfico chegavam; pressionados pelas escolas e pelos professores a apresentarem uma oferta que permitisse a progressão na carreira (dado que a ninguém passava pela cabeça que os centros deixassem de cumprir essa tarefa, apesar de não reconhecerem outro valor às acções de formação que não fosse o de permitir a progressão); ausência de planos de formação em todas as escolas associadas; profundamente condicionados na construção da oferta pelas disposições do regime jurídico e pelo regulamento do FOCO: acreditação automática e financiamento facilitado das acções de formação apresentadas de acordo com as modalidades «cursos de formação», «módulos de formação», e «seminários»; dificuldades para as acções apresentadas noutras modalidades, ainda que possuíssem uma estrutura semelhante; obrigatoriedade de construir acções destinadas a um público homogéneo, centradas em conteúdos transmissíveis ao longo de, pelo menos, 25 horas e num máximo de 50, divididas pela teoria e pela prática em percentagens previamente definidas, etc..

O rol de constrangimentos poderia ser ainda mais numeroso, mas basta para percebermos que, ao utilizarmos a expressão centros de formação das associações de escolas, corremos o risco de estarmos a referir-nos a uma organização de uma só pessoa, sem qualquer expressão nos contextos de onde emerge e sem qualquer possibilidade de intervenção nas escolas para além de um limiar constituído por algumas reuniões dos conselhos pedagógicos e com grupos

alargados de professores. Se as comissões pedagógicas já se encontravam a uma distância infinita dos professores (Matos, 1993), então o director a que distância se encontra?

Mas do ponto de vista da administração central e das lógicas de funcionamento de muitos dos órgãos de gestão das escolas, essa estrutura organizacional parece revelar-se como particularmente adequada à prossecussão dos objectivos para que foram criados: simples intermediários entre o centro do sistema educativo e os professores, considerados individualmente, permitindo a execução dos recursos financeiros existentes e a realização de programas de formação completamente voltados para as necessidades de desenvolvimento do sistema educativo (o dilema que Nóvoa, 1992: 63, colocava —"a formação contínua vai articular-se prioritariamente com uma lógica de *desenvolvimento do sistema educativo* ou vai assumir claramente a sua função de *desenvolvimento profissional dos professores*?" —, parece assim, de momento, resolvido).

O quadro que traçamos pode sintetizar-se do seguinte modo:

. redução dos centros de formação à figura dos seus directores;

. directores reduzidos (e acomodados?) ao papel de construtores de catálogos de acções de formação sem qualquer articulação entre si e sujeitas às normas impostas pelo regime jurídico e pelo regulamento do FOCO;

. comissões pedagógicas reduzidas (voluntariamente?) a órgãos de direcção meramente formais, que se limitam a aprovar os planos de formação que os directores lhes apresentam, que não se implicam na construção da oferta de formação e muito menos nas tarefas de animação e dinamização pedagógicas das escolas que gerem;

. oferta de formação tradicional, concebida exteriormente aos públicos a quem se destina, orientada para um consumo rápido e massivo, que concebe os professores como objectos a moldar e os contextos de trabalho como locais de aplicação dos conteúdos transmitidos nos locais de formação;

. ausência completa de projectos de formação nas escolas associadas;

. ausência de uma valorização do trabalho de formação centrado nas práticas que ocorrem no interior das escolas.

Estamos convencidos que a responsabilidade pela situação criada não pode ser exclusivamente atribuída a uma entidade isolada, ainda para mais se for uma entidade abstracta. Se a administração central e regional tem uma grande responsabilidade no modo como a formação contínua se tem vindo a estruturar, devido ao tipo de regime jurídico e de regulamentos de financiamento que

produziu, profundamente constrangedores de uma acção autónoma por parte das entidades formadoras, os órgãos de gestão das escolas (que decidiram, consciente ou inconscientemente, assumir a vertente de administração local...) não podem ficar impunes no processo, dado que é de admitir que tenham convivido com alguma dificuldade com a emergência de um novo poder no seu espaço de acção, emergência essa que poderia ter consequências imprevisíveis. Do mesmo modo, a acção de muitos directores revelou-se como particularmente congruente com a situação criada, nunca problematizando o facto de serem um órgão unipessoal, não questionando o modelo de formação que eram induzidos a construir (parecendo estar de acordo com ele), substituindo-se às escolas nas tarefas que eram da exclusiva responsabilidade delas e descurando qualquer ideia de projecto.

E qual a responsabilidade das instituições de ensino superior neste processo de institucionalização? Para além de terem utilizado parte dos recursos disponibilizados pelo FOCO na construção de uma oferta eminentemente clássica, será que basta dizer-se que são um modelo que não pode ser seguido? Nesse caso, como entender o "modelo de resolução de problemas com assistência externa", proposto por Huberman (1973) e preconizado como uma das estratégias essenciais de intervenção pela Escola Superior de Portalegre (com a qual estamos completamente de acordo)? Não será a partir de uma nova forma de conceber a formação por parte daquelas instituições que tal modelo terá exequibilidade, tal como nos referem Amiguinho (1994) e Canário (1994a) a partir das experiências realizadas na ESE de Portalegre e em Arronches, respectivamente?

Nas últimas duas décadas, muito se tem escrito sobre o modo como a formação dos adultos, em geral, e a formação dos professores, em particular, se devia estruturar. Vários autores(1) se têm pronunciado sobre esta questão, tendo produzido um conjunto de propostas que importa ter presente para se analisar o modo como a formação contínua tem vindo a ser concebida, fundamentalmente a partir de 1992, e para propôr formas alternativas de a estruturar num futuro que se deseja próximo. Neste contexto, importa igualmente equacionar o modo como os centros de formação se têm vindo a posicionar nesse processo de estruturação, tentando compreender as razões que têm conduzido à sua crescente burocratização, mas também as suas potencialidades, desde que se defina um

(1) Dos autores que entre nós mais se têm destacado neste domínio e que maior relevância tiveram na construção do nosso percurso pessoal, salientamos os seguintes: Campos (1980; 1987; 1989 e 1995); Correia (1987; 1988; 1989; 1993 e 1997); Nóvoa (1988; 1989; 1990; 1991; 1992a; 1992b; 1992c); Canário (1991; 1992a;1992b 1993; 1994a; 1994b); Amiguinho (1992; 1994) e Matos (1993).

novo quadro jurídico e organizacional que lhes permita dar conteúdo à sua designação.

Mas antes de nos determos, ainda que brevemente, nas propostas dos autores acima referidos, parece-nos adequado citar Jean-Marie Barbier *et al* (1991), dado que as *tendências de evolução da formação de adultos* que nos apresentam (e que Nóvoa, 1992a: 65-67, adaptou à formação contínua dos professores), parecem reunir as principais questões que se colocam hoje nesse domínio. Essas tendências, que constituem autênticos "espaços de possíveis" (Bourdieu, 1996) da acção dos professores, permitem conceber a formação contínua como particularmente orientada para:

> . uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto;
>
> . um investimento do regional e do local nas decisões sobre a formação;
>
> . a individualização dos percursos de formação;
>
> . a articulação entre a formação e a investigação;
>
> . o desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho;
>
> . a introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas;
>
> . a integração das estratégias de aprendizagem na formação.

Como se vê, é possível (re)encontrar aqui conceitos como "formação centrada na escola", "formação centrada em projectos de estabelecimento" (ou de escola, ou de empresa...), "formação em rede", assim como pressupostos como formação orientada para o "desenvolvimento pessoal, profissional, organizacional e territorial" ou "formação experiencial", mas que terão de ser objecto de um debate alargado e sistematizado, envolvendo os actores em presença no campo da formação, para que não se transformem em "lugares-comuns" sem qualquer significado (como parece que tem vindo a acontecer e que este estudo permite, de certo modo, comprovar).

Tendo os centros de formação como unidade de análise e aqueles princípios estruturantes da formação contínua como referência, Rui Canário (1994: 18), aponta àquelas entidades três dimensões em torno das quais poderiam construir a sua oferta formativa:

> "- Uma *dimensão individual* que se prende com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores;

> - Uma *dimensão organizacional* que remete para o estabelecimento de ensino, enquanto lugar de produção colectiva da profissão docente;
>
> - Uma *dimensão territorial* articulada com a constituição de «redes» de escolas, correspondentes a «redes» de formação, que equaciona um processo de «relocalização» (Nóvoa, 1992) das práticas docentes".

Segundo aquele autor, a construção da autonomia dos centros dependerá do modo como forem capazes de articular aquelas três dimensões no processo de construção da oferta formativa.

Ainda no mesmo texto e depois de se referir ao "cariz estratégico" que marcou a emergência dos Centros de Formação, aquele autor salienta que

> "A primeira grande questão que se coloca aos centros de formação é a de estabelecer uma ruptura com a lógica instrumental e adaptativa [Dubar, 1990], em que se propõe o consumo massivo de formação «pronto a vestir», fazendo emergir modalidades de formação «por medida», em que esta não é pré confeccionada, mas sim coproduzida com os destinatários" (Canário,1994: 23),

se quiserem produzir uma oferta que potencie o *desenvolvimento pessoal e profissional* dos professores.

Como sabemos hoje, e como muitos pressentiam que viesse a acontecer logo que se começaram a dar os primeiros passos no domínio da institucionalização da formação contínua, os centros de formação vieram a revelar uma clara incapacidade para produzir ofertas de formação diversificadas e capazes de potenciar as rupturas que Canário (1994a), Nóvoa (1992a) e outros autores colocam como necessárias para a construção de novas culturas profissionais e organizacionais. Neste último domínio, Canário (1994a: 30) refere que:

> "A segunda grande questão que se coloca aos centros de formação das associações de escolas é a da construção de uma oferta formativa que facilite a emergência de processos instituintes e «ecológicos» de mudança, em que professores e escolas mudem em simultâneo. O estabelecimento de ensino constitui o referente fundamental para pensar e organizar a formação em estreita articulação com o contexto de trabalho".

Decorridos cerca de cinco anos sobre a publicação do regime jurídico, que análise é possível fazer ao modo como os centros de formação interpretaram aqueles dois desafios?

Como vimos, as expectativas de alguns actores presentes no campo da formação, estivessem situados nas escolas, nas universidades e noutras

instituições de ensino superior ou em departamentos da administração (central e regional), sobre as potencialidades dos centros de formação eram enormes. Os "espaços de possíveis" que estas novas organizações abriam no sentido da construção de novos "modos de trabalho pedagógico" (Lesne, 1977), em contextos organizacionais que agora eram (aparentemente) dotados de competências para conceber o percurso profissional dos actores que neles exerciam o seu trabalho, eram múltiplos (no plano teórico). Essa foi a razão que presidiu à decisão de nos candidatarmos ao cargo de director de um centro de formação. Estávamos convencidos que uma estrutura emergente das escolas, constituída por actores situados em posições estratégicas nessas organizações (presidentes dos conselhos pedagógicos), que tinha ao seu dispôr os múltiplos recursos humanos e materiais que elas possuem, com a possibilidade de canalizar enormes fluxos financeiros para suportar as suas actividades, com o «know-how» existente nas instituições de ensino superior e com a experiência profissional de que dispunhamos, aliada a uma experiência académica recente no domínio das Ciências da Educação, teria todas as condições para se assumir no universo do sistema educativo com uma enorme pujança e capacidade para potenciar as necessárias transformações no domínio da profissionalidade docente.

Se já na década de 80 nos havíamos empenhado de uma forma implicada e decidida na construção de dispositivos de formação que permitissem, a nós e a quem connosco partilhou esses projectos, um trabalho de reflexão sobre as práticas que íamos desenvolvendo e respectiva transformação dos contextos em que operávamos, com mais segurança avançámos nessa direcção a partir do momento em que essas práticas passaram a estar legitimadas por um diploma legal como o regime jurídico.

Ao cabo de um ano de intenso trabalho orientado para a mobilização das escolas e dos professores, sentimos que:

. apenas ao nível da educação pré-escolar e das escolas do 1.º CEB foi possível criar uma dinâmica de formação que, embora condicionada pelas exigências institucionais orientadas para a acreditação e financiamento de acções de formação que contemplassem o formato das "20 cadeiras, 20 mesas, um formador" (Carré, 1992, cit. por Canário, 1994: 21 e adaptado às exigências do FOCO 2), mobilizou as escolas e os professores em torno da ideia de "formação centrada na escola" e nos problemas da prática;

. as escolas dos restantes níveis de ensino, deixadas ao sabor das dinâmicas dos presidentes dos conselhos directivos respectivos, cuja acção era objecto de reuniões semanais da comissão pedagógica do centro de formação,

permaneciam distantes e aparentemente alheadas do processo (salvo raras excepções, que resultaram do debate que, a espaços, alguns presidentes dos órgãos que referimos introduziram ao nível dos conselhos pedagógicos);

. apenas o director (e alguns colaboradores que conseguiu reunir à sua volta) possuía um projecto de acção definido e centrado naquele conjunto de pressupostos que referimos acima;

. cada escola continuava a funcionar do modo como até aí, não se vislumbrando qualquer iniciativa de articulação de esforços orientados para uma acção colectiva no domínio da formação; mesmo quando faltaram as verbas para a formação e o programa de financiamento foi suspenso, não se verificou qualquer vontade de criar alternativas ao funcionamento do centro de formação, cada vez mais entregue ao seu director.

Apesar de todos os dados que fomos reunindo apontarem nessa direcção, nunca acreditamos ficar sós no meio da multidão! E transformados em meros intermediários de políticas alheias.

Independentemente das dinâmicas que cada centro de formação veio a construir e do modo como cada director concebia a formação contínua, podemos considerar que a situação que descrevemos é comum a todos eles.

A formação contínua dos professores, a acreditar nas práticas que temos vindo a observar e nos discursos que sobre ela têm vindo a ser produzidos (e que este estudo parece confirmar), pouco mais terá sido do que um conjunto elevadíssimo de acções de formação, construídas e realizadas de acordo com o modelo escolar e essencialmente orientadas para as necessidades de desenvolvimento do sistema educativo. Com efeito, o que surge como dominante no sistema de formação contínua que emergiu com o regime jurídico, é a imperatividade de dar resposta às necessidades de progressão na carreira dos docentes e não qualquer outro tipo de procupações (Campos, 1995: 41). Como salienta este autor, hoje ninguém parece acreditar nos efeitos da frequência de acções de formação, realizadas num registo hetero, para a melhoria das competências profissionais dos professores e com incidência na melhoria das aprendizagens dos alunos. Demorou tempo a perceber-se que a articulação entre formação e progressão, tal como foi concebida a partir de uma interpretação linear da Lei de Bases, em vez de constituir um poderoso instrumento de emancipação dos professores e das escolas foi, essencialmente, um obstáculo à emergência de novas práticas profissionais e organizacionais. Apesar disso, tardam as medidas para alterar tal estado de coisas, talvez porque ele ainda é congruente com as necessidades dos diversos actores em presença no campo da educação.

Neste contexto, parece que ninguém pode ficar de fora no momento de se fazer uma avaliação àcerca do modo como o sistema universal de formação contínua tem vindo a ser implementado. Todos temos responsabilidades: *a administração central e as estruturas sindicais*, que negociaram o regime jurídico; a primeira, porque continua a demonstrar enormes dificuldades em se descentralizar e em abandonar os mecanismos de regulação da acção das escolas e dos professores que a caracteriza, como se pode verificar pela regulamentação do financiamento e pelo próprio regime jurídico; as segundas, porque parece não terem entendido que estavam a contribuir para a transformação de um direito em dever; *as escolas*, porque manifestaram uma total incapacidade para utilizar uma conjuntura favorável à assumpção de novas possibilidades de conquista de autonomia, que a direcção de um centro de formação lhes abria; os *directores*, que nunca conseguiram assumir-se como dinamizadores e facilitadores do desenvolvimento de projectos educativos e de formação no interior das escolas, tendo-se refugiado na posição de construtores de ementas de formação e de intermediários de um programa de execução financeira, ambos orientados para a progressão na carreira docente; as instituições de ensino superior que, salvo raras excepções, se limitaram a absorver uma parte dos fundos colocados à sua disposição, não demonstrando qualquer intenção em se reestruturarem para responder a um desafio que também é seu e ao qual terão de se submeter (apesar desta dimensão do trabalho de formação ser concebida como desprestigiante, como salienta Zeichner, 1993).

Em relação aos centros de formação, e independentemente do facto de se vir a comprovar que constituiram uma oportunidade perdida pelas escolas e pelos professores para, através deles, construirem novos conceitos de profissionalidade, estamos convencidos que, no contexto em que emergiram, eram, com efeito, as "estruturas que menos condições dispunham para dar cumprimento aos propósitos inovadores" (Correia *et al*, 1997: 63) que muitos autores e actores, por seu intermédio, atribuíam à formação contínua.

E isto, apesar do aviso que Matos (1993: 40) nos faz e com o qual estamos inclinados a concordar:

> "a participação encontra-se «perigosamente armadilhada». Podendo ser, de facto, accionada pelos formandos — ela está disponível na lei — a responsabilidade pela sua utilização depende da sua iniciativa, quiçá da iniciativa do grupo, situação que se admite como mais favorável ao seu exercício. Todavia, uma dinâmica colectiva está relegada para um plano secundaríssimo na lógica deste «ordenamento». Daí a perigosidade deste instrumento, sobretudo se não chegar a ser usado. É sempre possível

> arremessá-lo contra os professores e atingir com ele a sua falta de responsabilidade".

Mas também por isso estamos inclinados a propôr, tal como Campos (1995: 42) sugere, uma nova arquitectura do sistema de formação contínua que potencie efectivamente uma lógica participativa de todos os actores nele interessados, assente fundamentalmente na reorganização dos centros de formação das associações de escolas e das instituições de ensino superior. Os primeiros, voltados para e integrados nas escolas de onde emergem, rompendo com a lógica de participação formal dos gestores das escolas no órgão de direcção e com o carácter unipessoal do órgão de gestão (tal como estão estruturados, os centros dificilmente poderão ser outra coisa que não uma repartição administrativa); as segundas, que na opinião de Campos (1995: 43) estão condenadas, juntamente com as escolas, "a procurar e construir formas de parcerias de formação, terão de considerar a formação contínua como uma "prioridade" da sua acção.

3. *Os Centros de Formação das Associações de Escolas*: breve reflexão em torno da sua *especificidade organizacional*

"Entidades", "«novidade organizacional»","instituição original", "espaço institucional" ou simplesmente "centros de formação", são algumas das expressões que podemos encontrar na literatura produzida sobre a formação contínua desde a publicação do regime jurídico.

Não nos recordámos (ou simplesmente não localizámos) de ter lido alguma referência aos centros de formação que os descrevesse como *organizações* específicas. Por si só, esta questão não parece problemática, se tivermos em conta a diversidade de opiniões sobre a questão que podemos encontrar na literatura organizacional, mas se lhe associarmos os possíveis significados das mensagens implícitas que são transmitidas quando se utiliza a expressão centros de formação das associações de escolas, nomeadamente quando se lhes atribuem responsabilidades pelo distanciamento em relação às escolas, ou pela incapacidade em territorializar a política de formação, ou em centrar a formação nos estabelecimentos de ensino (entre outras questões), a situação torna-se subitamente mais complexa. E quando se tem a percepção (como é o nosso caso) de que os centros se identificam com o seu director e se assemelham mais a repartições administrativas, a situação, para além de complexa, torna-se mais preocupante. Daí que nos pareça necessário caracterizar, do ponto de vista organizacional, estes "contextos de acção concretos" que são os centros de formação, permitindo assim definir com maior clareza as reais potencialidades de intervenção que possuem, bem como os modos organizativos que poderão adoptar para se transformarem em dispositivos valorizadores do estabelecimento de ensino e das práticas profissionais que neles ocorrem.

Em finais de 1992, aquando da emergência dos centros de formação, apesar da constatação imediata da natureza da iniciativa no plano conceptual, e da qualidade dos seus primeiros protagonistas (as instâncias da administração central), muitos cenários foram perspectivados àcerca das formas que poderiam vir a assumir, sendo dominantes aqueles que lhes atribuíam um conjunto de potencialidades que apontavam decididamente para direcções relacionadas com a transformação das práticas profissionais docentes.

Rui Canário (1994: 49 e ss), depois de caracterizar o nascimento dos centros como *paradoxal*, dado que se tratava "de uma iniciativa claramente estatal, cuja concretização [fazia] apelo ao associativismo local dos docentes e das

escolas", e de se interrogar sobre as direcções que aquelas entidades poderiam tomar, apresenta-nos um conjunto de questões passíveis de orientar a sua acção. Tomando como pressuposto integrador das estratégias a utilizar os conceitos de formação centrada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional e de territorialização da política de formação, aquele autor sugere que os centros deveriam orientar a sua acção em torno de seis questões essenciais: ruptura com as várias tutelas, reais e potenciais, assumindo a *dinâmica associativa* que lhe está inerente no plano conceptual; centrar a formação numa *lógica de projecto; diversificar a oferta formativa*, permitindo romper com a dominância dos modelos escolarizados de formação; privilegiar o *trabalho de equipa; diversificação das actividades* e *utilização estratégica do financiamento.*

Como é evidente, para que os centros de formação pudessem evoluir de acordo com aquele quadro programático, teriam de possuir uma estrutura organizativa adequada (para além do domínio daquele conjunto de questões que, como se sabe, se revestem de uma enorme complexidade).

Como se pode caracterizar essa estrutura? Enquanto organização específica e de um ponto de vista formal-legal, os centros foram dotados de dois órgãos concretos, um de direcção (a comissão pedagógica) e outro de gestão (o director). Para além disso, estava prevista uma outra estrutura — a bolsa de formadores —, que apesar da extrema ambiguidade com que foi concebida, poderia permitir a criação de dinâmicas diversificadas. Nunca esteve prevista a criação de estruturas administrativas próprias nem de espaços físicos diversificados que permitissem a emergência da multiplicidade de actividades que são intrínsecas a qualquer organização com a envergadura de um *centro* (seja ele qual for). Essas estruturas reduziam-se às da escola-sede e os espaços físicos às salas de aula, essencialmente[1] .

Passados cinco anos após a publicação do regime jurídico, o que nos diz a prática? Os centros, enquanto organizações, foram praticamente reduzidos aos seus directores, aliás, uma tendência que se começou a desenhar desde o início; as comissões pedagógicas *apenas existem quando reunem*, valorizando essencialmente a competência de regulação que lhes foi atribuída, nunca assumindo a dimensão política que está associada a um órgão de direcção, única dimensão que permitiria desenvolver uma dinâmica associativa; as bolsas de formadores nunca existiram enquanto estrutura: em muitos centros realizaram-

(1) Alguns centros conseguiram criar espaços próprios e serviços administrativos paralelos aos das escolas-sede respectivas, mas tal situação não alterou o tipo de dependências dos centros, assumindo-se estes numa dimensão meramente substitutiva.

se reuniões entre formadores, mas dado a lógica dominante do trabalho de formação ser individual, nunca essas reuniões assumiram uma dimensão política; a direcção do trabalho de formação sempre esteve situada fora dos centros de formação, em órgãos nacionais e regionais criados pela administração central.

Um dado importante que emerge deste cenário é a ausência de qualquer tomada de posição, por parte das escolas, face ao total esvaziamento das suas competências políticas na direcção dos centros! Numa primeira análise, é de admitir que a acção reguladora exercida pelas instâncias estatais sobre a acção dos centros (leia-se directores) e que as comissões pedagógicas complementam, parece congruente com os interesses das escolas. Estamos em crer que o desaparecimento dos centros não teria qualquer consequência visível, sendo mesmo de admitir que o seu funcionamento de acordo com as principais tendências evolutivas que têm sido perspectivadas para a formação de adultos, é que poderia constituir uma ameaça potencial para as escolas...

De um ponto de vista organizacional, como podemos explicar esta situação?

Em primeiro lugar, a associação entre escolas nunca esteve inscrita nas suas agendas políticas como um objectivo a alcançar. Estas organizações apenas se limitaram a cumprir uma orientação normativa, à qual se dedicaram num registo claramente burocrático, mantendo-se os níveis da sua participação no processo nesse mesmo registo. Esta situação teve como consequência imediata a transformação dos centros em *unidades administrativas* sem qualquer capacidade de produzir outras dinâmicas para além das que lhes eram impostas do exterior e pelas pressões dos professores, orientados pela lógica da progressão na carreira.

Num estudo recente sobre o associativismo estudantil, L Lima (1996: 17)[1] , refere-se à ideia de associativismo aplicada às associações de estudantes, do seguinte modo:

> "(...) a ideia de associação como universo de associados, reunidos em torno de interesses, projectos e objectivos, eventualmente plurais, revela-se uma imagem hiper-racionalizada que não encontra correspondência no universo das práticas".

Transposta para o plano dos centros de formação, esta imagem revela-se perfeitamente ajustada a essa realidade, dado que nunca foram perceptíveis

(1) Este estudo foi realizado pelo Grupo de Sociologia da Educação e Administração Educacional, no âmbito do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, encontrando-se em fase de publicação.

quaisquer movimentos com aquelas características, mesmo na sua fase inicial. Os gestores das escolas limitaram-se a reunir os respectivos órgãos, a informá-los sobre os normativos e a escolher a escola-sede. Esta, por sua vez, convocou os representantes das escolas do 1.º CEB e da educação pré-escolar para uma reunião, na qual, com base numa fórmula, foi definido o número de elementos daqueles níveis de ensino a integrar a comissão pedagógica, elegendo-os. Estava constituído o centro de formação. A partir daqui restava escolher o director, processo já conduzido pela comissão pedagógica e de um modo completamente alheio às escolas. Concluído esse processo consumava-se a constituição da *unidade administrativa*, centrada na figura do director, remetendo-se a comissão pedagógica a uma participação formal no processo. Por outro lado, o director organizou-se fundamentalmente para responder às necessidades de progressão na carreira, estabelecendo relações privilegiadas com os professores, isoladamente considerados, com os formadores e com as estruturas de financiamento e de acreditação, que definiam as prioridades de formação e o modo como as acções se deviam estruturar. As escolas e os seus órgãos ficavam, deste modo, afastadas de todo o processo (que interpretamos como um auto afastamento deliberado, ainda que não decidido em termos de estratégia colectiva), que se edificou em torno da lei da oferta e da procura individuais.

De acordo com este conjunto de elementos, facilmente se constata que o movimento de criação dos centros de formação, para além de ter resultado de uma iniciativa concebida no centro do sistema educativo, não evoluiu no sentido de se afirmar como um centro de poder autónomo, inscrito ou não numa matriz associativa. Tem-se vindo a afirmar cada vez mais como uma unidade prestadora de serviços (e de duvidosa qualidade) do que como uma organização autónoma, possuidora de objectivos políticos claros, de interesses próprios e projectos concretos.

A propósito do associativismo, Estêvão e Afonso (1996: 80-83)[1] , apresentam-nos uma síntese sobre o papel das associações voluntárias na estruturação das relações entre o Estado e a sociedade civil, descrevendo-o como muito dependente das políticas do Estado face aos problemas sociais e, também, muito vulnerável às suas acções reguladoras. De qualquer dos modos, o que nos surge como relevante na análise daqueles autores é que as associações, independentemente das relações que estabelecem com o Estado, isto é, relações de maior ou menor dependência estatal, constituem quase sempre uma *expressão de*

[1] Capítulo 3. do referido estudo sobre o associativismo estudantil coordenado por L. Lima.

auto-organização de sectores da chamada sociedade civil motivada por interesses concretos.

Transpondo mais uma vez esta análise para o domínio dos centros de formação, não vemos que estes tenham evoluído no sentido de se constituirem como organizações políticas destinadas a expressar a vontade das escolas e dos professores em construir novos modos de conceber a formação e a profissão. São, antes de tudo, organizações completamente dependentes do Estado e destinadas a cumprir objectivos definidos por ele, sendo abusiva qualquer relação com o movimento associativo, por mais tutelado que este pudesse estar.

Vejamos agora as características organizativas manifestadas pelos centros de formação ao longo da sua curta existência, procurando evidenciar os aspectos que impediram a sua evolução enquanto organizações autónomas, por um lado, e apontar possíveis alternativas às tendências burocratizantes que se têm vindo progressivamente a instalar, por outro.

Independentemente do modo como têm vindo a evoluir, os centros de formação sempre foram concebidos como estruturas distintas quer das escolas, quer das estruturas da administração central e regional. É nossa opinião que, para se desenvolverem autonomamente, esse esforço de distinção terá de ser aprofundado no futuro, ainda que possa originar outro tipo de problemas.

Essa distinção começa por ser estabelecida pelo próprio regime jurídico, ao dotar os centros de uma estrutura organizativa formal, como vimos acima. Para além dessa estrutura, é-lhes atribuído um território, em princípio correspondendo ao espaço ocupado pelo conjunto das escolas que os integram. Como é natural em todas as organizações, estas têm de possuir fronteiras delimitadas, ou seja, um espaço físico próprio, que lhes permita construir a sua identidade e assim visibilizar as suas actividades, bem como um objecto social, pelo qual existem, crescem e morrem. O sistema de comunicação interno à organização e desta com o exterior, é outro dos aspectos essenciais a contemplar numa estrutura organizativa. Por último, qualquer organização possui um dispositivo burocrático, ainda que muito reduzido, destinado a facilitar o desenvolvimento das suas actividades, o que constitui uma dimensão essencial do processo de estruturação e formalização da mesma.

De acordo com estes factores organizativos, como podemos caracterizar os centros de formação?

A literatura organizacional é fértil em produzir definições sobre o conceito de organização, sendo visível que elas variam de acordo com os critérios utilizados, seja a dimensão, o objecto social a que se dedicam, o grau de

formalização, a estrutura de poder, a tecnologia, o sistema de comunicações e de incentivos, etc. Como refere Richard Hall (1984: 29), "uma tiopologia genericamente aceite das organizações é inexistente, apesar do acordo geral sobre a necessidade desesperadora de uma boa tipologia ou conjunto de tipologias", não deixando de alertar para o facto de "o grande perigo na maioria dos esquemas classificatórios é a supersimplificação por se basearem numa única característica".

Na breve revisão que efectuámos sobre este assunto, verificámos que os centros de formação não se integram facilmente nos tipos classificatórios que os diferentes autores nos apresentam, tornando-se necessária, para a sua categorização, uma focalização em determinadas características organizacionais, cujo ponto de partida pode ser o conjunto de aspectos que acima referimos. À imagem do que referem Estêvão e Afonso (1996: 90) em relação às associações de estudantes, também os centros de formação emergem no interior de um espaço social de outra organização — a escola —, e logo numa situação de total dependência em termos de estrutura física e dos serviços administrativos. Se esta originalidade implica estarmos

> "perante uma situação que convoca necessariamente desenvolvimentos teóricos mais complexos não confináveis nem às tradições teóricas exclusivamente vocacionadas para o entendimento das organizações (mesmo que elas sejam as organizações voluntárias), nem aos contributos mobilizáveis para a compreensão das associações em geral" (Estêvão e Afonso, 1996: 90),

no caso dos centros de formação a situação complexifica-se, pois, para além de estarem situados no espaço social de uma escola e dela dependendo em inúmeros aspectos, possuem órgãos autónomos e abrangem um território bastante mais amplo que a escola onde estão situados. Como se vê, esta situação coloca bastantes dilemas organizacionais, a começar pela definição das fronteiras das diversas organizações em presença e pela estruturação das relações de poder entre os diversos participantes[1] .

Em relação a esta última questão, a das relações de poder — que, como se sabe, é um dos aspectos centrais do funcionamento de qualquer organização —, parece-nos que é um dos factores que poderão explicar o modo de funcionamento

---

(1) A título de exemplo, podemos referir que o presidente do conselho administrativo da escola-sede, se for hostil (como aconteceu connosco em três situações!), pode inviabilizar toda a dinâmica de um centro de formação, ou não autorizando as propostas de movimentação de verbas feitas pelo director, ou atrasando os processos, ou não participando nos mesmos...

dos centros de formação. Começando pela estrutura formal, a primeira questão a analisar é a composição e funcionamento da comissão pedagógica.

Nos centros de média e grande dimensão, as comissões pedagógicas são compostas maioritariamente por presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas, podendo atingir um número total próximo ou superior a 20 elementos. Apesar da legislação (a partir de 1993) definir que os representantes das escolas são escolhidos pelos conselhos pedagógicos, podendo ser designados quaisquer professores das escolas associadas, na maioria das situações que conhecemos, é nos presidentes dos conselhos pedagógicos que normalmente recaem essas escolhas.

Em nossa opinião, esses elementos são, em primeiro lugar, gestores das escolas (presidentes de três órgãos!); depois, são professores; e só depois é que (quase que se pode afirmar, por inerência...) são representantes das escolas associadas no órgão de direcção do centro. No caso dos docentes que não desempenham cargos de gestão nas respectivas escolas, eles são, em primeiro lugar, professores; só depois, durante o tempo em que decorrem as reuniões, é que são elementos da comissão pedagógica. No caso dos representantes do 1.º CEB e da educação pré-escolar a situação agrava-se, dado que não existe qualquer possibilidade de um contacto directo e permanente entre eles e a maioria dos representados. Se juntarmos a esta situação o modo de funcionamento das reuniões, nas quais raramente se discute a política de formação do centro, mas as questões ligadas ao financiamento, à acreditação e à progressão na carreira, começamos a vislumbrar um quadro particularmente pobre no domínio da participação, seja ao nível da concepção, seja no da condução dos destinos dos centros.

Neste quadro, parece-nos que o funcionamento da comissão pedagógica é muito tributário do funcionamento dos conselhos pedagógicos das escolas associadas, os quais só "parecem existir quando reunem" e "não executam o que decidem", podendo mesmo assumir-se como "contra-poder" (L. Lima, 1992). Mas também nesta situação podemos encontrar outros elementos adicionais: as relações de poder no interior da comissão pedagógica adquirem maior acuidade, dado que o director apenas pode agir através da persuasão e do convencimento dos actores, não possui um estatuto hierárquico diferenciado. Para ilustrar esta questão, tomemos como exemplo o modo como a informação circula a partir da comissão pedagógica. Se a informação for simples, isto é, uma lista das acções programadas, os elementos da comissão pedagógica limitam-se a afixá-la nas salas dos professores e, em caso de dúvidas, a canalizá-las directamente para o director.

Se for mais complexa, que necessite de reuniões gerais ou parciais de professores, a situação altera-se, raramente chegando a integrar qualquer fluxo informativo. Nos casos que conhecemos, as questões do centro eram abordadas em reuniões dos conselhos pedagógicos ora no momento das *informações gerais*, ora no momento dos *outros assuntos*. Nem sequer se destinavam a ser debatidas nem a ser objecto de tomadas de decisões!

Como se vê, quando um órgão de direcção possui estas características, o futuro da organização poderá estar ameaçado. Se no caso das escolas este tipo de funcionamento tem impedido que elas se desenvolvam no quadro de uma crescente autonomia, mas não as coloca em perigo enquanto organizações, no caso vertente dos centros de formação, o mesmo não se passará se tudo continuar como está.

Neste contexto, fácil será compreender o protagonismo do órgão de gestão (e de direcção) do centro. Se for um actor com o mesmo perfil dos gestores das escolas, terá tendência a estruturar a organização em torno dos aspectos formais para os quais, tanto o regime jurídico, como os gestores das escolas e as práticas das estruturas da administração o induzem, tais como: a organização de catálogos de formação, a criação de mecanismos de aproximação aos professores (isoladamente considerados), a privilegiar as relações com os formadores, a centrar-se nas questões burocráticas e financeiras, etc.

Mas se for um actor com um perfil diferente do que acabamos de descrever, e que tente envolver os actores no quadro de uma "participação voluntária"[1] , "directa, activa, não-formal, informal e divergente" (Lima, 1992), que tenha da formação uma concepção emancipadora e que contribua para a (re)construção da profissionalidade docente, rapidamente ficará isolado no processo.

Em síntese, tal como têm vindo a funcionar (funcionamento, repetimos, induzido pelo regime jurídico, pela acção dos gestores das escolas, pelas estruturas da administração e pelos próprios directores, que nunca ousaram questionar a estrutura em que, voluntariamente, se integraram), os centros de formação correm o sério risco de desaparecer enquanto organizações ou então tendem a transformar-se, na linha do que vem acontecendo, em meras estruturas de prestação de serviços.

---

[1] De acordo com a tipologia da participação de Meister (1972, citado por Estêvão e Afonso, 1996: 89), "a participação voluntária é própria de uma associação que tem origem num determinado grupo social preocupado essencialmente com aspectos reivindicativos e de criação de novos comportamentos".

E isto, porque são organizações que: apenas possuem uma pessoa verdadeiramente implicada no processo de construção do produto a oferecer — o director; não possuem um efectivo órgão de decisão política, que pense a formação e que a implemente no interior das escolas com os professores e a partir dos professores; estão *foco-dependentes*; estão obrigadas a elaborar os programas de formação de acordo com pressupostos que lhes poderão ser externos; estão dirigidas essencialmente para a satisfação de necessidades de progressão na carreira; não possuem personalidade jurídica; dependem das escolas em que estão sediadas[1] , tanto em termos de espaços como das estruturas administrativas.

Tomando de empréstimo a classificação das organizações proposta por P. Blau e R. Scott (1979: 57), fundada no critério do *qui bonum*, isto é, na ideia segundo a qual uma organização sobrevive devido aos benefícios que traz a uma das partes que a integra ou a quem se dirige (presume-se que a mais forte), como poderemos caracterizar os centros de formação?

Em primeiro lugar, servem os interesses do Estado que, por seu intermédio, cumpre vários objectivos: dá resposta a uma reivindicação sindical traduzida no direito à formação; dá satisfação a uma disposição constante na Lei de Bases do Sistema Educativo; consegue executar um conjunto avultado de recursos financeiros; permite articular a formação com a progressão na carreira; transfere para as escolas a responsabilidade de construir, ainda que aparentemente, o edifício da formação contínua (como refere Matos, 1993, se as escolas não forem capazes de assumir essa construção de uma forma autónoma, também poderão ser responsabilizadas por isso); e mantém o controlo total sobre a educação, mas agora legitimado por um dispositivo tendencialmente descentralizador e por uma linguagem científica.

Em segundo lugar, aos professores permite-lhes a progressão na carreira com um mínimo de esforço, evitando ou adiando a definição de outras formas mais complexas de avaliação do desempenho.

Em terceiro lugar, aos gestores das escolas, para além de lhes aumentar o protagonismo resultante de pertencer a um órgão de direcção de uma organização, contribui para os respectivos currículos individuais e para regularem a acção do próprio centro, evitando alterações sensíveis nos modos de organização das escolas. No actual contexto e apesar das críticas que formulam ao funcionamento dos centros (parecendo que não têm nada a ver com a questão) e de não lhes reconhecerem qualquer utilidade, demonstram um comportamento

---

(1) Atente-se na forma como as escolas-sede e os centros são considerada(o)s em termos institucionais: as primeiras são *entidades promotoras* da formação e os segundos são *entidades formadoras*.

semelhante ao que manifestam em relação às associações de estudantes: desde que não actuem de modo a colocar em questão as relações de poder existentes, tudo farão para manter a estrutura, até por uma questão de prestígio junto da comunidade local e das instituições superiores.

Por último, aos directores; estes, para além de verem reconhecido um determinado percurso profissional, são equiparados a presidentes dos conselhos directivos para efeitos remuneratórios (a partir de 1996, apenas), adquirem a possibilidade de desempenhar uma função diferenciada no contexto da função docente e passam a ter uma intervenção directa no percurso profissional dos seus pares.

Para concluir, parece-nos adequado utilizar as palavras de P. Blau e R. Scott (1979: 57) que, a este propósito referem:

"Mas, apesar de todas as partes saírem beneficiadas, os benefícios a uma das partes fornece a razão para a existência da organização, enquanto que os benefícios feitos às outras são, essencialmente, uma despesa".

No nosso exemplo, o principal beneficiado com a existência dos centros de formação, tal como existem, parece ser o Estado. A parte mais frágil é, sem dúvida, o director. Este, em nosso entender, sózinho como está, não parece ser a melhor figura para promover a formação dos professores na direcção do seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo como suporte os contextos de trabalho.

Por tudo isto, as escolas e os professores terão de ser chamada(o)s a assumir as suas responsabilidades, pois está em jogo a construção de novas formas de conceber a profissão e a educação.

Parte II

Os directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas e o processo de construção das suas práticas profissionais

F.P.C.E.
BIBLIOTECA
U. P.

Capítulo I

Objecto de estudo e metodologia

1. A problemática e objectivos do estudo: as questões orientadoras

Os directores dos centros de formação das associações de escolas emergem, no quadro do edifício da formação contínua dos professores, como a sua principal figura, ideia que o título desta dissertação pretende transmitir. Se, no início, ainda poderíamos ter dúvidas quanto à sua importância efectiva, hoje, decorridos quase cinco anos após a publicação do regime jurídico da formação contínua, essas dúvidas desapareceram completamente. Com efeito, é em torno desta figura que gira todo o processo da formação contínua dos professores. Analisar a forma como estes actores têm vindo a construir as suas práticas é, de certo modo, analisar uma enorme fatia da formação que tem existido desde a publicação da referida legislação. Pode-se argumentar, como alguns estudos sugerem (Correia *et al*, 1997), que existem diferenças entre as "ofertas" formativas produzidas pelos centros de formação das associações de escolas e a de outras instituições de formação, nomeadamente as ligadas a estabelecimentos de ensino superior. Parece-nos que, no essencial, tais diferenças não serão assim tão substanciais que nos permitam afirmar, com segurança, que a oferta produzida pelos centros de formação das associações de escolas possui características específicas e distintivas[1].

Independentemente disso, o que nos importa salientar neste estudo é a forma como actores situados próximo dos contextos de trabalho, saídos de processos de selecção (aparentemente) dependentes da vontade das escolas e dos seus gestores e que organizam o trabalho de formação a partir delas, constroem este universo. Naturalmente que esta construção é multireferencial, o que tornou necessário seleccionar de entre essa multiplicidade de aspectos aqueles que, pelo seu poder explicativo (porque estruturantes da acção), nos permitiriam aceder a uma compreensão da realidade que pretendíamos analisar.

A análise desses aspectos e a descrição do processo utilizado para os seleccionar são as tarefas principais da primeira parte deste capítulo, dado que são eles que permitem delimitar o objecto de estudo e respectiva abordagem.

Ao realizar esta dimensão do nosso trabalho encontrámo-nos no domínio do "pólo teórico" da investigação, ou seja, aquele que "prepara e orienta

---

(1) Alguns directores entrevistados referem a existência de diferenças significativas entre as várias ofertas concorrentes, embora não as explicitem para além do seu posicionamento nas áreas definidas pelo regime jurídico, o que (como sabemos) é uma explicitação bastante ampla, indiferenciada e arbitrária. (*cf.* director K, protocolo de entrevistas, vol. II, p.267-268).

a recolha dos dados pertinentes na problemática, ao suscitar questões mais específicas, ao formular hipóteses de trabalho e ao delimitar conceitos ou unidades semânticas, operando uma redução que irá permitir a selecção das informações. Como nos dizem M. Lessard-Hébert *et al*, (1990: 21-22) este pólo tem "também uma função de análise por meio de uma interpretação dos dados face às hipóteses formuladas".

As operações metodológicas que ocorrem neste pólo [1] são, como se pode deduzir do acima exposto, de uma enorme complexidade. No caso vertente do estudo que elaborámos, essa complexidade apresenta contornos singulares devido ao posicionamento do investigador no campo de análise[2]. Esse posicionamento, como veremos adiante influenciou decisivamente toda a investigação: desde a delimitação do objecto de estudo, que permaneceu durante demasiado tempo na encruzilhada de uma opção que o orientásse em termos epistemológicos (o facto de estarmos a trabalhar com um actor individual e a valorização da forma como construía as suas práticas profissionais colocou-nos, desde muito cedo, a necessidade de delimitar as fronteiras entre esse actor e a instituição em que se integrava, o que não foi tarefa fácil), até ao dispositivo de análise utilizado, passando pela recolha dos dados e pela construção do instrumento que permitiu essa recolha.

À distância de quase cinco anos após a publicação do Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro, que estabeleceu o Regime Jurídico da Formação Contínua dos Professores do ensino não-superior, podemos hoje afirmar que a análise que fazíamos, então, do novo campo que se abria no universo do sistema educativo português, correspondia mais a uma auto-representação deontológica da formação e menos a uma leitura objectiva daquilo que, com efeito, se encontrava consignado no diploma legal. É evidente que essa análise, efectuada a quente, foi profundamente influenciada por diversos factores, de entre os quais

---

(1) De Bruyne *et al* (1975), citado por Lessard Hébert (1990), apresentam-nos um "modelo topológico da prática metodológica", constituído por quatro pólos. Para além do *pólo teórico*, ao qual já fizemos referência, aqueles autores definem ainda os pólos: *epistemológico*, onde se "constrói o objecto científico e se delimita a problemática da investigação"; *morfológico*, onde o objecto científico é estruturado, estruturação essa que os autores que temos vindo a citar definem através de três características fundamentais: a *exposição* do objecto do conhecimento; a *causação*, isto é, a opção entre algumas das mais clássicas dicotomias, tais como aquelas que se estabelecem entre explicação/compreensão, atomismo/holismo, etc.; e a *objectivação* dos resultados da investigação; *técnico*, onde se processa a recolha da informação pertinente tendo em conta o objecto científico previamente definido (citados por Lessard-Hebert *et al*, 1990, autores que, na obra em questão, se centram na explicitação de cada um daqueles pólos de investigação).

(2) Referir-nos-emos em pormenor a esta questão no ponto seguinte, quando abordarmos a metodologia utilizada neste estudo.

salientámos: um passado profissional de profunda implicação em movimentos instituintes no seio das escolas onde tivemos oportunidade de leccionar; um passado académico (na altura recente) onde tivemos oportunidade de reflectir profundamente sobre a educação de uma forma plural; o movimento que se gerou a nível nacional em torno de uma ideia de autonomia, pautado pela emergência concomitante de um discurso pleno de possibilidades e de oportunidades[1]. Acreditámos, hoje como então, na possibilidade de produzir a vida do professor, a profissão docente e a escola, a partir da "construção de práticas de formação que tomem como referência a construção de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico" (A. Nóvoa, 1992c : 26). Foi nesta perspectiva que entendemos a emergência dos Centros de Formação das Associações de Escolas e o papel que poderiam ter no processo de organização da formação contínua dos professores, agora pensada localmente e tendo como principais protagonistas as escolas e os professores (considerados estes não como um todo homogéneo, mas na sua dimensão individual e/ou grupal). Um outro pressuposto que orientava a nossa acção, e que pensávamos poder exercitar no quadro da autonomia que antevíamos no quadro dos Centros de formação das associações de escolas, pode ser traduzido pela seguinte afirmação de G. Ferry (1987: 43):

> "Embora seja verdade que nenhuma pessoa se forma através dos seus próprios meios (é necessário ter mediações)! tão pouco se pode formar por um dispositivo, por uma instituição, por outra pessoa".

A leitura que fazíamos da situação era, em suma, pautada pelo optimismo resultante da criação de uma estrutura que possibilitásse a emergência de movimentos orientados para aquilo que muitos autores[2] designam por (auto)formação centrada em dispositivos de reflexão sobre as práticas e que pode ser sintetizada por Ferry do seguinte modo:

> "formar-se não pode ser mais que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido, realizado através de meios que se nos oferecem ou que procurámos" (Ferry, 1997: 43).

---

(1) Ainda hoje encontrámos discursos, nomeadamente sindicais, que continuam a atribuir aos centros de formação um conjunto de potencialidades que, a nosso ver, embora compreensíveis em 1992/93 nos parecem completamente desajustados actualmente.

(2) D. Schön (1992); K. Zeichner (1993); R. Canário (1994a) A. Nóvoa (1992a e b), Campos (1988, 1989 e 1995)

Os centros de formação das associações de escolas reuniam, talvez pela primeira vez na história da profissão docente no nosso país, as características potenciadoras da concepção que Ferry coloca. Esta era, repetimos, a interpretação que fazíamos dos normativos. E podia ter sido um facto...

Foi assim que partilhámos pequenos êxitos (que vieram a revelar-se como efémeros e pouco substanciais) como se fossem enormes conquistas, tal como a mobilização de centenas de professores em torno do que acreditávamos ser uma ideia de emancipação. Pensávamos estar a contribuir decisivamente para a construção de um projecto que colocásse no interior das escolas e nas mãos dos professores a possibilidade de romper com o modelo escolar, ultrapassando(1) assim as barreiras deterministas que sempre se nos impuseram de uma forma omnipresente. Apesar disso, e desde muito cedo, começámos a construir a percepção de que tínhamos vivido uma ilusão (2), dado que a ideia de projecto emancipatório, para que tenha consistência, tem de ser partilhada por um conjunto mais ou menos amplo de actores pertencentes a um mesmo 'campo' (*cf.* Santos, 1989 quando nos propõe um modelo que designa por *aplicação edificante* do conhecimento científico, no qual a *reflexividade colectiva* emerge com grande evidência). O que aconteceu foi uma mobilização de pessoas devido ao edifício normativo que ora se lhes impunha, que fazia depender a progressão na carreira da frequência de acções de formação; a ideia de transformação das relações de trabalho no interior das escolas só uma minoria estava em condições de a assumir. A pouco e pouco sentíamos que nos encontrávamos cada vez mais

---

(1) "Ultrapassar" tem para nós o significado que A. J. Esteves (1987: 252), referindo-se à investigação-acção como alternativa à investigação de matriz positivista, lhe atribui; ou seja, "sem o significado da tarefa, de difícil realização, de retomar e conservar o que é inalienável na prática e epistemologia do positivismo, isto é, passar por ele, mas fazendo-a numa outra direcção." Do mesmo modo pensamos quanto à ultrapassagem do modelo escolar, dado que apesar de nos ter violentado também nos formou.

(2) No sentido durkheimiano do conceito, embora esta 'ilusão' a que nos referimos tenha sido construída por nós, apesar do quadro referencial nos ser exterior. Para uma melhor compreensão do conceito cf. E. Durkheim, Regras do Método Sociológico, 1984, Ed. Presença, Lisboa, p. 32. P. Bourdieu utiliza o conceito de ilusão em duas acepções: uma, que podemos considerar num sentido literal, quando se refere às histórias de vida, apelidando-as como "ilusão biográfica" e remetendo-as para o baú do "senso comum". (1996: 74); outra, mais elaborada, identifica-a com investimento e jogo: "a *illusio* é o oposto de ataraxia, é estar envolvido, é investir nos alvos que existem em certo jogo, por efeito da concorrência, e que apenas existem para as pessoas que, presas ao jogo, e tendo as disposições para reconhecer os alvos que aí estão em jogo, estão prontas a morrer pelos alvos que, inversamente, parecem desprovidos de interesse do ponto de vista daquele que não está preso a este jogo e que o deixa indiferente" (1996: 140). L. Lima (1992: 279) referindo-se à participação dos professores na gestão das escolas apresenta-nos o conceito de "ilusão participativa" para qualificar a acção daqueles profissionais. Parece-nos que o conceito de "alienação" de Marx também poderá ser uma referência neste quadro (*cf.* "A Ideologia Alemã")

sós; conforme avançava o processo cada vez menos pessoas acreditavam na possibilidade de romper com as práticas rotinizadas e aderiam aos processos administrativos de formação que se lhes oferecia.

Foi neste quadro de crescente limitação dos "campos de possibilidades estratégicas" ou "espaço dos possíveis" (P. Bourdieu, 1996: 57) que iniciámos a construção da presente dissertação, embuídos de um sentimento ainda profundamente optimista quanto às possibilidades de construção de um espaço partilhado pelos professores e pelas escolas.

O director: o órgão de gestão e a sua relação com os órgãos de direcção.

Esta ideia de isolamento que, em maior ou menor grau, todos os directores com quem contactámos em inúmeras situações nos fizeram sentir(1), prende-se com a forma como a figura do director dos centros de formação das associações de escolas foi concebida. Profundamente tributário da reflexão produzida no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo em torno da problemática da adminstração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ordenamento jurídico da formação contínua dos professores concebe os centros de formação das associações de escolas com uma "estrutura de direcção e gestão" na qual emerge a figura do director claramente identificada com a estrutura de gestão. Esta é a primeira questão que destacámos para debate no presente estudo, dado que é a partir dela que todo o conjunto de inter-dependências se define. No plano conceptual tem-se vindo a assistir nos últimos anos a um debate interessante em torno de conceitos tais como Administração, Direcção e Gestão, tendo esse debate influenciado a produção legislativa no domínio da administração escolar.(2)

Antes de nos determos, ainda que brevemente, no domínio conceptual, será conveniente abordar os conceitos referidos no plano das significações lexicais, no sentido de verificar o grau de clarificação que nos oferece:(3)

---

(1) Estamos a referir-nos aos encontros (nacionais, regionais ou locais) e a outros momentos menos formalizados em que tivemos oportunidade de trocar ideias com directores de diferentes pontos do país.

(2) Para além do Decreto-Lei nº 249/92, veja-se o Decreto-Lei 172/91 que pretendia regular a Direcção e Gestão dos estabelecimentos de Educação e Ensino em Portugal.

(3) Dicionário da Língua Portuguesa, 6ª edição Porto Editora.

Administração	Direcção	Gestão
- acção ou efeito de administrar - acção de conferir - *governo* - conjunto de indivíduos que administram (uma empresa) - sede de serviços administrativos	- acto ou efeito de dirigir - cargo de director - gabinete do director -conjunto de directores de um estabelecimento - lado para onde se caminha ou se está voltado - orientações - critério - rumo - lado - banda - endereço	- acto de gerir - gerência - administração - tempo que dura a acção de gerir

Como se pode ver pelas diferentes definições, o seu carácter polissémico(1) é a primeira conclusão que emerge. No entanto, é possível efectuar uma interpretação no sentido duma hierarquização dos três conceitos, se atendermos a alguns dos significados propostos. Assim, a administração ocuparia o topo da pirâmide devido à sua identificação com a ideia de governo e de atribuição de poderes (conferir); a definição de direcção já nos remete mais para o domínio de organizações de dimensões mais reduzidas: contudo, a identificação entre direcção e director(es) é evidente; a dimensão de orientação e rumo, num plano mais metafórico que funcional, também nos oferece um conteúdo central para as funções de direcção; quanto à gestão, é a definição que parece ocupar menos espaço nas preocupações dos autores do dicionário, deduzindo-se um conteúdo mais técnico e menos político, embora seja confundido com o conceito de administração. Mas a conclusão mais importante a destacar é exactamente a ausência de categorias definitórias que sejam mutuamente exclusivas, o que confere aos conceitos o já referido carácter polissémico.

Se isto acontece desta forma no plano lexical, outro tanto encontramos no domínio conceptual, isto é, no domínio científico.

J. Barroso (1995 : 419 e ss.) apresenta-nos uma reflexão produzida em torno desses conceitos, iniciando-a a partir dos significados que adquiriram no plano do que designa por linguagem corrente para, posteriormente, se centrar em torno de duas posições que já podem considerar-se como clássicas no quadro da teoria organizacional. Uma dessas formas de analisar a problemática em estudo pode ser caracterizada pela utilização indiscriminada de qualquer um daqueles

(1) Polissemia tem aqui o significado que Goldmann, L. (1972: 65) lhe atribui e "significa muito simplesmente a possibilidade de integrar de maneira válida o objecto estudado em diversas estruturas diferentes, tanto no plano da consciência como no da vida histórica (...)".

conceitos, considerando-os como sinónimos ou equivalentes, podendo essa utilização variar conforme os contextos. Estes contextos podem ser os campos sociais (empresas, administração pública ou educação) ou os países (aqui podemos destacar as tradições anglo-saxónica, francesa e portuguesa, por exemplo). A outra posição caracteriza-se por estabelecer diferenças claras entre os três conceitos, inspirando-se nos "contributos teóricos da 'ciência administrativa', em particular os de Fayol e seus continuadores Gulik e Urwick" (J. Barroso, 1995: 435). A este propósito será conveniente referir que a aplicação desta concepção varia conforme os níveis de análise que se considerem. Se nos situarmos ao nível macro e de acordo com Fayol "a administração situava-se entre 'a cabeça e os membros do corpo social'," deduzindo-se que ao funções de governo (neste caso de direcção) seriam eminentemente políticas e as de gestão claramente técnicas, como no-lo refere Formosinho *et al* (1988) que, mais adiante, iremos abordar. No caso da educação e particularmente das escolas, considerando aqui o caso português, a Administração seria uma atribuição colocada no topo da hierarquia e as funções de direcção e gestão situadas ao nível da escola, sendo consideradas como componentes daquela. Como é evidente, a análise destes conceitos pode variar consoante os níveis ou graus de centralização dos sistemas em estudo, sendo mais fácil defini-los em sistemas políticos centralizados do que naqueles onde a produção política concreta ocorre em diversos patamares dos mesmos.

No caso português, onde continua a prevalecer um sistema profundamente centralizado (apesar dos 'esforços' desconcentracionistas a que assistimos na última década), existe uma tradição que se caracteriza por identificar as funções de Administração como próprias da esfera do "Estado e das autarquias" (Barroso, 1995: 425), integradas na expressão 'Administração Pública', tendo entrado no domínio da linguagem corrente o conceito de Administração (Pública) Central, Regional e Local (como se pode constatar pelo articulado da Lei de Bases do Sistema Educativo e por outros normativos, nomeadamente os que se referem às autarquias).

No plano do sistema educativo e ainda de acordo com J. Barroso (1995: 431) "poder-se-á utilizar o termo "Administração" para referir as actividades (planificação, organização, direcção, controlo) que têm em vista assegurar o funcionamento no seu conjunto, e "gestão" para significar essas mesmas actividades ao nível de cada escola, ou instituição", enquanto que ao considerarmos o plano da escola, entendida como organização(1), "podemos

(1) Esta concepção de escola como organização é bastante recente na literatura organizacional em geral, sendo que, no caso português, começou a emergir com os trabalhos do autor que temos vindo a

utilizar o termo "administração" para significar a definição das metas e das políticas que vão orientar o funcionamento da escola (quer no quadro da reinterpretação do normativo legal, quer no quadro das suas autonomias) e "gestão" para significar o processo de optimização dos recursos humanos, materiais e financeiros que vão permitir concretizar esses objectivos e essas políticas". Apesar desta distinção conceptual entre "administração" e "gestão" em dois níveis distintos do sistema educativo, que nos parece um bom ponto de partida para a reconceptualização da escola enquanto organização, o autor que temos vindo a seguir refere que "esta divisão entre os dois conceitos [e o de Direcção?] tende a esbater-se".(2)

Apesar da (aparente) ambiguidade que o autor mantém quanto à questão que temos vindo a analisar, ele aconselha a utilização dos dois termos simultaneamente, apesar da proximidade semântica entre eles (alerta-nos mesmo para o risco de pleonasmo), fazendo ressaltar, contudo, uma ideia de "gestão" ligada aos aspectos mais instrumentais da acção educativa, dependendo dela o funcionamento «eficaz» da escola. Daí, pensamos, a ambiguidade referida.

Retomando agora o ponto de vista daqueles que defendem a distinção conceptual entre as diferentes expressões em análise, vamos referir-nos aos contributos que, no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, foram produzidos por um grupo de investigadores da Universidade do Minho(3). Estes autores, partindo da Lei de Bases do Sistema Educativo e mais concretamente dos princípios e finalidades educativas que ela consagra, concluem pela necessidade de conceber "modelos de organização das escolas que sejam congruentes" (1988: 154) com a realização de uns e outros. Legitimados pela distinção entre administração e gestão operada pelo refrido diploma (nos seus

---

utilizar e fundamentalmente, com os trabalhos de L. Lima na Universidade do Minho. Uma das referências pioneiras a este conceito de escola como organização podemos encontrá-la em C.E. Bidwell, "The school as a formal Organization", in J.E. March (ed.), Handbook of Organizations. Chicago, Rand Mcnally, 1965, pp 972-1022. No caso Português a obra que mais se destaca neste particular é a de L. Lima, "A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar, 1992.

(2) Este esbatimento deve-se, ainda segundo Barroso (1995: 431), à "crítica a que os paradigmas positivistas (que legitimam a separação ente 'concepção' e 'execução')" têm sido sujeitos, assim como à "própria evolução das teorias da administração/gestão (racionalidade limitada das organizações, carácter contingente das decisões, importância de uma estratégia de desenvolvimento e mudança").

(3) Formosinho, J., Fernandes, A.S., Lima, L. (1988), "Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas". in Documentos Preparatórios II, Comisão de Reforma do Sistema Educativo, Lisboa. Mais tarde (1992) Lima, L. publicou o trabalho já referenciado acima, no qual efectua uma abordagem sobre a questão da "Gestão Democrática" nas escolas, a génese do conceito e sua história e fundamenta a distinção entre Direcção e Gestão que havia proposto em 1988 integrado no grupo da Comissão de Reforma.

artigos 43°, 44° e 45°) e fundamentados nas contribuições teóricas da escola clássica da ciência administrativa, os autores apresentam uma distinção conceptual na qual as funções de direcção e gestão "são efectivamente distintas e representam diferentes funções administrativas abrangidas pelo conceito mais amplo de administração" (1988: 155). Ainda segundo estes autores "a direcção ocupa-se principalmente da definição de políticas, de valores e de orientações gerais, ao passo que a gestão é predominantemente a execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objectivos fixados pela direcção" (1988: 155). Por último e retomando uma ideia já referida anteriormente, estes autores atribuem à direcção uma dimensão "eminentemente política" que, num quadro de funcionamento democrático, "exige a participação de todos os interessados no processo; a gestão seria então "predominantemente técnica, exigindo sobretudo capacidade de organização e de implementação".

É, pois, num contexto político fortemente permeável a esta concepção de organização do poder ao nível do sistema educativo em geral, e ao nível da escola enquando sistema de acção concreto, que emerge o regime jurídico da formação contínua dos professores e a figura que aqui nos interessa estudar: o director dos centros de formação das associações de escolas. Concebido como órgão de gestão unipessoal, o director, à luz da clássica distinção entre concepção e execução é, desde logo, remetido para uma função estritamente executiva, cabendo-lhe, entre outras tarefas, a organização e a implementação de um plano de acção que, no quadro da lógica que presidiu à concepção deste edifício, deveria ser produzido ao nível de outras instâncias que, neste caso, seriam a comissão pedagógica, a administração central e regional e o conselho coordenador da formação contínua.

Analisando o disposto nos artigos 20°, 21° 24°, 25° e 26° do Decreto-Lei n° 249/92, nos quais se definem as competências do centro de formação, da comissão pedagógica e do director bem como a estrutura de direcção e gestão, podemos concluir que:

1. Aos centros de formação das associações de escolas, que são constituídos pelo director e pela comissão pedagógica, são atribuídas competências que ultrapassam as de cada um dos órgãos que os compõem. A título de exemplo refira-se o disposto na alínea e) do artº 20: "Aos centros de formação cabe:(...) Criar e gerir centros de recursos". Nas competências da comissão pedagógica e do director esta questão é omissa, o que poderia gerar conflitos nos locais onde já existem centros de recursos criados no

âmbito do Prodep; referimos esta questão, dado que a vivemos enquanto director de um centro de formação e, apesar das escolas envolvidas na gestão do referido centro de recursos estarem representadas na comissão pedagógica, nunca aceitaram que o director assumisse a tarefa de gerir essa estrutura, exactamente porque tal não estava consignado na legislação de uma forma explícita, ainda que isso implicasse (como veio a acontecer) o encerramento do centro de recursos por falta de recursos humanos.

2. À comissão pedagógica estão acometidas funções que só muito dificilmente poderemos considerar como equivalentes ao que Formosinho *et al* (1988) definem como a "definição de políticas, valores e orientações gerais", sendo mais adequado defini-la, no plano legal, como uma instância de controlo. Se tivermos em atenção o facto de que 'só existe quando reune' e raramente com a totalidade dos seus elementos, e a participação destes ser extremamente fluida, então a situação é capaz de ser ainda mais grave.

3. O órgão de direcção é presidido pelo órgão de gestão (!). Quando muito (mas compreensivelmente), seria aceitável que o órgão de gestão participasse nas sessões do órgão de direcção (mas sem direito a voto); agora, presidir ao órgão, é que nos parece constituir uma incongruência do legislador com os princípios teóricos aos quais vai buscar legitimidade.

4. A 'promiscuidade funcional' é ainda mais nítida quando é ao órgão de gestão que cabe elaborar o plano de acção, isto é, definir as políticas e os princípios orientadores da instituição a que pertence, cabendo ao órgão de direcção oficial apenas a sua aprovação.

A experiência vivida diz-nos que os centros de formação das associações de escolas existem, porque foi criada a figura do director, a tempo parcial ou total. Aliás, é a única estrutura visível daquelas entidades. Embora a legislação nada nos informe sobre o perfil do director, podemos deduzir através das atribuições deste órgão que, a serem efectivamente cumpridas, requerem alguém com competências em vastíssimos domínios (desde o científico e o político até ao organizativo e coordenador, passando pelo eminentemente técnico), com a gravidade de em nenhum momento esta 'realidade' ser assumida, nem no plano formal nem no plano da prática (embora neste nível o

sistema de financiamento tenha permitido algumas compensações). E isto para além das 'competências' que os orgãos de gestão das escolas-sede lhes outorgam.

Voltando ainda às competências do órgão de direcção, articuladas com a estruturação do mesmo, temos forçosamente que questionar o seu funcionamento e operacionalidade: como é possível promover o debate eminentemente político centrado na definição dos valores e das orientações globais de uma instituição se não se vive nela, se não se partilham os momentos de angústia, de dúvida, os êxitos e os desafios, as vitórias e as derrotas, os obstáculos e os constrangimentos? Um órgão de direcção tem de viver da participação efectiva de todos aqueles que o compõem, onde a cumplicidade e a implicação sejam os conceitos nucleares em torno dos quais seja possível criar a identidade da instituição. Não raras vezes sentimos que o plano de formação aprovado pela comissão pedagógica, por unanimidade, não era explicitado (e defendido se necessário) nas escolas, limitando-se os dirigentes a afixá-los na sala de professores. Quando confrontados por estes, remetiam-nos para o centro de formação, como se dele não fizessem parte! Estamos convencidos que alguns dirigentes das escolas vivem os sucessos, os inêxitos e dificuldades com um sentimento diametralmente oposto à forma como os directores os vivem. Será que os êxitos dos centros de formação incomodam esses dirigentes? A ser verdade, por que será que isso acontece?

Embora as entrevistas que realizámos não nos permitam, por si só, fazer esta leitura da realidade, só possível porque a vivemos, pensamos que é imprescindivel questioná-la, dado que as consequências da forma como foram concebidos os centros de formação e seus órgãos respectivos para a formação dos professores, só poderão ser nefastas. Note-se que o funcionamento que se observa na generalidade dos centros de formação não é o resultado de um qualquer "efeito perverso", nem de uma "infidelidade normativa" (embora também o seja em muitos aspectos) [1], mas antes o produto natural e facilmente previsível de um edifício legislativo produzido por um poder político orientado por uma concepção determinista da acção. Se, no plano teórico, não temos objecções substanciais quanto à matriz de distinção conceptual entre direcção e gestão, a sua aplicação mecanicista no plano da acção, tal como a que temos vindo a analisar,

---

[1] Lima, L. (1992). Este autor introduz este conceito definindo-o como um conjunto de práticas de produção normativa (regras informais e regras não-formais) que têm lugar no contexto de trabalho, "como contraponto ao normativismo", podendo ser caracterizado quanto aos motivos que lhe subjazem e quanto aos conteúdos que encerra (pp. 170-171).

parece-nos profundamente desajustada. Ao não favorecer a implicação[1] dos diferentes actores na construção do edifício da formação contínua e, por outro lado, ao permitir que toda a acção esteja centrada num único personagem, para além de o isolar[2] perante as escolas e os professores, a administração central parece apostada em impedir a emergência de mecanismos efectivos de assumpção da dimensão de concepção da formação por parte desses actores.

Por outro lado, os gestores das escolas associadas[3] também não parecem interessados na emergência de novos poderes com os quais poderão ter uma relação extremamente difícil, dado que a formação, pelo conjunto de saberes que necessariamente mobiliza (que não lhes são propriamente familiares) e pelas implicações que poderá (e deverá) ter no plano das relações profissionais que ocorrem nos contextos de trabalho que são as escolas, é um potencial analisador das práticas dos diferentes actores em presença (naturalmente conflitual). No actual quadro normativo, a haver um processo de implicação efectivo da comissão pedagógica no processo de construção das práticas de formação, tal equivaleria à concepção de novas relações de trabalho no interior das escolas, que pode ser traduzida pela expressão (mais vulgarizada que concretizada) de "formação centrada na escola". Mas a ausência de um trabalho de formação minimamente sistematizado ao nível das escolas (quantas possuem um plano de formação produzido nos termos da legislação em vigor?), parece ser a razão que tem impedido, até à data, a emergência de projectos de formação resultantes da articulação dos diferentes projectos das escolas com o centro, única alínea do normativo que permite percepcionar uma dimensão política da acção da comissão pedagógica. Como veremos no capítulo seguinte as comissões pedagógicas, devido às funções que legalmente lhe estão atribuídas, constituem hoje mais um mecanismo de regulação e de controlo (embora não o admitam) da actividade do director do centro ou, quando muito, da actividade deste e da

---

(1) Este conceito tem aqui o sentido que R. Barbier (1977: 105-127) lhe atribui, dado que nos parece adequada a sua transferência para o plano em que a presente investigação ocorre. Barbier (p. 120) define implicação, "no campo das ciências humanas (...), como engajamento pessoal e colectivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função da sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e actual nas relações de produção e de classe, e de seu projecto sócio-político em acto, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda a actividade de conhecimento".

(2) É curioso, porque paradoxal, que sejam os organismos da administração regional (DREN e FOCO) a assumir a defesa dos directores, quando em situação de ruptura no contexto da comissão pedagógica. Parece existir um muito maior diálogo entre essas estruturas e o director do que deste com as escolas onde intervém (gestores e professores), o que constitui um dos paradoxos neste processo.

(3) Excluímos desta categoria os representantes do 1° CEB e da educação pré-escolar.

escola-sede no que se refere à dimensão financeira. Estamos convencidos que a maior parte do tempo das reuniões das comissões pedagógicas é gasta a discutir estas questões, à imagem de um gabinete de contabilidade qualquer...

Podemos assim concluir esta questão afirmando que a figura do director de centro parece corresponder mais a uma invenção estratégica de matriz gestionária de inspiração neo-liberal do que a um actor predominantemente orientado para uma acção instituinte e mobilizadora, mesmo que tenha uma tradição de trabalho com essas características. Neste quadro legal e institucional é de admitir que nem o mais implicado militante tenha condições para resistir...

Como se infere no exposto acima, a forma como o director de centro foi concebido, isto é, como órgão de gestão unipessoal e única entidade visível de uma realidade virtual que são os centros de formação, permanentemente 'convidado' pelos diferentes actores contextuais a agir tanto no plano técnico (gestão) como no plano político (direcção), de acordo com interesses contingentes e fluidos, constitui a questão que definimos como central neste estudo. Em torno dela emergem outras duas dimensões que, pela sua relevância na construção da identidade profissional (ou, se quisermos, identidade funcional) é forçoso destacar como questões orientadoras desta reflexão.

A primeira dimensão é a que se prende com a conquista de um espaço, de um território que, até 1992, era uma 'terra de ninguém', ao sabor dos interesses das instituições de ensino superior, das direcções-gerais e posteriormente das direcções regionais (embora estas últimas com menor impacto) e das iniciativas voluntaristas de grupos de professores ou de órgãos de gestão das escolas. Neste quadro, procuraremos analisar a forma como os directores têm gerido e negociado as várias e complexas interdependências institucionais, ou seja, como se têm movimentado no conjunto igualmente complexo de sistemas com os quais têm de interagir (escolas, administração central e regional, instâncias financiadoras da formação, autarquias, instituições de ensino superior e professores em geral, individual e grupalmente considerados).

A segunda dimensão que consideramos como relevante e que não pode ser desligada da primeira, prende-se com o acervo de saberes mobilizados para configurar as respectivas práticas. Tentaremos identificar a forma como são construídos os planos de formação e sua contextualização teórica e verificar se o conhecimento científico-pedagógico se sobrepõe ao técnico-administrativo-financeiro (ou vice-versa) no processo de construção referido.

Em suma, e tendo em conta que partimos para este estudo com uma experiência de reflexão sobre a problemática, construída ao longo de três anos, as

questões orientadoras que elegemos para esta dissertação fundamentam-se num conjunto de pressupostos (talvez mais evidências empíricas do que pressupostos) que importa referir:

- o crescente isolamento dos directores face às escolas associadas (entendidas estas enquanto organizações), apesar da (quase) inexistência de notícias sobre rupturas que nesse contexto tenham acontecido (é provável que muito em breve comecem a surgir...);
- o avolumar de tensões entre os gestores das escolas-sede e os directores de centro, dado a profunda dependência estrutural dos centros de formação essas escolas-sede e a grande dificuldade destas entenderem (e permitirem) o crescimento de uma estrutura que têm dificuldade em controlar directamente (e não sentem como sua), dentro das suas fronteiras;
- o divórcio que, quase desde o início, se operou entre a generalidade dos professores e os centros, dado o carácter obrigatório que a formação adquiriu (de «direito» logo passou a «dever»);
- a crescente e quase exclusiva dependência dos centros da política de financiamento definida centralmente e exercitada ao nível regional pelas estrutras do FOCO, o que possui efeitos terríveis no processo de autonomia dos primeiros; não se esqueça que uma das principais competências dos centros de formação das associações de escolas é "assegurar as prioridades nacionais de formação"(alínea a do artº 20º); se a isto acrescentarmos o facto de, no momento em análise, (1992/1995), apenas as acções integradas nessas prioridades nacionais é que eram financiadas, fácil se torna interpretar o disposto no artº 21, nº 1 do decreto-lei 249/92, onde se afirma que "os centros de formação gozam de autonomia pedagógica para os efeitos previstos neste diploma"(!);
- a valorização (quase) exclusiva das questões de natureza administrativa e financeira que, pensamos, foram as que mais contribuíram para a estruturação da acção dos directores dos centros; a isso estavam permanentemente obrigados tanto pelas estruturas locais (escolas e comissão pedagógica), como pelas estruturas regionais e centrais. Não nos esqueçamos de que os ritmos da formação sempre foram comandados do exterior, tendo como critério de planificação as disponibilidades financeiras;

- a discrepância (ainda que apenas formal em muitas situações) entre as práticas discursivas e as práticas concretas de formação dos agentes em presença (directores);
- o "mal-estar" profissional sentido por alguns directores dado o fosso existente, cada vez maior à medida que o processo avançava, entre o seu pensamento sobre a formação e as práticas efectivas;
- a inexistência de uma adequada articulação entre os planos de formação das escolas (inexistentes na maior parte delas) e as práticas de formação institucionalizadas, o que traduz uma completa ausência de uma estrutura de direcção local capaz de definir as orientações políticas a que a formação deve estar sujeita;
- a clivagem crescente entre os directores, particularmente visível nos momentos em que se encontravam, devido à dominância de uma perspectiva administrativo-jurídico-financeira que impedia a emergência de uma identidade fundada em bases de natureza pedagógica, científica, organizativa e política.

Estes são alguns dos pressupostos (ou evidências empíricas) que, em nossa opinião, resultam da forma como a estrutura organizativa dos centros de formação foi concebida, estrutura essa profundamente precária tanto no domínio material como organizativo, e que parece ser extremamente propícia e favorável tanto à tradição de gestão que se instalou no seio das escolas portuguesas como ao próprio sistema educativo[1]. Com efeito, neste quadro é de admitir que os centros de formação, passada a fase de expectativa inicial quanto às suas potencialidades de agir no plano da promoção de alterações significativas nas práticas sociais no interior das escolas (através da participação dos seus orgãos e dos professores), são estruturas toleradas ao nível local e mantidas pelo poder central enquanto se revelarem como úteis aos dois tipos de protagonistas que, desde 74, dominam a produção e a reprodução das práticas educativas.

---

[1] Canário, R. (1994: 17) refere-se aos Centros de Formação das Associações de Escolas definindo-os como "uma aposta da administração claramente marcada por uma visão duplamente instrumental: assegurar a execução financeira dos avultados recursos colocados à disposição da formação", por um lado, e "assegurar as prioridades de formação, definidas centralmente, constituindo-se aqui como "um suporte indispensável ao desenvolvimento da reforma do sistema educativo" (Arroteia, 1993: 6).

2. Metodologia

"Num mundo sem heróis, declarar a fraqueza não é sinal de fraqueza".

B.S. Santos (1989: 84)

Opções Metodológicas

A pluralidade de concepções sobre a qualidade da acção social e dos seus protagonistas está bem patente na diversidade de perspectivas sociológicas que, fundamentalmente a partir da década de 60, emergiram com grande pujança no universo das ciências sociais.

O quadro que a seguir apresentamos permite-nos aceder, ainda que de um modo algo simplificado, a esse conjunto plural de perspectivas sociológicas, as quais permitem reflectir de um modo estruturado sobre a problemática da acção social

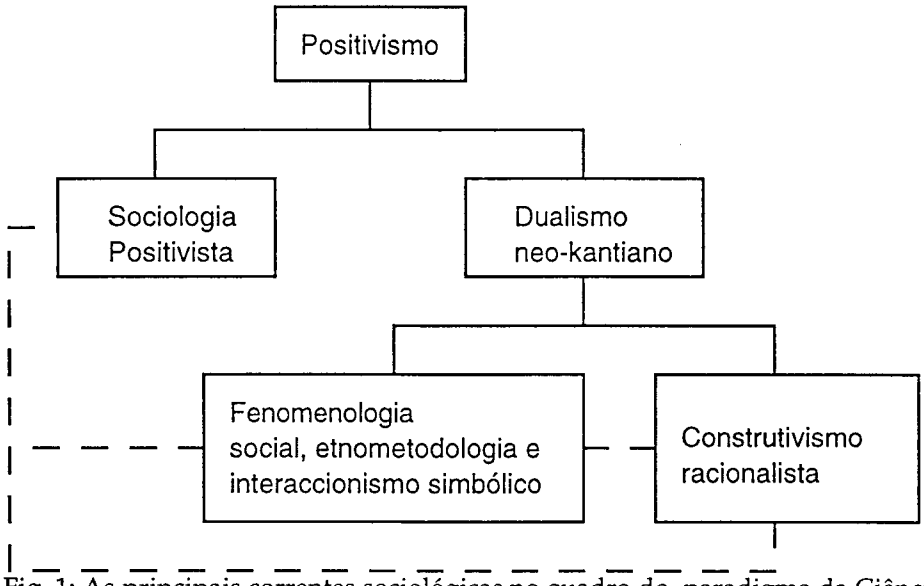


Fig. 1: As principais correntes sociológicas no quadro do paradigma da Ciência Moderna (adaptação com base em B. S. Santos, 1989).

Tomando como critério de referência o modo como a acção social é concebida no processo de constituição da sociedade, ou seja, como são construídas as relações entre a sociedade e os indivíduos, Bhaskar (1979)[1] classifica as diferentes (principais) correntes sociológicas e os autores que nelas mais se destacaram do seguinte modo:

---

[1] Citado por Morrow e Torres (1997: 45).

Modelo	Autores	Relações sociedade- pessoa
Voluntarista	Weber	o indivíduo cria a sociedade
Determinista	Durkheim	a sociedade determina o indivíduo
Dialéctico-Idealista	Berger Lukmann	os indivíduos criam a socie-dade mas também são o seu produto
Dialéctico transformativo	Marx	os indivíduos reproduzem e/ou transformam a socie-dade

Fig. 2: As relações entre a sociedade e as pessoas (segundo Bhaskar, 1979)

Morrow e Torres (1997: 45, nota de roda-pé), referindo-se à classificação proposta por Bhaskar, afirmam que "de facto, ao assumir uma versão distorcida de Weber como voluntarista e de Durkheim como determinista, esta classificação seria considerada simplista por muitos. O aspecto mais relevante deste género de classificação de tipo ideal é que apreende o modo como estes teorizadores tenderam a ser vistos, independentemente da lógica mais profunda das suas respectivas abordagens". Por extensão e mantendo a ressalva que estes autores produzem, pensamos ser possível integrar no modelo dialéctico transformativo diferentes autores como Habermas, Giddens e Bourdieu, se aceitarmos a ideia segundo a qual "todas as teorias neo-marxistas, radicais e críticas têm necessariamente em comum uma inclinação para a transformação radical" (Morrow e Torres, 1987: 47); do mesmo modo e tomando como referência o protagonismo atribuído aos actores pelas sociologias interpretativas (interaccionismo simbólico, etnometodologia e fenomenologia) e as influências que recebem de Weber e Simmel, poderemos integrá-los num modelo voluntarista, apesar da centração destas correntes, nomeadamente o interaccionismo simbólico e a etnometodologia, na dimensão micro-social da acção e na pouca importância atribuída às questões da mudança social (Giddens, 1996). O mesmo raciocínio se pode aplicar a Parsons que, apesar da tentativa de articulação entre Weber e Durkheim, começando por conceber um "sujeito hiper-socializado para acabar num determinismo cultural quasi-religioso" (Waters, 1994: 45), ou, dito de outro modo, "a teoria parsoniana de acção iniciada num estilo weberiano, apresenta-se antes, no fim, num estilo durkheimiano" (Dubet, 1994: 33).

Utilizando um outro critério classificatório, Boaventura Sousa Santos (1989: 80), depois de referir que "o grande debate metodológico da ciência moderna tem sido sempre, desde Bacon e Descartes até hoje, o de saber qual a participação, na criação de conhecimento, do sujeito e do objecto, ou, o que é o mesmo, qual a participação da teoria e dos factos, ou ainda, qual a participação dos conceitos e da observação", apresenta-nos três grandes correntes metodológicas, concebidas de acordo com o modo como respondem àquelas questões: as correntes objectivistas, naturalistas e empiristas; as correntes racionalistas, idealistas e subjectivistas; e as que procuram uma "via per mezzo" e que constituem, na sua opinião, o discurso metodológico dominante na actualidade. A figura que a seguir se apresenta permite visualizar os diferentes campos teóricos em presença, de acordo com a forma como respondem à questão da participação, no processo de criação do conhecimento, do sujeito ou do objecto:

Objectivistas, naturalistas e empiristas	Correntes intermédias (via per mezzo)	Racionalistas, idealistas e subjectivistas
. reduzem o conhecimento à «acção» do objecto; . os objectos são pré-constituídos . a observação é neutra . o conhecimento corres-ponde à realidade e copia-a	. comando da teoria . entre os objectos de conhecimento e os seus referentes na realidade existe uma diferença radical, mas estabelecem relações entre si: - verdade absoluta deixa de ter sentido - falibilidade do conhe-cimento - pretende adequar-se à realidade para nela produzir resultados (transformá-la)	. reduzem o conhecimento à acção do sujeito . a realidade só existe em função dos conceitos que a definem como tal . a observação é a teoria em acção . o conhecimento é uma invenção.

Fig. 3: As principais correntes sociológicas e o processo de criação de conhecimento

(Segundo Santos, 1989: 79 e ss.)

Articulando a imagem que este quadro nos fornece com aquelas outras apresentadas nas figuras 1 e 2, parece-nos oportuno tirar algumas conclusões, tomando como critérios a forma como as diversas correntes concebem o sujeito da acção social, as relações que este estabelece com a sociedade e os procedimentos que utilizam no plano da investigação (independentemente da existência de outros factores que contribuem para que as diversas correntes se possam distinguir entre si). Assim e em primeiro lugar, é de salientar a clara visibilidade de duas grandes tendências sociológicas: a sociologia positivista, herdeira da filosofia positivista e do paradigma de cientificidade próprio das ciências da

natureza e as sociologias tributárias do dualismo neo-kantiano que, como a própria designação indica, concebem o social como uma realidade autónoma da esfera natural e, como tal, um objecto de conhecimento com características específicas que o diferenciam da natureza. Em segundo lugar, com o "colapso do consenso positivista" (Santos, 1989: 59 e ss), estas correntes bifurcaram-se em dois distintos campos epistemológicos — o das "sociologias interpretativas" e o do "construtivismo racionalista" (Giddens, 1996; Santos, 1989), mantendo contudo algumas das características da tradição da qual emergem, bem como do próprio positivismo.

De acordo com os critérios explicitados e apesar da ausência de consensos quanto aos modos de conceber uma investigação, ou seja, sobre a forma de criação de conhecimento (principalmente ao nível dos fundamentos e dos procedimentos, como salientam Lessard-Hébert *et al*, 1990), as diferenças entre as diversas perspectivas que referimos são sensíveis, em todos os domínios que quisermos considerar: epistemológico, teórico, metodológico e mesmo técnico. Ao nível deste último, onde as confusões muitas vezes se instalam, a utilização de instrumentos de recolha da informação, o tratamento a que esta é sujeita e o tipo de participação dos sujeitos da investigação no processo de produção do conhecimento assim obtido, permitem definir de uma forma satisfatória a orientação da investigação. E isto independentemente do modo como os diversos autores se auto-classificam e da imagem plural que todas as escolas, hoje, fazem questão de apresentar. Apesar do registo 'qualitativo' em que esta dissertação se enquadra, queremos deixar claro que não possuímos qualquer reserva mental quanto ao modo dito 'quantitativo' de interrogar e analisar as realidades sociais. Optámos pela abordagem qualitativa de investigação por considerarmos que seria a mais adequada para abordar uma problemática em que estávamos profundamente implicados e cujos sujeitos envolvidos possuíam uma capacidade de acção cuja observação implicava um olhar mais demorado e articulado com as razões e os significados que os actores atribuíam às suas práticas. O nosso interesse não era produzir uma teoria que permitisse caracterizar de uma forma homogénea um conjunto de práticas que, apesar da aparente semelhança entre si, sabíamos que aquilo que as caracterizava era a sua singularidade. Qualquer conhecimento passível de generalização era fácil de produzir: bastava utilizar alguns indicadores objectivos que emergiam de um qualquer olhar sobre a realidade[1]. Mas o que nos interessava trabalhar eram as práticas em construção,

---

(1) A este propósito ver A. Moles (1995).

os sentidos que possuíam para os seus autores e as razões que eles atribuíam ao facto de elas acontecerem do modo como aconteceram.

O relativo protagonismo que atribuímos aos sujeitos do estudo no processo de produção das suas vidas (neste caso profissionais) é que vai orientar a pesquisa e os próprios resultados que formos capazes de apresentar. A ideia de um contínuum entre dois extremos, por exemplo 'sujeito hiper-racional versus sujeito hiper-determinado', contínuum em que por uma questão de comodidade introduziríamos uma escala gradativa e nela inscreveríamos o sujeito do nosso estudo, parece sedutora. Se, como o fazem Miles e Huberman (1984), aqueles extremos não se opõem, antes se combinam no processo de investigação, para além de constituir uma ideia sedutora parece-nos inibidora das diferenças que certamente existem entre as diversas formas de conceber uma investigação. O que nos orientou no processo que construímos (e que estudamos) foi permitir a emergência de uma atitude transformadora e emancipadora dos sujeitos para quem e com quem trabalhámos: para além de uma atitude contemplativa, orientáva-nos uma postura interventiva. Daí que, apesar das limitações impostas à acção por um conjunto vastíssimo de constrangimentos, acreditamos que os sujeitos do processo que estudávamos estavam investidos de uma determinada capacidade de acção que permitisse a criação de dinâmicas emancipadoras. Os indivíduos assim concebidos dificilmente poderiam ser protagonistas no quadro de uma investigação que não lhes reconhecesse, entre outros factores, um papel determinante no processo em que participavam. Deste modo e antes de nos debruçarmos sobre as opções metodológicas que efectuámos será conveniente afirmar as características de cada um dos campos epistemológicos acima referidos para, a partir delas, explicitarmos as razões das opções tomadas.

No contexto da sociologia positivista, apesar do carácter não-monolítico que alguns autores lhe atribuem[1], parece-nos que alguns 'princípios' comuns a qualquer investigação que nele se inscreva são passíveis de indentificação, princípios esses que, em nossa opinião, são suficientes para colocar em questão qualquer aproximação (ainda que sincera) à dimensão interpretativa e ao contexto do objecto (tal como sugerem alguns autores[2]). De entre esses 'princípios', pensamos ser de destacar os seguintes:

- a concepção dos indivíduos "como uma força negligenciável, sem influências sobre o curso da história" (Boudon, 1992: 49), ou "como

(1) De acordo com Lessard-Hébert *et al* (1990:34), "Halfpenny(1982) identifica pelo menos 12 tipos de abordagens positivistas".

(2) Ver Miles e Huberman (1984) e Lessard-Hébert, *et al* (1990).

inertes e incapazes, marionetas de poderes mais fortes do que eles" (Giddens, 1996: 12)[1] ;

- a crença na existência da 'verdade absoluta', fundada no modelo de racionalidade herdado das ciências da natureza;
- a crença na "inacessibilidade do mundo social na sua essência", considerando que "só o mundo dos factos é cientificamente analisável" (Herman, 1983:10, citado por Lessard-Hébert *et al*, 1990: 37);
- a crença, resultante da anterior, segundo a qual "o mundo subjectivo, o da consciência, da intuição e dos valores, escapa, como tal, à ciência" (Herman, 1983: 10, citado por Lessard-Hébert *et al*, 1990: 37);
- a ideia, muito vulgarizada no domínio da educação e materializada através das práticas de avaliação, segundo a qual só o que é passível de medição, comprovação, validação, experimentação, replicação e observação natural é que deve ser objecto de atenção para a ciência;
- a recusa em lidar com o impreciso (A. Moles, 1995), com o imprevisível e com a incerteza;
- uma prática marcadamente nomotética, que visa a procura de leis gerais[2] passíveis de orientar o processo de criação do conhecimento.

Do mesmo modo, as "sociologias interpretativas" apresentam características que as distinguem das sociologias positivistas em aspectos importantes, que interessa igualmente considerar:

- pretendem criar alternativas (radicais) ao positivismo;
- "vêem os seres humanos como agentes decididos, conscientes de si próprios enquanto agentes e encontrando razões para aquilo que fazem" (Giddens, 1996: 12);
- partem do pressuposto que a natureza da acção humana, dado o seu carácter subjectivo, implica a constituição de uma ciência da sociedade capaz de a interpretar;

---

(1) Recorde-se a polémica entre Marx e os irmãos Bauer assim como com os socialistas utópicos (nomeadamente Proudhon) e Feuerbach em a "Ideologia Alemã e a "Sagrada Família", em que contesta a ideia dos indivíduos estarem sujeitos ao «Homem», ao «Grande-ser», ao «único», expressões que postulam uma entidade abstracta situada acima do processo de interacção social e que o determina e regula.

(2) Para um melhor desenvolvimento destas ideias, ver Santos (1987; 1989), Giddens (1996), Boudon (1992) e Lessard-Hébert *et al* (1990)

- algumas tendências mais radicais (o caso de P. Winch é paradigmático) colocam em questão a própria ideia de ciência da sociedade negando assim o dualismo de que são tributárias (Santos, 1987: 21-22);
- dado o carácter específico das ciências sociais, que "serão sempre ciências subjectivas (...)", e têm como tarefa "compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e dos sentidos que os agentes conferem às suas acções", postulam a necessidade de utilização de "métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais" (Santos: 1987: 22);
- daí a ênfase nos métodos qualitativos, capazes de permitir um "conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo", por oposição aos métodos quantitativos típicos das ciências naturais e das sociologias positivistas, orientadas para "a obtenção de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético". (Santos: 1987: 22);
- concebem a linguagem como um instrumento privilegiado para a criação do conhecimento, conferindo às narrativas dos actores um significado essencial, o que pode ser verificado pela afirmação de Wittgenstein (1972) segundo a qual "as palavras são também actos"[1].

Por último, as correntes integradas no 'construtivismo racionalista', apesar da enorme diversidade interna que as caracteriza, apresentam aspectos característicos comuns entre si, sendo influenciadas tanto pelas sociologias positivistas[2] como pelas intrerpretativas:

- na generalidade, concebem os sujeitos como protagonistas, isto é, como produtores e reprodutores da sociedade, mas em condições que não dependem das suas vontades. A maior parte destas correntes concebem o agente como transformador, mas no quadro do que podemos designar por limitações e capacidades inerentes ao ser humano, isto é, um ser inteligente, hábil, capaz de intenção estratégica mas sujeito a um conjunto diversificado de constrangimentos históricos, económicos, biológicos, políticos, culturais e sociais que se reflectem nos processos de interacção e nos contextos em que actuam;
- no essencial, estão de acordo quanto ao primado da teoria no processo de criação do conhecimento científico;

---

(1) Citado por A. Giddens, (1996: 51).

(2) Veja-se a importância que as questões ligadas aos critérios de cientificidade no domínio das investigações qualitativas possuem para estas correntes.

- algumas correntes (teorias críticas) concebem a ciência como uma forma de conhecimento entre muitas outras, definindo-a como um poderoso meio de transformação e de emancipação;
- essas funções de transformação e emancipação só podem operar-se através de uma nova concepção da relação entre a teoria e a prática, apontando algumas delas a necessidade efectiva de contrução de dispositivos que permitam a sua crescente diluição nos 'contextos de acção concretos' (Crozier e Friedberg, 1977), embora a função de comando da teoria nos *processos de ilustração* (Habermas, 1974) seja decisiva;.
- o 'pluralismo metodológico', resultante da conscientização da precaridade do conhecimento e da verdade, e que consiste na "combinação entre métodos quantitativos e qualitativos e no uso articulado de várias técnicas de investigação" (Santos, 1989), é outra característica central nestas correntes;
- a ruptura com o senso-comum, que é considerado por muitas destas correntes como um obstáculo ao conhecimento científico, é outra característica essencial nelas, o que coloca o debate sobre o modo como o conhecimento científico se deve relacionar com os objectos sobre os quais se debruça; a manter-se esta forma tradicional de conceber a produção científica correm o risco de manter intocável a separação entre teoria e prática, entre sujeitos e objectos característica essencial do paradigma positivista e que muitas destas correntes têm preservado;
- reconhecem que o conhecimento assim produzido não tem um referencial prático, embora uma das suas funções seja produzir alterações nos contextos estudados.

Após esta breve caracterização dos principais campos epistemológicos que têm vindo a dominar o debate sobre o processo de criação do conhecimento (científico, mas não só), cada qual com as suas formas características de o conceber, o que emerge como central é a tentação para imergir num processo dualista de análise (característica essencial do paradigma da ciência moderna). O conjunto dos autores e das correntes referida(o)s, muitas vezes mais pela forma como tenderam a ser vistos (pela interpretação a que foram sujeitos) e menos pela forma como conceberam o mundo (objectivo, subjectivo e social), oferece-nos o terreno propício para a queda nessa tentação. Numa fase recente, fundamentalmente a partir da década de setenta, algumas das clássicas dicotomias

que estruturaram a produção do conhecimento científico e os debates então ocorridos, tenderam a ser concebidos como 'contínuuns' (ver Burrel e Morgan, 1979; e Miles e Huberman, 1984) que, embora não rompendo com o modo dominante de conceber a produção de conhecimento no âmbito do paradigma da ciência moderna, introduzem o conceito de escala e de gradação entre dois extremos, conferindo assim novas possibilidades heurísticas no processo de criação do conhecimento. Outros autores, como Bourdieu, Giddens, Habermas, M. Pinto e Santos, nomeadamente, apontam para uma ruptura com esse modo dominante de conceber o processo de criação do conhecimento, afirmando a necessidade de um "conhecimento não-dualista, um conhecimento que se funde na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco tempo considerámos insubstituíveis" (Santos, 1987: 39)

Dado o significado heurístico de que se revestem e no sentido de permitir uma definição das opções metodológicas adoptadas nesta dissertação, pensamos ser importante referir alguns dos 'dualismos notáveis' que atravessam a análise que efectuamos nos capítulos anteriores. Assim e tomando como primeiro critério o modo de criação do conhecimento, verificamos que as diversas correntes se têm dividido em torno da dicotomia «ciências da natureza»/«ciências sociais». Uns, defendendo que as ciências sociais, que se encontrariam ainda num estádio de desenvolvimento «pré-paradigmático» (T. Khun, 1970), se devem dotar dos instrumentos e dos métodos que permitiram às ciências naturais a pretensa objectividade e poder explanatório que (ainda) se lhes atribui. Outros, reafirmando a especificidade dos seres humanos enquanto objecto de conhecimento, defendem uma ciência da sociedade com características próprias e metodologias adequadas ao estudo das subjectividades dos actores (ainda que muitos de entre estes defendam a impossibilidade de conhecimento do mundo social, à boa maneira positivista). Esta questão, longe de estar superada, continua a constituir uma espécie de ideologia científica extremamente forte, ainda que oculta em grande número dos discursos produzidos, influenciando as práticas científicas de correntes que se reclamam de anti-positivistas. Como refere Giddens (1996: 27), "uma espécie de saudosismo pelo aparecimento de um Newton científico-social permanece actual, mesmo que hoje em dia sejam mais os cépticos face a essa possibilidade do que a alimentarem tal esperança".

Tomando de empréstimo a classificação das teorias de organização complexa de Burrel e Morgan, 1979 (que também podemos encontrar em Morrow e Torres, 1997: 41), construída em torno de dois eixos — dimensão objectiva/subjectiva e transformação/regulação — verificamos as seguintes

oposições: mais importante que a clássica dicotomia ente positivismo e anti-positivismo é a oposição dela gerada no plano epistemológico entre a tentativa de construção de uma "ciência do comportamento" e de uma "ciência interpretativa". Enquanto a primeira posição, resultante da ideia positivista e segundo a qual "os princípios explicativos são iguais nas ciências naturais e nas humanas — entendendo-se assim a prioridade atribuída à identificação de regularidades causais e explicações com capacidades de previsão", a segunda afirma que "o objectivo primeiro da análise social deve ser um entendimento das intenções e significados dos actores" (Morrow e Torres, 1994: 42).

Esta dicotomia pode ser considerada como equivalente àquela outra, mais vulgarizada, que opõe os métodos quantitativos aos qualitativos. Como vimos, esta oposição resultou do processo de afirmação das sociologias interpretativas face ao positivismo(1), que viam nos estudos de caso, na observação participante e nos relatos de experiências vividas uma forma alternativa de criação do conhecimento científico. Outras correntes, como algumas das que se integram no campo do construtivismo racionalista, atendendo ao pluralismo metodológico que as caracteriza, preferem adoptar uma postura em que a dicotomia entre quantitativo e qualitativo deixa de ser concebida como oposição, para passar a ser entendida como um contínuum". Autores como Miles e Huberman (1984) e Erickson (1986) apresentam-nos duas formas distintas de conceber esta dicotomia entre ciência do comportamento e ciência interpretativa ou entre quantitativo e qualitativo, que é apresentada como equivalente(2). Enquanto Miles e Huberman preferem uitilizar a ideia de 'contínuum' metodológico entre quantitativo e qualitativo, argumentando uma discrepância entre o *discurso* e a *prática* dos investigadores, segundo a qual a uma linguagem radical de irreconciliação entre as duas abordagens corresponde frequentemente a utilização combinada das duas (Miles e Huberman, 1984: 20; Lessard-Hébert *et al*, 1990: 34), Erickson "identifica dois principais tipos de abordagens da investigação em educação: a abordagem positivista/behaviorista (...) e a abordagem interpretativa" (Lessard-Hébert *et al*, 1990: 33).

Este 'dualismo' estabelecido por Erickson, que não apaga o 'pluralismo metodológico' que caracteriza este último paradigma (dado que nele integra a observação participante, as abordagens etnográficas, os estudos de casos, as abordagens tributárias do interaccionismo simbólico, da fenomenologia e da etnometodologia, entre outras), é justificado pelo autor a partir de uma premissa

(1) A este propósito, ver S. Santos (1987; 1989)

(2) Para uma análise aprofundada destas questões ver Lessard-Hébert, *et al* (1990).

fundamental: a cada um daqueles paradigmas "correspondem postulados e programas de investigação distintos", que são mutuamente exclusivos dado os pressupostos ontológicos, epistemológicos, teóricos e metodológicos que os caracterizam, pressupostos esses que geram descontinuidade e conflito entre eles a não convergência (Erickson, 1986, citado por Lessard-Hébert, *et al*, 1990: 33). A fundamentação de Miles e Huberman da tese do 'contínuum' entre qualitativo e quantitativo prende-se com duas razões essenciais: em primeiro lugar, nenhum destes paradigmas deve ser entendido como 'monolítico', sendo cada um deles constituído por numerosas abordagens qualitativamente diferenciadas; em segundo lugar, as práticas de investigação recorrem frequentemente à combinação das duas perspectivas.

Colocados perante estas duas formas de conceber a investigação em educação, parece-nos importante reflectir sobre o seu significado. Em primeiro lugar, a opção entre uma delas seria extremamente cómoda, dado que ambas se encontram amplamente justificadas por parte dos seus defensores. Se, por um lado, a tese da dicotomia irreconciliável é sedutora, ganhando força através da argumentação segundo a qual o facto de uma "investigação poder ser classificada "«de interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza»" (Erickson, 1986: 120, citado por Lessard-Hébert, *et al*, 1990: 32-33), remetendo para as dimensões ontológica, epistemológica, teórica e metodológica, a tese do contínuum parece apelar a uma espécie de 'bom senso' que permite utilizar, no plano da prática, aquilo que seria inalienável em cada uma das propostas. Sem pretender negar a força e o valor de cada uma das posições referidas, apesar de opostas parecem-nos susceptíveis de orientar práticas de investigação semelhantes, sendo possível ir buscar aos dois tipos de argumentação aquilo que é estruturante neles: evitar reduzir a investigação às questões eminentemente técnicas, morfológicas da metodologia, privilegiando os níveis ontológico, epistemológico e teórico na definição da orientação da investigação, subjacente à tese de Erickson, e a ideia de pluralismo metodológico (entendido aqui no domínio dos procedimentos) como única forma de analisar as realidades, subjacente à proposta de Miles e Huberman. Como refere Santos (1987: 48), "cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada". Analisar a problemática da acção social, "uma acção que abrange "o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele" (Erickson, 1986: 127, citado por Lessard-Hébert, *et al*, 1990: 39), implica claramente a assumpção de uma prática metodológica plural que permita "captar o silêncio que persiste entre cada

língua que pergunta" (Santos, 1987: 48), sem perder a noção dos fundamentos que a orientam.

Esta postura metodológica (concebida aqui no sentido de modo de produção do conhecimento e não como mera utilização de procedimentos técnicos), permite assumir no quadro desta dissertação uma opção pelo que Morrow e Torres (1997: 41) designam por "Método subjectivista nas Ciências Sociais", isto é, uma opção que concebe o conhecimento como socialmente construído, que não se identifica necessariamente com a realidade sobre a qual se debruça e que pretende compreender uma determinada realidade tomando como ponto de partida as representações e crenças dos actores estudados como sujeitos (ainda que o ponto de chegada não coincida necessariamente com elas).

Neste contexto metodológico reencontramos duas outras dicotomias que importa ter presente para se poder optar. Uma, prende-se com a concepção de sujeito (por oposição à de objecto) da investigação; a outra, que se prende com a primeira, tem a ver com a oposição entre unitarismo e individualismo metodológicos. A opção por um destes extremos (que não parecem possíveis de ser concebidos em termos de contínuum) configura tanto a concepção de investigação bem como o lugar que os sujeitos da investigação nela ocupam.

A este propósito será adequado ter presente o que R. Boudon (1992: 26) nos refere quanto ao "individualismo metodológico" [1], que nos é apresentado como um princípio da sociologia da acção "segundo o qual um fenómeno social, qualquer que ele seja, deve ser entendido tal como é, ou seja, o produto de acções, de crenças ou de comportamentos individuais". Estamos perante uma concepção que restitui ao sujeito o seu papel e importância na criação do conhecimento, por oposição às metodologias fundadas na separação entre o objecto e o sujeito da investigação, entre os teóricos e os práticos.

Como se deduz do referido até agora, desde Weber e Simmel até às diversas correntes que agrupamos na categoria do "construtivismo racionalista", passando pelas perspectivas integradas nas sociologias interpretativas, a preocupação central comum a todas elas pode ser identificada com a ideia de "regresso do sujeito", isto é, com o eliminar do "desconforto que a distinção sujeito/objecto sempre tinha provocado nas ciências sociais" (Santos, 1987: 51), tanto no plano epistemológico como metodológico. É neste quadro que emergem práticas de investigação, as mais diversas, todas com o objectivo de encurtar cada

---

[1] R. Boudon refere que a expressão "individualismo metodológico" se deve ao sociólogo e economista austríaco J. Schumpeter (1954). Apesar desta paternidade explícita, aquele autor refere ainda que M. Weber utilizava o conceito de um modo explícito na sua prática metodológica.

vez mais as distâncias entre os que observam e aqueles que têm sido "objecto" de conhecimento: é a observação participante, são os estudos de caso, os estudos etnográficos, a investigação de campo, a investigação de terreno, etc. Ressalvando o facto de, em nossa opinião, não bastar adoptar uma determinada designação de investigação, tais como as que referimos acima, para se estar perante uma forma de aproximação do investigador ao investigado (ou uma diluição do teórico no prático, como alguns preferem argumentar), o que nos interessa salientar aqui é o princípio que as orienta. Tal como refere Amiguinho (1992: 88), "são práticas de pesquisa que pressupõem sempre que se «tem de ir ao campo de trabalho onde vivem os protagonistas da acção que se quer desvendar» (Angulo, 1988: 16), com todas as consequências que daí advêm, ou a «presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto directo com as pessoas e as situações» (Costa, 1987: 129)".

É, pois, nesta perspectiva que enquadramos a presente investigação. Apenas com uma diferença que consideramos substancial e que não é fácil de encontrar devido às características que condicionam o modo de produzir investigação: não tivemos necessidade de "ir ao terreno onde vivem os protagonistas", nem de criar uma situação experimental de estada no campo — estávamos lá! Éramos tão protagonistas como os sujeitos desta investigação. Ao mesmo tempo que observávamos as suas práticas, observávamos a forma como construíamos a nossa. Na qualidade de director de um Centro de Formação[1] tivemos oportunidade de:

- viver uma experiência singular de constituição de um Centro de Formação que durou cerca de três anos, experiência que abraçamos com um projecto claro e explicitado a todos os actores envolvidos, através do qual fomos seleccionados;

- de experimentar as dificuldades de aplicação da ideia central desse projecto e que era a de *implicação* e *envolvimento* dos diferentes actores no processo de construção de *práticas edificantes* de formação, desde aqueles que constituíam o órgão de direcção do centro até aos professores organizados em grupos de escolas e/ou de interesses (disciplinares, afectivos, científicos, etc.);

---

(1) O Centro de Formação que gerimos era o segundo, na região norte, em termos de número de professores abrangidos(1600 ≃), sendo constituído por setenta escolas do 1° CEB, mais de trinta estabelecimentos de educação pré-escolar (públicos e privados), três escolas do ensino secundário e nove estabelecimentos do 2° e 3° CEB.

- perceber como os diferentes grupos de professores se posicionam perante a questão da sua formação, sendo possível identificar formas diferenciadas de acordo com o nível de ensino;

- perceber o modo como os órgãos de gestão das escolas (exceptando o 1° CEB e a educação pré-escolar) se posicionaram no processo de concepção e organização da formação dos professores, tendo em atenção que ocupam uma posição charneira neste domínio;

- participar de pleno direito no "movimento" organizado dos directores de centro, que assumiu as seguintes modalidades: encontros nacionais promovidos pela administração central; encontros regionais, a cargo da administração regional; agrupamento regional, organizado a partir da iniciativa do representante dos directores no Conselho Coordenador da Formação Contínua; agrupamentos locais (Grande Porto num primeiro momento e Baixo Tâmega/Vale do Sousa, posteriormente). Neste contexto tivemos a oportunidade de produzir dois documentos de trabalho que foram objecto de debate entre os directores e posteriormente publicados(1).

- analisar o modo como as estruturas da Administração Central e Regional concebiam a formação dos professores e como se integraram no processo, procurando destacar a função reguladora que eminentemente as caracteriza.

Este é um dos traços característicos da presente investigação e que nos conduz à problemática da distância entre sujeito/objecto e à do posicionamento do investigador no campo que investiga face aos sujeitos da investigação. A este propósito, Amiguinho (1992: 89), apresenta-nos uma expressão, tributária da escola interpretativa, e que nos parece importante questionar: o investigador deve "situar-se em relação a si próprio", ou seja, "«descentrar-se» em relação às suas crenças, às suas representações, aos seus estereótipos e a tudo aquilo que seja susceptível de se projectar na situação". Para este autor, esse processo de «descentração» opera-se a partir do "sistema de referência conceptual que orienta o investigador, as opções teóricas que tomou e que lhe permitem interrogar mais profundamente os seus desejos e motivações".

No mesmo sentido se pronuncia E. Friedberg (1995: 300), ao propor uma postura *indutiva* do investigador (postura que Durkheim privilegia em regras do método sociológico) no quadro da abordagem organizacional da acção social. Depois de referir que a característica essencial daquele tipo de abordagem "é

(1) Ver bibliografia

relativizar todos os determinismos e todos os mecanismos de dominação postos de maneira abstracta", ou seja, perceber o tipo de constrangimentos que condicionam as relações entre os actores (constrangimentos esses que tanto podem ser exteriores ao sistema de acção analisado, como indissociáveis das características do mesmo e dos actores que nele operam), aquele autor define o modo como concebe essa abordagem, o estatuto do investigador nesse contexto e o lugar dos sujeitos da investigação. Quanto à primeira questão, Friedberg (1995: 300) considera que a abordagem organizacional "concede prioridade à descoberta do terreno e da sua estruturação sempre particular e contingente e ao desenvolvimento de modelos descritivos e interpretativos que se ajustam ao terreno, às suas particularidades e às suas contingências". Neste quadro, o estatuto de investigador resulta da sua exterioridade em relação ao contexto que investiga, possuindo um "ofício específico", com "interesses próprios exteriores ao campo" (1995: 303). Por isso, Friedberg refere que a "primeira exigência [que se coloca ao investigador] é o estabelecimento de uma relação de empatia com os actores do campo em questão, relação que, só ela, permite que se «penetre» nas lógicas particulares destes últimos e que se possa compreendê-la a partir do interior" (1995: 301).

Esta é, com efeito, uma das questões centrais nos estudos de tipo clínico, qualitativos: a relação do investigador com os actores que estuda e a forma como mobiliza nessa relação a sua cultura, as suas crenças, as suas representações, em suma, a sua visão do mundo e a sua forma de pensar. Na presente investigação, dadas as características dos sujeitos em estudo, que são actores que actuam tendencialmente *sós*, qualquer outro agente pode ser considerado como exterior e como potencial factor de instabilidade. Mas abstraindo desse facto e dado que possuíamos o mesmo estatuto dos actores em questão, isto é, éramos vistos como pares, possuidores de interesses comuns, vivendo os mesmos constrangimentos, ocupando o mesmo lado na barricada, nunca poderíamos adoptar uma postura como a que Friedberg nos coloca como adequada ao processo que designa por "viagem pela interioridade dos actores". O "conhecimento mútuo" (Giddens, 1996: 170) existente que resultava das funções que cada um desempenhava nos contextos de trabalho respectivos e das posições assumidas nos momentos de trabalho colectivo, eram condições mais que suficientes para que pudessemos participar no processo "evitanto toda a postura crítica, toda a vontade de avaliação ou de julgamento, toda a normatividade exterior, todo o «etnocentrismo» a respeito das práticas que [observávamos] "(Friedberg, 1995: 301). Levada ao extremo das suas consequências, esta postura investigativa (que entendemos

como um possível quadro de referência a mobilizar de acordo com os contextos de análise) corresponderia, no nosso caso, a colocarmo-nos na posição de um «eunuco»[1]: ser sociólogo, para além de ser homem ou mulher, como Friedberg também salienta, não é ser destituído de emoções e de sensações face aos estímulos exteriores! Ainda para mais quando o investigador possuía um projecto claro quanto à forma como as práticas que estudava deviam ser orientadas, as quais continuamente partilhou com os sujeitos da investigação. Ainda que compreendámos o significado do que Friedberg nos quer comunicar, nomeadamente quando diz que o objectivo do investigador é "encontrar aquilo em que eles [os actores] têm razão de fazer, dizer ou pensar o que eles fazem, dizem ou pensam" e não "julgá[-los]" bem como aos "seus comportamentos", não podemos deixar de salientar que aquelas recomendações se inserem num quadro em que o estatuto dos actores (investigador e investigados) está perfeitamente definido e se caracteriza por uma distância entre quem investiga e quem é investigado.

A postura que adoptámos no campo de análise não derivou apenas de "um sistema de referência conceptual" que nos orientasse a análise. Resultou da combinação desse sistema, profundamente tributário da noção de "ciência social crítica" que Habermas nos propõe, com uma prática concebida de acordo com ele. Neste contexto, a relação que se estabelecia entre o investigador e os outros sujeitos da investigação estava fortemente mediada por uma prática concebida e realizada num sistema de acção análogo e comum a todos os actores. De acordo com os conceitos de "situação ideal de comunicação" e de "esfera pública democrática", tal como Habermas os concebe, nunca poderíamos adoptar outra postura que não a da confrontação de opiniões e de experiências. Santos (1989: 52) refere que "o conhecimento científico só o é na medida em que for ataque e confrontação. Só existe ciência enquanto crítica da realidade a partir da realidade que existe e com vista à sua transformação numa outra realidade". Para que isto aconteça não basta possuir um quadro teórico-epistemológico de referência, nem legitimar um estudo qualitativo pela "ida ao terreno", mas também não significa que nos "sobreponhamos aos actores reservando a última palavra ou desvendando as suas ilusões", de uma forma gratuita, tal como Friedberg (1995: 300) acentua. Num processo em que a investigação apenas é sentida por quem a

---

(1) Esta imagem aplica-se de uma forma adequada àquele tipo de investigador clássico aquando do processo de observação das relações entre os actores num determinado contexto. Como professor fomos objecto de estudo durante alguns anos por parte de um determinado tipo de profissionais que, posicionando-se num lugar da sala de aula, aí permaneciam mudos, impávidos e serenos, tirando as suas notas nas costas dos observados e produzindo conclusões às quais nunca teríamos acesso.

realiza (mesmo que os outros sujeitos da acção saibam que estão a ser investigados e nela colaborem), e aquilo que é determinante para todos (investigador incluído) é o processo quotidiano de interacção com as escolas, com os professores e com outras instituições, as mais diversas, só uma intervenção "selvagem", disruptiva e sem nexo poderia incorrer nos erros que Friedberg salienta e que qualquer investigação tem necessariamente de evitar.

Apenas houve um momento específico do trabalho de investigação em que evitámos emitir opiniões, fazer avaliações e outras atitudes que pudessem influenciar os actores com quem nos relacionávamos: foi no momento da entrevista, que ocorreu após dois anos e meio de trabalho em conjunto e sobre o qual nos debruçaremos no ponto seguinte (e mesmo aí nem sempre o conseguimos).

Por último, não podemos deixar de sublinhar de uma forma explícita, o modo como concebemos os actores sociais(1) e a acção que produzem. Os actores que elegemos como sujeitos da presente dissertação são professores seleccionados para desempenhar as funções de directores de centros de formação, função essa que alguns exerciam a tempo inteiro (1° CEB e educação pré-escolar) ou com redução de horário até oito horas(2). Mas não podemos esquecer que as práticas destes actores são construídas na relação com outros agentes: os professores que ocupam transitoriamente (e provisoriamente nalguns casos) lugares de gestão nas escolas e os professores em geral, que terão de merecer da nossa parte uma atenção adequada, dada a importância de que se reveste a sua acção para "a estruturação particular do campo" (Friedberg, 1995: 301) de análise constituído pelos Centros de Formação. O seguinte excerto de Friedberg (1995: 199) parece-nos adequado para ilustrar a forma como concebemos os actores na presente dissertação:

> "Os espaços de acção compõem-se de actores que pensam, mesmo que não tenham todos os dados; que têm intenções, mesmo que não atinjam sempre, longe disso, os seus fins; que são capazes de escolher, nem que seja intuitivamente; e que podem ajustar-se inteligentemente a uma situação, ou pelo menos à cognição (percepção) que dela têm e desenvolver a sua acção em consequência".

Em suma, nesta expressão reencontramos sintetizadas algumas das principais contribuições produzidas pelas sociologias interpretativas e pelas

---

(1) Não podemos deixar de nos incluirmos no grupo analisado, dado que a prática que fomos construindo orientou a forma como analisámos as outras práticas em questão.

(2) Esta situação foi alterada durante o ano de 1996, podendo os docentes do 2° e 3° CEB e ES solicitar a dispensa total de funções lectivas.

correntes integradas no construtivismo racionalista: o protagonismo dos sujeitos no processo de produção e reprodução dos contextos de acção em que interagem; o carácter contingente, "local e simultaneamente total do conhecimento" (Santos, 1987: 50-54); a capacidade de adaptação e de aprendizagem a partir da reflexão sobre as experiências vividas; o senso-comum e a visão do mundo que o caracteriza, "assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais (...), prático e pragmático" (Santos: 1987: 56), assente no conceito consagrado por H. Simon (1983) de "racionalidade limitada" dos actores, que se opõe tanto ao de "super-homens hiper-racionais" como ao de "esponjas que absorvem as normas exteriores". (Friedberg, 1995: 199). Aqui reencontramos igualmente o conceito de "individualismo metodológico", tal como o concebe R. Boudon que, para além de considerar "um fenómeno social como o produto de acções, de crenças ou de comportamentos individuais" (1992: 26), parte do princípio "que o actor foi socializado [de uma determinada forma], que está em relação com outros actores que, tal como ele próprio, ocupam papéis sociais e têm convicções (...)" e que "se move dentro de um contexto que se lhe impõe em larga medida" (1992: 27).

Os dados empíricos: selecção e estratégias de recolha da informação

Em qualquer investigação, o processo de selecção e as estratégias de recolha da informação têm, natural e obrigatoriamente, que obedecer a um conjunto de factores que importa explicitar. Em primeiro lugar as opções epistemológicas e teóricas do investigador assumem um papel fundamental, papel esse que ultrapassa obviamente a selecção da informação e os modos de a ela aceder. No caso particular deste estudo, essas opções orientaram igualmente a prática profissional que estávamos a construir, prática essa que serviu de contraponto na "viagem pela interioridade dos actores" (Friedberg, 1995: 314) que viríamos a efectuar ao longo de cerca de três anos e que culminou com a realização da entrevista e respectiva análise. Essa "viagem" foi orientada por uma outra, realizada simultaneamente, e que podemos designar por "viagem à interioridade do investigador", caracterizada pela análise da prática que ia realizando, pelo confronto entre os princípios orientadores da acção e a acção propriamente dita. A prática que realizamos pode caracterizar-se por esta tensão permanente entre o que pensávamos e o que realizávamos nos diversos contextos em que operávamos (o concelho em que trabalhávamos, as escolas, os professores que ocupavam transitoriamente os lugares de gestão e os professores em geral, bem como o espaço constituído pelos encontros de directores nas suas diversas formas), sendo a distância entre aquelas duas dimensões progressivamente alargada e aprofundada à medida que o tempo passava.

Como referem Kirk e Miller (1986: 30-31, citado por Lessard-Hébert, 1990: 99), "quando inicia o trabalho de campo, o investigador possui muitas vezes uma grande bagagem teórica mas poucas ideias precisas sobre o que se irá passar. Utiliza com frequência a observação participante, em combinação com a entrevista, graças à qual partilha a vida das pessoas num face-a-face quotidiano". Com efeito, esta descrição que Kirk e Miller nos apresentam, corresponde de uma forma muito aproximada ao modo como sentimos que o nosso trabalho aconteceu. Ainda antes da definição irreversível do 'sujeito de estudo' da presente dissertação, a nossa postura no campo era eminentemente caracterizada por esta relação entre o conjunto de convicções, valores, interesses pessoais e o conjunto das respostas que os actores em situação continuamente construíam, postura esta naturalmente reforçada após a decisão definitiva sobre o sujeito do estudo. Em suma, podemos considerar que na presente investigação existe uma interacção entre o quadro conceptual e os objectivos de pesquisa do investigador e

as respostas que os actores situados nos contextos de acção (e de análise) continuamente fornecem. É o que podemos designar por construção do conhecimento em situação, o que implica uma reconceptualização das relações entre teoria e prática, entre investigadores e práticos(1). Apesar do ponto de entrada da observação ser um quadro teórico de referência construído e possuído pelo investigador, posteriormente a realidade é a alteração desse quadro conceptual em função das respostas que os contextos de análise produzem. Esta relação entre 'conhecimento e acção' pode ser traduzida pela seguinte afirmação de Canário (1991a: 220): "no domínio educativo (...) a probabilidade de os resultados da investigação serem efectivamente utilizados pelos 'práticos' é directamente proporcional ao seu grau de implicação e de participação no próprio processo de pesquisa". Esta afirmação, tributária (como o próprio autor no-lo refere) da definição de investigação proposta por Vielle (1981, citado por Canário, 1991: 220) — "a investigação é um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre esta realidade", traduz bastante fielmente o modo como nos sentimos e vimos neste processo. Por um lado, se é verdade que o quadro conceptual de partida comandou a prática (o trabalho no centro de formação e a investigação subsequente), também não deixa de o ser o seu questionamento permanente, tendo inclusivé sido alterado. A título de ilustração desta situação, podemos referir que o ponto de partida para esta nova fase do nosso percurso profissional era a crença na vontade dos professores em construir o seu próprio processo de formação, para o que bastaria que lhes proporcionassem as condições necessárias para que, a partir delas, o movimento assim iniciado, fosse continuamente enriquecido e com efeito a curto prazo no processo de construção de novas relações profissionais no interior das escolas. A realidade, tal como a interpretamos (e independentemente das múltiplas causas que certamente a influenciam), veio a revelar-se completamente diferente (como veremos adiante), o que obrigou ao questionamento completo das teorias iniciais e à formulação de novas teorias em função das práticas vividas e observadas. Para alguns autores esta ilustração corresponderia à afirmação da importância que o

(1) Vários autores defendem que a teoria (quadro conceptual) tem um papel de comando em toda e qualquer investigação. Amiguinho (1992: 89), citando Blouet- Chapiro (1991), Miles e Huberman (1984), Goetz e LeCompte (1988) e Torres Santomé (1988), apresenta-nos uma imagem, que pensamos poder classificar como dialéctica, para conceber este processo de articulação entre a teoria e as práticas e que pode ser observado no seguinte excerto: "É preciso não esquecer (...), que se uma investigação «compreenssiva» que se debruça sobre um caso singular, inserido no seu contexto, para o caracterizar e interpretar «não é nem mais nem menos objectivante que uma investigação experimental que se empenha em isolar variáveis» [Blouet-Chapiro e Ferry, 1991: 58], também é verdade que não há investigação só porque reflectimos sobre a nossa prática".

quadro conceptual detém em qualquer processo de investigação e de acção. Pela parte que nos toca, não temos tantas certezas, dado que não é fácil distinguir neste processo quem comanda e o quê. O produto final e necessariamente transitório é possível que seja uma teoria, mas o processo da sua construção resultou do confronto entre outras teorias e as realidades práticas, nada nos dizendo nem garantindo àcerca do modo como essas novas teorias nos poderão ser úteis em contextos futuros.

Com efeito, foi este "carácter fluido e aberto do processo de recolha da informação" (Amiguinho, 1992: 90) que caracterizou a nossa prática de investigação e que podemos caracterizar como simultaneamente indutiva e dedutiva.

A este propósito podemos encontrar posições diferenciadas em autores como Huberman (1981), Poupart (1991), Erickson (1986) e Friedberg (1995). Este último autor, defensor de uma postura indutiva do investigador durante o trabalho de campo, refere que o "esforço de empatia, [a] viagem na interioridade dos actores e [a] prioridade dada à descoberta só dificilmente se podem acomodar a técnicas quantitativas e estandardizadas, e que estas repousam no essencial em métodos clínicos e qualitativos nos quais a entrevista semi-estruturada tem um lugar privilegiado e que orientam a pesquisa naturalmente para a confecção de estudos monográficos" (Friedberg, 1995: 306), estudos esses que considera como os únicos que permitem "apreender e representar toda a riqueza e complexidade de um dado espaço de acção" (1995: 306). No mesmo plano devemos entender a concepção de Poupart (1981: 45)(1) de metodologia qualitativa, que define como um "processo fundamentalmente indutivo". O excerto seguinte permite aceder ao modo como Poupart define esse processo:

> "Neste tipo de investigação, o campo de estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento às dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva elaborar uma problemática de investigação para circunscrever o objecto do seu estudo e deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes a qualquer investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, por conseguinte, no decurso e no final da investigação" (Poupart, 1991: 46).

Para Erickson, que nos parece de acordo quanto à forma como Poupart define a investigação qualitativa e o modo como o investigador se situa nela,

(1) Citado por Lessard-Hébert, *et al* (1990: 99)

coloca como objecção que se possa definir um tal processo como radicalmente indutivo, defendendo que "no trabalho de campo, a indução e a dedução se encontram em diálogo constante", dado que "se é certo que, no início do trabalho de campo, o investigador não possui categorias de observação específicas pré-determinadas (...), é também verdade que, quando chega ao campo, o investigador tem já em mente um quadro conceptual e objectivos de pesquisa" (1986: 140) [1] .

O processo de recolha de informação que utilizamos, no caso vertente desta investigação, é fortemente tributário desta relação entre *indução* e *dedução* , tal como no-la apresentam Erickson, Poupart e Friedberg, assim como Huberman (1981: 240-241, citado por Lessard-Hébert, 1990: 103-104)[2], que define este processo como "teorização enraízada", realizado por "indução analítica".

Embora a análise a que agora se procede tenha a particularidade de ser realizada à posteriori, pensamos que é possível caracterizar o processo de recolha da informação de acordo com a forma como aqueles autores o descrevem, não tendo resultado de uma qualquer intencionalidade apriorística da nossa parte mas da própria relação que fomos estabelecendo com a realidade num contexto de trabalho continuado no terreno.

Assim, e para além de um amplo conjunto de bibliografia que utilizámos para orientar a nossa prática e que disponibilizámos para que os numerosos grupos de formação que se foram construindo no âmbito do Centro de Formação que geríamos (que, devido à sua extensão seria fastidioso enumerar neste lugar), a informação[3] recolhida foi originária:

- das inúmeras reuniões da Comissão Pedagógica do Centro de Formação de que éramos director, órgão que em 1993, no período compreendido entre Junho e Dezembro, reuniu semanalmente com os objectivos de analisar a formação que se ia produzindo e elaborar os planos de formação subsequentes em conformidade com essa análise;
- das reuniões mantidas com o que designamos *grupo de formadores* do 1º CEB e Educação pré-escolar que chegaram a ser formalizadas através da constituição de um Círculo de Estudos orientado para a reflexão sobre as práticas sociais ocorridas nas escolas de que cada um era originário ou com quem trabalhava no domínio da formação;
- das reuniões periódicas que mantínhamos com grupos de professores;

---

(1) Citado por Lessard-Hébert *et al* (1990: 100)

(2) Idem. Estes autores citam longamente Huberman. Pela sua extensão e porque traduz a ideia que reproduzimos de Poupart abstemo-nos de a transcrever.

(3) Alguns autores apresentam-nos uma distinção muito clara entre 'dados' e 'informações'. Erickson (1996: 149, cit. por Lessard-Hébert, (1990: 107) refere que "o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona". De acordo com esta ideia, preferimos utilizar a expressão "informação recolhida" em vez de "dados".

- das reuniões de directores de centro (nacionais, regionais e locais);
- dos encontros, formais e informais, com as estruturas de acreditação e de financiamento;
- dos planos de formação que os diversos centros iam produzindo;
- dos textos que alguns directores foram publicando;
- dos textos e documento que entretanto foram surgindo em jornais, em revistas e em livros.

Este conjunto diversificado de informações permitiu:

- a elaboração de dois artigos que foram objecto de publicação após debate no interior do grupo regional de directores (Silva, 1993a e 1993b);
- a publicação de um documento de avaliação do trabalho desenvolvido ao longo de 1993 e que apontava perspectivas para o desenvolvimento subsequente da formação no concelho(1) ;
- a elaboração do guião da entrevista, que culminou o processo de recolha de informação utilizada para esta dissertação.

A entrevista em questão resultou, pois, deste conjunto diversificado e rico de influências, correspondendo as questões nela inscritas aos principais aspectos que nos pareciam nucleares para a compreensão da forma como as práticas dos sujeitos da investigação vinham a ser construídas. Daí a designação de "entrevista semi-directiva" que, embora procusasse obter respostas para um conjunto específico e determinado de questões (que o entrevistador se encarregava de controlar), permitia aos entrevistados uma grande liberdade para se pronunciarem sobre outras questões se assim o entendessem.

Assim, a entrevista foi estruturada de acordo com os seguintes objectivos:

- Identificar as *motivações e as expectativas* dos professores que se candidataram para o exercício das funções de gestão da formação contínua dos professores e a forma como evoluíram.
- Identificar as influências mais significativas, mobilizadas para a construção das respectivas práticas de gestão, após dois anos de exercício.
- Identificar se a selecção para director se inscrevia num percurso profissional coerente.
- Explicitar as influências decisivas para a construção dos planos de actividades e/ou de formação.
- Identificar a importância dos saberes teóricos para o processo de reflexão sobre as práticas e para a construção das mesmas.
- Recolher informações sobre os graus de conhecimento e/ou de reflexão pessoal sobre a problemática de formação de professores.
- Indagar sobre o grau de reflexão em torno da necessidade de definição de um determinado perfil para o desenvolvimento das funções de gestão da formação [auto e hetero-imagem].
- Caracterizar a forma como os sujeitos se movimentavam no interior do sistema educativo, com particular destaque nas escolas.
- Identificar as representações que possuíam sobre as escolas e os professores.
- Esclarecer os diversos tipos de correspondência entre as práticas e os vários poderes instituídos.
- Clarificar a relação existente entre as ideias/projectos pessoais e as práticas efectivas.
- Identificar os principais obstáculos ao desenvolvimento do trabalho de formação.

(1) Publicado no boletim informativo do Centro de Formação de Professores das Escolas de Gondomar.

- Explicitar a evolução das eventuais necessidades de formação pessoal e profissional e as formas organizativas a adoptar para lhes dar resposta, bem como a sua relação com eventuais crescentes níveis de exigência profissional.
- Explicitar a relação que estabeleciam com a escola onde se situava a estrutura que coordenavam, nomeadamente aos seguintes níveis:
  . dependência administrativo-estrutural de uma escola.
  . dependência financeira estrita.
  . funções executivas de um organismo inter-escolas.
- Caracterizar a forma como perspectivavam a sua actuação futura, tendo em conta o percurso efectuado.
- Caracterizar a formação construída (oferecida), formas de construção e sua relação com os modelos dominantes.
- Identificar as formas dominantes de avaliação das necessidades de formação dos professores e as razões apresentadas para a sua utilização.

Para que estes objectivos pudessem ser atingidos decidimos que, articular uma perspectiva sincrónica (característica dominante da presente dissertação) com uma perspectiva diacrónica e prospectiva, permitiria obter uma imagem mais aproximada dos diversos sentido que os sujeitos da investigação atribuíam às práticas que vivenciaram (e construiram). Assim, organizamos a entrevista em três blocos distintos, procurando analisar o percurso de cada um dos entrevistados:

A: Quem eram os directores antes da selecção para o exercício da função.

Neste bloco pretendia-se indagar sobre as razões que motivaram a candidatura ao cargo; sobre o grau de reflexão no âmbito da problemática da formação e respectivo percurso no domínio; sobre o quadro referencial teórico com que partiam para o desempenho das funções e sobre as necessidades de formação pressentidas para esse desempenho.

B: Quem são os directores após um processo realizado ao longo de dois anos.

Neste bloco pretendia-se que os sujeitos se pronunciassem sobre o processo vivido, as dificuldades e obstáculos sentidos, os êxitos, as angústias, etc., procurando salientar os aspectos mais inibidores/constrangedores do mesmo e aqueles que podiam ser encarados como possibilitadores de novas práticas. Aqui, a ideia de projecto e o seu papel no processo era central.

C: Como perspectivam o futuro à luz da experiência vivida.

Aqui pretendia-se auscultar o grau de satisfação obtido e as formas de encarar o futuro, fazendo apelo para a dimensão reflexiva e estratégica dos actores.

Na área geográfica abrangida pela Direcção Regional de Educação do Norte existiam, na altura, 65 Centros de Formação. Entrevistar todos os directores era uma tarefa impossível de realizar no âmbito desta dissertação (atendendo à extensão da entrevista) e também desnecessário, tendo em conta que não pretendíamos elaborar um estudo que fosse representativo de uma população que, sabíamos, se caracterizava pela sua heterogeneidade. O estatuto desta investigação prende-se com o carácter contingencial e local das interpretações que os sujeitos da acção foram capazes de produzir, o que impede a generalização dos resultados assim obtidos ao conjunto do todo nacional. O que nos interessava predominantemente era comparar a prática que construímos de uma determinada maneira com aquelas outras que actores colocados na mesma posição produziram.

A amostra que escolhemos para produzir a presente dissertação foi construída com base nos seguintes critérios:

- *tipicidade*: dos 65 directores de centros de formação situados na região Norte apenas sete eram oriundos do 1° CEB (sendo um deles o autor desta dissertação) e apenas um da educação pré-escolar. Decidimos entrevistá-los a todos para permitir uma análise comparativa entre eles e deles com os restantes, tendo como critério a forma como prensávamos que se posicionavam perante a formação. Uma das hipóteses de que partíamos era que os directores oriundos do 1° CEB e da educação pré-escolar possuíam formas específicas de relacionamento com a formação que se prendiam com a tradição do movimento docente no nosso país.

Os entrevistados deste grupo pertenciam aos seguintes distritos: Braga, um concelho do litoral, Porto (quatro concelhos do interior do distrito), Viana do Castelo (um concelho do interior) e Bragança (um concelho).

- *proximidade geográfica*: dadas as razões aludidas acima, decidimos seleccionar uma amostra equivalente (em número) de directores dos outros graus de ensino. Decidimos optar pelo conjunto de directores com quem constituímos uma experiência de trabalho comum e que designamos por agrupamento de directores da região do Grande Porto (e que eram sete).

Para além destes optámos por entrevistar mais dois directores que, apesar de nunca terem integrado o referido agrupamento, possuíam uma experiência que nos parecia relevante para o presente trabalho, embora por razões

diferentes: um mais discreto e pragmático e outro que tinha sido um dos primeiros a ser seleccionado e que foi objecto de grande atenção mediática, muito por força da capacidade demonstrada em dar visibilidade à sua acção.

Todos os seleccionados foram convidados para integrar este trabalho de investigação com muita antedência, tendo-se desde logo prontificado para a sua realização quando entendessemos como oportuno. Aceitaram sem qualquer objecção a gravação das entrevistas, nunca se mostrando inibidos perante tal situação, o que se deve (estamos em crer) à confiança que existia entre o investigador e os actores em questão. O momento da entrevista foi extremamente agradável, tendo os diversos directores aproveitado para produzir uma reflexão aprofundada sobre os processos vividos, dando a ideia que necessitavam de um dispositivo adequado que permitisse aquele tipo de reflexão, embora não tenham conseguido explicitar de uma forma clara como poderia ser construído.

Exceptuando uma entrevista, que foi realizada na residência do director, todas as outras tiveram lugar nos gabinetes dos directores ou, na sua falta (como aconteceu apenas num caso), nas instalações da escola-sede (sala dos professores).

A sua duração raramente foi inferior a duas horas, sem incluir aqui os momentos que a antecederam e os que se lhe seguiram.

Pensámos que não estámos a exagerar se considerarmos os momentos da entrevista como autênticos processos de formação em que ambos, entrevistador e entrevistado, se empenharam sem restrições.

Tratamento, Análise e Apresentação dos Dados

A dimensão metodológica das abordagens qualitativas em ciências sociais, devido à imagem de fragilidade que desde cedo as acompanhou (que levou T. Khun a classificá-las como pré-paradigmáticas), é uma das questões que tem impedido um maior distanciamento/afastamento das diferentes correntes sociológicas que emergiram do debate operado a partir da década de sessenta em relação ao positivismo. Uma das características de todas estas correntes é, como se viu anteriormente, a ênfase que colocam nas questões de método, procurando assim construir as bases que lhes permitam afirmar-se como alternativa ao modo clássico de produzir investigação. Esta questão pode ser comprovada pela profusão de formas de produzir investigação no âmbito das abordagens qualitativas, como o atesta a emergência de múltiplas publicações neste domínio.(1)

A atenção dispensada aos critérios de cientificidade importados das ciências positivas, tais como a objectividade, a validade, a fidelidade e a replicabilidade, é um dado objectivo e a forma como os investigadores se posicionam perante eles tem originado acesos debates no interior da comunidade científica.

Temos consciência que o trabalho que desenvolvemos neste domínio, dadas as condições que possuíamos para o realizar e tendo em conta a escassa prática de produzir investigação de terreno que nos caracteriza, está bastante aquém dos procedimentos metodológicos tais como aqueles que grande parte da literatura sobre a questão têm vindo a colocar. E esta situação agrava-se quando temos a consciência que a análise que a seguir iremos apresentar apenas se debruça, objectivamente, sobre uma pequena porção do vasto conjunto de informação de que dispunhamos e que, devido a questões que se prendem com a ausência de registos sistemáticos da observação e da prática que efectuamos, não poderemos incluir como objecto de análise. O que não significa que serão omitidos nesse processo, no qual o quadro conceptual teórico de que partimos estará necessariamente articulado com todo esse conjunto de material informativo, articulação essa já mobilizada aquando da construção da entrevista e desenvolvida na produção da análise.

---

(1) Lessard-Hébert *et al* (1990: 10-11) referem, a este propósito do "interesse crescente pelos métodos de investigação qualitativa no domínio das ciências sociais", a criação de uma "Associação para a Investigação Qualitativa", destinada "a fomentar a cooperação entre investigadores".

Como referimos noutro local deste trabalho, durante o período a que se reporta esta investigação (1992/1995) tivemos oportunidade de viver um conjunto de experiências similares aos sujeitos do estudo, com um estatuto exactamente igual aos deles. Embora a ausência de registos sistemáticos ao longo do percurso não permita uma abordagem articulada das diferentes situações vivenciadas, é importante salientar que, na qualidade de director de um centro de formação construímos uma prática caracterizada por um confronto permanente entre um determinado quadro de referência teórico e uma acção dele resultante, enquadrado por inúmeros momentos de reflexão em grupos de formação.

Este trabalho encontra-se bastante documentado nos arquivos do Centro de Formação, nos do Foco (norte) e nos do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores (posteriormente designado Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua). Não temos dúvidas em afirmar que se tratou efectivamente de um trabalho de investigação através de um vai-vém permanente entre a teoria e a acção. Apresentamos um projecto, que foi debatido em diferentes contextos, foi aprovado, foi objecto de implementação, de apoios e de resistências múltiplas e por fim, completamente neutralizado e anulado.

O estatuto de actor que nos caracterizava 'obrigava-nos' a participar em inúmeros encontros de directores (nacionais, regionais e locais), o que permitiu percepcionar o modo como construíam as suas práticas, os aspectos que mais valorizavam na sua acção e aqueles que consideravam como obstáculos ou constrangimentos.

De acordo com Lessard-Hébert *et al* (1990: 155), "na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação", permitindo-lhe aceder à compreensão do "mundo social do interior", dado que "partilha a condição humana dos indivíduos que observa". Apesar da heterogeneidade que os caracteriza (nível de ensino de origem, quadros de referência teóricos distintos, preocupações diversas, contextos de acção específicos e múltiplos percursos profissionais).

A situação em que nos encontramos configura, pois, o quadro descrito por aqueles autores como próprio de uma observação-participante, dado que permitia "descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos" (Pourtois e Desmet, 1988, cit. por Lessard-Hébert, 1990: 156), procurando "a partir da vivência dos actores reconstruir (...) a estruturação da situação ou do espaço de acção considerado em termos de actores, de apostas, de

interesses, de jogos e de regras de jogo que dão sentido e coerência a essa vivência" (Friedberg, 1995: 300).

As entrevistas semi-estruturadas que construímos e cuja informação foi objecto de análise são, com efeito, o produto da combinação daquelas formas de posicionamento no campo de análise, correspondendo, deste modo, a um momento importante de selecção da informação recolhida.

Miles e Huberman (1984: 23, cit. por Lessard-Hébert *et al*, 1990: 107) propõem para a análise dos dados na investigação qualitativa o que designam por modelo interactivo composto por três tipos de actividades: redução dos dados, organização dos dados e interpretação/verificação das conclusões. Para aqueles autores, estes três tipos de actividades acontecem simultaneamente com o processo de recolha dos dados e continuam após esta operação, sendo que a redução se incicia antes da recolha.

Segundo aqueles autores a redução dos dados pode ser conceptualizada da forma que segue, de acordo com as fases em que ocorre:

> "1. antes da recolha dos dados: trata-se de uma redução antecipada;
> 2. durante a recolha dos dados: é uma redução concomitante:
> 3. após a recolha dos dados: a redução a posteriori está então directamente ligada aos procedimentos utilizados para tratar, apresentar e interpretar/verificar os dados" (Lessard-Hébert, *et al*, 1990: 112).

Quanto às primeiras duas fases do processo de redução dos dados pensamos ter já dito o suficiente. Vamos deter-nos agora na última fase, aliando-a ao processo de organização e interpretação dos dados, ou seja aos procedimentos para tratar, organizar e interpretar os dados.

1. A transcrição das dezasseis entrevistas foi realizada por nós, manualmente, e decorreu após a gravação e respectiva audição. Para além de propocionar o "recuperar do «ambiente», das circunstâncias que a rodearam, das hesitações perante este e aquele facto, da força expressiva empregue pelos [actores] relativamente a determinada questão" (Amiguinho, 1992: 96), permitia-nos avaliar a forma como as questões haviam sido entendidas, as dificuldades que colocavam, o modo como nos interpelavam e o nosso comportamento durante a entrevista. Os resultados desta avaliação, se entendessemos como necessário, eram introduzidos na entrevista seguinte, o que equivale a dizer que cada entrevista (principalmente as primeiras) eram entendidas como uma espécie de pré-teste.

2. Após a conclusão das gravações e respectivas transcrições procedemos à *leitura* de cada uma das entrevistas acompanhada pela *audição* da respectiva gravação, no sentido de:

- verificar da adequabilidade da transcrição, eliminando possíveis erros de audição;

- formar uma ideia de conjunto sobre o modo como os diferentes entrevistados se posicionaram perante as questões que lhes colocamos, ou seja, sobre o modo como construiram as suas práticas e os sentidos que lhes atribuíam;

- preparar uma nova categorização que permitisse uma análise mais centrada nas questões que emergiam como importantes.

3. A operação seguinte consistiu na elaboração de uma categorização de acordo com o guião da entrevista (questões e organização por blocos), permitindo proceder a uma primeira selecção da informação. Após a categorização, procedemos a uma nova leitura das entrevistas no sentido de nelas procurar, de uma forma exaustiva, todas as unidades de registo que pudessem ser integradas em cada uma das categorias criadas. E isto, porque apesar de alguma directividade da entrevista (utilizada no sentido de permitir uma posterior comparação entre os discursos dos sujeitos), os informantes sempre se dispersam nas respostas quando se trata de questões abertas e que, na realidade, não estão compartimentadas.

4. Após a conclusão daquela operação de redução dos dados, procedemos a uma nova categorização que consistiu em seleccionar as categorias que se nos apresentavam como mais significativas, de acordo com os objectivos do estudo e as questões que o orientavam, o que conduziu à eliminação de algumas, à reunião de outras e à definição de sub-categorias. Após a construção desta nova 'grelha de análise', fomos à procura das 'unidades de análise' Vala (1987: 114) adequadas a cada categoria, tarefa que se revelou extremamente complexa a partir do momento em que decidimos respeitar o discurso dos entrevistados tal como foi produzido, ou seja, manter o contexto frásico sem o truncar. J. Vala (1987: 114) refere que "uma análise de conteúdo pressupõe a definição de três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração". Nesta fase do tratamento dos dados, optamos por utilizar 'unidades de registo' que, de acordo com o critério acima explicitado, não poderiam deixar de ser extensas[1]. Ainda de acordo com Vala (1987: 119) as

[1] Vala (1987: 114) refere que "quanto mais extensas são as unidades de registo e de contexto mais dificuldades se levantam à validade interna da análise". Nesta fase do processo de tratamento dos dados preferimos respeitar o modo como os sujeitos se expressaram, apesar da sua extensão, do que recorrer a unidades "recortadas «en esprit et non à lettre»" (V. Morin, 1969, cit. por Vala, 1987:

unidades de registo podem ser formais e semânticas, sendo que as primeiras podem "incluir a palavra, a frase, uma personagem, a intervenção de um locutor numa discussão, uma interacção ou ainda um item"(2), enquanto as segundas "a unidade mais comum é o tema ou a unidade de informação".

O trabalho desenvolvido nesta fase pode ser encontrado em anexo a esta dissertação, Vol. II, tendo consistido fundamentalmente na produção de "narrativas" de acordo com as categorias construídas, produção essa que obedece ao critério da mútua exclusão e da exaustividade das unidades de registo.

5. A última fase da redução de dados, já orientada para a apresentação e interpretação, consistiu em construir matrizes bidimensionais que, embora mantendo as categorias iniciais, utiliza como dimensões os próprios sujeitos de estudo e um conjunto de expressões retiradas dos seus discursos. Estas expressões podem ser equiparadas às unidades de registo tal como as define V. Morin (1969, citado por Vala, 1987: 114), sendo algumas delas construídas "en esprit et non à lettre". A maioria corresponde a uma reprodução exacta do discurso dos directores. A interpretação assim obtida é o resultado do processo de combinação entre as práticas realizadas (e auto-analisadas) e o quadro teórico de referência do investigador e as práticas discursivas dos directores entrevistados.

A quantificação foi utilizada na exacta medida em que nos permitiu agrupar os sujeitos em torno de algumas tendências com valor explicativo. Por exemplo: saber o número de directores que afirmam não se terem candidatado quando a candidatura é obrigatória, obriga a uma reflexão que permita desocultar o significado de tal afirmação, dado que pode ser importante para a compreensão das relações de poder que se estabelecem.

A quantidade é, nesta questão, um factor importante da análise qualitativa. O mesmo aconteceu em quase todas as situações analisadas.

Por último, importa afirmar que temos consciência que poderíamos ter ido mais longe no processo de tratamento dos dados, fundamentalmente na sua dimensão técnica.

É possível que tenhamos negligenciado alguns aspectos neste processo, nomeadamente a elaboração de registos sistemáticos das observações que efectuamos por inerência de funções, tanto das reuniões de directores como da

---

114), utilizando este procedimento na última fase do processo. Quanto ao valor pragmático das análise, ver Friedberg (1995:316 e ss).

(2) Berelson (1954, citado por Vala, 1987: 114), "define como 'item' unidades tão diferentes e com dimensões tão extensas como um livro, um jornal, um editorial, uma carta, etc". Apesar de tudo, as narrativas que constituem algumas das unidades de registo que utilizámos são bastante mais curtas...

Comissão Pedagógica do centro que gerimos. O único registo é a memória que, embora importante, não deixa de ser exclusivamente individual e subjectivo, não permitindo que outros acedam ao que nela se encontra registado. A não ser que os discursos e os registos de outros confirmem as percepções que construímos, como foi o caso em algumas situações e como se verá adiante.

Também temos consciência que esses registos, a existirem e a serem mobilizados para o presente estudo, alterariam certamente o âmbito do mesmo, configurando mais o formato de um estudo de caso (o estudo da Comissão Pedagógica e do centro de formação) ou de um estudo monográfico de orientação mais etnográfica (o estudo dos directores para além do que se encontra nas entrevistas).

Pensamos não ter operado qualquer tipo de transgressão metodológica ao longo deste processo, o que só seria possível com outro tipo de conhecimento no domínio das metodologias de investigação.

De qualquer forma, o trabalho de análise sistemática a que submetemos os discursos disponíveis nas entrevistas, em combinação com o conhecimento construído num determinado contexto de acção e com o quadro de referência teórico que sempre nos acompanhou, parece-nos ter-se aproximado dos critérios de cientificidade a que qualquer investigação qualitativa deve obedecer. E isto, apesar de "o carácter mais ou menos científico das análises e dos resultados produzidos pela abordagem organizacional da acção social não depende[r] do carácter reprodutível desses resultados, nem da sua confirmação em testes estatísticos sofisticados", mas antes "do respeito por um processo de inquérito que deve garantir uma recolha e um tratamento dos dados tão abertos, sistemáticos e honestos quanto possível" (E. Friedberg, 1995: 317).

Capítulo II

Os directores e as suas práticas: um edifício em construção

1. Quem eram os directores antes da selecção?

Neste número pretende-se observar, descrever e interpretar as motivações e expectativas, identificadas pelos actores, que estiveram na base da sua candidatura a directores de um centro de formação, bem como a sua capacidade estratégia, definida de acordo com o modo como se apresentaram a essa candidatura. Com esse objectivo, interrogam-se as suas representações sobre a formação dos professores, sobre o perfil do agente (individual e/ou colectivo) investido de poderes executivos no domínio dos centros de formação das associações de escola (e que iriam corporizar), sobre os seus quadros teóricos de referência (emergentes das ideias e dos projectos sobre a formação) e sobre as necessidades de formação pessoal objectivamente sentidas (concebidas de acordo com a ideia das funções que iriam desempenhar). O eixo estruturante desta reflexão será a experiência profissional dos sujeitos e a sua capacidade auto-reflexiva.

Como se depreende do que afirmámos no capítulo anterior, as entrevistas ocorreram na parte final do primeiro mandato de três anos que os sujeitos desta investigação estavam em vias de cumprir. Possuíamos, então, um conhecimento de todos os actores em múltiplos domínios, bem como uma prática pessoal efectiva que, articulados, permitiam a definição de um conjunto de questões que considerávamos como potencialmente estruturantes para fixar o modo como aqueles actores começaram por se relacionar com os contextos de acção respectivos e o conjunto de recursos que mobilizaram nesse sentido. Pedia-se-lhes um esforço para se situarem, tanto quanto lhes fosse possível, nos momentos que antecederam o processo de candidatura a directores, tentando perceber , desse modo, o conjunto de factores que os levaram a tomar essa decisão e, por analogia, o modo como foram seleccionados. Pretendíamos, pois, estabelecer uma espécie de linha de base para a compreensão da acção que vieram a desenvolver.

As razões que nos levaram a proceder desta forma têm de ser procuradas, num primeiro momento, em nós próprios. De acordo com a nossa experiência profissional e académica (da qual resulta, em grande parte, o quadro de referência teórico de partida), quando surge o 'movimento' de constituição dos centros de formação das associações de escola e após uma análise ao Decreto-Lei 249/92 de 9 de Novembro, constatamos que o nosso percurso anterior nos permitia encarar o exercício das funções de directores de um centro de formação

com alguma segurança e acrescidas expectativas e motivações. A partir do momento em que conscientizamos que aquilo que era exigido a um director de centro correspondia a um conjunto de competências no domínio da formação que excluíam, nomeadamente, as clássicas competências atribuídas à gestão das escolas e apelavam para as dimensões pedagógica e científica, tornou-se claro para nós que os centros de formação poderiam constituir um 'espaço de possíveis' (Bourdieu, 1996), que permitissem a emergência de práticas instituintes e transformadores no interior das escolas. Daqui à elaboração de um plano de acção que contemplasse aquele conjunto de *expectativas* e *motivações*, alicerçadas num quadro teórico claramente definido e à formalização da candidatura, foi um passo (apesar do conhecimento limitado que possuíamos de alguns níveis de ensino — 2° e 3 CEB e ES — com quem teríamos de trabalhar pela primeira vez e que constituíam uma força que, para além de maioritária, iria enquadrar estruturalmente a formação).

Os nossos pressupostos de partida podem ser resumidos da seguinte forma:

- concebíamos os professores como agentes transformadores (intelectuais transformadores na acepção de Giroux e Aranowitz) e não apenas como reprodutores de uma qualquer ordem social estabelecida (como tradicionalmente tendem a ser vistos e a olharem-se);

- concebíamos as escolas como organizações fundamentais para a promoção de práticas simultaneamente autónomas, emancipadoras e transformadoras, tendo os projectos nelas concebidos um papel determinante no processo de formação [1]

- antevíamos a possibilidade de construção de dispositivos de formação alternativos ao clássico modelo escolar de formação, centrados nos interesses dos diferentes grupos de professores que, ao assumirem a direcção do processo, o tomassem decisivamente nas suas mãos.

Nestes pressupostos é possível reencontrar o conceito de actor tal como Giddens, Habermas, Friedberg e Bourdieu (entre outros) no-lo definem, profundamente atravessado pelo conceito de *poder*, entendido aqui como «*capacidade de acção*» (Giddens, 1996; Friedberg, 1995).

Era nossa convicção profunda que as escolas e os professores, no cenário que agora se lhes abria, iriam adoptar uma postura activa e transformadora no processo de construção das suas práticas profissionais, constituindo o director, apenas, um elemento facilitador das dinâmicas que certamente iriam emergir.

---

[1] A este propósito da articulação dos projectos de escola com a formação ver A. Nóvoa (1992b: 24).

Sabíamos (embora tenhamos momentaneamente esquecido) que iríamos actuar num contexto de acção profundamente estruturado com base numa tradição de coexistência de dois tipos de protagonismo, tal como no-lo define L. Lima (1992): o protagonismo de actores situados nos diferentes níveis da Administração (com práticas profundamente centralistas) e o protagonismo corporativo de actores situados ao nível das escolas e cuja característica central é a articulação, aparentemente conflitual e paradoxal, entre os designados interesses dos professores e os da administração.

Exactamente por isso (e independentemente do curso que o processo tomou e da opinião que construímos, em conformidade com ele, àcerca dos diferentes actores sociais que analisámos e com quem trabalhámos), a nossa concepção de actores/sujeitos foi pautada pela ideia (que mantemos) de que estávamos perante pessoas que possuíam um passado profissional diferenciado, capazes de acção racional e dotadas de autonomia relativa para a sua produção, capazes de reflexão sobre as práticas que iam produzindo e capazes de identificar tanto os constrangimentos sofridos como as possibilidade de agir, isto é, sujeitos responsáveis pelo curso, ainda que não inteiramente intencional, das suas acções, tal como Friedberg no-lo define(1).

A emergência dos centros de formação das associações de escola aparecia-nos como uma oportunidade decisiva para romper com o "ciclo de pobreza profissional" em que a profissão docente parecia mergulhada. De acordo com A. Nóvoa (1992b: 23)

> "Os anos 80 não foram fáceis para os professores portugueses, tendo-se acentuado progressivamente os factores de mal-estar profissional. Mais do que uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de uma projecto colectivo mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de *funcionários* do que de profissionais autónomos".

Ingenuamente ou não, era na ruptura com aquele quadro que apostávamos quando decidimos candidatar-nos a directores de um centro de formação das associações de escola, intenção que resultava das experiências realizadas noutros contextos e que se haviam revelado como exitosas. Mesmo sabendo que uma experiência só possui valor e significado após a sua realização (como no-lo afirma Giddens, 1996, na esteira de Schütz) e até ao momento em

(1) "No ponto de partida do raciocínio encontra-se a constatação empírica da margem de liberdade dos actores, da sua capacidade de «escolher» a sua conduta em função de considerações de oportunidade entre um leque mais ou menos largo de condutas possíveis". (Friedberg, 1995: 16)

que é confrontada com novas situações, dado que as consequências da acção são, na maioria das situações, imprevisíveis e não intencionadas (Giddens, 1996).

Sabíamos, por experiência própria, que os "constrangimentos" (no sentido durkheimiano do termo) à acção dos directores foram, no período em análise, fortíssimos e muitas vezes quase sufocantes e mesmo paralisantes. Caídos de pára-quedas nas situações, ao sabor de ritmos impostos por interesses que nos ultrapassavam; atirados para espaços que, em muitas escolas, correspondiam a arrecadações sem o mínimo de condições para o exercício das funções com alguma dignidade; ao sabor das vontades de conselhos directivos que, como no caso que experienciamos, se sucediam e sempre com posições restritivas e distanciadas em relação ao centro de formação; sujeitos às disponibilidades físicas (número) e intelectuais dos serviços administrativos das escolas sede, na maioria dos casos incapazes de acompanhar os ritmos que os processos de financiamento cedo colocaram; ausência de um contexto minimamente estruturado em termos de recursos humanos, o que conduziu à 'contratação' de pessoas habilitadas nos domínios da informática e da gestão administrativo-financeira, pagas de acordo com os financiamentos a obter (e que foram, nalguns casos, fonte de conflitos com alguns dirigentes das escolas...); sujeitos desde cedo a um edifício de controlo administrativo-financeiro orientado para a acreditação e financiamento que estruturou, quase de imediato, o trabalho dos centros de formação sem que estes tivessem sequer a oportunidade de "errar" no domínio (edifício cada vez mais restritivo quanto mais se avançava no tempo e que se caracterizou por sucessivas alterações no curto espaço de dois anos, devidas essencialmente, a pressões políticas concretas); a inoperância das comissões pedagógicas que, à imagem dos Conselhos Pedagógicos (como salienta L. Lima, 1992) só parecem existir quando reunem e, no nosso caso, para além de nunca executar o que decidia quando confrontada com as suas responsabilidade, definiu uma estratégia de contra-poder, ou melhor, de controlo, da acção do director, refugiando-se nas questões financeiras e nunca se pronunciando sobre as questões da formação propriamente dita para além da simples aprovação dos planos que o director lhe apresentava. O rol de constrangimentos podia ser seguramente mais ampliado, o que faremos mais adiante. Por agora importa salientar que, apesar de todas estas limitações à acção dos directores e do papel que desempenharam no processo de estruturação dos contextos de acção que aqui estudamos, reforçaram a ideia que possuíamos quanto ao papel dos sujeitos como produtores das realidades (e não como meros agentes reprodutores de vontades que os transcendem, concebidas de modo abstracto e impessoal). Estámos convencidos que a complexidade desses

constrangimentos que, por ocorrerem no quadro de um sistema fortemente centralizado, impede que os actores os identifiquem claramente e possam distinguir aqueles que têm a sua origem na administração central do sistema educativo e aqueles outros que, com a sua complacência, emergem na periferia dessa administração e que se situam ao nível das escolas. Grande parte dos sujeitos entrevistados centram o seu discurso nas dificuldades que a administração central colocou ao que designam por "normal funcionamento das suas práticas". Embora esta tendência seja claramente visível nos discursos dos informantes oriundos dos 2° e 3° CEB e ES, ela atravessa igualmente o discurso dos outros sujeitos, ainda que em menor grau e, às vezes, não sendo sequer dominantes. Apesar disso, a ideia que comanda esta investigação é a de que os actores em presença não podem ser reduzidos a meros executores de políticas definidas exteriormente a eles. As escolas, tal como L. Lima (1992) assinala, constituem um poderoso "locus de produção normativa" que, embora a um nível que aquele autor designa por informal e/ou não-formal, é condição suficiente para as conceptualizarmos como locais perfeitamente capazes de ultrapassar os constrangimentos externos, as inércias e as rotinas instaladas, assim como proceder a escolhas orientadas para a ruptura com essas práticas e representações. A este propósito, E. Friedberg (1995: 16) é perfeitamente claro:

> "Mas se todos estes elementos restringem o leque de escolhas dos actores, nem por isso eliminam a sua possibilidade de escolher. Assim, o seu comportamento nunca é redutível a tais estruturações englobantes e não pode por conseguinte deduzir-se a partir delas. É de facto o fruto de um *bricolage* pessoal que combina numa disposição original elementos tirados dessas estruturações englobantes e das considerações de oportunidade estratégica resultante das interacções e processos de troca nos quais os actores se empenham localmente".

A experiência que vivemos num centro e formação, articulada com as representações que fomos construindo ao longo do já relativamente longo percurso profissional no plano da intervenção sócio-educativa, em contexto escolar, e com as práticas discursivas que fixámos através das entrevistas, permite-nos consolidar ainda mais a ideia segundo a qual os actores em análise (directores, elementos da comissão pedagógica e professores) possuem grandes responsabilidades na forma como o processo de institucionalização da formação contínua dos professores decorreu. Embora a nossa análise se vá centrar fundamentalmente na figura dos directores, é nossa certeza que as suas práticas profissionais não podem ser analisadas sem uma referência (integrada e permanente) aos actores que com eles interagem. Tendo em conta a citação de

Friedberg referida acima, parece-nos que grande número dos «constrangimentos» sentidos pelos directores foram criados ao nível do seu contexto de acção imediato, tanto pelos actores envolvidos (elementos da comissão pedagógica, dirigentes das escolas, pessoal administrativo e auxiliar da acção educativa e professores em geral), como por si mesmos [através do que Friedberg define como "a pertença a culturas (nacionais, profissionais e organizacionais)"]. E aquilo que pensamos é que essas dificuldades ou constrangimentos à acção podem assumir uma importância ainda mais decisiva que aquelas outras colocadas pelos níveis regionais e centrais de administração. Como veremos adiante, raramente ou nunca os informantes se colocam no centro da análise, não assumindo, desse modo, a sua quota parte de responsabilidades no processo, assim como evitam referir-se aos outros actores colocados nos sistemas de acção que lhe estão próximos, poucas vezes aparecendo como fontes de bloqueio, de rotinização, de inércia e de regulação. É nossa opinião que as comissões pedagógicas e as escolas foram as estruturas que melhor desempenharam a função de regulação do "sistema de acção concreto" (para utilizar uma expressão muito cara a Crozier e Friedberg, 1977), talvez mais ainda do que as estruturas regionais e locais da administração. O que tentaremos demonstrar no presente trabalho é exactamente esta situação, aparentemente contraditória com os discursos corporativos proferidos pelas estruturas sindicais, pelas escolas e pelos directores, inclusivamente.

Quando hipostasiamos a nossa experiência e lhe atribuímos um estatuto privilegiado no processo de análise em questão, gostaríamos de concretizar melhor a ideia. Assim, para além de uma prática como director de um dos maiores do país, que abrange cerca de 1600 professores e mais de 100 escolas de todos os níveis de ensino, públicas e privadas, participámos em bastantes reuniões de directores, a nível nacional, regional e local. Embora não utilizemos neste trabalho qualquer documentação específica que possa suportar a nossa análise, seria impossível evitar que as nossas representações sobre o que se passou nesse processo de construção das práticas sociais e profissionais dos directores não influenciasse a análise. Apesar de tudo, algumas das questões que se prendem com essa experiência são referidas por alguns dos informantes nos seus discursos, cabendo-nos a tarefa de as interpretar de acordo com os nossos quadros de referência e não à luz de um qualquer quadro de interpretação impressionista, de matriz fenomenológica ou etnomedológica.

A título de ilustração (e que mais adiante desenvolveremos) podemos referir os conteúdos dos referidos encontros inter-directores e da maioria

esmagadora das reuniões das comissões pedagógicas (embora conheçámos directamente apenas a realidade do concelho em que trabalhámos, pensámos estar em condições de afirmar que funcionaram nesse mesmo registo). E esse registo foi no sentido de discutir as questões de natureza administrativa, processual-burocrática e financeira. A formação enquanto entidade substantiva e autónoma, à qual todas as outras questões se deveriam subordinar, raramente foi assumida. Ao nível do agrupamento regional do Norte, que nos recordemos, apenas uma vez tal aconteceu e com base num documento produzido por um grupo em que o autor desta investigação se integrava. Mas nem sequer houve debate, nem no momento da apresentação, nem posteriormente!

Ao nível dos Centros de Formação (Comissões Pedagógicas e escolas), aquilo que defendemos como teses, de acordo com a experiência que realizámos e mesmo com a interpretação dos discursos constantes nas entrevistas, pode resumir-se no seguinte:

- Os 'sistemas de acção' no interior dos quais os directores se movimentam — as escolas — encontram-se estruturados de acordo com "dois tipos de protagonismo, contraditórios entre si — o protagonismo da direcção por parte do ministério e o protagonismo da gestão-execução por parte dos professores face a potenciais participantes (percepcionados como concorrentes) internos e externos" (L. Lima, 1992: 279). Adequando esta análise aos centros de formação, a presença do director introduz, principalmente na escola-sede, um desequilíbrio naquela divisão de poderes(1), desequilíbrio tanto mais acentuado quanto os directores foram "capazes de impor uma certa definição dos problemas a resolver (e portanto incertezas pertinentes) e de afirmar o seu domínio, nem que parcial, sobre essas incertezas" (Friedberg, 1995: 254).

- As questões da formação, principalmente as que se prendem com as dimensões pedagógicas, científicas, políticas e organizativas, não constituem uma problemática que preocupe os dirigentes das escolas e grande parte da população docente. Qualquer tentativa de afirmação dos directores neste domínio conduzirá, inevitavelmente, a um maior isolamento e consequente perda de influência, dado que um processo daquele tipo, que implica a participação de todos os actores, depende da adesão dos mesmos. Tentámos uma *démarche* deste tipo e ao fim de seis meses tinha sido completamente anulada com o argumento da falta de

(1) De um modo idêntido àquele como foi entendido o director executivo previsto no Decreto-Lei 172/91. É também desta forma que devemos entender a oposição a esta figura por parte dos dirigentes das escolas e não por questões de autonomia considerada de uma forma abstracta.

tempo e disponibilidade para gerir as escolas e participar nas actividades do centro.

- Do mesmo modo que a Administração se impõe às escolas por intermédio dos normativos, estas (seus dirigentes) impõem-se aos professores legitimados pela capacidade de fazer executar essa normatividade e os directores, para se imporem, têm de construir acções que obriguem os professores à sua frequência, exercendo por via normativa a sua influência. Mesmo que os elementos da comissão pedagógica e os gestores das escolas se vejam obrigados a frequentar acções de formação, esse poder do director, apesar de o ser, como é exercido indirectamente, de uma forma diferida, não cria desequilíbrio nas relações de poder instituídas pela tradição. Mas o poder exercido pelo director no âmbito da Comissão Pedagógica, se o trabalho desta for estruturado de acordo com uma lógica de animação pedagógica das escolas (uma das formas possíveis de estruturar a acção dos centros de formação, de modo a que os conceitos de participação e implicação sejam efectivamente mobilizados), através da qual os diversos actores que compõem aquele órgão se vejam na contingência de também executarem aquilo que decidem, então, o exercício desse poder é potencialmente conflitual com os intereses instalados(1) .

Uma das motivações que nos levou a concorrer a director de um centro de formação foi exactamente esta possibilidade de exercer um poder determinado, poder esse que conceptualizávamos como o exercício de uma capacidade orientada para a devolução de poderes para o plano das escolas e dos professores, tendo como expectativa que estes o utilizassem para definir um tipo de formação que correspondesse às suas necessidades emancipatórias. A experiência profissional anterior havia-nos ensinado que era possível exercer um poder deste tipo sem criar grandes conflitos, dado que os actores envolvidos, ao aproximarem-se de 'novos modos de trabalho pedagógico' (Lesne, 1977) estavam simultaneamente a apropriar-se de novas formas de exercer os seus poderes, com uma autonomia acrescida e novos saberes.

Independentemente do facto da nossa acção, no contexto da experiência que realizamos no âmbito dos centros de formação das associações de escola, se ter vindo a revelar como paradoxal, tanto em relação aos gestores das escolas como em relação aos outros directores (como veremos adiante), o que nos importa salientar aqui é que o exercício de um determinado poder, orientado numa deterninada direcção, era nossa intenção explícita no acto da candidatura.

---

(1) Para aprofundar esta relação entre poder, interesses e conflito ver, nomeadamente, Giddens (1996: 128-132), Friedberg (1995: 253-258) e Weber (1944).

Como se vê, a noção de poder é estruturante de todos os contextos de acção. Todos os autores não-funcionalistas e principalmente aqueles que integrámos no campo do construtivismo racionalista a ele se referem desta forma, com particular relevo para Giddens e Friedberg. Para este último autor "o recurso à noção de poder torna-se indispensável a partir do momento em que se reconhece a autonomia dos actores e portanto o carácter problemático e precário dos seus comportamentos" (1995: 256).

O presente estudo, ao eleger como sujeitos os directores dos centros de formação e as suas práticas, não pode perder de vista os actores com os quais aqueles estabelecem relações privilegiadas: os professores, as dirigentes das escolas e os actores situados nos diversos patamares da administração (central e regional). A estruturação das práticas dos directores só é inteligível nesse quadro de interacção.

Ao elegermos aqueles actores e ao considerá-los como protagonistas, isto é, como sujeitos da acção e não como exclusivamente determinados pela acção de entidades abstractas, estamos conscientes do risco que corremos, pois podemos ser interpretados como pretendendo responsabilizá-los pela situação a que se chegou no domínio da formação, em particular, e das práticas educativas, em geral. Tal não é a nossa intenção, até porque estamos conscientes da arbitrariedade de tal conclusão. Sabemos que os professores (seja em que plano os quisermos considerar) não podem ser os "bodes expiatórios" excluisivos de todo um sistema que também os produziu tal como são e que, para além deles, integra outros actores privilegiados. Mas tal não nos pode impedir de confrontar os professores e as escolas com as responsabilidade que lhes cabem enquanto sujeitos fundamentais de um processo em que assumem há longos anos papéis centrais. E é dessa responsabilidade que tentaremos falar neste trabalho, o que significa falar das práticas profissionais desses actores e dessas organizações. Talvez fosse mais cómodo adoptar os discursos da maioria dos actores que entrevistámos e que elegem a administração central como a principal entidade responsável pela situação a que se chegou, omitindo o papel das escolas, dos professores e dos directores no processo. Pelo contrário, pensámos que o peso excessivo de práticas dominantemente corporativas no interior das escolas, tem sido um dos factores inibidores das necessárias transformações a que o sistema educativo terá de se submeter, incluindo aqui a situação de desconforto e de mal-estar que conduziu a que a "profissão docente se tenha tonado difícil de viver do interior", como refere A. Nóvoa (1992b). O "sistema", o "Estado", o "Ministério", a "falta de condições"..., são expressões que urge apagar das práticas discursivas dos

professores, sob pena de nunca nos podermos afirmar como profissionais autónomos e cada vez mais protagonistas no processo de produção das nossas vidas, procurando evitar afirmações como aquela que a seguir se reproduz, profundamente pessimista, e que só entendemos como resultado de um processo extremamente violento e desgastante como aquele que vivemos durante três anos: "Eu, hoje, como sempre, acho que as escolas não têm condições para coisíssima nenhuma. Nem que tenham as condições todas!"(1).

1.1. Razões da candidatura: as Motivações...

A pertinência em interrogar os sujeitos da acção social sobre as motivações, expectativas e razões para agirem e sobre o modo como o fazem, tem sido objecto de posições muito diversas por parte de alguns investigadores e de algumas perspectivas teóricas no âmbito das ciências sociais. Como refere Amiguinho (1992: 101), "são, de um modo geral, recentes os trabalhos que se debruçam sobre esta problemática, procurando compreender e explicar, a partir do contributo de diversas disciplinas, as motivações, as estratégias e os comportamento dos professores face à inovação". Mas como sabemos são igualmente múltiplos os autores e as perspectivas que se têm debruçado sobre a acção social e o lugar que nessa análise ocupam os actores e os discursos que produzem sobre aquilo que fazem e como o fazem. O interaccionismo simbólico e as sociologias interpretativas, na esteira de Weber, foram as correntes que mais se destacaram neste processo de valorização das interpretações que os sujeitos da acção produzem sobre as suas práticas. No interior do construtivismo racionalista vimos que, apesar da ênfase que muitos autores colocam na ruptura com o senso-comum, que consideram como um obstáculo ao conhecimento científico, outros consideram como fundamental o estabelecimento de uma nova relação entre aqueles dois tipos de conhecimento (Giddens, Habermas, Boudon e Santos, por exemplo).

Para Giddens (1996: 101), "as «razões» podem ser definidas como princípios base da acção, que os agentes «têm à mão» como elementos de rotina da sua monitorização reflexiva do próprio comportamento".

---

(1) Afirmação produzida por uma directora de um centro de formação que entrevistámos, vol. II:252.

R. Boudon, (1992: 26), ao retomar o princípio do individualismo metodológico, considerando-o como o primeiro princípio da sociologia da acção, define-o de acordo com a ideia segundo a qual "um fenómeno social, qualquer que ele seja, deve ser entendido tal como é, ou seja, o produto de acções, de crenças ou de comportamentos individuais".

Para Habermas (1974: 32) a relação entre a teoria e a prática tem de ser operada pela institucionalização de momentos reflexivos e práticos concebidos de um modo dialéctico, "articulando a reflexão, a ilustração e a luta política", momentos esses em que a linguagem assume um papel estruturante fundamental.

Santos (1987; 1989; 1994) convida-nos a problematizar as relações entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso-comum, começando por afirmar que se "o fundamento privilegiado da racionalidade científica não é em si mesmo científico", a ciência (que designa por pós-moderna) tem de dialogar com outras formas de conhecimento, de entre as quais emerge como central a do conhecimento do senso comum, "o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida" (Santos, 1987: 55).

O que caracteriza esta dissertação é o apelo que nela se faz aos sujeitos da acção que analisa para expressarem as suas razões, os seus valores, os seus interesses e preocupações (representações, crenças e convicções) sobre o processo que vivenciaram e que alguns continuam a viver.

Quando decidimos estudar as práticas dos directores dos centros de formação das associações de escolas e tendo como suporte a nossa própria prática e o modo como a iniciámos (e que descrevemos acima), tínhamos claramente em mente um conjunto de motivações e expectativas àcerca das funções que iríamos desempenhar e das razões que presidiam a essa opção. Daí que nos pareceu extremamente pertinente começar por inquirir os sujeitos desta investigação a partir daquelas questões. Apesar do inquérito se ter realizado cerca de dois anos após a decisão da candidatura, o que pode introduzir inúmeros factores de enviesamento das respostas, parece-nos que estas permitem integrar os efeitos do que Giddens define como "monitorização reflexiva da acção" e assim enriquecer (ao mesmo tempo que complexifica) a interpretação.

Para situar a interpretação a que de seguida iremos proceder, importa referir que a candidatura a director de um centro de formação era um acto formal que a legislação concebia de uma forma explícita. Quando a formalizámos, tivemos de entregar o *currículum vitae* em que deviamos descriminar a

experiência no domínio e o esboço de um projecto de acção. Como, aquando da discussão sobre o processo de selecção das candidaturas, pertencíamos à comissão pedagógica do centro ao qual nos candidatávamos, tivemos oportunidade de verificar os cuidados com que aquele órgão debateu a questão e o conjunto de problemas que emergiram nesse debate. Quando abordámos os directores através da entrevista, confessámos que ficámos supreendidos com as respostas (apesar do conhecimento que possuíamos sobre algumas situações, não esperámos um conjunto de respostas tão significativo de determinados comportamentos como aquele que viémos a obter).

Para analisar as respostas que os dezasseis entrevistados produziram, construímos uma matriz bidimensional com base em expressões utilizadas pelos sujeitos. A listagem assim produzida e a distribuição dos sujeitos pelos vários itens permite, simultaneamente, observar (constatar):

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- crença na formação contínua como fundamental para o desenvolvimento de um professor e da prática pedagógica	x														x	
- experiência:																
. profissional	x		x			x	x			x	x				x	
. académica [Lic. e Mestrado em C. Educação]	x	x														
- crença no discurso oficial [formação centrada na escola]	x								x							
- procura de coisas diferentes		x										x				
- rentabilizar a licenciatura [CE]		x														
- possibilidade de acumular com a função do formador		x														
- empurrado/pressionado (pressões):																
. professores			x	x	x	x	x									
. dirigentes das escolas				x				x	x		x		x	x		x
. familiares			x													
- percurso no processo de constiuição do CF										x						
- benefício de recursos materiais para as escolas			x				x							x		
- desafio pessoal/forma de estar na profissão/exercício do direito de participação						x	x			x					x	
- substituição do director seleccionado													x			x
- sensibilidade e interesse pela questão													x			
- convite														x		
- aplicação de conhecimentos (da experiência académica)														x		
- motivação pedagógica					x									x		

Fig. 4: "razões da candidatura"

- a dispersão ou concentração das respostas;
- as unidades mais significativas, de acordo com o critério do número de vezes que foram produzidas [unidades de enumeração (Vala, 1987)];
- a singularidade de algumas respostas, estabelecida de acordo com a originalidade e especificidade das mesmas (este critério depende da combinação da subjectividade do analista e do conhecimento que este possui dos sujeitos e do campo de análise);
- o modo como cada um dos sujeitos respondeu à questão, permitindo assim uma leitura/análise simultaneamente individual e global.

Tendo em conta o critério "frequência das respostas", é possível desde logo estabelecer uma hierarquia (que pensamos significativa) entre elas:

- empurrado(a)/pressionado(a) - 11 respostas
- experiência profissional e académica - 8 respostas
- desafio pessoal (...) - 4 respostas
- recursos materiais para as escolas - 3 respostas

Antes de procedermos a uma análise interpretativa mais focalizada em algumas dimensões, que serão seleccionadas de acordo com a nossa percepção sobre a sua importância, parece-nos adequado inventariar um conjunto de aspectos que nos surgiram logo que olhamos para a matriz, após o seu preenchimento.

Eis, pois, o resultado desse primeiro olhar analítico, acrescido de alguns comentários que nos parecem adequados:

- Apenas *cinco* dos entrevistados referem que formalizaram a candidatura por opção pessoal (1,2,10,15).

- Destes cinco é de admitir que um seria sempre seleccionado, dado o trabalho que desenvolveu na fase de constituição do centro e que antecedeu a selecção do director [ent.10], independentemente dos candidatos que viessem a perfilar-se, como se pode inferir do seguinte excerto:

> "(...) eu nem tinha consciência de que me iria candidatar! Eu não andava à procura... Houve cinco candidaturas (...). Na reunião em que houve a eleição (...) as pessoas que estavam presentes nem (...) estiveram a analisar! Aliás, estivémos na reunião, estiveram a analisar os currículos e todo o percurso das pessoas, mas acharam com naturalidade, pelo menos nesta primeira fase, devia ser eu"(vol. II, ent.10:14).

- Destes cinco, apenas *um* (ent. 15) afirma ter-se candidatado com um projecto e com uma equipa, tendo o apoio incondicional da escola-sede e dos seus gestores, constituindo desta forma uma candidatura fortíssima, porque representava uma escola, uma estrutura, e não uma pessoa.

Esta situação viria a reflectir-se positivamente na forma como o centro de formação se veio a desenvolver[1] , como se pode deduzir do seguinte excerto:

> "Quando me candidatei a director do centro, primeiro não foram os Conselhos Directivos que se juntaram e resolveram pôr o lugar a concurso ou coisa parecida com isso. Neste concelho, os directivos encontraram-se em Julho de 1992, começaram a pensar na formação do centro, esta escola tomou a iniciativa e a partir daí criou-se grupos de trabalho (...), que trabalharam até Novembro na auscultação das necessidades de formação (...). Eu fiz parte desses grupos (...) desde o princípio; quando apareço propondo-me para director tinha essa experiência; tinha acompanhado o crescimento e ao mesmo tempo avancei com um plano de acção (...)" (Vol. II, ent.15: 16-17).

- *Dois directores* (ent. 1 e 2) destes cinco, foram objecto de forte oposição por parte de alguns dirigentes de escolas, que contestaram a sua selecção por serem, respectivamente, educadora de infância e docente do 1° CEB (!). E isto apesar de possuirem um currículo académico e profissional superior aos restantes candidatos.[2]

- Talvez o "dado" mais saliente nesta categoria seja aquele que se retira do facto de onze (11) informantes referirem que não se candidataram por sua iniciativa: foram, dizem, *pressionados*:

. *cinco*, pelos seus pares do 1° CEB (ent. 3;4;5;6;7);

. *sete*, pelos dirigentes das escolas (ent. 4;8;9;11;13;14;16);

. *um*, também pela família (ent. 3);

. *dois* surgem para substituir outros que haviam desistido (ent. 13;16), sofrendo contudo as pressões dos seus pares;

---

(1) Curiosamente, este centro de formação surgiu várias vezes nas discussões na comissão pedagógica do centro de formação que gerimos, sendo apontado como um modelo a seguir. Só que nenhuma das escolas do centro em que fomos director alguma vez se disponibilizou a colaborar como a escola-sede em questão o fez: no nosso caso, o centro de formação mudou três vezes de escola-sede! Para além disso, nunca nenhum dirigente se implicou directamente no trabalho do centro de formação, tendo a maioria utilizado uma estratégia reservada na discussão dos planos de formação, apesar de os aprovar sem qualquer crítica!

(2) Sabemos perfeitamente o que significa uma situação deste tipo, dado que sentimos o mesmo, não no processo de selecção, mas no interior das escolas dos 2° e 3° CEB e ES, de onde nos chegaram, repetidamente, ecos do seguinte teor: "Quem é esse professor primário que vem agora dirigir a formação dos professores? A Comissão Pedagógica perdeu a cabeça?!"

. *dois* referem que, ou aceitavam, ou não havia centro de formação (ent. 3;4);

. *um* refere que estava pouco motivado, mas resolveu aceitar o desafio que o "*lobby* do 1° CEB" lhe colocava (ent. 6);

Para ilustrar este processo e dada a diversidade das respostas, pensamos que o seguinte excerto poderá permitir a compreensão do modo estratégico com os actores em questão se comportaram logo no processo de selecção:

> "Houve vários presidentes dos Conselhos Directivos das escolas associadas quem constituíram, um processo de constituição normal e depois vieram ter comigo! E disseram: «nós gostávamos que fosses tu!» (...). Mas, efectivamente, fui altamente pressionado até ao nível das relações de amizade para me candidatar. E pronto: fiz a candidatura. Como é evidente (...) a comissão pedagógica foi mais ou menos unânime e eu impus algumas condições (...) (Vol. II, ent. 11: 15)

- Cinco directores (1;5;9;13;15) apresentam-nos como razões para se candidatarem questões de algum modo relacionadas com a problemática da formação, isto é, com questões como a profissão e a importância da formação na sua construção:

> "Achava que a formação contínua era fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica nas escolas" (Vol. II, Ent. 1: 12).

- Um outro dado fundamental que emerge do simples olhar da matriz é o que se prende com o lugar que a "experiência " (académica, mas sobretudo a profissional, nas suas múltiplas acepções) ocupa nos discursos dos entrevistados. É de notar que a experiência académica apenas é considerada como importante pelos dois entrevistados que possuíam a licenciatura em Ciências da Educação, embora por razões diferentes: um (ent. 1), por considerá-la como uma experiência coerente com o seu passado profissional, tendo contribuído para aumentar a capacidade de reflexão sobre diferentes problemáticas; o outro (ent. 2), parece atribuir-lhe o significado de qualificação certificadora. Mas sabemos que três entrevistados oriundos do 3° CEB e ES estavam, na altura, a frequentar cursos de Mestrado, apenas se referindo a essa experiência noutros pontos de entrevista e nem sempre de um modo gratificante (ent. 11;13;14). Outros. (ent. 4;10;15), referem-se à experiência académica de forma ambígua, ora como desnecessária em termos substantivos, ora como um mal necessário, em termos certificativos (a esta situação nos referiremos mais adiante). Neste aspecto (da experiência profissional), é de salientar o percurso da maioria dos entrevistados oriundos da

educação pré-escolar e do 1° CEB, que considerámos como algo diferenciado, constituindo um ponto de referência obrigatório nos percursos profissionais de cada um (ent. 1;2;5;6;7). Embora uma directora (ent. 5) não se refira à experiência académica de uma forma explícita, mais adiante na entrevista pode verificar-se a importância que essa dimensão assumiu na tomada de decisão para se candidatar.

- A razão de se candidatarem para que, desse modo, as escolas beneficiássem de um fluxo de recursos materiais, apenas é referida por *três* entrevistados (4;7;14). Em dois casos (4 e 7), talvez devido à localização geográfica dos referidos centros (situados, um, no interior do distrito do Porto, e outro no interior do distrito de Viana do Castelo) e à eventual escassez de recursos materiais e humanos (tendo-se estes últimos reflectido no processo de selecção do director, pelo menos, numa das situações), essa preocupação pode ser considerada natural. Mas esta intenção, embora não explicitada, parece ter sido a motivação central das escolas aquando da constituição dos centros, argumento muito utilizado pela administração para as aliciar a assumir essa tarefa que, como se sabe, não foi iniciativa sua nem tinha sido alguma vez uma hipótese equacionada por elas como uma necessidade; foi uma "iniciativa claramente estatal" (Canário, 1984: 49) e entendida como mais uma tarefa que teriam de executar.

Após esta descrição, realizada de um modo quase impressionista, das razões explicitadas pelos sujeitos do estudo para se terem candidatado a directores de um centro de formação, parece-nos agora importante reflectir sobre o que foi dito, procurando salientar aquilo que, em nossa opinião, pode ser relevante para a compreensão das diferentes racionalidades em presença (sem querer reduzir abusivamente a subjectividade dos actores de acordo com as nossas representações e interpretações àcerca dos seus discursos).

O que aparece como evidente no conjunto das «razões» explicitadas é a importância da "experiência profissional" e o modo como cada um dos sujeitos se insere, estrategicamente, nos contextos de acção em que participa.

A experiência profissional dos diferentes actores é, como seria natural, bastante diversa, sendo possível categorizá-la de acordo com a história da profissão docente, que se reflecte de modos muito diferentes nos diversos níveis de ensino: enquanto os sujeitos cuja origem é o 1° CEB e a educação pré-escolar enfatizam a dimensão pedagógica da sua acção, que resulta do tipo de projectos em que participaram, os dos outros graus de ensino apresentam-nos um conjunto de razões mais dispersas e vagas. Embora alguns refiram a experiência profissional como razão, aquela também nos surge como pouco sistematizada e

pontual nos seus discursos, sendo a dimensão estratégica aquela que assume particular relevância.

A experiência académica apenas é valorizada pelos docentes da educação pré-escolar e do 1° CEB, verificando-se da parte dos outros actores uma desvalorização da própria formação inicial (universitária) que possuem. A *desconfiança* em relação às universidades e à formação que nelas se oferece está amplamente documentada nos seus discursos e a ela nos referiremos mais adiante, embora os professores deste níveis de ensino tenham preferido frequentar, as acções propostas pelas instituições de ensino superior, o que pode ser interpretado como algo contraditório. De qualquer forma, o que nos parece relevante é o significado que os sujeitos atribuem ao seu passado profissional, que nos aparece aqui como potencialmente estruturante das práticas futuras. Estaremos aqui perante uma crença ou, como refere Santos (1996), perante uma atitude sensata de observação do passado com olhos postos no futuro?

Sabemos que, toda e qualquer experiência é, por definição, irrepetível, dado o seu carácter singular e contingente, sendo sempre marcada pelo que Crozier e Friedberg (1977) definem como *efeitos perversos*, não intencionados da acção humana. De acordo com Giddens (1996), as acções e seus significados têm apenas valor até que novas acções surjam e revelem as anteriores como insuficientes. De qualquer modo, é de admitir que possuem sempre um valor estruturante e securizante das práticas futuras.

A título de ilustração, vejamos como um dos directores se refere a esta questão:

> "Não tinha muito a perspectiva do que isto iria ser, mas fundamentalmente foi, digamos, mais um desafio (...). Isto era novo! Não tinha grande visão do que se ia fazer. Para mim isto foi uma situação nova, nunca tinha passado por nada..., tirando a experiência do PIPSE, que eu pensei que poderia, de certa forma, ter alguma equivalência; mas depois até veio a demonstrar-se que não)" (Vol. II, ent. 6: 18).

Mas o que emerge como central no conjunto das «razões» apontadas pelos sujeitos é a ideia que nos transmitem de terem sido «pressionados» para se candidatarem. Antes de interrogarmos esta imagem que, confessamos, não esperávamos, convém referir que:

- a legislação obrigava à abertura de um processo de candidatura, cabendo às respectivas comissões pedagógicas a definição dos critérios de selecção, não se vislumbrando aqui qualquer hipótese de selecção que não passásse por um

concurso e pela prestação de provas documentais (a não ser que não existissem candidatos ao concurso);

- à excepção do centro de formação ao qual nos candidatámos [1] (e tendo em conta apenas o universo constituído pelos centros dos directores entrevistados), surgiram em todos os centros bastantes candidatos, cuja rejeição as respectivas comissões pedagógicas tiveram de justificar;

- alguns dos directores afirmam que desconheciam as exigências das funções que iriam desempenhar, referindo inclusivamente que ignoravam o modo como o processo de constituição dos centros tinha ocorrido, como se pode comprovar pelas seguintes afirmações:

> "(...) de maneira que, quando apareceu esta coisa, que eu não tinha dado por ela, que havia centros de formação, nem que ia haver Focos, nem nada (...)" (Vol. II, Ent.11: 15);
> "não tinha muito a perspectiva do que isto ia ser, mas fundamentalmente foi digamos, mais um desafio" (Vol. II, Ent.6: 13).

Perante esta situação, como entender, este 'desprendimento' este 'desinteresse' e esta 'distanciação' em relação ao proceso de selecção? É certo que a distância temporal que medeou entre o momento da entrevista e o momento das candidaturas (que foi quase de três anos) poderá ter, neste caso, um efeito provocador desse distanciamento, dado que atenua consideravelmente as dimensões afectivas que um acto desta natureza necessariamente produz em quem o vive.

O carácter (aparentemente) desinteressado em relação ao processo de selecção que a maioria dos actores faz questão de nos apresentar é, com efeito, um dos aspectos mais relevantes, em termos analíticos, que importa questionar ,dado que encerra um dos elementos estruturantes da interacção social: estamos a referir-nos ao conceito de *poder* e àqueles que lhe estão associados: a capacidade cálculo, de jogo e de estratégia. A este propósito será de sublinhar a afirmação de Giddens (1996: 128-129), segundo a qual "a noção de «acção» está logicamente ligada à de poder", constituindo deste modo uma "propriedade específica da interacção social em geral". Neste mesmo sentido, Friedberg (1995: 213-222 e 263-274), ao recuperar o conceito de «instinto estratégico» de Crozier apresenta-nos uma reflexão na qual emerge o carácter sempre "interessado" dos actores nas acções em que participam, interesses que só podem ser interpretados no contexto dos sistemas de acção em que interagem e no quadro de uma 'racionalidade

---

[1] A nossa foi candidatura única...

limitada' (H. Simon, 1983). A seguinte afirmação de Friedberg (1995: 265) parece-nos exemplar para caracterizar o modo como os actores se comportam no quotidiano:

> "A entrada numa situação de provação é, para um actor, sempre pesada de consequências sobre as suas próprias possibilidades de acção. Se tem possibilidade de escolha, só a aceitará rodeando-se do máximo de garantias de que a provação não lhe será demasiado desfavorável".

Deste modo, os discursos dos directores podem ser perfeitamente enquadrados neste registo, ainda que procurem situar, admitimos que estrategicamente, fora do seu campo de intervenção ou de acção, a responsabilidade pela decisão que acabaram por tomar. Tomando como tal a realidade presente nos discursos, isso permitiria aos actores em questão uma margem de autonomia consideravelmente alargada, dado que em nenhum momento se haviam mostrado interessados em assumir as funções em questão: foram pressionados, ou convidados, etc. A estruturação de um contexto de acção, neste caso, seria operada de um modo completamente diferente se os actores se tivessem apresentado a concurso e demonstrado um interesse particular pelo cargo e pelas funções dele emergentes. Embora este trabalho não pretenda analisar directamente outras realidades, esta forma de agir da maioria dos directores entrevistados parece remeter para um determinado tipo de comportamento que é muito vulgar no contexto das escolas aquando da eleição dos órgãos de gestão, cujos candidatos (em inúmeras situações), nunca se assumiram como tal: ou são nomeados, ou são convidados, ou são reconduzidos por movimentos que nunca se lhes podem imputar directamente.

A dimensão estratégica da acção e do comportamento destes actores é, em nossa opinião, o principal dado a retirar da análise da matéria em questão, sendo mais evidente nuns actores do que noutros, pois as razões da candidatura são situadas fora (aparentemente) dos sujeitos. Apesar disso, alguns directores demonstram uma preocupação mais voltada para o campo da formação propriamente dita, não surgindo a dimensão estratégica como relevante no processo accionista.

... e as Expectativas

Apesar da proximidade existente entre as expressões "factores que estiveram na base da candidatura" e "expectativas para o desempenho das

funções" no domínio linguagem corrente, as respostas produzidas, salvo algumas excepções, não estabelecem qualquer confusão entre elas.

Para efectuar a análise construímos duas matrizes; uma, tendo por base o critério utilizado na categoria anterior, isto é, utilizando as expressões dos entrevistados como unidades de registo; outra (e que de seguida reproduzimos), agrupando aquelas unidades de registo em torno de duas sub-categorias que emergiram de acordo com as respostas, permitindo assim focalizar a análise. O critério de categorização utilizado tem por base o modo como os actores perspectivavam os centros de formação e a acção que estes deveriam desenvolver, por um lado, e as expectativas pessoais de intervenção por outro.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- expectativas de criação de dispositivos facilitadores da emergência de práticas de formação instituintes:	x	x	x		x		x	x	x	x			x		x	
. CF como espaço/tempo de reflexão, de debate e de troca de experiências	x				x		x		x	x			x		x	
. apoio ao desenvolvimento de projectos e da reflexão	x									x						
. grande adesão dos professores e das escolas	x	x			x					x						
. dinamização pedagógica					x		x					x				
.CF como pólo dinamizador do concelho	x															
. formação como forma de mudança das práticas	x		x													
. formação com autonomia		x						x								
- outras preocupações de natureza pessoal		x						x		x	x			x	x	
. liderar um processo						x										
. formação inter-níveis de ensino											x					
. acumular as funções de formador com as de director		x														
. mudar as práticas no 1º CEB											x					
. intervir na formação e no sistema										x	x				x	
. possibilidade de aplicação de teorias														x		
. ajudar a construir uma imagem positiva dos professores															x	
. trabalho que exigia suporte administrativo forte				x												
ausência de expectativas				x	x							x				x

Fig.5: expectativas

Os aspectos que considerámos como mais relevantes na análise desta matriz são os seguintes:

- apesar dos quase três anos de experiência no exercício das funções, apenas uma directora (ent. 4) parece utilizá-la no discurso, referindo-se à componente administrativa do cargo que, no início, sabíamos ser da exclusiva competência da escola-sede. Esta directora, depois de referir que não possuía qualquer expectativa dado que "nem sequer sabia que tipo de trabalho ia

desenvolver", termina dizendo que "também não se sabia muito bem qual seria o trabalho do centro, mas sabia-se que era um trabalho (e pelo que nós sabíamos dos outros cursos da CEE) que teria que ter um suporte administrativo forte e de pessoas com um mínimo de conhecimentos" [presume-se que nesse domínio] (Vol. II, ent. 4: 18);

- a «ausência de expectativas» quanto ao trabalho que iriam desenvolver, é uma resposta produzida por quatro entrevistados, apesar de ser possível identificar em dois deles alguma expectativas concretas. Um caso [ent. 4], já o analisámos acima. No outro [ent. 6], depois de referir que "Não tinha muito a perspectiva do que isto iria ser (...), isto era novo!", conclui que "foi fundamentalmente essa de ir liderar um processo que sabia que estava ligado à área da formação e que eu já tinha algum capital adquirido com a experiência do PIPSE" (Vol. II,ent. 6: 18).

Mas o que é significativo para a análise é o facto de alguns directores terem sido seleccionados sem possuirem expectativas explícitas e, o que é ainda mais importante, sem apresentarem um projecto que permitisse identificar critérios objectivos de selecção. Mas a situação é ainda mais curiosa quando outros dois directores são seleccionados afirmando possuírem baixas expectativas em relação às funções que iam desempenhar [3; 14]. Um, refere como expectativa "poder aplicar um conjunto de conhecimentos e de opções a nível de formação" [que havia adquirido num curso de Mestrado recentemente frequentado], embora a candidatura não tenha constituído nenhum "desafio (...), porque não pensei que..., quer dizer nós (...) desconfiámos sempre das coisas que o sistema faz" (Vol. II, ent. 14: 20). Outro, talvez devido ao contexto geográfico em que o centro se localizava, aponta a escassez de formadores de qualidade que permitisse a produção de formação "que mexesse com eles [Professores], (...) que fizesse mexer qualquer coisa nas práticas" (Vol. II, ent. 3: 18).

Apesar de tudo, em termos globais, as expectativas da maioria dos directores centram-se em aspectos de natureza pedagógica, tanto ao nível da sua finalização nas práticas como ao nível organizativo, como se pode observar pela distribuição das respostas na primeira parte do quadro. Contudo, não podemos deixar de assinalar o modo como alguns directores começaram por orientar as suas práticas, sendo possível identificar alguns estereótipos quanto ao modo de trabalho pedagógico em níveis de ensino que desconheciam, bem como uma certa centração na sua acção individual e nos seus interesses:

> - "Uma das razões por que eu me candidatei a director era pelo facto do regime jurídico permitir que eu fosse formador. Portanto, acumular as duas funções" (Vol. II, ent. 2: 12).
>
> - "(...) o 1° CEB parecia-me um terreno muito próprio, muito propício e muito passível de fazer alterações. Porque eu conhecia, conhecia mal mas conhecia, porque tinha pessoas conhecidas e a dar aulas e, portanto, sabia que era um terreno de professores do 1° CEB muito instalados, com modelos muito arquétipos, muito já..., muito fechados e que agora eram obrigados, curiosamente, a fazer formação" (Vol. II, ent. 11: 20).

Por último, pensamos que é importante reflectir sobre uma das expectativas que foi referida por quatro directores e que nos parece extremamente esclarecedora para caracterizar o movimento da formação contínua iniciado em fins de 92: "a grande adesão das escolas e dos professores" ao processo. Uma das informantes refere o seguinte:

> "Quando aqui cheguei havia um movimento do centro a querer puxar os professores, mas os professores longe do centro" (Vol.II, ent.5: 48).

Esta expectativa é particularmente referida pelos directores oriundos do 1° CEB e da educação pré-escolar, dado que possuem uma tradição na formação que se pode caracterizar pela existência de uma procura sempre superior à oferta. Quem alguma vez teve oportunidade de trabalhar naqueles níveis de ensino, deve ter constatado nos respectivos profissionais uma vontade muito grande de participação e de viver a formação como uma componente integrante do seu trabalho. Os diversos movimentos de professores, parece-nos, disso nos dá conta (os Centros de Apoio Pedagógico, os Centros Regionais de Apoio Pedagógico, os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem, as Unidades de Orientação Educativa, o projecto Eco, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, a educação especial, etc.)[1]. Mas um dos aspectos que terá de ser tomado em consideração em qualquer análise sobre o processo de institucionalização da formação contínua que temos vindo a viver desde 92, é este afastamento progressivo (mas que desde cedo se constatou como um dado adquirido) dos professores e das escolas em relação ao movimento de formação que, teoricamente, devia ser construído por eles! Em suma, podemos concluir que a maioria dos directores entrevistados possuía fortes expectativas de que os centros de formação pudessem constituir um espaço e um tempo de construção

---

[1] A este propósito *cf.* Canário (1994a).

da 'profissão' docente, sendo de salientar que estas expectativas são particularmente críticas nos actores oriundos de educação pré-escolar e do 1° CEB.

1.2. Ideias sobre o perfil do director

Quando surgiu, em 1991, um projecto de enquadramento jurídico da formação contínua dos professores e nele emergia a figura do *gestor da formação*, tivemos oportunidade de, em conjunto com outros professores, reflectir sobre o assunto. Desde logo sentimos que havia da parte desses professores (e de nós próprios) bastantes objecções a um órgão unipessoal a actuar em contextos extremamente complexos como são as escolas e tendo como funções coordenar um processo que se revelava como bastante problemático.

Ao decidirmos pela nossa candidatura a um órgão que reunia as características que havíamos contestado desdo o início, desde logo pensámos que reuníamos algumas das características pessoais que achavamos necessárias para o desempenho das funções que o Decreto-Lei 249/92 definia, embora com o suporte de uma equipa e articulado com os orgãos das diferentes escolas associadas.

Quando construímos o guião da entrevista, decidimos colocar esta questão (embora não a centrando no entrevistado), para assim infirmar sobre o grau de racionalização que os sujeitos possuíam àcerca da questão, facto que nos parecia fundamental para permitir a tomada de decisão sobre a candidatura. Tal como nós próprios havíamos reflectido sobre o assunto (daí tendo emergido a decisão de nos candidatarmos), pensávamos que o mesmo havia sucedido com os outros actores que tinham passado pela mesma situação. O contrário não nos passava pela mente: como poderíamos candidatar-nos se entendessemos não possuir um perfil adequado para o desempenho das funções de director?

A matriz que a seguir se apresenta, construída com base nos critérios explicitados nas questões anteriores, permitem-nos a seguinte leitura:

- *Oito* (8) dos directores entrevistados (50%) afirmam que, na altura da candidatura (ou do processo de selecção/convite/indigitação/nomeação), não tinham qualquer ideia sobre o perfil do director. Isto significa, a corresponder à realidade, que não possuíam uma reflexão sobre quem devia gerir (e dirigir) o processo de formação, nem se tinham interrogado sobre o modo como se situavam perante a eventualidade de virem a assumir essa função;

- Seis (6) informantes referem que *ser professor* é uma condição essencial para a definição do perfil do director. Pensámos que todos os directores,

apesar de o não referirem, devem pensar o mesmo, embora a questão do gestor profissional ninguém a tenha abordado explicitamente.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- ser professor	x	x				x			x	x					x	
- experiência na formação	x	x	x						x						x	
. com reflexão	x															
. qualquer experiência		x	x						x						x	
- formação académica:																
. ciências da educação	x	x				x			x							
. capital técnico e científico						x										
- conhecimentos das realidades	x						x									
. professores	x															
. níveis de ensino							x									
. 1° CEB e pré-escolar							x									
- formação em gestão e administração		x	x	x		x										
. académica		x				x										
. informal				x												
. formação em contabilidade			x													
- capacidade de liderança						x										
- capacidade de relacionamento						x										
- organizador						x										
- disponibilidade							x									
- dinâmica criativa							x									
- capacidade de promover a animação [educativa, pedagógica e formativa]							x									
- motivações internas fortes															x	
- alguém com uma visão positiva da escola	x															
- sem ideias sobre o perfil				x	x			x			x	x	x	x		x

Fig. 6 : Perfil do director

Sobre esta questão é importante referir que, no período em análise, apenas os directores oriundos da educação pré-escolar e do 1° CEB tinham dispensa total da componente lectiva(1). Dois dos entrevistados afirmam que, para além de ser professor, o director deveria continuar a dar aulas, para continuar a sentir a realidade das escolas e do ensino e para prevenir a emergência de comportamentos tipicamente administrativos;

- A *experiência profissional* (nomeadamente o percurso no domínio da formação), continua a ser uma dimensão que os sujeitos entrevistados privilegiam. Embora esta questão vá ser objecto de análise específica no ponto seguinte, convém desde já salientar que os directores que a ela se referiram não especificaram que tipo de experiência seria relevante para ajudar a definir um perfil do director. Apenas um explicita o carácter reflexivo que deve assumir,

(1) Actualmente tal não se verifica, dado que todos os directores podem optar pela dispensa da componente lectiva.

embora não avance muito neste domínio. Os outros defendem que deve haver um trajecto próprio, entre a multiplicidade de trajectos possíveis;

- *A formação no âmbito das Ciências da Educação* é um aspecto referido por quatro directores, dois dos quais já possuíam uma licenciatura nesse domínio, encontrando-se a frequentar cursos de mestrado nessa mesma área. Mas existem opiniões que não valorizam a formação académica no domínio das ciências da educação, referindo que essa formação se adquire no quotidiano: "A formação no domínio das ciências da educação (...), aquilo que tenho ouvido, o que tenho lido, que tenho tentado participar em tudo o que vai acontecendo e nunca me senti (e passe aqui alguma falta de modéstia) muito longe, embora não sendo uma teórica nem tendo grande capacidade de... e grande necessidade de citar este ou aquele autor para orientar os meus gestos (...) (Vol. II, ent. 10: 24);

- Uma outra questão que emerge como relativamente importante é a referência à necessidade do director possuir uma formação no domínio da Gestão e Administração da Formação. Embora não explicitem o significado dessa formação, deduz-se que esta ideia advém da realidade que experienciaram ao longo de três anos. Este aspecto é referido por quatro (4) directores, sendo que as curiosidades mais evidentes advêm do facto de serem produzidas apenas por docentes do 1° CEB e um deles possuir já uma licenciatura em Ciências da Educação e a frequência de um curso de mestrado na mesma área. A certificação, embora aliada à qualificação, parece ser uma estratégia de afirmação social destes docentes, nomeadamente perante os docentes dos outros graus de ensino;

- Por último, é de referir que, dos oito entrevistados oriundos dos 2° e 3° CEB e ES, apenas três respondem a esta questão. E destes três, um, afirma que "implicitamente penso que tinha (uma ideia sobre o perfil) (...): uma pessoa que estivesse realmente ligada à formação e ao terreno (...). Eu acho que a um director de centro não compete, de modo nenhum, a gestão burocrática" (Vol. II, ent. 9: 23), pelo que se pode deduzir que havia uma ideia sobre a questão ainda que não formalizada; outro, afirma que "bastaria ser professor, mas ser profesor num sentido mais profundo" (Vol. II, ent. 10: 24).

Em suma, as conclusões que se podem extrair desta primeira abordagem à questão do perfil do director, são as seguintes:

- *ausência de reflexão* sobre a questão, apesar de ser de admitir a existência de ideias (ainda que não formalizadas), ausência essa que nos parece mais manifesta nos níveis de ensino e partir do 2° CEB;

- "*ser docente* é uma dimensão que surge como uma condição necessária para ser director;

- a experiência profissional no domínio da formação é outro dos traços que aparece como relevante nos discursos;

- a formação académica no domínio das ciências da educação e da gestão também é um aspecto que surge com alguma evidência, embora alguns directores a desvalorizem.

1.3. Experiência na formação de professores

Como se constata através da análise das categorias anteriores, a experiência (neste caso profissional) é um conceito que assume uma força importante em muitos dos discursos dos diversos sujeitos deste estudo. Da mesma forma que é uma das dimensões normalmente consideradas como critério de selecção pelas entidades empregadoras em qualquer concurso, assumindo mesmo um carácter eliminatório.

A literatura sociológica, nomeadamente a partir dos anos 60, com a emergência da etnometodologia, tem abordado esta relação entre a experiência e as diversas formas de vida social, sendo hoje profundamente abundante e diversificada. No nº 100/101 de Educação Permanente, de Dezembro de 1989, exclusivamente dedicada à problemática da "Aprendizagem pela Experiência", podemos constatar a importância que o conceito de experiência adquiriu no domínio das práticas de formação. De acordo com G. Pineau (1989: 23) "a formação experiencial é uma construção clara-obscura situada a montante dos dispositivos institucionais de certificação e de reconhecimento dos adquiridos", colocando em evidência "as práticas não instituídas de formação", caracterizadas por este autor como "pouco diferenciadas, informais, não formais, sem programa, por contacto directo, singulares [e] selvagens!"

Sem nos determos demasiado neste conceito de formação experimental, conceito que tem tido alguma dificuldade em se impôr de um modo consensual no seio da comunidade científica, importa contudo reter dele o que nos parece adequado para caracterizar o modo como concebemos a sub-categoria "experiência no domínio da formação". Tendo em conta a definição que Pineau nos apresenta e o "estatuto" que o conceito possui, tal como emerge dos discursos dos diversos estrevistados, parece-nos que existe uma grande proximidade conceptual entre ambos. Tributário da influência da fenomenologia e da etnometodologia, ainda de acordo com Pineau (1989: 24), "podemos dizer que formação experiencial é a fenomenologia espontânea, vivida na rua", construída segundo um processo em que, "cada um de nós, mais ou menos

conscientemente, trata de tirar lições das suas experiências, de lhes tirar o sentido".

Como se vê, estamos no domínio do senso comum (tal como o define Santos, 1987) e da forma como este constrói o seu conhecimento. Aliás, P. Dominicé (1989: 58), ao responder a uma pergunta que ele próprio formula — "qual o lugar que deve ser atribuído à experiência na aprendizagem?" —, refere que "a experiência gera aprendizagem, mas é também um obstáculo "(a essa aprendizagem).

Sabemos por 'experiência' que a formação (aquela que é produzida em contextos formais), quando parte da e se centra na experiência dos participantes consegue, de imediato, a sua adesão. Isto mesmo no-lo refere P. Dominicé (1989: 57): "Nas minhas aulas, a evocação de um contexto educativo conhecido de alguns participantes suscita imediatamente a sua atenção, por vezes a sua desconfiança, proporcional à sua experiência".

Por outro lado, constitui um obstáculo, porque impede novas aprendizagens, dada a rigidez de que se reveste devido a ser o produto de ideologias, cenças e representações construídas no confronto quotidiano com o "mundo da vida" a que todos estamos sujeitos. J. A. Correia (1993: 67), a propósito da problemática da análise de necessidades de formação (à qual nos referiremos mais adiante), propõe-nos um modelo de formação no qual "a pertinência da formação resulta não do facto de ela responder exclusivamente a carências, mas do facto de ela se centrar nas experiências, facilitando a sua análise crítica".

Mais uma vez nos encontramos perante um conceito que encerra uma dicotomia que importa ultrapassar pelo confronto, pelo conflito e pela cooperação num contexto comunicacional: a oposição entre possibilidades capacitantes e obstáculos, agora tendo as aprendizagens como eixo.

Uma possibilidade de ultrapassagem desta dicotomia, ou melhor, deste aparente paradoxalidade que resulta daquela forma de encarar a relação entre experiência e aprendizagens, podemos encontrá-la no mesmo artigo de J.A. Correia (1993: 67) quando refere que "a formação inscreve-se num processo de interrogação crítica das práticas inseridas analíticamente nos contextos colectivos de trabalho, no qual se assume que «a aprendizagem que visa a modificação do comportamento em interacção com o meio [desenvolve] [...] um processo de reorganização dos saberes anteriores, [...] de questionamento dos conhecimentos adquiridos [e sua] reestruturação e cristalização em torno de um novo objecto»".

No presente número vamos tentar perceber o tipo de experiência que os sujeitos do estudo possuem no domínio da formação de professores, percepção

essa que será obtida através da análise dos seus discursos. A compreensão da 'qualidade' dessa experiência poderá permitir um outro tipo de percepção: sobre o modo como essa experiência influencia a concepção da formação dos seus pares, embora esta transposição não seja linear. O princípio aqui implícito seria o da reprodução, segundo o qual dificilmente se pode produzir aquilo que se desconhece e a (re)produção do que se conhece (e acredita) oferece margens de segurança acrescidas no processo accionista, consideradas por muitos preferíveis ao incerto e imprevísivel. A não confirmação deste princípio colocaria a "inovação" no centro da análise. Assim, a partir da categoria "Experiência na Formação" criámos três sub-categorias: "práticas de formação institucionalizadas"; "práticas de formação não-institucionalizadas; "experiência na formação inicial". Para além destas sub-categorias criámos ainda uma outra onde integrámos aquelas questões que, em nossa opinião, não se enquadravam nas três sub-categorias principais.

Os critérios utilizados para conceber aquela categorização foram: o modelo de formação escolar (que considerámos como dominante nas práticas de formação) e o modelo clássico de difusão das inovações, profundamente tributário do modelo organizativo dos sistemas centralizados, ou seja, o modelo teórico e organizacional que tem presidido ao modo de conceber a formação dos professores.

O conhecimento que construímos com base na 'experiência' adquirida ao longo de dezassete anos (que admitimos como subjectiva, precária e parcelar) diz-nos que:

- a esmagadora maioria dos processos de formação de professores foram organizados pelas estruturas da administração central e pelas instituições de ensino superior:

- o modelo que presidia à maioria desses processos era caracterizado por se centrar numa perspectiva determinista da formação e nas necessidades de desenvolvimento do sistema educativo;

A organização das acções de formação era fortemente tributária do modelo escolar, caracterizado por se centrar em "carências" presumidas, na transmissão de conteúdos passíveis de serem transferidos para os contextos de trabalho e por considerar o professor isoladamente, tendo na sua base uma lógica de acumulação de qualificações.

À participação dos sujeitos deste estudo em acções construídas com base nas características acima referidas, decidimos designá-la como "práticas de formação institucionalizadas", dado que o grau de autonomia daqueles, apesar de

variável, era bastante reduzido, sendo mesmo quase nulo no domínio da concepção. Mesmo a participação em projectos como os CAP, os CRAP, e o PIPSE, nomeadamente, em que as tarefas de concepção passaram muito por estruturas regionalizadas das Direcções-Gerais, decidimos integrá-las nesta sub-categoria, devido a terem partido da iniciativa da Administração.

A sub-categoria que designámos por "práticas de formação não institucionalizada", pretende traduzir as diversas iniciativas de carácter local em que a participação dos sujeitos seja um facto, principalmente ao nível da concepção. Sabemos que muitas das iniciativas concebidas localmente também têm como referência dominante o modelo escolar de formação. Mas neste contexto, para além de pensarmos que poderá ser indutor de outro tipo de práticas, integra-se em movimentos cujos efeitos não podem ser controlados, resultando das dinâmicas locais e do seu carácter particular e contingencial.

A sub-categoria "Experiência na formação inicial" refere-se a actividades ligadas à docência ou à participação em projectos, excluíndo a participação como alunos e/ou 'formandos' (que se integra noutras sub-categorias).

A análise da matriz, apesar da complexidade de que se reveste, permite-nos aceder (ainda que num plano morfológico) ao modo como os diferentes sujeitos do estudo viveram a formação até à data da selecção para uma função em que, pela primeira vez nas suas carreiras, eram os principais responsáveis pela concepção e gestão do processo formativo dos seus pares e do seu próprio.

A representação que orientou a abordagem dos sujeitos deste estudo estava fundada no estatuto de actores diferenciados que lhes atribuíamos, certamente com um passado profissional rico e diversificado, pois não se tratava de uma amostra aleatória ou arbitrária de um conjunto de actores escolhidos ao acaso, mas sim de protagonistas que haviam sido sujeitos a um processo de selecção para uma função que exigia das estruturas responsáveis por esse processo de selecção a mobilização de um conjunto (mais ou menos, mas) exigente de critérios objectivos nos domínios em que iam ser os principais responsáveis.

É de salientar que, dos sete entrevistados oriundos da educação pré-escolar e do 1° CEB, apenas um não possui outras habilitações académicas para além do Curso do Magistério Primário; à data da entrevista, dois, encontravam-se a frequentar um Curso de Mestrado em Ciências da Educação, possuindo uma licenciatura naquele domínio (ent. 1 e 2); um encontrava-se a frequentar um DESE no domínio da Língua Portuguesa (ent. 3); outro, havia concluído um DESE no domínio da Teoria do Currículo e do Desenvolvimento Curricular (ent. 5);

outro encontrava-se a frequentar um DESE em Gestão e Administração da Formação (ent. 6) e outro, um DESE em Organização e Administração Escolar. Dos entrevistados dos outros níveis de ensino, três encontravam-se a frequentar um curso de Mestrado — "Informática na Educação" (ent. 11), "Filosofia da Educação" (ent. 13) e "Formação de Adultos" (ent. 14) e um outro possuía formação especializada no domínio da educação especial. Destes sete apenas um mantinha o grau de bacharel, tendo todos os outros o grau de licenciados.

Por outro lado e apesar das características que a formação de professores possuía até à data da publicação do Regime Jurídico, profundamente centralizada e orientada para o desenvolvimento do sistema educativo e pouco (ou nada) preocupada com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, sabíamos que existiam bastantes experiências inovadoras que aproveitavam as margens de autonomia e de liberdade que os sistemas sempre permitem, sendo mesmo muitas delas induzidas e construídas a partir do seu interior, pelo que seria previsível que estes actores tivessem experienciado algumas dessas iniciativas.

De acordo com o processo de selecção a que havíamos sido sujeitos e com os critérios explicitamente utilizados nele, essa representação sobre os diferentes sujeitos deste estudo adquiria maior significado.

Embora a análise da matriz (que não dos discursos) pouco (ou nada) nos transmita quanto à riqueza das experiências de formação referidas pelos entrevistados (talvez porque "todo o conhecimento é auto-conhecimento" como nos diz B.S. Santos, 1987, ou seja, é o resultado da forma como cada indivíduo se relaciona com o mundo nas suas múltiplas dimensões e das sínteses que for capaz de operar nesse relacionamento), a sua articulação com os discursos permite reconstituir alguma dessa riqueza e diversidade, apesar da aparente homogeneidade das experiências que parece emergir da sua leitura.

A título de parêntesis importa referir que, curiosamente, os entrevistados se referiram de uma forma mais substancial à sua experiência quando os convidámos a catacterizar a formação não-inicial (em geral) até 1992 a não quando lhes colocamos directamente a questão. Por esse facto (e dado que decidimos manter o discurso nas categorias iniciais, construídas de acordo com a estrutura da entrevista), muitas das citações que iremos utilizar encontram-se na categoria "Formação não-inicial / sua caracterização".

Situando-nos agora na análise da matriz de um modo particularizado, constata-se que:

1. A experiência da maioria esmagadora dos entrevistados se integra na sub-categoria *práticas de formação institucionalizadas*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- ausência de participação em qualquer tipo de acções de formação formal																
Práticas de formação institucionalizadas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
- participação em acções de formação na qualidade de consumidor/objecto	x	x	x	x	x	x		x				x	x	x		x
- participação em acções de formação como objecto e sujeito	x*	x*	x		x*	x*	x	x*	x*	x*	x				x*	x*
- participação em iniciativas concebidas, dirigidas e controladas por estruturas do Ministério da Educação (regionais e centrais)	x	x*	x*		x*	x*	x	x*	x*		x*				x*	
. particpação em programas: como executores			x*		x	x*		x								
.participação em programas: como organizadores de acções de formação	x	x*	x*		x	x*		x*	x		x*				x*	
.participação em programas: como orientadores de acção de formação	x	x*	x*		x*	x*		x*	x*		x*					
- organizadores de acções integradas em estruturas locais de gestão										x*				x*		
- orientadoras de acções concebidas pelos próprios (seminários).	x										x					
Práticas de formação não institucionalizadas																
- organizador de acções concebidas localmente, inter-pares	x				x		x									
- orientador de acções concebidas localmente inter-pares	x															
- participação em movimentos locais, ao nível da escola, de formação centrada na reflexão sobre as práticas	x						x						x			
- participação em projectos e iniciativas em que as funções de direcção sejam essencialmente internas aos actores em presença	x						x			x*				x*		
- participação em iniciativas científicas com comunicação	x						x									
Experiência na formação inicial																
-participação na formação inicial de profissionais da educação na qualidade de orientadores de estágio													x		x*	
- participação na formação inicial de profissionais da educação integradas em estruturas de ensino superior	x															
Outras práticas																
- questões sociais pelas quais manifestou interesse (alfabetização...)	x													x		
- formação especializada em Ciências da Educação (Licenciaturas/DESES/Mestrados)	x	x				x	x									
- formação académica acrescida (pós-graduação ou mestrados)			x	x						x				x		x*
- participação em órgãos da escola	x			x	x					x				x		x

x* = experiência integrada em estruturas da Administração

Fig. 7: Experiência na Formação

Nestas *práticas* integrámos aquelas *acções* que podem ser caracterizadas pela sua curta duração, pelo seu carácter avulso e parcelar, por resultarem da iniciativa de estruturas externas aos sujeitos (apesar de muitos deles as integrarem transitoriamente na qualidade de professores destacados, mas sem capacidade para definir a política dessas estruturas), pela sua postura de objectos de formação e de executores.

2. *A participação em acções de formação na qualidade de consumidor/objecto*, constitui a prática de formação exclusiva para dois entrevistados (ent. 4 e 12), sendo referida como prática corrente por mais nove[1] Eis alguns dos relatos mais significativos:

> "A única que recebia quando ia a cursos de formação (...). Aquela que me foi possibilitada a ida eu fui" (Vol. II, 4: 27). "Porque existia muita que não valeu o tempo que perdi! (...) Ela valer a pena, vale sempre. Há sempre qualquer coisa que fica, mesmo que fique muito pouco" (Vol. II, 4: 38).
>
> "As coisas não eram bem, às vezes, o que a gente pedia: era o que nos ofereciam. (...) Eu fui a muitas acções de formação que não era assim aquilo que eu queria, mas era o que havia na altura" (Vol. II, 5: 39).
>
> "(...) havia as consideradas iniciativas pessoais, isto é, o sentir que há algumas necessidades de formação e então recorria-se aos congressos ou aos seminários e a isto e àquilo, mas saíamos sempre (...) com algum vazio, um certo vazio, porque dava a sensação de que não se aprendia nada" (Vol. II, 1: 38).

3. *A participação em acções de formação como objecto e sujeito.* Neste registo integrámos aquelas acções em que é possível inferir uma participação algo diferenciada dos entrevistados, tal como o critério da selecção da oferta e o da inerência das funções (destacados ou integrados em movimentos específicos, nomeadamente os ligados às reformas curriculares). Aqui foi possível distinguir a participação explícita de doze (12) entrevistados. Uma análise mais particularizada deste tipo de participação pode ser realizada no ponto seguinte.

3.1. De acordo com o critério definido acima, em que podemos atribuir aos entrevistados uma postura de sujeitos de formação (ainda que aquilo que predomine, em nossa opinião, seja a de objecto, apesar de alguns deles realizarem actividades que designam por "desmultiplicação" daquilo que receberam), a participação dos actores decorre do âmbito de iniciativas concebidas pelas estruturas do Ministério da Educação, fundamentalmente.

---

(1) Estamos convencidos, que poderíamos integrar neste tipo de experiência todos os entrevistados, mas optamos por nos situar mos no conteúdo explícito dos discursos.

Como se pode observar, a participação dos entrevistados em programas oficiais ou semi-oficiais (CAP's, PIPSE, reformas curriculares, ensino recorrente, orientação de estágios) é bastante elevada (10 respostas), mas resulta essencialmente da acção dos actores situados a estruturas da administração central. Sabemos que em algumas destas situações (nomeadamente no âmbito dos CAPs, do PIPSE, da profissionalização em exercício, nas iniciativas da Divisão de Educação Pré-Escolar, da Direcção de Serviços do Ensino Primário e da Divisão de Orientação Educativa), aquelas acções deram origem a práticas inovadoras e instituintes que resultaram do modo como os diversos actores se posicionaram a partir delas. Mas o que nos parece ser dominante na maioria daquelas práticas é a dimensão de *executores* que os diferentes actores assumiram, ainda que tenham sido orientadores e organizadores de acções de formação. Organizar uma acção de formação no quadro de um determinado programa oficial (PIPSE, por exemplo) não permite, só por si, alterar o estatuto (em termos de participação) dos actores em questão: corresponde a uma tomada de decisão mas no âmbito da execução de uma determinada decisão política marcadamente exterior aos contextos de aplicação.

Eis algumas das afirmações dos entrevistados, nas quais baseamos as nossas interpretações, se bem que correspondam por inteiro à nossa representação sobre a questão:

> "Fui fazendo algumas formações propostas pela ESE do Porto e depois a licenciatura em Ciências da Educação. Portanto, fiz todas as formações que foram realizadas pela antiga Direcção Geral de Educação Permanente (depois Direcção Geral Educação Adultos e Direcção Geral de Extensão Educativa), que fizeram formação ligada à Gestão da Formação" (Vol. II, 2: 26).
>
> "(...) eu tinha assistido (...) a centenas de horas de formação. (...) Todas as acções a que eu podia assisitir, a nível do Minerva, em informática, assistia a tudo... Dos elementos do PIPSE fui um dos que levei a coisa mais a sério e que desmultiplicava a formação que recebia pelas escolas" (Vol. II, 3: 27).
>
> "Eu estive ligado ao CAP (...) e fizemos algumas coisas interessantes, nomeadamente ao nível daquilo que são acções de um dia ou dois sobre formação de professores" (Vol. II, 7: 27).
>
> "Estive durante dez anos nos serviços centrais do ME, na área do Ensino Especial. Fiz alguns cursos do Fundo Social Europeu (...) para deficientes. (...) E depois trabalhei com muita gente que estava ligada à formação e trabalhei com os «números» do FSE" (Vol. II, 8: 28).
>
> "(...) estava a acompanhar a Reforma Educativa (...) no domínio dos programas de Economia (...) Tinha feito formação para a DREN (...), para a DGEE, no domínio do ensino recorrente..." (Vol. II, 9: 28).

> "Desde 1980 que estava ligado à formação de Professores ao nível da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, nomeadamente no núcleo de apoio pedagógico. (...) o NAP era uma pessoa ou duas! (...) Dentro da formação contínua havia a *formação disciplinar* (...) aquelas acções de dois dias, pontuais (...) e havia uma formação mais abrangente, (...) que se fazia à custa da implementação de diplomas da reforma: avaliação, criação dos conselhos pedagógicos e dos conselhos directivos (...) E isso fez-me correr o país todo em formação contínua. Eu era professor (como outro qualquer) só que, duas, três vezes por ano era retirado da minha escola para fazer formação (...)" (Vol. II, 11: 29).

As afirmações que acabámos de transcrever (e que podemos encontrar nos discursos da maioria dos entrevistados), traduz a imagem que tentámos definir acima: o carácter avulso, disperso, parcelar, e ocasional das acções de formação que se faziam até 1992. Estas características, aliadas ao carácter centralizado das mesmas (profundamente dependentes dos ritmos e necessidades de desenvolvimento do sistema educativo), ao modelo de organização que as sustentava (modelo escolar) e ao papel que os actores nelas desempenhavam, configuram um quadro em que a participação destes últimos, apesar da autonomia relativa que sempre gozam nos contextos de acção em que vivem, estaria fortemente limitada e circunscrita às iniciativas de outros actores, situados noutros planos do sistema educativo. Estámos convencidos que a acção da maioria destes actores era essencialmente de natureza executiva (no plano organizativo), manifestando um comportamento de consumidores de formação e orientados por uma perspectiva de "aperfeiçoamento progressivo" num contexto de acumulação de qualificações.

Até aqui temos vindo a referir-nos aos aspectos que nos surgem como dominantes e, de certo modo, determinantes para podermos compreender a natureza da experiência que os diversos actores possuíam no domínio da formação dos professores.

Tomando como referência a 'tipologia da participação' concebida por L. Lima, (1992: 179:185)[1], podemos caracterizar o modo como os actores que temos vindo a analisar, do ponto de vista da "acção organizacional, isto é, pelo estudo da *participação praticada*" (Lima, 1992: 178), se têm relacionado com a formação; assim, de acordo com o exposto acima, pensamos poder caracterizar a experiência dos actores na sub-categoria *Práticas de formação institucionalizadas*, como *directa*

---

(1) L. Lima concebe esta tipologia de acordo com quatro critérios: 1) Democratização; 2) Regulamentação; 3) Envolvimento; 4) Orientação, definindo para cada um deles o que designa por tipos e graus: de participação, a saber: participação directa e indirecta; formal, não-formal e informal; activa, reservada e passiva; convergente e divergente, respectivamente.

dado que não delegam em ninguém as suas competências de decisão nem de execução, ainda que a característica essencial da sua acção seja de natureza executiva; *formal* e *não formal*, pois embora actuem preferencialmente num quadro normativo bastante acentuado, não deixam de utilizar as margens de incerteza do sistema e a sua autonomia relativa para estruturar os campos de acção em que operam; *activa* e muitas vezes *reservada*, dado que se envolveram bastante nas diferentes iniciativas em que participaram, embora se vislumbre, em algumas situações, algum cepticismo e mesmo desconfiança em relação às estruturas de poder instituídas, perante as quais não deixam de manter um relacionamento bastante estreito, o que se verifica de um modo mais acentuado nos docentes do 1° CEB. Os docentes dos outros graus de ensino, talvez devido ao modo como as escolas estão organizadas, criaram formas de resistência próprias que lhes permite um relacionamento com a administração de uma forma mais institucional (e menos individual). Como nos diz um director, "desconfiamos sempre das coisas que o sistema faz, não é?" (vol. II, ent.14: 20). No 1° CEB, apesar da natural reserva e cepticismo, parece existir uma maior subordinação (que pode ser aparente) e ingenuidade no relacionamento com a administração, mas também existe muito mais militantismo pedagógico, o que lhes permite criar formas alternativas de relacionamento como os diversos poderes; *participação convergente*, dado que a prática de formação observada não entra em ruptura com os modelos dominantes nem com os objectivos do sistema educativo em geral e da administração em particular.

4. *Práticas de formação não institucionalizadas*. Nesta sub-categoria integrámos as experiências que resultam da capacidade de agir dos sujeitos e que partem dos seus interesses, motivações, representações, crenças, dos seus quadros teóricos de referência, iniciativas estas pelas quais serão os primeiros responsáveis (ainda que actuem num quadro formal de inovações que começaram por ser instituídas). Estamos a referir-nos a:

- práticas de reflexão sobre as problemáticas emergentes nas escolas, que muitos grupos disciplinares costumam introduzir no âmbito dos contextos onde leccionam;

- acções decorrentes dos respectivos projectos educativos de escola, que muitas vezes buscam na comunidade envolvente as respostas para os complexos problemas que as práticas educativas colocam de forma crescente;

- práticas de trabalho articulado com outros profissionais e agentes locais, sob a forma de projectos construídos de acordo com as características dos problemas e dos actores, etc. Estamos a referir-nos, em suma, a práticas

profissionais em que o poder de decisão e de concepção está na exclusiva dependência dos actores dos contextos de acção periféricos.

Apesar da maioria das experiências dos actores entrevistados se situar no registo das práticas de formação institucionalizadas, resultantes do modo como o sistema educativo tem estado estruturado, podemos verificar que alguns actores conseguem romper com as práticas dominantes, passando por elas e criando formas alternativas de participação e de concepção da formação. Isto mesmo é visível nos discursos de seis (6) directores, curiosamente divididos equitativamente entre a educação pré-escolar/1° CEB e 2/3° CEB/Ensino Secundário. As experiências que nos relatam caracterizam-se pela sua diversidade, curta duração, envolvimento pleno, difícil replicabilidade (alguns daqueles actores nunca mais vivenciaram nada de semelhante...) e pelo seu carácter local e contingente.

Dado que considerámos existir uma diferença qualitativamente acentuada entre as experiências dos grupos *adhoc* que emergiram nesta categorização (e que referimos acima), convém explicitar as características de cada uma. Assim, de entre os directores dos 2°/3° CEB e ES, dois entrevistados relatam-nos experiências que resultaram do facto de pertencerem a órgãos de gestão das respectivas escolas que, em determinadas condições, se viram envolvidos em dinâmicas de inovação e formação[1]. Para que se possa analisar adequadamente o modo como esses directores interpretam a sua experiência, passamos a transcrever parte do discurso de um deles:

> "A minha formação não-inicial foi um alfobre riquíssimo de formação, que foram aqueles meus seis anos na Escola Secundária de (...). Realmente, juntou-se um conjunto de pessoas, eu aprendi de tudo um pouco, nós fazíamos todos os anos acções que focavam todas as áreas, éramos nós que as fazíamos, íamos buscar pessoas exteriores à escolas, as pessoas mais interessantes que na altura estavam disponíveis. (...) Ou a dinamizar acções ou nas semanas que nós fazíamos de... semanas culturais (...). E foi uma formação riquíssima em que nós, a dinamizá-las, mas em que também estávamos envolvidos" (Vol. II, 10: 28).

O outro entrevistado (14) refere a sua participação no projecto Mogadouro, embora não nos transmita informações relevantes sobre o mesmo, salientando apenas o trabalho que teve na qualidade de secretário do Conselho Directivo, cargo que desempenhava nessa altura.

---

(1) Nos discursos dos directores em questão (10 e 14) não é explícita a sua participação individual. Daí que nos limitemos a interpretar a sua acção como integrada na acção de um órgão em que participavam como vogal e secretário, respectivamente (C. Directivo).

O terceiro elemento que entendemos dever destacar neste grupo relata-nos um tipo de experiência que, apesar da pouca consistência do discurso, nos remete para a ideia de práticas de formação reflexivas, realizadas ao nível da escola por iniciativa de grupos de professores (disciplinares ou inter-disciplinares). São, pois, práticas de formação que se podem caracterizar pela sua fluidez, informalidade e fraca vinculação entre os participantes. No entanto, quando adquirem alguma estruturação e uma certa visibilidade no contexto da escola onde emergem, possuem uma força instituinte e transformadora acentuada. Parece-nos ser este o registo em que o director em questão se situa:

> "Tinha [experiência] mais no campo de uma formalização informal de criar dinâmicas em termos de escola. Isto é, pelas escolas onde andei ou onde estive, sempre procurámos ou convidar alguém (porque é evidente que o factor externo é fundamental): se nós temos aqui uma problemática que achamos que é necessário tratá-la, se eu conheço A ou B que até percebe deste assunto (...), podíamos convidá-lo para criar, para dar um empurrão nestas temáticas, para não sermos só nós, internamente, a remoer isto" (Vol. II, 13: 30).

Apesar da eventual distância entre este discurso e a ideia que temos de uma prática reflexiva, pensámos que, apesar disso, ele diferencia-se dos discursos dos outros directores, até pelo conjunto de preocupações que evidencia.

Quando aos outros três entrevistados que referem experiências concretas no domínio da formação e que qualificámos como "não-institucionalizada", é de salientar a diversidade (e a riqueza, segundo a sua própria expressão) que caracteriza o trabalho de um deles. Para além da sua participação em inúmeras acções de tipo 'clássico' e da sua experiência no domínio da formação inicial de educadores (fundamentalmente) e de professores do 1° CEB, apresenta-nos um conjunto de experiências de animação de comunidades e de grupos de docentes e educadores que importa salientar.

Diz-nos ela:

> "Ao nível da formação de adultos, em geral, tive algumas participações em pequenos projectos do tipo «Animação de Comunidades», enquanto Educadora de Infância. (...) Relativamente à formação de Professores a minha experiência iniciou-se com a formação de auxiliares de Educação. (...) Ao nível da formação inicial trabalhei cerca de seis/sete anos numa Escola Superior de Educação. (...) Relativamente à formação contínua a minha experiência foi na DEP (Divisão de Educação Pré-Escolar), na formação dos Educadores de Infância da rede Pública. (...) Essa experiência foi bastante gratificante, foi a minha primeira experiência de formação centrada nas práticas (...)" (Vol. II, 1: 26).

Embora não tão diversificada, dado que se reduz à participação num projecto de animação comunitária, e à dinamização de um CAP, mas não deixando de ser marcante, é a experiência do entrevistado nº 7. Eis o que ele nos refere:

> "Eu estive ligado ao CAP (...) e estou-me a recordar de uma [experiência] que envolvia directamente o centro de Saúde com uma intervenção comunitária (...) que me deu a entender que a prática de formação (...) era um trabalho de «mãos na massa». (...) Creio que foi uma rica experiência essa participação. (...) [obrigava] que reflectíssemos constantemente, quer na produção de documentos escritos, porque tínhamos que apresentar (...), mas criou uma dinâmica própria e aí sim eu percebi que a minha formação foi muito de ter participado nesse projecto; de ter momentos de reflexão para fazer apresentações públicas e quanto isso valia para que tu reflectisses exactamente naquilo que estavas a fazer..." (Vol. II, ent. 7: 28)".

Por último, é de referir o trabalho na formação contínua de uma outra directora, tendo passado por grande parte do que ao nível do 1º CEB se fez no domínio tanto na Animação Pedagógica do concelho onde trabalhava (em 1975), como posteriormente no âmbito do CAP e do PIPSE, desenvolvendo aquele trabalho de animação muito característico dos docentes do 1º CEB e que muitas vezes passa despercebido.

São suas as seguintes afirmações:

> "Fui delegada pedagógica aqui no concelho em 75/76 e, como tal, fiz aquelas acções de formação sobre os novos programas. (...) Mais tarde, quando se formou aqui o CAP, ligado à F... da DREN, sempre que faziam qualquer coisa eu alinhava nisso. Colaborei sempre, tanto quando se fazia qualquer acção tipo formação, colaborava na organização como depois colaborava no que fosse preciso. (...) Claro que eu depois fui fazendo, ao longo dos anos também fiz muita formação, pessoalmente, e achava que era capaz (...).

O tipo de práticas que integrámos no conceito de "práticas de formação não institucionalizadas", para além das características que acima enunciámos (diversidade, duração limitada, difícil replicabilidade, carácter local e contingente, ocasionais), diferem entre si devido à sua consistência e frequência.

Em nossa opinião, é visível uma maior predisposição dos directores da educação pré-escolar e do 1º CEB para as inscrever como dominantes nos seus registos práticos quotidianos, inferência que fundamentámos tanto no número de experiências realizadas como na intenção que manifestam de constante actualização e de procura de novos sentidos para a profissão. Nos discursos dos outros actores (estámos a referir-nos àqueles que nos relatam experiências

tendencialmente singulares e fora do registo tutelar da administração), a fragilidade e pouca consistência das práticas realizadas são as características que nos parecem emergir de uma forma algo evidente. Para além disso, parecem corresponder a um corte no percurso profissional, dado que ocupam uma pequena fracção do mesmo: todos aqueles directores possuem mais de quinze anos de exercício de funções docentes e as experiências relatadas ocupam cerca de um terço desse tempo ou menos, correspondendo, contudo, a um marco nas suas vidas profissionais. O mesmo acontece com o director que elege como fundamental a sua experiência de dez anos no domínio da orientação de estágios, parecendo não existir mais nada de significativo na sua prática profissional, para além da docência [ent. 15].

Tendo em conta a tipologia da participação (L. Lima, 1992) a que acima fizemos referência, as práticas que acabamos de descrever apresentam algumas diferenças substantivas em relação aquelas outras que integrámos na sub-categoria *práticas de formação institucionalizadas*. Assim, para além de constituirem uma *participação directa e activa*, parece inscreverem-se num registo de participação que oscila entre o *não formal* e o *informal* quanto ao seu envolvimento e uma orientação divergente, ainda que situadas "num estádio intermédio" entre os objectivos formais e aqueles que são definidos pelos actores nos contextos de acção em que operam.

Em suma, e sem prejuízo da síntese que efectuaremos no final deste número, as práticas dos directores entrevistados no domínio da sua experiência na formação de professores, tal como as interpretações a partir dos seus discursos e de acordo com as representações que construímos com base na nossa experiência, parecem configurar as seguintes características (entre outras):

- elevada preocupação com o percurso profissional, que pode ser constatado pela insistente procura de formação, embora numa perspectiva de acumulação de competências;

- a maioria das práticas de formação ocorreram de acordo com as necessidades e os ritmos do sistema educativo (movimentos de reforma dos currículos e dos órgãos de gestão das escolas). Apesar disso, são visíveis inúmeros sinais em quase todos os entrevistados de uma consciência profissional que, embora construída num contexto de acção bastante estruturado, os impele a romper com as práticas instituídas e a procurar novos sentidos para a acção; esta tendência é particularmente visível em todos os entrevistados oriundos da educação pré-escolar e do 1° CEB que, mesmo no contexto de inovações instituídas e realizadas a partir do interior das estruturas da administração,

conseguem mobilizar os professores e as escolas em torno dos seus projectos. É de admitir que nos outros níveis de ensino a emergência de práticas com estas características seja mais difícil de ocorrer, o que também é visível nos discursos;

- dominância de uma perspectiva determinista de formação, que resulta da posição de comando dos processos de formação por parte das estruturas do Ministério da Educação e dos pressupostos que a orientava: promoção de alterações nos currículos e na estrutura organizativa das escolas, para as quais se tormava necessário preparar os professores;

- dominância de um modelo organizativo tributário do modelo escolar de formação e que se traduz nos seguintes indicadores: centração na transmissão de conteúdos, na separação entre sujeitos e objectos da formação, na necessidade de transferência dos conteúdos da formação para o plano das práticas e pela ausência de um acompanhamento formativo dos efeitos da formação. Mesmo em movimentos que emergem nas escolas esta catacterística é particularmente sentida.

1.4. Formação não-inicial até 1992/sua caracterização

Ao formular esta questão pretendíamos reunir um conjunto de informações que nos permitissem, a partir das experiências individuais, construir um quadro caracterizador do modo como a formação não-inicial vinha a ser concebida e da sua importância para os respectivos processos profissionais. As diversas respostas permitiram a construção de uma matriz onde é possível inferir o tipo de formação que se praticava, quem a produzia e como se caracterizava.

Particularizando a análise, parece-nos importante referir o que nos surge como mais saliente na referida matriz:

1. A 'história' da formação não-inicial que é possível extrair dos discursos parece apontar para o que referimos no ponto anterior, isto é, para uma oferta caracterizada por uma perspectiva determinista, concebida pela Administração e pelas Instituições de Ensino Superior (de acordo com as suas necessidades ou subordinadas às exigências do ME), orientada preferencialmente para a satisfação das necessidades de desenvolvimento do sistema educativo. O seu carácter «parcelar», «disperso», «avulso», «esporádico», «raro» e «não sistemático» é um dado que emerge dos discursos de nove directores.

2. Cada entrevistado apenas refere aquilo que experienciou directamente, revelando possuir pouca informação sobre o que aconteceu nos

graus de ensino aos quais não pertence. No caso do então ensino preparatório e secundário, mesmo o que acontecia no âmbito dos outros grupos disciplinares (que não o de pertença) parece escapar ao conhecimento dos sujeitos.

Tipologia das iniciativas:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- congressos	x							x								
- seminários	x							x						x		x
- iniciativas diversas/cursos de formação	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x
- encontros	x*										x	x				x
- reciclagem		x														
Tipologia das instituições responsáveis pelas acções																
- instituições de ensino médio (EMP)				x	x											
- instituições de ensino superior (Universidades e ESE's)		x	x			x										
- escolas	x				x	x	x	x		x						
- associações disciplinares e de professores											x					
- Administração central e regional	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x		x	x
. ex-CGEBS	x							x	x		x		x			
. DES															x	x
. PIPSE		x	x*		x	x*										
. CAP				x*	x	x	x									
Características das acções																
- animação pedagógica						x*										
- generalista											x					
- disciplinar											x					
- centralista									x							
- transmissiva									x		x					
- curta duração			x				x			x	x					
- centrada nos problemas	x*															
- centrada na criação de mecanismos de auto-formação	x*															
- sensação pouco gratificante	x*			x	x											
- reprodução			x*													
- discrepância entre o que se pede e a oferta					x											
- avulsa/esporádica/pouca/não sistemática		x	x	x		x		x			x	x	x		x	
- normativa											x					
- selectiva					x										x	
- voluntariosa										x	x					
- internato/intensiva (NAP)			x		x	x					x					
- paga															x	

* actividades desenvolvidas no âmbito das estruturas da administração

Fig.8: Formação não-inicial até 1992

3. A modalidade «cursos de formação», com as características referidas acima, é aquela que mais vezes é referenciada pelos entrevistados. Explicitamente, é referida por catorze (14) dos dezasseis (16) directores.

4. O carácter centralizado da sua organização e concepção pode ser observado nas múltiplas referências à Administração (central e regional) como entidade responsável pela maioria das acções e dos processos de formação

realizados. Treze (13) dos dezasseis (16) directores disso nos dão conta. No caso dos directores oriundos do 1° CEB, as antigas Escolas do Magistério Primário aparecem com alguma importância e significado na construção dos seus percursos profissionais. Os programas de intervenção (PIPSE e outros) ocupam um lugar privilegiado nesse percurso. Apenas três directores se referem às escolas como locais de produção de formação.

Que história é possível (re)constituir da formação não-inicial com base nestas informações?

Em primeiro lugar e tomando como referência a dicotomia «formação centrada no desenvolvimento do sistema educativo» e «formação centrada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional» (tal como no-la propõe A. Nóvoa, 1992c), é para nós claro que a esmagadora maioria das acções produzidas até 1992 se caracterizavam por uma dominância do primeiro termo daquela equação. Neste contexto, é possível concluir pela existência de uma «política de formação» prioritariamente orientada para o desenvolvimento do sistema, que concebia os professores como objectos individuais de formação, centrada em conteúdos definidos em contextos exteriores aos de trabalho e concebida de acordo com o modelo escolar, onde a prática de reflexão e de investigação estaria ausente.

Em segundo lugar, parece ser possível deduzir uma fraca componente reflexiva e crítica (individual mas sobretudo colectiva) nas práticas de formação destes profissionais sobre a problemática da formação, tanto a que ocorria nos seus níveis de ensino como aquela que ocorria nos outros. Se esta questão é bastante nítida em quase todos os directores, o desconhecimento revelado pelos docentes do 2°/3° CEB e ensino secundário daquilo que se passava ao seu lado é particularmente significativo. Um dado que temos necessariamente de valorizar nos directores oriundos do 1° CEB e da educação pré-escolar é o seu grau de informação sobre o que se passava nos seus níveis de ensino. A título de exemplo podemos referir a forma como se referem aos centros de apoio pedagógico: nos concelhos onde existiram e independentemente da forma como participaram neles e como os analisaram, não lhes passaram despercebidos e possuem uma opinião àcerca do trabalho produzido.

Ainda neste domínio, convém salientar que a então Direcção Geral do Ensino Básico (depois DGEBS) realizou, pelo menos desde 1973, inúmeras iniciativas enquadradas pelo que ficou conhecido por «experiências pedagógicas», despacho que permitiu a emergência de múltiplos movimentos de formação ao nível do 1° CEB, da educação especial, da educação pré-escolar e do 2° CEB

(fundamentalmente) e com elevados graus de autonomia. A partir de muitas destas iniciativas, inicialmente concebidas pela administração central mas rapidamente apropriadas pelas escolas e por grupos de professores, foi possível construir inúmeras experiências instituintes, algumas das quais foram objecto de reflexão sistemática, constituindo-se mesmo como sujeitos de investigação [1]. Nos discursos dos entrevistados podemos encontrar algumas referências a experiências deste tipo (ent. 1 e 7). Apesar de não ser visível nos discursos, temos conhecimento que tal também aconteceu no âmbito do PIPSE, facto que contribuiu para a selecção de dois dos directores entrevistados (ent. 3 e 6).

Em alguns discursos dos directores do 3° CEB e ensino secundário (o director do 2° CEB apenas se refere à sua experiência no domínio da educação especial, apesar de dez anos de experiência nas estruturas centrais do ME), aparecem algumas referências (ainda que escassas) a experiências que tiveram alguma visibilidade na época: a profissionalização em exercício (referida pelo ent. 12: 29, ainda que de uma forma fugaz), as acções que decorreram no âmbito do acordo Luso-Sueco e centradas em questões como a dinâmica de grupos, a avaliação pedagógica, os directores de turma, os concelhos directivos e pedagógicos, etc. No entanto, apenas um director se refere a este movimento (vol. II, ent. 13: 41-42), mas se tivermos em conta o modo como um dos directores se refere ao processo de formação que produziu para a Comissão Pedagógica (Vol. II, 11: 64), nele podemos encontrar as características de algumas das acções realizadas no âmbito daquele movimento.

Por último, importa referir a pouca atenção que a maioria dos entrevistados presta aos contextos de trabalho como locais de formação a privilegiar, sendo apenas vísivel essa preocupação em seis directores, embora com significados diferenciados (sendo cinco do 1° CEB).

---

[1] A título de exemplo podemos referir a nossa participação numa experiência de intervenção sócio-educativa - SADAS/UOES (Serviços de Apoio às Difculdades de Aprendizagem/Unidades de Orientação Educativa) -, esperiência concebida pela então secção de Educação Terapêutica de A-da-Beja (Serviço dependente do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa), em colaboação com a ex-DGEB e que, no caso do Porto, onde realizámos grande parte do nosso trabalho nesta experiência, também com a colaboração da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-UP. Esta experiência encontra-se profundamente documentada, tendo dado origem a algumas publicações de carácter científico.

1.5. Projecto de acção: sua caracterização e influências

"Se você não souber para onde é que vai, qualquer percurso serve!"
(Randolph e Posner, 1992 : 19)

A intenção que presidiu à introdução desta questão no inquérito resultou da conjugação de vários factores que importa explicitar antes de se proceder à análise das respostas.

Uma referência à experiência que vivenciámos neste domínio pode ser útil para introduzir esta questão. Antes de nos decidirmos pela candidatura a director de um centro de formação, para além da participação no processo de constituição do centro como elemento da comissão pedagógica(1) (no interior da qual colaborámos, entre outras questões, na definição do perfil do director), efectuámos uma análise aprofundada do conjunto de disposições que o Regime Jurídico da Formação Contínua dos Professores continha, nomeadamente os aspectos que se relacionavam com as competências dos centros de formação das associações de escolas e a sua importância para o processo de estruturação do campo da formação. Se esta atitude era inerente ao facto de pertencer ao orgão de direcção do centro, mais pertinência adquiriu quando nos decidimos pela candidatura ao órgão de gestão. Durante o período que medeou entre o processo de constituição do centro e a decisão pela candidatura (2), para além da análise dos diplomas legais (na altura bastante dificultada pela ausência de reflexão sobre a questão), fomos construindo uma relação com os elementos da comissão pedagógica, nomeadamente aqueles com quem iríamos trabalhar mais directamente (a presidente e o secretário do Conselho Directivo da escola-sede), no sentido de ultrapassar aquele que considerávamos como um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento dos centros de formação das associações de escolas: o carácter unipessoal do órgão de gestão. Apesar de cedo notarmos que a maioria dos elementos daquele órgão (os representantes das escolas dos 2° e 3° CEB e ensino secundário, públicas e privadas) pretendiam distanciar-se do processo logo que seleccionassem o director (facto extremamente visível nos discursos de grande parte deles em todas as reuniões que antecederam a selecção e mesmo no acto público de apresentação do director à «Assembleia de Representantes» das escolas associadas), a análise que fazíamos permitia encarar

(1) Fomos eleitos pelos representantes das escolas do 1° CEB (cerca de 70) e dos estabelecimentos de educação pré-escolar (cerca de 30), em assembleia realizada para o efeito em meados do mês de Novembro de 1992, logo após a publicação do Decreto-Lei n° 249/92.

(2) Período de cerca de dois meses.

com moderado optimismo o processo de construção local de dispositivos de formação orientados para a facilitação da emergência de práticas reflexivas. Havia um grupo de docentes do 1° CEB e da educação pré-escolar bastante interessados e que, desde logo, se disponibilizaram para uma acção de mobilização dos docentes e escolas desses níveis de ensino. Por outro lado, o conselho directivo da escola-sede também demonstrava grande interesse pelo desenvolvimento do Centro. Estas questões, aliadas à experiência que possuíamos no domínio e ao quadro conceptual de que partíamos, confirmava o que considerávamos, na altura, como as condições necessárias para o exercício das funções de director. A partir daqui tratava-se de construir um projecto de formação. As questões que se colocavam eram: quem teria de o construir? Como implicar a comissão pedagógica no processo? como mobilizar os professores e as escolas?

A interpretação generalizada do Decreto-Lei n° 249/92 remete para o director a tarefa de elaborar o plano de formação, interpretação fundamentada nos art° 25°, alínea d) e 26°, alínea c). O primeiro refere que compete à comissão pedagógica "aprovar o plano de acção proposto pelo director do centro"; o segundo estabelece que compete ao director "promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do centro".

Em nossa opinião, esta interpretação do diploma sempre nos pareceu demasiado restrita e, a ser generalizada, iria contribuir para a liquidação das dinâmicas de participação dos diversos actores envolvidos, remetendo para o órgão de gestão (uma única pessoa) a tarefa de concepção da formação. A leitura que fazíamos do diploma apontava para a construção de dinâmicas de reflexão no interior das escolas, que tivessem em conta os «projectos» dos diversos grupos nelas existentes (disciplinares ou outros) e tendo o conselho pedagógico como eixo em torno do qual essa reflexão se processaria. Ao centro deveriam chegar as propostas emergentes dessas dinâmicas de modo a que o director (que deveria acompanhar aquelas iniciativas com grande proximidade), pudesse efectuar a síntese das mesmas e, então, propôr um plano de formação. Mas a leitura que os diversos agentes no processo realizaram não foi esta, centralizando no director do centro a tarefa de elaboração do plano de formação, desresponsabilizando assim a comissão pedagógica, as escolas (e os seus órgãos) e os professores, sendo estes últimos rapidamente remetidos (ou remeteram-se?) para uma função de consumidores individuais de formação (tal como o regime jurídico apontava) e os primeiros (comissão pedagógica e escolas) esvaziados das competências de direcção que possuíam.

Independentemente da direcção que o processo tomou e das interpretações dominantes dos diplomas legais que as escolas e os directores produziram (profundamente influenciadas pelas dinâmicas e ritmos de actores situados fora das escolas — entidades de acreditação e de financiamento — e por uma determinada prática de gestão das escolas), a realidade é que o director de um centro de formação teria sempre de possuir uma «ideia» quanto à forma como os centros deveriam evoluir. Tanto mais que a isso logo foi «obrigado» após a selecção.

Dado o carácter polissémico que o conceito de projecto tomou nas últimas décadas, tal como outras noções que lhe estão próximas, tais como as de "plano" ou "programas", decidimos interrogar os directores de centro utilizando preferencialmente o termo *projecto*, entendido este como uma "representação", isto é, como uma "antecipação finalizada da acção", tal como refere Barbier (1993).

Nesta fase do nosso trabalho estávamos interessados, apenas, em analisar o modo como os directores dos centros de formação iniciaram o processo de abordagem do campo da formação contínua e como pensavam estruturá-lo. A análise efectuada até aqui permitia-nos já começar a definir uma resposta à pergunta «Quem eram os directores antes da selecção», pois já possuíamos informações sobre as experiências dos actores, sobre o modo como as interpretavam e como se posicionavam no campo da formação post-inicial. Restava-nos agora perceber o modo como concebiam a formação e quais as estratégias que propunham para implementar essa concepção.

Fomos, pois, procurar informação a "montante" para tentar perceber o modo como os actores se posicionaram no campo e o estruturaram, tendo presente que "a produção de uma nova representação é, de facto, um processo activo de transformação ou de reconstrução de representações anteriores" (Barbier, 1993: 41) e quanto mais ricas e diversificadas estas forem maior probabilidade terão as seguintes de as ultrapassar.

Na análise que iremos realizar, vamos apenas centrar-nos no que se encontra disponível nos discursos dos actores, tentando evitar o confronto com as nossas próprias representações e avaliações. No entanto e para além do que já referimos acima, parece-nos importante explicitar o nosso conceito de projecto de acção, o que faremos com a ajuda L. C. Lima (1987: 36) e de T. Erasmie e L. C. Lima (1989: 63):

> "Um projecto não é simplesmente sinónimo de uma ideia, de uma aspiração ou de uma simples intenção a concretizar, ou não, no futuro. (...) Um projecto é mais amplo, sistemático e organizado do que uma ideia ou conjunto de ideias, dando geralmente lugar a um documento de trabalho, a uma espécie de roteiro geral, onde se especificam aqueles e outros aspectos. Por isso um

> projecto não deve ser confundido com uma actividade, pois ele consiste quase sempre numa constelação organizada de actividades que são dirigidas para a realização de certos objectivos e para a obtenção de certos resultados".

A partir daqui torna-se possível analisar a matriz que construímos a partir das respostas que os actores produziram com base nas respostas à pergunta "Possuía um projecto de acção aquando da candidatura?" e de acordo com as características do mesmo, em caso de resposta afirmativa. De acordo com essas respostas e tendo em conta o critério da formalização por escrito do projecto, decidimos considerar dois momentos distintos: o da candidatura a director, e o momento que se seguiu ao da selecção. E isto, porque a maioria dos directores, reportando-se ao momento da candidatura, referem não possuir qualquer projecto (*oito* respostas); apenas um afirma explicitamente tê-lo apresentado no acto da candidatura; *sete* referem ter ideias sobre o projecto, mas ainda não formalizadas naquela data. Ainda que uma das entrevistadas refira possuir um projecto, não aparece claro o momento em que foi formalizado. Presume-se que *todos* os directores tenham apresentado um plano de formação aquando do processo de acreditação dos centros e respectiva candidatura a financiamento, embora estejámos convencidos que aquilo que terá sido apresentado foi um conjunto de acções sem qualquer tipo de fundamentação[1] .

Vamos agora debruçarmo-nos sobre as razões apresentadas para justificar as respectivas respostas.

1. Projecto apresentado com a candidatura a director

Do conjunto de directores entrevistados, apenas *um* refere ter apresentado um projecto no acto da candidatura, sendo possível constatar a assumpção manifesta do poder que lhe foi outorgado pelas interpretações do regime jurídico a que já fizemos referência. De facto, só faz um projecto quem detêm essa capacidade, esse poder. Nesta fase, o discurso deste director é único, dada a forma como se situa no campo e o estrutura. Vejamos a forma como o faz:

---

[1] Com efeito e de acordo com o conceito de projecto que possuíamos e com aquele que o então Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores explicitou, muitos centros terão apresentado, apenas, um conjunto de acções, reflectindo a ideia que Barbier (1993: 35) nos transmite e segundo a qual "em formação de adultos o termo «plano de formação» é, de facto, mais frequentemente utilizado para designar a soma das acções de formação (...) do que para designar os fenómenos relativos à concepção deste conjunto de acções".

"Quando me candidato não digo «eu estou aqui, quero ser director do centro»; não, «eu estou aqui, quero fazer isto». E apresentei um plano de acção" (Vol. II, ent.15: 34).

Apesar de admitir que a *intuição* desempenhou um papel importante na sua concepção, refere que "o plano era bastante concreto", começando "logo pela estruturação da acção" em torno do que designa por "*as* oito áreas de actividade do professor", nas quais seriam integradas as diversas acções de formação. Aliada a esta dimensão, previa a constituição de uma equipa e a construção de espaços de debate periódicos, tendo como pano de fundo o que designava por "pugnar pela imagem do professor", pela sua "dignidade" (Vol. II, ent. 15: 35).

A análise que efectuámos do "projecto" deste centro, para além da referida divisão das acções de formação pelas referidas "oito áreas de actividade do professor", pouco mais acrescentava. Podemos concluir que, para além da referida morfologia do plano, os elementos ligados ao processo de concepção mantinham o carácter de implicitude da maioria dos planos que tivemos oportunidade de analisar.

2. Projecto formalizado após o processo de selecção

De acordo com a definição de projectos que explicitámos anteriormente, optámos por incluir aqui as respostas de *sete* entrevistados, ainda que alguns refiram possuir algumas ideias, antes da selecção, sobre o modo como concebiam a formação. Eis o que nos dizem:

"Não estava escrito; estava na cabeça (...), tinha ideias que depois, obviamente, passei a escrito. (...) Quando fui seleccionada (...) passei a escrito e apresentei um plano de formação, com os meus pressupostos (...)" (Vol. II, ent. 1: 32).

"Aquilo com que eu parti foi aquilo que tinha como experiência adquirida e o modelo que eu imaginei (...) era um projecto muito próximo das escolas". (Vol. II, ent. 6: 32).

"(...) tinha algumas ideias, (...) sobretudo algumas ideias feitas da experiência (...) (Vol. II, ent. 7: 33).

"Não tinha. (...) "Quando o centro foi homologado tratei de elaborar o projecto" (Vol. II, ent. 9: 33).

Projecto de acção	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- ausência de projecto		x		x	x						x	x	x	x		x
- projecto apresentado com a candidatura a director(a)															x	
- projecto formalizado após o processo de selecção	x		x			x	x	x	x	x						
Caracterização																
Perspectiva Emancipatória (professores como sujeitos de formação)																
- acreditar na formação centrada na escola	x															
- acreditar na formação centrada na análise das práticas	x					x										
- acreditar na identificação de necessidades em formação	x															
- animação educativa							x									
Perspectivas Deterministas (Professores como objectos de formação)																
- centrar a formação em matérias que não domina								x								
- formação que ajude a mudar comportamentos, atitudes e a melhorar								x								
- a mais útil para os professores			x													
Perspectiva de aperfeiçoamento progressivo																
- começar do elementar das coisas e ir aprofundando								x								
- 1º ano: - "Ano da aprendizagem da auto-formação":implementar uma certa tradição nos processos de auto-formação									x							
- instalação; formação possível; super-mercado de acções										x						
- todas as acções eram de iniciação																x
- 2º ano: - "Ano do desenvolvimento dos projectos para a valorização da comunidade educativa": privilegiar a relação com a comunidade									x							
- projectos e círculos de estudos, articulando os planos de formação das escolas										x						x
- acções de iniciação mais aprofundamento																x
- 3º ano: - "Ano da construção de uma nova forma de pensar a prática lectiva e a relação pedagógica e da intervenção para o desenvolvimento humano": intervenção nas estruturas de formação e na comunidade									x							
- projectos e círculos de estudos, articulando os planos de formação das escolas										x						x
- projecto em rede										x						
- aprofundamento do aprofundamento																
Perspectiva experiencial																
- experiência na formação	x					x	x			x						
Perspectiva Política																
- contribuir para a dignificação da imagem do professor															x	
Perspectiva estratégica																
- mobilização em torno de processos ou projectos indutores de reflexão							x									
- criar espaços de formação informal															x	
- desenvolver mecanismos orientados para a auto-formação	x															
- privilegiar recursos locais						x										
- adaptação à realidade geográfica e ao capital humano disponível						x										
- construção de processos que os professores pudessem viver							x									
- estruturação em torno de oito áreas de actividade do professor															x	
- centrar o máximo de formação próximo da escola						x										
- constução de uma equipa															x	

Fig. 9: Projecto de Formação: caracterização

3. Ausência de projecto

O número de respostas que integramos aqui, *oito*, poderia ser significativamente aumentado se optássemos, apenas, por considerar o momento da candidatura a director, momento em que apenas *um* director o refere explicitamente. De entre os quinze, apenas *três* directores referem possuir *ideias* sobre a formação, o que não podemos considerar como projecto. Vejamos algumas das respostas que considerámos como mais significativas:

> "Não, não tinha projecto nenhum. Quando me candidatei foi necessário um projecto (foi a partir daí, só)" (Vol. II, ent. 3: 32).
>
> "Quando me candidatei não fazia o mínimo de ideia, nem tinha tempo de pensar" (Vol. II, ent. 4: 32).
>
> "Não. Não tinha. Não podia ter. Porque fui apenas responder às solicitações dos professores que queriam que eu os representasse" (Vol. II, ent.5: 32).
>
> "Não, não tinha. (...) as necessidades tinham sido minimamente levantadas, mas (...) a premência de prazos e de legalismos e desses processos era de tal ordem que era necessário era procurar ver o que havia, contactar imediatamente as pessoas que já tinham sido minimamente auscultadas e procurar ver se era plausível apresentar-se um projecto" (Vol. II, ent. 13: 34).
>
> "Não. Eu apenas tinha a ideia de pôr isto em pé. Mas eu não podia ter um projecto, porque eu não sabia o que isto era" (Vol. II, ent. 14: 34).

De acordo com estas posições já é possível concluir que o ponto de partida dos diferentes directores pode ser caracterizado por uma enorme fragilidade face aos poderes emergentes: para além de serem actores titulares de um órgão unipessoal, a ausência de um plano de acção concreto, construído de acordo com uma lógica participativa, colocava-os na dependência imediata dos normativos e das dinâmicas externas. Se aliarmos a estas questões o facto de a concepção dominante de plano de formação ser aquela que Barbier nos refere, pouca margem para construir algo de instituinte restava a estes agentes.

Quanto às *características* das "ideias" que possuíam sobre o modo como a formação dos professores se deveria orientar, apesar da escassez dos dados constantes nos discursos, parece-nos possível identificar algumas das linhas de força mais significativas (às quais nos referiremos mais adiante). Assim, é de salientar:

- a preocupação com a construção de práticas de formação que concebessem os professores como sujeitos de formação (preocupação referida por três directores: educação pré-escolar e 1° CEB);

- a dependência de alguns directores em relação ao modo como interpretaram o regime jurídico, nomeadamente a "perspectiva de aperfeiçoamento progressivo", que emerge dos níveis de formação que aquele consagra, articulados com a necessidade de planear por um período de três anos (isto é particularmente visível em três directores dos 2/3° CEB e ensino secundário);

- a relevância que quatro directores atribuem à "experiência" como suporte da formação, tanto ao nível da construção do plano como da concepção da formação, alguns deles apontando para uma valorização das experiências dos professores para estruturar a formação;

- uma certa visão estratégica por parte de alguns directores (quatro), que pode ser inferida pela referência ao aproveitamento dos recursos locais, à escola como local privilegiado de formação e à mobilização dos actores em torno de projectos ou processos indutores de reflexão. A construção de uma equipa, que permita romper com o carácter unipessoal do órgão de gestão e tornar assim possível a implicação de colectivos de professores no processo de conceptualização da formação, que nos parece essencial, é uma dimensão apenas referida por um director, o que nos parece ser um aspecto importante para a reflexão sobre o modo como os centros de formação das associações de escolas evoluíram ou poderiam evoluir.

4.2. Influências para a construção do projecto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- religiosas									x							
- afectivas	x															
- crenças	x															
- ideológicas	x							x	x	x						
- intuição															x	
- conhecimento das necessidades dos professores								x								
- sugestões da CP								x								
- herança																x
. inquérito																x
. RJFCP																x
- experiência	x					x	x	x	x	x					x	
. formação inicial	x						x		x							
. formação contínua	x						x									
. como formador								x								
. como docente								x								
. profissionais									x	x						
- investigação actual															x	

Fig. 10: Influências para construção do projecto

F.P.C.E. BIBLIOTECA U.P.

Quanto às influências que os directores identificam como fundamentais para a construção do plano de formação (ou que se encontram na base das ideias que possuíam), parece-nos importante referir as seguintes:

- experiência na formação (sete respostas)
- ideológicas (quatro respostas)

É de salientar a *ausência de resposta* por parte de oito directores, o que reflecte o modo como decidiram assumir o cargo e a pouca reflexão que possuíam sobre o conjunto das problemáticas envolvidas. Por outro lado notam-se algumas respostas que, em rigor, não deveriam existir, dada a referida ausência de projecto (é o caso dos directores 9 e 16), o que talvez se deva à influencia do projecto que vieram a apresentar mais tarde, mas que não existia no momento em que procurávamos situar os discursos.

1.6. Formação Pessoal e Profissional e Acção: que relação?

Neste ponto pretendemos identificar o modo como os diversos entrevistados se auto-avaliam em termos de necessidades de formação pessoais para o desempenho do cargo de director, bem como a forma como concebem a organização dessa formação.

Desde muito cedo os directores sentiram a necessidade de se encontrarem frequentemente para partilhar as suas experiências e a forma como as iam construindo. Desde os encontros informais e as visitas a alguns centros que mais se destacaram no início, que foi uma das estratégias utilizadas por alguns directores, até aos encontros formais realizados por iniciativa da administração (central e regional), passando pelos encontros organizados pelos próprios directores (a nível regional ou local), aquela necessidade de partilha e de aprendizagem foi desde o início sentida por todos (embora nem todos os domínios contemplados...).

Mas o que se pretendia nesta questão era que os directores nos comunicássem a importância da formação pessoal e profissional aquando da candidatura (e não posteriormente). As poucas respostas que obtivemos traduzem a realidade que temos vindo a observar nos pontos anteriores, isto é, a ausência de uma ideia pouco clara àcerca do que os esperava, mas convencidos que, de algum modo, iriam conseguir superar as dificuldades, fosse de que forma fosse, que é uma atitude muito frequente nos professores (e não só), atitude que se inscreve numa lógica adaptativa, tal como Dubar (1990) nos refere, e que pode ser verificada no seguinte excerto:

"Por acaso nunca me debrucei sobre isso. Acho que eu vou-me tentando adaptar às situações conforme elas vão surgindo" (Vol. II, ent. 4: 43).

Necessidades explícitas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- conhecer a realidade local	x															
. professores . escolas . motivações . projectos	x x x x															
- aprofundar a problemática da formação de professores em articulação com as realidades	x															
- conhecimento profundo dos normativos		x														
- como articular a formação contínua com as imposições do FSE		x														
- conhecer melhor o campo de formação			x													
- conhecer os diversos graus de ensino						x										
- formação em gestão de recursos						x										
- análise de necessidades de formação							x				x					
- formação em animação e gestão da formação									x							
- formação que rompa com a lógica disciplinar													x			
- formação de formadores (curso aprofundado)														x		
Organização																
- como mobilizar as pessoas para processos de reflexão sobre as práticas							x									
Alternativas de formação pessoal e profissional																
- novas necessidades de formação pessoal só emergirão a partir das dinâmicas locais	x															
- formação pessoal terá de decorrer no âmbito das dinâmicas locais	x															
- tempo para pensar em nova dinâmicas	x															
- ausência de reflexão sobre o assunto				x	x			x		x		x			x	x

Fig. 11: Necessidades de formação pessoal

De acordo com esta matriz, podemos verificar o seguinte:

- sete (7) directores afirmam não ter sequer pensando na questão;

- apenas um aspecto é referido por dois directores simultaneamente e prende-se com a questão da "análise de necessidades", embora com sentidos opostos. Enquanto um parece conceber a questão como um processo técnico, que se ensina e que se aprende:

> "se houve coisa que eu senti imediatamente à partida (...), uma necessidade brutal de formação que nunca tive foi na avaliação (...) e análise de necessidades de formação. Foi imediato. O resto, estou convencido que, mais experiência, menos experiência, eu estava convencido que havia de dar conta do recado. Agora, fazer uma avaliação das necessidades de formação! (...), isso é muito difícil de fazer! E foi uma necessidade clarinha. Como raramente me surgiu" (Vol. II, ent. 11: 45),

o outro admite que se trata de um processo bastante complexo:

> "Uma das grandes preocupações que eu tinha (e tenho) é que para a formação resultar ela tem de ser pertinente e tem que tentar das respostas às necessidades efectivas das pessoas. (...) Mas hoje [existe] uma imensidade de perfis! É muito heterogéneo (...)" (Vol. II, ent. 7: 44).

Como se vê e apesar de haver algo de comum nestes dois discursos — a necessidade como sinónimo de falta, carência —, aquilo que os distingue é a visão instrumental e técnica de um e a visão de processo, isto é, de que as necessidades devem brotar dos diferentes grupos de professores e dos contextos de trabalho;

- *a formação prévia ao exercício da função* ou realizada por instituições do ensino superior e centrada em aspectos ligados à gestão é outra das dimensões que assume alguma relevância; podemos identificar *seis* respostas com estas características;

- as preocupações com o *conhecimento das realidades* como estratégia de auto-formação, organizada em torno da constituição de grupos com dinâmicas próprias, apenas nos é referido explicitamente por *dois* directores (ent. 1 e 7);

- a *organização da formação pessoal* podemos considerar como praticamente ausente dos discursos dos directores, limitando-se dois deles a formular algumas interrogações às quais não respondem.

Em suma, é de admitir que esta (aparente) ausência de reflexão sobre o processo de formação pessoal e profissional que os directores, na sua generalidade, nos apresentam, se pode dever a vários factores, entre os quais destacamos:

- um percurso profissional longo em que puderam vivenciar experiências diversificadas às quais foram buscar a segurança para um desempenho minimamente razoável;

- apoio que sentiam nos contextos de trabalho em que operavam (facto que é mais visível nos directores oriundos dos 2° e 3° CEB e ensino secundário, dado que agiam no quadro de uma estrutura que conheciam e pela qual eram conhecidos e, em certos casos, reconhecidos);

- um percurso académico particularmente longo (a maioria dos directores possuía formação académica acrescida à habilitação própria para a docência) e, muitas vezes, considerado como irrelevante na prática educativa;

- a incapacidade de perspectivarem a formação interpares, não só como uma alternativa a qualquer outro tipo de formação formal, mas como a única que nas condições de desempenho em que se encontravam poderia permitir uma

reflexão focalizada nos seus problemas (facto que não dispensava o recurso a outras formas de organização, nem às instituições do ensino superior, nem a formadores externos);

- a forma como foram seleccionados para o exercício das funções, que muitos consideraram como por acaso, referindo por isso e objectivamente uma ausência de reflexão, tanto neste domínio como nos outros;

- a necessidade de preservar a sua subjectividade em relação a uma questão que, sentem, os poderia colocar em causa.

Não é de excluir a hipótese de não terem consciência efectiva das necessidades pessoais de formação, dada a ausência de um projecto concreto e de um percurso de reflexão sistemática sobre o conjunto de problemáticas envolvidas na formação.

1.7. Síntese

Quem eram, pois, os professores que se candidataram (ou foram convidados, ou pressionados) a directores de um centro de formação?

Uma educadora de infância, seis docentes do 1° CEB, um docente do 2° CEB[1] e oito docentes do 3° CEB/ES (uma licenciada em Economia, uma bacharel em Românicas, um licenciado em Engenharia Química Industrial, um licenciado em Biologia e quatro licenciados em Filosofia). Dos docentes do 1° CEB e educação pré-escolar, apenas um possuía o equivalente ao 9° ano de escolaridade; todos os restantes possuíam graus académicos equivalentes a licenciatura, sendo que dois frequentaram um curso de Mestrado em Ciências da Educação. No que se refere aos outros docentes, para além do grau de licenciatura apenas três se encon.ravam a frequentar um curso de Mestrado em Educação.

A média de idades destes directores era, na altura da entrevista (1995), de 45 anos, sendo que o mais novo possuía 36 anos e o mais velho 55. Todos eles possuíam uma longa experiência profissional, que ía dos quinze até aos trinta e seis anos de serviço docente.

Como se vê, é possível constatar uma determinada relação entre antiguidade e qualificação profissionais com o processo de selecção, embora em duas situações essa relação tenha sido questionada por alguns sectores de docentes pelo facto de os candidatos serem de níveis de ensino considerados «inferiores»:

(1) Ainda hoje desconhecemos as habilitações académicas deste docente. Quando o interrogámos não respondeu. O currículo que nos forneceu omite essa questão. Sabemos, através do currículo, que tem uma experiência muito longa na educação especial.

a educação pré-escolar e o 1° CEB. Com efeito e apesar de alguma retórica, estes níveis de ensino ainda são considerados como o parente pobre do sistema educativo, sendo necessário possuirem um perfil inquestionável para terem a veleidade de se candidatarem a cargos como o de director de um centro de formação[1].

O regime jurídico da formação contínua de professores não estabelece qualquer perfil para o cargo de director, apenas referindo que "é escolhido de entre os docentes das escolas associadas" (art° 24° do Decreto-Lei n° 249/92), reservando deste modo para as comissões pedagógicas a tarefa de produzir os normativos que acharem como adequados. Esta situação, aparentemente consensual, porque nunca a vimos questionada, parece-nos que deve ser integrada no conjunto de questões a debater no quadro da definição das relações ente o órgão de gestão e o de direcção dos centros de formação das associações de escolas, ou seja, da estruturação do campo da formação contínua ao nível das escolas. Não podemos omitir que a emergência desta nova figura no quadro do sistema educativo corresponde à emergência de um novo poder, o que poderia significar uma alteração das relações de poder estabelecidas ao nível das escolas. Os centros de formação, ao serem concebidos como instituições emergentes a partir de um processo de associação das escolas, obriga a que a sua direcção esteja a cargo dessas mesmas escolas. E o órgão de gestão? Concebido como órgão com funções executivas, ao director tem competido elaborar o plano de formação do centro e presidir ao órgão de direcção. Esta situação extraordinariamente complexa de interdependência mútua ente órgãos e actores é um dos factores que, em nossa opinião, tem contribuído para o crescente isolamento dos directores, mais visível e problemático quanto mais o director investir no domínio pedagógico e possuir um projecto de acção de natureza participativa.

A heterogeneidade de qualificações e percursos profissionais dos directores entrevistados é um dado objectivo que emerge da análise produzida até aqui. Contudo e apesar dessa heterogeneidade, é possível estabelecer algumas regularidades e continuidades nesses percursos, o que faremos sem omitir as singularidades que conseguimos identificar.

O que surge como dominante nos discursos dos entrevistados nos diferentes domínios em que foram questionados, pode ser resumido no seguinte:

---

(1) No triénio de 1993/95 e num universo de 65 directores (região Norte) a percentagem de directores oriundos da educação pré-escolar era de 1,5% (apenas 1), enquanto a dos docentes do 1º CEB correspondia a cerca de10% (7).

- onze directores transmitem-nos uma ideia de *desinteresse* pelo cargo, o que pode ser verificado pela pressão que dizem ter sofrido por parte de gestores de escolas, de professores (no caso do 1° CEB) e da família (um caso). Estamos convencidos que no caso dos directores oriundos dos 2°/3° CEB e ensino secundário esta atitude poderá corresponder a um *comportamento estratégico* típico dos docentes daqueles níveis de ensino face a processos de selecção;

- a *experiência profissional* no domínio da formação é a segunda razão que nos aparece como relevante no processo de selecção, facto que é referido por *sete* directores, o que parece indiciar que a qualificação e a antiguidade foram utilizadas como critério importante nesse processo;

- a *experiência profissional na formação contínua* de doze (12) dos directores foi construída essencialmente no contexto da sua participação em estruturas e iniciativas da Administração (central e regional); apenas quatro (4) directores vivenciaram experiências de formação fora desse contexto, nomeadamente através da sua participação em projectos comunitários;

- a *formação post-inicial* é-nos apresentada como um conjunto de iniciativas marcadamente orientadas para o desenvolvimento do sistema educativo, pouco ou nada preocupadas como os professores e o seu desenvolvimento profissional. Fortemente centradas em conteúdos e nos formadores, transmissivas, de curta duração, não-sistemáticas, ocasionais, dispersas, avulsas, realizadas fora dos contextos de trabalho, essas iniciativas concebiam os professores como consumidores, meros objectos de formação e inscreviam-se num registo determinista bastante tributário da ideia segundo a qual uma melhoria das qualificações dos professores implicaria uma melhoria do ensino e da educação.

Estas são as características que reunimos através da análise dos diferentes discursos. Contudo, é possível observar que alguns directores tiveram oportunidade, mesmo integrados em estruturas da administração, de produzir iniciativas de formação com outras características, facto que nos é referido por três directores oriundos do 1° CEB e a da educação pré-escolar.

É de admitir que as práticas de formação experienciadas daquele modo (e tendo em conta a forma como a administração começou por estruturar a formação contínua a partir de 1992), produzam efeitos sensíveis na maneira como os diversos directores concebem a formação nos seus respectivos centros, pois não basta criticar a formação que tiveram no passado, é necessário saber para onde querem ir. E a direcção que o processo tomou indica fortes dependências do modelo que todos nós, de uma forma ou de outra, experienciámos.

A situação que acabamos de referir manifesta-se de uma forma algo evidente quando analisámos as respostas sobre o modo como os directores começaram por se situar no campo de análise: quinze directores candidatáram-se sem qualquer projecto escrito e somente quatro afirmam possuir algumas ideias orientadoras que, após a selecção, passáram a escrito.

Em nenhum momento das entrevistas é questionado o carácter unipessoal do órgão de gestão nem a responsabilidade do director na elaboração do plano de formação do centro. Em nossa opinião, a atribuição de "coordenar e gerir a formação contínua dos professores das diversas escolas associadas" (artº 26º, alínea b) do Decreto-Lei 249/92), aliada com a competência das comissões pedagógicas de "estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e o centro" (artº 25º, alíneas c) do Decreto-Lei 249/92), obriga o director, as escolas (através dos seus órgãos) e a comissão pedagógica (sem prejuízo da participação de outros actores e dos professores a título individual e/ou grupal) a ter em conta a imensa diversidade de projectos que certamente existem no interior das escolas. E esta realidade, parece-nos, não emerge nos discursos dos directores como uma preocupação central. Não emerge sequer.

É visível nos discursos que os planos de formação foram elaborados pelos directores que, nesse processo, foram fortemente pressionados pelas estruturas da administração central, pelo regime jurídico, pelos professores e pelas escolas, sendo clara a sua grande dependência do modelo escolarizado de formação. Alguns directores manifestam a esperança desse quadro clássico de formação poder vir a ser alterado nos anos seguintes, aceitando construir e implementar o que referem como plano de compromisso entre as necessidades do sistema educativo e as dos professores e escolas. Num primeiro ano e atendendo à falta de esperiência de todos os agentes envolvidos, às pressões a que foram sujeitos para utilizar um conjunto avultado de recursos financeiros num curto período de tempo, à crença na mobilização das escolas e dos professores para a construção de um movimento de formação contínua imparável, etc., muitos directores aceitaram comprometer transitoriamente a autonomia que a retórica oficial proclamava e remeter a sua construção para os anos seguintes.

Apesar deste discurso é visível, nos planos de formação dos directores que responderam à questão, uma orientação marcadamente escolarizada da formação e centrada na ideia de aperfeiçoamento progressivo (influenciados pelo próprio regime jurídico). Apenas três directores afirmam inscrever nos seus planos pressupostos tendencialmente orientados para a participação dos docentes,

na qualidade de sujeitos, nos processos de formação, em que as suas experiências sejam valorizadas e objecto de reflexão.

Por último, uma breve referência às necessidades pessoais de formação identificadas pelos sujeitos de acordo com as tarefas que iriam desempenhar. Não nos surpreende que *sete* directores não tenham respondido a esta questão e que alguns manifestem um interesse por uma formação formalizada e centrada nos aspectos de natureza mais gestionária. O que nos surpreende é que a maioria continue a insistir na necessidade de *saber* identificar as necessidades de formação dos professores (quando não conseguem identificar as suas!), como se essas 'necessidades' constituissem um objecto concreto, que precisa apenas que lhe apliquem um qualquer instrumento de medida; que alguns afirmem possuir o essencial para o desempenho das funções, não necessitando de qualquer outro tipo de formação e que não se refiram às formas organizativas que a formação dos directores poderia assumir, nomeadamente o papel do grupo de pares neste contexto. Veremos o que nos dizem na segunda e terceira parte da entrevista.

2. Quem são os directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas?

A partir deste momento vamos situar-nos no 'presente', com os olhos postos no futuro imediato e tendo como referência central a reflexão produzida com base numa experiência de quase três anos. Os directores foram convidados a interpretar as suas práticas e as dos seus pares, a atribuir-lhes significado e a identificar os principais constrangimentos à sua acção, bem como as oportunidades que o campo que ajudaram a estruturar lhes proporciona.

Assim, começámos por identificar o conjunto de factores que, em sua opinião, foram mais marcantes no desempenho das funções do director, iniciando de um modo 'positivo' a análise a cerca de três anos de experiência. Seguidamente, convidámos os sujeitos a identificarem as principais dificuldades sentidas ao desenvolvimento do trabalho de formação (incluindo neste domínio o modo como interpretam o papel dos centros de formação das associações de escolas no processo de estruturação do campo de formação). Após o estabelecimento do que poderemos designar por 'linha de base' da intervenção, realizada através da identificação dos factores a optimizar e das potenciais fontes de conflito(1), encaradas aqui como catalizadores da acção, procuraremos analisar o modo como os actores concebem a formação e que dinâmicas promovem. Esta reflexão incidirá sobre os projectos de acção (ou planos, como estabelece o regime jurídico), as suas características, a «oferta de formação» e o modo como foi construída, tentando identificar o conceito de plano, o tipo de participação dos diferentes actores envolvidos e o grau de protagonismo do director neste contexto. Após uma breve reflexão sobre o perfil que o director de um centro de formação deve possuir, tendo em conta a experiência realizada e a análise produzida de acordo com ela e com os quadros de referência teóricos dos sujeitos, terminaremos esta secção com uma análise centrada na relação entre o projecto pessoal do director e a prática realizada, procurando deste modo identificar os graus de satisfação/insatisfação dos sujeitos, algumas das causas desse estado e formas de as encarar, introduzindo assim a terceira secção (e última) desta dissertação.

(1) Uma 'fonte de conflito' não é, necessariamente, um obstáculo, podendo mesmo ser uma oportunidade de mudança.

2.1. Factores decisivos para o desempenho

A entrevista, nesta fase, torna-se mais estruturada, procurando deste modo obter informações precisas sobre uma realidade pré-interpretada pelo autor. Se bem que esta estruturação possa impedir uma análise sobre o modo como os sujeitos construíram as suas ideias sobre o assunto, permite contudo uma comparação entre eles e o estabelecimento de algumas regularidades. No entanto, era permitido aos entrevistados referirem-se a outros factores que não havíamos previsto como relevantes.

Apresentávamos aos estrevistados cinco factores específicos: a experiência domo docente, a experiência na formação de professores (inicial e contínua), a reflexão produzida na comissão pedagógica, a reflexão produzida no grupo de pares (nas suas diversas formas: nacional, regional agrupamentos locais informais, os constituídos na base de protocolos e ainda os contactos individuais) e a experiência académica. Permitíamos, igualmente, que os directores pudessem referir-se a "outros factores", o que contribuiu para a identificação de mais dois a reflexão produzida no grupo de formadores e em equipas de trabalho (*ad-hoc*, conselho directivo da escola-sede e Conselho Coordenador da Formação Contínua dos Professores[1]).

Factores decisivos para o desempenho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- experiência como docente	x		x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	x
- experiência na formação de professores	x	x	x			x	x	x	x	x	x		x		x	x
. incial	x														x	
. contínua	x	x	x			x	x	x	x	x	x					x
- reflexão produzida na Comissão Pedagógica					x											
- reflexão produzida no grupo de pares			x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		
. grupo alargada (região)			x	x	x	x						x	x	x		
. grupo reduzido (agrupamentos)				x	x	x	x		x		x					
. contacto individual				x	x											
- reflexão produzida no grupo formadores								x					x			
- experiência académica	x	x												x		
. como aluno	x	x												x		
. como docente	x															
- reflexão produzida em equipas					x										x	
. *adhoc*															x	
. CD escola-sede					x											
. Conselho Coordenador											x					

Fig. 12 Factores decisivos para o desempenho

Na entrevista convidávamos os directores a hierarquizar os factores, tendo resultado daí que, para além da sua hierarquização, foi possível identificar

(1) Um dos entrevistados era o representante dos directores da região norte naquele órgão.

nos próprios discursos aspectos que os actores valorizavam (ainda que o factor estivesse colocado na base da hierarquia) e aqueles que apesar de aparecerem como segunda ou terceira referência mais importante são claramente desvalorizados, tendo mesmo uma valoração negativa.

Uma análise global da matriz permite-nos, desde logo, perceber quais os factores considerados pelos directores como mais importantes para o seu desempenho, bem assim como aqueles aos quais atribuem uma valoração negativa. Assim, podemos verificar que os factores mais valorizados foram:

- *experiência como docente*: doze (12) respostas, sendo que nove (9) destas respostas a colocam no topo da hierarquia, duas (2) em segundo lugar e uma (1) em terceiro; é de salientar a referência negativa por parte de dois directores;

- *experiência na formação de professores*: doze (12) respostas, sendo que seis (6) a classificam como a mais importante e outros seis (6) na segunda posição; um dos directores coloca-a em primeiro *ex aequo* com a experiência na docência; apenas um director não a considera minimamente relevante, dada a sua pouca experiência no domínio, apesar de uma longa carreira profissional;

- *reflexão produzida no grupo de pares*: onze (11) respostas, sendo que três (3) a consideram como o mais importante factor (uma delas *ex aequo* com a experiência na formação de professores), cinco (5) apresentam-no como segundo mais importante e três (3) em terceiro lugar na hierarquia;

- *experiência académica*: quatro (4) respostas, das quais apenas uma (1) a considera como o mais importante factor para o desempenho, duas em segundo lugar e uma em terceiro;

- *a reflexão produzida no âmbito do Conselho Coordenador* aparece como principal factor para o desempenho, sendo referida pela única pessoa que, neste grupo, a possuía, embora *ex aequo* com a reflexão produzida no grupo de pares; é de salientar três outras experiências singulares: o trabalho com o grupo de formadores, referido por dois directores, e o trabalho da equipa de apoio ao director, o que aconteceu apenas num caso.

Os factores considerados como pouco significativos para a acção ou mesmo como negativos são os seguintes:

- *a reflexão produzida na comissão pedagógica*: treze (13) respostas, sendo algumas delas profundamente críticas; apenas um director a considera importante, mas a avaliar pelo seu discurso, quando se refere à comissão pedagógica parece-nos que está a pensar nos elementos do conselho directivo da

escola-sede; dois outros directores omitem na sua resposta, o que significa, pelo menos, que não a valorizam.

- *a experiência académica* surge neste contexto como um dos factores com menor relevância para a acção: sete (7) directores assim a consideram, sendo que, destes, quatro, não lhe atribuem qualquer valor; seis (6) nem a ela se referem;

- *a reflexão produzida no grupo de pares* é um factor claramente desvalorizado por quatro (4) directores, que a consideram «truncada» pela ênfase colocada nos aspectos administrativo-financeiros e processuais. Mesmo alguns directores que a consideram importante, classificam-na dessa maneira exactamente pela função de troca de experiências sobre esse domínio, bem como pela possibilidade que permitia de encontros regulares. Este espaço era também caracterizado como um palco onde vários poderes se confrontavam: daí a forma como foi estruturado e o modo como alguns directores o desvalorizaram, principalmente aqueles que nunca conseguiram protagonismo nesse espaço e que o pretendiam.

Particularizando agora a análise, sem prejuízo daquela mais focalizada que efectuaremos na terceira secção deste capítulo, vamos centrar-nos naquele conjunto de factores que utilizámos para orientar a reflexão, tentando identificar os aspectos que nos surgem como mais significativos.

A *experiência na docência* surge, neste conjunto de factores, como aquele que mais se destaca. De uma forma explícita, apenas dois directores não o valorizam, sendo omitido por um outro. Pela análise dos discursos, pouca informação obtemos sobre as razões que levam os sujeitos a considerar este factor como determinante. Tudo parece apontar para o conceito de «lugar-comum», tal como Correia (1996) no-lo apresenta, isto é, a importância daquele factor aparece aos entrevistados como óbvio, não necessitando de ser explicitado. Vejamos como alguns directores se expressam a este propósito:

> "Sem dúvida, a experiência profissional como docente" (Vol. II, ent. 12: 56).
>
> "A experiência profissional como docente acho que é sempre importante. Eu considero que, por vício, sou professor! " (Vol. II, ent. 14: 57).
>
> "Portanto, punha em primeiro lugar a experiência profissional como docente, sem dúvida nenhuma" (Vol. II, ent.13: 56).

A maioria dos directores que a consideram como importante limitou-se a dizer "sim" ou "é!", sem qualquer outro comentário. Apenas duas directoras se referem à experiência como docente de um modo mais explícito, que nos permite um pouco mais na compreensão da questão:

> "Eu acho que, em primeiro lugar, a minha experiência como professora. As necessidades que sentia de formação e aquilo que, pela formação que fui fazendo, aquilo que eu via que resultava ou não, depois, no dia a dia e que teria algum interesse para eu melhorar o meu trabalho". (Vol. II, ent. 4: 53).

> "Como professor também, porque (...) eu já fui professora de adultos (...), quer no ensino superior, quer no ensino secundário. Eu penso que isso também tem a ver com o processo de educação de adultos, é algo que me tem preocupado [desde] há muitos anos (...), portanto, formar as pessoas para a educação permanente. Este processo de educação de adultos (...) tem-me seduzido há muitos anos a esta parte (Vol. II, ent. 9: 25).

Como se vê, e embora os dois discursos se inscrevam em registos diferentes, permitem que os interpretemos do seguinte modo: a forma como construíram o seu percurso profissional na qualidade de docentes, parece ser aquilo que, em primeira instância, será mobilizado para a estruturação da formação contínua, agora na qualidade de directores. Tudo depende, então, do tipo de experiências e do grau de reflexão que sobre elas tiveram condições e capacidade de produzir. Enquanto no primeiro discurso estamos perante uma espécie de isomorfismo, no segundo (para além disso), é possível identificar um determinado modo de apropriação dos discursos produzidos noutros contextos e com outras significações.

Esta questão é, com efeito, essencial para a compreensão do modo como os actores produzem os contextos de acção em que vivem. Barbier (1993: 41) refere que "a produção de uma nova representação é, de facto, um processo activo de transformação ou de reconstrução de representações anteriores. Esta representação é tanto mais rica quanto o forem as representações anteriores". Aqueles excertos acima citados parecem aproximar-se bastante da imagem que Barbier nos transmite. Contudo, e apesar de sabermos que o capital experiencial dos sujeitos possui um elevado valor para as acções futuras, também sabemos que qualquer projecto é sempre singular, como nos referem os diversos autores que estudámos (Giddens, Habermas, Crozier, Firedberg, Barbier, Randolph e Lima, entre outros). Mas também sabemos que o seu poder de transformação também resulta do grau de reflexão que os actores forem capazes de produzir.

A experiência na formação de professores é o segundo factor mais referido pelos entrevistados. Na secção anterior tivemos oportunidadde de descrever, com algum pormenor, os diferentes tipos de práticas de formação que foi possível identificar através dos discursos e da análise que efectuámos aos *curriculum vitae* da maioria dos directores entrevistados. A diversidade de

percursos profissionais e, consequentemente, de experiências na formação é, como vimos, uma das características centrais que pudemos constatar. Mas dentro dessa diversidade algumas regularidades são possíveis de observar: a dependência quase exclusiva das iniciativas produzidas pela administração, de acordo com as necessidades do sistema educativo; o carácter ocasional, de curta duração, transmissivo, disperso, avulso e parcelar dessas iniciativas; a fidelidade ao modelo escolar, centrado nas carências dos professores e na sua previsibilidade e que os transforma em objectos de formação. Apesar disso, é possível identificar experiências qualitativamente diferenciadas, realizadas maioritariamente ao nível do 1° CEB e da educação pré-escolar, nas quais o conceito de reflexividade (1) parece emergir (2) .

Independentemente do juízo que dessas experiências possámos fazer, a 'realidade' é que os directores afirmam que elas constituíram um poderoso factor catalizador das suas práticas. Isto significa que lhes atribuem um determinado valor. A propósito dos valores em educação, J. Dewey (Democracia e Educação, s/d: 262) faz uma distinção entre o que designa por *valores intrínsecos, instrumentais* e *educacionais;* nos primeiros agrupa aqueles tipos de valores que "não são objectos de julgamento, não podem (por serem intrínsecos) ser comparados ou considerados maiores ou menores, melhores ou piores", enquanto nos *instrumentais,* as coisas têm uma utilidade, servem para atingir um determinado fim; quanto aos valores educacionais, Dewey (s/d: 263) refere que não é possível estabelecer uma hierarquia entre valores no que se refere a matérias de estudos, dado que a "educação não é um meio para se viver, e sim identifica-se com o acto de se viver uma vida fecunda e inerentemente significativa (...)".

Tendo em conta aquelas definições de valores, como poderemos interpretar a importância que os directores atribuem à sua experiência profissional no domínio da formação e respectivas consequências?

Em primeiro lugar, acreditámos que elas constituam um valor intrínseco para quem as viveu e interpretou. Do mesmo modo, acreditámos que elas possuam um valor instrumental tal que permita aos seus possuidores a

---

(1) Entendemos reflexividade ou acção reflexiva tal como no-la apresenta Zeichner (1993: 18) que, fundamentando-se em Dewey (1933) a define como "uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz", o que "implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores".

(2) Em algumas dessas experiências tivemos oportunidade de participar,tais como as que foram realizadas no âmbito do PIPSE no distrito do Porto e as que ocorreram no âmbito da ex-DGEB.

construção de novas experiências. A questão que agora se coloca é o modo como elas se poderão transformar em experiências a vivenciar por outros, dado que estes actores detêm um poder determinado para criar dispositivos no interior dos quais outros actores vão construir as suas experiências. Como referimos na primeria secção deste capítulo, o conjunto das experiências que nos foram relatadas caracteriza-se de um determinado modo, isto é, integra-se maioritariamente num dado modelo. Em síntese, podemos agrupar os sujeitos em dois grupos distintos: aqueles que construíram as suas experiências no quadro do que podemos designar por modelo escolar, tendo-o adoptado no essencial, apesar das críticas que formulam quanto ao seu carácter ocasional, avulso, de curta duração, parcelar e transmissivo e aos seus efeitos; neste grupo existem aqueles que possuem uma longa experiência construída no quadro das estruturas da administração central e regional, existem os que realizaram uma experiência determinada e não mais a repetiram e aqueles que pouco contacto tiveram com práticas de formação em exercício, como nos afirma um dos directores: "Tirando casos pontuais, nunca exerci essa função" (Vol. II, ent. 14: 57).

O outro grupo, menos numeroso e constituído maioritariamente por docentes do 1° CEB e da educação pré-escolar, apesar de terem sido formados, tal como os outros, no quadro do modelo escolar, parece possuirem uma consciência clara dos seus limites e possibilidades. Nos seus discursos, para além de um questionamento crítico do referido modelo escolar, são visíveis tentativas de cosntrução de práticas alternativas talvez orientados pela "intuição, pela emoção e pela paixão", tal como nos refere Zeichner (1993: 18).

São estes os actores que, em determinado momento dos seus percursos profissionais, foram incumbidos de participar directamente na construção de dispositivos de formação no interior dos quais a maioria dos professores se terão de movimentar.

Que modelos irão mobilizar? Os que vivenciaram, utilizando uma perspectiva isomórfica? Tentarão novas experiências?

As práticas que nos foram dadas a observar (e que a maioria dos discursos confirmam) parecem apresentar os contornos do modelo escolar, tanto ao nível dos processos organizativos como dos efeitos da formação, dando a ideia que os agentes têm dificuldade em libertar-se dos 'modelos latentes' que foram construindo,[1] dado que os obstáculos não são só de natureza pessoal, mas também resultam do modo como todos os outros actores concebem a formação.

---

[1] A este propósito *cf.* M.L.M. Mesa (1987).

Para já e sem prejuízo de uma análise mais aprofundada, pensamos que o valor atribuído à experiência por estes actores só será efectivo quando aquela for transformada em sujeito de reflexão, isto é, quando for objecto de partilha e de troca com outras, contribuindo assim para a produção de novos conhecimentos, tal como nos refere Habermas a propósito dos processos de ilustração das práticas.

A reflexão produzida no grupo de pares, o terceiro factor que nos surge referido como mais importante para a construção das práticas profissionais (11 respostas, embora apenas três a considerem como o mais importante), poderia, com efeito, ser o dispositivo a privilegiar para a produção do confronto entre as diversas experiências pessoais. Curiosamente, esse potencial espaço de transformação dos modos de pensar a formação, foi essencialmente utilizado para a afirmação de uma lógica de acção centrada nos procedimentos administrativo-financeiros, assim como para a afirmação de determinadas relações de poder.

«Dossiers de saldo», «critérios de financiamentos», «despesas elegíveis e não eligíveis», «prioridades de formação», «regulamentos de acreditação» e outra questões processuais de natureza jurídica, administrativa e financeira ocupou a maioria das reuniões e dos encontros entre directores.

Os discursos dos directores entrevistados não nos permitem aceder às razões que os levaram a considerar este factor como importante para o desempenho profissional. A maioria dos que o referem limita-se a expressar a ideia sem a concretizar. Vejamos alguns exemplos:

> "O que efectivamente foi determinante, isso sim, foi, digamos, houve um processo de construção que foi, comos sabes, iniciado comigo, com a F..., contigo, com a F... Um grupo de cinco, seis, sete pessoas (...). Esse foi o grande salto, o grande crescimento que eu penso que foi extraordinariamente importante" (Vol. II, ent. 11: 56).

Não negámos que esses espaços de reflexão foram importantes numa fase em que todos estávamos a aprender a lidar com uma realidade que ultrapassava largamente o simples contactar com um formador, encomendar uma determinada acção, disponibilizar espaços, proceder à divulgação da acção, e às inscrições, zelar pelo seu funcionamento e proceder aos pagamentos.

Tal como todos os outros directores, sentimos necessidade de nos informarmos sobre esses assuntos, mas continuámos a pensar que eles não se enquadravam no conjunto vastíssimo de competências daqueles profissionais. Apesar do debate intenso que isso provocou, *todos* os directores acabaram por substituir as escolas nessas funções e as razões para essa substituição têm também

de ser procuradas nos próprios directores, que sempre as privilegiaram na sua acção. E assim contribuíram para o progressivo isolamento e distanciamento em relação às escolas e aos professores, deixando-se enredar na teia que todos (incluindo o director) foram tecendo. E dizemos isto, porque no centro em que desempenhámos as funções de director, tentámos construir dinâmicas centradas na reflexão sobre as práticas profissionais que privilegiássem a emergência de projectos de formação ao nível de cada uma das escolas associadas, estando em condições de afirmar que essa estratégia não resultou, nem teve eco (para além do efeito inicial), porque os gestores das escolas (e membros da comissão pedagógica) a inviabilizaram. Mas este tipo de comportamento, que identificámos ao nível do centro de formação por parte da comissão pedagógica, foi possível observar nas reuniões de directores, mesmo nas dos agrupamentos restritos. Tanto num contexto como no outro, apesar das diferenças que os caracterizavam, o objecto de reflexão era permanentemente as questões de natureza administrativo-financeira. Como nos refere um director,

> " (...) as nossas reuniões tiveram sempre muito pouco que ver com pedagogia (...), a pedagogia andou um pouco arredia destes pares" (Vol. II, ent.14: 57).

E ainda este outro:

> "A parte menor nesse conjunto, de facto, é o colectivo de directores de centro, infelizmente. (...) o ambiente das reuniões, que transformaram inteiramente em espaços de lamentações. (...) Aquilo que me irritava nas reuniões de directores de centros não é que eles tivessem dificuldades, que manifestassem as suas dificuldades; é que não tivessem ideias" (Vol. II, ent. 25: 17).

Se numa fase inicial de estruturação do campo a reflexão sobre as questões processuais era, não só admissível como necessária, posteriormente impunha-se uma nova orientação, mais centrada na formação propriamente dita, na forma de a conceber, no modo de mobilizar os professores e as escolas, valorizando os contextos de trabalho e os projectos neles construídos.

A cooperação inter-centros, que foi um facto no domínio acima referido, teria de ser alargada ao domínio da concepção da formação. Apesar das dificuldades e constrangimentos institucionais colocada(o)s pela administração, nomeadamente através do edifício legislativo-financeiro que produziu, teria sido possível, pelo menos, introduzir dinâmicas de implicação das escolas e dos professores que, sem um movimento generalizado, dificilmente vingaria ao nível de um só centro, a não ser em condições muito particulares.

Para terminar, importa fazer uma referência a dois outros factores que, pela valorização negativa a que foram sujeitos, merecem uma reflexão adequada: estamos a referir-nos à experiência académica e à reflexão produzida na comissão pedagógica.

Quando à *experiência académica*, apenas quatro directores se referem a ela de uma forma positiva, não sendo estranho a isso o facto de se encontrarem a frequentar um curso de mestrado em educação, facto que lhes terá possibilitado a oportunidade de reflectir sobre o conjunto de problemáticas com que se estavam a defrontar no terreno, contribuindo desse modo para uma maior conscientização das mesmas. Não queremos significar com isto que as suas práticas individuais fossem significativamente diferentes das restantes, nem que todos os directores tenham que frequentar cursos universitários com aquelas características.

Mas a desvalorização da (longa) experiência académica a que todos (sem excepção) foram sujeitos, obriga necessariamente à sua problematização, até porque foi com base nela que acederam à profissão e também por via dela foram seleccionados para directores. Sabemos que a maioria dos directores se está a referir às licenciaturas que obtiveram há bastantes anos e que muitas delas nem uma formação em ciências da educação propiciavam, sendo cada vez mais necessário aumentar o tempo de formação para se aceder a um nível de reflexão sobre as questões minimamente adequado. Mas esta não é, necessariamente, a única nem sequer a mais importante via para essa reflexão.

Mas o que é de salientar neste momento é o facto de a maioria dos directores considerar a formação que possuem como suficiente (como se viu na primeira secção deste capítulo, no ponto 1.6.), demonstrando bastantes dificuldades em identificar domínios de formação em que pessoalmente se teriam de envolver.

O modo como todos os directores se referem à *comissão pedagógica* e à importância da *reflexão produzida* no seu âmbito é, talvez, o dado mais relevante a reter neste ponto.

Não podemos esquecer que se trata do órgão de direcção dos centros de formação e onde estão representadas todas as escolas associadas. Como órgão de direcção exige-se que conceba e decida. Se não lhe é reconhecida qualquer importância por nenhum dos directores entrevistados, como devemos interpretar a sua acção, a acção dos seus elementos em cada uma das escolas a que pertence e a acção dos órgãos de gestão das escolas associadas?

Por agora limitámo-nos apenas a lançar a interrogação, dado que na terceira secção deste capítulo teremos oportunidade de nos referirmos a este órgão de uma forma mais sistemática e particularizada.

Para terminar apenas uma constatação: nenhum director se referiu às escolas e aos professores como factores importantes para o seu desempenho profissional. Alguns referiram-se-lhes como constrangimento, mas raramente (ou nunca) como oportunidade para a acção. Quanto à administração apenas foi referida como constrangimento...

2.2. Principais constrangimentos à acção

O principal objectivo que pretendíamos atingir com esta categoria, para além da simples identificação dos constrangimentos à acção, era compreender o modo como os directores os interpretavam (pessoais, estruturais, organizacionais, políticos e económicos) e como se posicionavam perante eles. Conceberiam esses constrangimentos como fundamentalmente externos, como um fatalismo ou revelavam um comportamento estratégico no sentido de os combater e ultrapassar?

A matriz que construímos, à imagem de todas as outras, é profundamente tributária dos discursos produzidos, tendo a nossa tarefa sido limitada a um mero processo de tipificação e organização das respostas de acordo com os indicadores nelas contidos. De acordo com este procedimento as respostas produzidas foram organizadas em torno dos seguintes aspectos:

- *Práticas da Administração*, onde integramos as questões ligadas ao regime jurídico, ao financiamento e às relações institucionais.
- Director
- Centros de Formação das Associacões de Escolas
- Escolas-sede
- Professores
- Escolas/Grupos de professores
- Comissão Pedagógica
- Formadores
- Geografia

Uma rápida análise da matriz permite, desde logo, retirar duas importantes conclusões:

- a maioria das respostas concentra-se na primeira metade da matriz, abrangendo as práticas da administração, o director, os CFAE e as Escolas-sede,

com clara predominância dos aspectos ligados às práticas de financiamento, à natureza centralizada do processo e à ausência de uma estrutura própria dos Centros de Formação;

- ausência quase completa de referências às escolas, professores e comissão pedagógica por parte dos directores oriundos dos 2°/3° CEB e ensino secundário.

Os directores, aquando da entrevista, não conheciam em pormenor as perguntas às quais teriam de responder. Sabiam apenas que as suas práticas seriam o alvo, assim como as representações que possuíam sobre o processo em que estavam envolvidos. É de admitir, portanto, que as respostas produzidas se caracterizem pela espontaneidade, dado que não tiveram oportunidade de estudar as questões e de, consequentemente, preparar as respostas. Se esse estudo tivesse acontecido, é muito provável que as respostas fossem outras. No caso vertente, permite avaliar o que podemos considerar como espontâneo, aquilo que no momento mais preocuparia os actores, aquilo que, de uma forma algo natural, lhes surgia como fundamental. Nalgumas situações tivémos de ajudar à reflexão, quando notámos algumas dificuldades para produzir a resposta, tendo o cuidado de evitar o diálogo e desse modo poder influenciar as respostas.

Após esta explicitação, que nos parece importante para enquadrar a análise, tentaremos de seguida interpretar os dados que emergem do conjunto das respostas obtidas. Assim, o *principal obstáculo* ou constrangimento ao trabalho dos centros de formação que se pode inferir dos discursos, prende-se com a acção da administração central e regional. Esta constatação emerge do facto de quinze [1] (dos dezasseis) directores entrevistados terem referido o *elevado grau de centralização do processo* (cinco respostas), a *excessiva burocracia* a que foram sujeitos (seis), o carácter bloqueador do processo de *financiamento*, mais do que facilitador — como devia ser e assim foi apresentado — (doze), o carácter *controlado do processo de formação* (que impossibilita a realização de acções que não sejam concebidas de acordo com uma tipologia clássica — três respostas) e a *relação estreita entre formação e a progressão na carreira* (sete).

---

[1] A única excepção a este discurso dominante refere-nos o seguinte: "As dificuldades que fazem parte da natureza do trabalho, eu não tenho que me referir a elas. Ignoro-as. E, portanto, as outras são muito poucas. São de natureza infra-estrutural" (Vol. II, ent. 12: 83). Convém referir que a entrevista foi realizada em Março de 1995, já depois das alterações legislativas e da transição do Foco 1 para o Foco 2 se ter operado, as quais não pareceram significativas para este director. Curiosamente e com o argumento da falta de autonomia, decidiu não se recandidatar! (isto em Abril)

Práticas da Administração	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
. centralização do processo	x	x							x		x					x
. burocracia excessiva	x				x			x	x	x			x			
. financiamento tardio		x					x	x					x			
. dependência dos Fundos Estruturais			x		x	x	x			x			x			
. 'paradoxo' entre FSE/CPN(1)									x	x						x
. ausência de diálogo/relação com as entidades								x		x	x			x		
. prioridades de formação	x													x		
. critérios de financiamento 1993								x			x			x		
. imitação do modelo Formação Profissional		x				x										
. relação formação/progressão		x	x	x	x	x								x		x
. falta de apoio logístico		x														
. impossibilidade de propôr formação que não seja a clássica	x				x											
- Director																
. transformado em gestor/executor	x		x										x			
. intermediário													x			
. isolamento						x	x							x	x	
- CFAE																
. ausência de estrutura física e administrativa			x	x	x				x			x		x	x	x
. produto da tutela						x							x			
- Escolas-Sede																
. falta de instalações								x						x		
. falta de espaços formação														x		
. falta de espaços para Centro de Recursos			x										x			
. incapacidade administrativa				x	x			x	x			x	x			

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- Professores																
. resistências múltiplas	x			x									x			
. desacreditação da formação nos CFs	x															
. passividade	x															
. revoltados com a obrigatoriedade				x												
. instalados	x															
. procura de certificação e não qualificação	x	x	x			x										
. distanciamento em relação aos CFs					x	x										
. ausência de participação	x			x		x										
. mobilidade							x									
- Escolas/Grupos de Professores																
. alheamento em relação ao processo	x															
. pouco empenhamento	x															
. inexistência de planos de formação	x				x									x		x
."medo" do desenvolvimento dos CFs	x															
. inércia dos Conselhos Pedagógicos	x															
. ausência de iniciativas inovadoras	x															
. ausência de assertividade em relação ao poder	x															
- Comissão Pedagógica																
. desinteresse/apatia	x		x				x									
. falta de apoio				x												
. alguns acham que não têm de fazer nada					x											
. ausência de implicação na concepção e na discussão	x						x									
. **formadores** (escassez)				x			x							x		
. **geografia**: isolamento			x													

Fig.13: Constrangimentos à acção

(1) Fundo Social Europeu/contabilidade Pública Nacional

É certo que nem todos os directores se referem à administração como a principal responsável pelos obstáculos com que se defrontam no quotidiano, preferindo eleger o que definem por dificuldades infra-estruturais (falta de espaços e de uma estrutura administrativa), ou o isolamento do director do centro, ou a falta de implicação das escolas e comissões pedagógicas ou a procura de formação para a progressão na carreira. Mas se estas dificuldades são referidas por alguns (poucos), as que se prendem com o modo como o processo foi desencadeado e construído podem ser encontradas em quase todos os discursos e com grande relevo.

De todos aqueles factores obstaculizantes da acção, o que assume particular importância é o que se prende como o sistema de financiamento. Como se sabe, os centros de formação foram as únicas instituições de formação inteiramente novas a emergir do ordenamento jurídico, mas foram criadas sem qualquer tipo de autonomia financeira e estrutural, obrigadas a desenvolver a sua actividade no quadro de contextos de acção com larga tradição organizativa (mas que nunca se constituíram como contribuintes líquidos dos centros) e condenados à exclusiva dependência dos fundos estruturais canalizados pelo Foco. Deste modo, um funcionamento desajustado daquele sistema, teria necessariamente de provocar profundos bloqueios. Com efeito, dado o carácter intermitente dos fluxos financeiros, os centros de formação viveram em regime de *part-time*, sendo obrigados a funcionar aos ritmos que aqueles fluxos lhes ditavam. Para além do seu carácter intermitente, o sistema de financiamento foi igualmente utilizado pela administração como um potente instrumento de controlo e de regulação, tendência que, se já era visível no Foco 1, foi claramente assumida e explícita no Foco 2[1]. .Alguns directores afirmam que, pretendendo apresentar acções de formação na modalidade de Círculo de Estudos, tal pretensão foi desaconselhada, porque não se encontando regulamentada aquela modalidade não poderia ser financiada[2]; se as acções eram construídas tendo em conta os docentes de todos os graus de ensino, corriam o risco de não serem financiadas, dado que "é complicado" abordar assuntos para públicos tão diferentes!"; as didácticas e as metodologias passaram a ser prioridade — 'todos' os centros tiveram que «mudar» as designações das acções apresentadas (ainda que os

---

(1) Tivemos oportunidade de escrever sobre esta questão num artigo publicado no Boletim do Foco, nº 1, de Nov. 93 (embora o artigo tenha sido escrito em Julho do mesmo ano, isto é, cerca de sete meses após termos sido seleccionados para o desempenho do cargo).

(2) Por uma questão de justiça, impõe-se que tornemos público que o plano de formação que apresentámos ao FOCO 1 era constituído maioritariamente por Círculos de Estudos. Mesmo sem a regulamentação que posteriormente veio a ser produzida, foram acreditados e financiados.

conteúdos abordados nada tivessem a ver com aquelas orientações) para serem objecto de financiamento; embora a "avaliação" tenha sido o tema privilegiado de inúmeras acções no programa anterior (tendo o sistema educativo, desse modo, professores 'formados' nessa área já em quantidade suficiente...), ainda era possível propô-la como tema de acções com fortes hipóteses de financiamento; Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras? Podíamos enviar todas as que tivéssemos! 1° CEB? Todas, desde que centradas nas didácticas e metodologias! Trabalho centrado na *démarche* de projecto para o 1° CEB e na área do Estudo do Meio? Não é financiado. Os exemplos de diálogos deste tipo são quase infindáveis, comprovando o carácter regulador que o sistema de financiamento, desde cedo, procurou assumir de todo o processo de formação. E isto, para além da duração das acções, do tempo para as realizar, da duração mínima e máxima das sessões, do número de horas teóricas e práticas, da discriminação exaustiva dos conteúdos, do impedimento à constituição de equipas de formação, etc.. E isto para além do volume de papéis (em quantidade e diversidade) que a todo o momento éramos chamados a preencher.

Vejamos como alguns dos directores oriundos do 1° CEB e educação pré-escolar viveram estes constrangimentos:

> "Uma pessoa pensar que iria ter tempo para incentivar dinâmicas de formação nas escolas, dar a volta às escolas e criar nas própias escolas dinâmicas... Não consegui fazer isso! Era absorvida com a máquina de papéis que vinham a pedir isto e aquilo" (Vol. II, ent. 1: 75).
>
> "(...) verbas que vêm tarde, financiamentos tardios, tudo em cima da hora (...), a gente tem de fazer tudo em xis dias, "até tal dia!", porque se não fizer, ardeu!" (Vol. II, ent. 3: 77).
>
> "Os constrangimentos administrativo-financeiros e as regras do jogo sempre constantemente mudadas, os prazos de financiamento que nunca são cumpridos, são constrangimentos que te abafam" (Vol. II, ent. 7: 80)

Os directores dos outros graus de ensino referem-nos o seguinte:

> "Foi realmente os processos administrativos e burocráticos. Foram esses, aliás, os únicos. De resto, foi o projecto mais bonito em que eu me envolvi" (Vol. II, ent. 9: 80).
>
> "Foi a gestão económica. Foi o grande obstáculo" (Vol. II, ent. 11: 82).
>
> "A nível institucional os obstáculos têm sido imensos. Totais" (Vol. II, ent. 13: 83).
>
> "Foram de ordem administrativa! (...) Poder Central! (vol. II, ent. 10: 81).

Perante este quadro, não é difícil identificar o sistema de financiamento como um poderoso constrangimento. A questão que se pode colocar é esta: que posição tomaram perante esta situações (e outras) as escolas, os professores e as comissões pedagógicas? (adiante voltaremos a este assunto).

Um outro factor que nos surge como potencial constrangimento ao trabalho dos centros de formação (e que é identificado por sete directores) é a relação que o ordenamento jurídico estabelece entre a formação e a progressão na carreira, aquilo a que muitos professores designam por "formação obrigatória". De facto, pudemos constatar em alguns discursos e nas práticas de muitos directores, uma preocupação acentuada com este aspecto, mas não deixando de utilizar como um dos principais critérios de selecção (muitas vezes o principal) dos candidatos às acções a proximidade da mudança de escalão, o que parecia constituir uma espécie de castigo: «passas de escalão, tens de pagar um preço».

Estámos convencidos que a utilização deste critério pode ser um indicador importante para se caracterizar o modo como os directores (e não só) concebem o processo de formação, profundamente "desreferencializado" dos contextos de trabalho e dos seus potenciais destinatários. Este aspecto nunca constituiu um obstáculo à nossa acção, dado que nunca o utilizámos, apesar das pressões da comissão pedagógica e dos professores nesse sentido, ainda que corressemos o risco de devolver o financiamento obtido, o que veio a acontecer, apesar da (aparente) obrigatoriedade. No Foco 1 , a maioria das acções que concebemos partiam da mobilização das escolas, não tendo havido necessidade de utilizar critérios rigorosos, dado que bastava pertencer a uma escola que pretendesse organizar-se como grupo de formação (isto no 1° CEB). No caso do ensino secundário, para além de remetermos para as escolas a tarefa de proceder à selecção dos candidatos, de acordo com um conjunto amplo de critérios definidos em comissão pedagógica (propostas pelo director) a maioria das acções apelavam para determinados atributos que permitiam uma selecção baseada em critérios que não os de natureza administrativa. Tomemos como exemplo uma acção realizada no âmbito da área-escola: como seleccionar vinte e cinco candidatos num universo de mil? De acordo com as necessidades de cada escola, os seus projectos e os professores que estivessem em melhores condições para dar continuidade ao trabalho. Deste modo, todas as escolas tiveram professores nessa acção e puderam (se assim o entendessem) integrar nos seus projectos educativos iniciativas nesse domínio.

Estamos, pois, convencidos que, se as escolas e os seus órgãos desenvolvessem um outro tipo de trabalho neste domínio, a formação dos

professores, apesar dos constrangimentos referidos acima, poderia ter tomado direcções diferentes daquelas que hoje conhecemos. E dizemos isto, porque aquela forma de conceber a formação raramente foi assumida pela comissão pedagógica, salvo em situações excepcionais e no início do processo.

Vejamos agora um outro conjunto de constrangimentos que os directores entrevistados referem.

Os centros de formação são, eles próprios, considerados como um obstáculo ao trabalho de formação, o que pode ser entendido como contraditório, dado que foram criados no quadro de uma retórica que lhes atribuía fortes potencialidades instituintes capazes de influenciar a estruturação do campo da formação. Oito (8) directores afirmam que a "ausência de uma estrutura física e administrativa" própria foi um dos maiores obstáculos ao normal desenvolvimento do trabalho de formação. Alguns afirmam mesmo que os centros deveriam ser dotados de personalidade jurídica e completamente autónomos das escolas, em termos físicos e admistrativos.

Vejamos como os directores se referem a estas questões:

> "Acho que uma das maiores dificuldades foi precisamente não haver estrutura! (...) inicialmente, sempre que quis qualquer trabalho de índole administrativa, em que não sabia sequer escrever à máquina, neste momento escrevo à máquina, faço trabalho de computador, faço tudo!" (vol. II, ent. 4: 77).

> "Eu penso que ao nível administrativo-jurídico (...) sinto a falta de uma equipa, aliás, um gabinete jurídico (...), porque eu tenho tido muitas dificuldades de interpretação dos diplomas" (Vol. II, ente, 9: 80).

> "É terrível ter que conceber um projecto de formação e ter que o dactilografar! [As dificuldades] são as que têm a ver com a ausência de uma estrutura física, de uma estrutura administrativa mínima..., também uma estrutura humana (...)" (Vol. II, ent. 12: 83).

> "Esta sala era a sala de fumo dos professores. (...) Mas obrigou-me a esperar até ao fim do primeiro ano (...) para ter sala. (...); sempre que cá vinha, montava e desmontava a tenda (...); claro que nunca tive uma funcionária a tempo inteiro. (...) E esta sala quando vem cá o inspector é ocupada por ele. Eu estive quase três semanas sem entrar aqui: estava aí a fazer um processo" (Vol. II, ent. 14: 85).

> "Não faz sentido um homem só (...) a responder por tudo e mais alguma coisa (...) no que diz respeito à formação de mil e tal professores (...), sózinho! Sem uma estrutura de apoio, sem personalidade jurídica (...), a questão dos equipamentos estarem afectos à escola-sede (...). Não faz sentido de modo nenhum" (Vol. II, ent. 15: 85).

Esta questão prende-se com uma outra, igualmente apresentada como um obstáculo também por oito (8) directores: a falta de instalações (espaço para a formação, para o centro de recursos e para o director) e a incapacidade administrativa da escola-sede.

É nossa opinião que estes obstáculos são, de facto, reais. Tivemos oportunidade de os viver de uma forma que considerámos única no Norte e talvez no país: nos três anos em que desempenhámos as funções de director mudámos duas vezes de escola-sede, tendo passado cerca de um ano em cada uma das três escolas secundárias então existentes no concelho! E tudo porque exigimos condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho de formação. A análise que fazemos desta situação é a seguinte: se em algumas escolas-sede as dificuldades de espaço serão reais, a experiência que temos é que em muitas situações, as escolas, ao não estarem interessadas em continuar a assumir a responsabilidade de ser sede de um centro, criam todas as dificuldades possíveis e imaginárias.

Num quadro como este como é possível trabalhar na formação ?

No concelho em que trabalhámos foi necessário apresentarmos a nossa demissão do cargo à Direcção Regional de Educação, após seis meses de consecutivas reuniões da comissão pedagógica destinadas quase exclusivamente à definição da sede do centro (em 1994), para que fosse promovida uma reunião no Foco é aí pudessem ser tormadas medidas decisivas. Só nessa reunião, e após a eminência de extinção do centro, uma das escolas "acedeu" em assumir o que designaram por "frete". Frete, a quem? Ao director?

A debilidade de muitos serviços administrativos, por um lado, e a dificuldade que muitos conselhos directivos revelam em lidar com eles, são dois factores que também importa salientar nesta análise, mas apenas como constatação.

Num quadro como o descrito, como é possível conceber a formação dos professores com dignidade, qualidade e profissionalismo (pois estes factores, em muitas situações, são cumulativos)?

Quanto aos obstáculos identificados com a acção dos professores, escolas (e respectivos órgãos de gestão) e comissões pedagógicas, as referências são escassas. Só os docentes do 1° CEB e a única directora oriunda da educação pré-escolar é que lhes prestam alguma atenção.

Em relação à acção dos professores o aspecto mais referido tem a ver com o que é designado por "procura de certificação e não de qualificação", o que retoma a questão das relações entre formação e progressão. A ausência de

participação (3 respostas), distanciamento e descrédito em relação às acções produzidas nos centros (que é uma regularidade em alguns sectores do ensino secundário - três respostas), passividade, revoltados com a obrigatoriedade, instalados e mobilidade (cada um com apenas uma referência) são os outros aspectos salientados. Eis o que nos diz uma directora:

> "Penso que os professores do ensino secundário (...) é o grupo mais passivo. É o grupo que valoriza mais a dimensão disciplinar, a capela, o seu grupo, a formação nas universidades, desvaloriza os formadores (...). Os professores da escola-sede fizeram formação, mas a grande maioria(1) não fez [formação] no centro" (Vol. II, ent. 1. 76).

É de admitir que esta preocupação com a acção dos professores, que é revelada pelos directores oriundos do 1°CEB e da educação pré-escolar, seja o resultado de uma prática de formação diferenciada que lhes atribuía uma posição privilegiada na definição da política de formação dos centros. Esta dedução tem o seu fundamento na análise dos currículos de cada um deles, nos seus discursos e no conhecimento directo que possuíamos das suas práticas.

Em relação às escolas, se exceptuarmos a referência à ausência de planos de formação, que quatro directores explicitam, apenas a directora oriunda da educação pré-escolar se refere ao seu "alheamento e pouco empenhamento", à "inércia dos conselhos pedagógicos", à falta de "iniciativas inovadoras" e de assertividade em relação à administração.

Quatro directores, como se disse, referem a inexistência de projectos de formação nas escolas. Nas escolas associadas ao centro que dirigimos, nenhuma apresentou os seus projectos durante os três anos em que exercemos as funções de director. Não apresentaram, porque não os elaboraram. Pelo que conhecemos, esta é uma prática generalizada nas escolas portuguesas, apesar do seu carácter obrigatório.

J.A. Correia *et al* (1997: 87) referem que existe uma percentagem importante de centros que constroem a sua oferta de formação com base em propostas dos conselhos pedagógicos das escolas associadas. Pela experiência que temos, sempre que as escolas nos solicitaram para participar em conselhos pedagógicos (e isso aconteceu duas vezes, apenas, apesar de nos termos disponibilizado para tal sempre que o entendessem), a partir dessa participação surgiram, de imediato, propostas de formação concretas, que não tinham sido

(1) Esta situação é referida por outros directores, e a nossa experiência também confirma essa realidade. Ao que julgamos saber, este comportamenteo dos docentes do Ensino Secundário não é típico dos professores portugueses.

apresentadas, porque ninguém lhes havia dito que era possível organizarem-se e construirem as suas próprias acções. E isto apesar das contínuas insistências que efectuámos nas reuniões da comissão pedagógica. Acreditámos que a realidade descrita por Correia *et al* seja um facto, dado que experienciámos essa possibilidade, mas para isso terá de haver um forte empenhamento dos elementos das comissões pedagógicas que, no nosso caso, raramente aconteceu[1]. Para além da nossa experiência, a ausência de empenhamento das escolas e de articulação entre os seus projectos e o centro (conforme prevê o ordenamento jurídico), é um facto que se confirma através dos discursos de todos os entrevistados:

> "Não havia planos de formação nas escolas. Havia, pontualmente, um ou outro plano de formação disciplinar (...) que tinha sempre a ver com os estágios (...) e eram coisas muito restritas" (Vol. II, ent. 1: 74).

Noutro passo do seu discurso esta directora refere-se à sua participação em conselhos pedagógicos das escolas associadas do seguinte modo:

> "Eu fui a alguns conselhos pedagógicos (...) a apresentar-me, a dizer o que é que pretendia fazer, a nossa filosofia... só num CP é que eu ouvi um *feed-back*! Quer dizer; ouvi alguém dizer uma coisa, dirigiram-me a palavra. (...) Calavam-se!" (Vol. II, ent.1: 74).

Quanto à acção da comissão pedagógica apenas os directores oriundos do 1° CEB e da educação pré-escolar produzem algumas referências. O *desinteresse/apatia*, a *falta de apoio* e a *ausência de implicação na concepção e na discussão*, foram os aspectos salientados. Nenhum director oriundo dos outros graus de ensino se refere à Comissão Pedagógica como um obstáculo, apesar de reconhecerem que funcionaram de um modo muito distante (voltaremos a este assunto mais adiante, na secção três deste capítulo).

A escassez de formadores, a geografia (distância dos centros de decisão) e a mobilidade dos professores são os aspectos referidos por directores de centros do interior, facto que também contribui para um deficiente funcionamento dos respectivos centros.

Por último, pensámos ser importante uma breve referência o um dado que tem, em nossa opinião, bastante significado. Tem a ver com o modo como é encarado pelos 'protagonistas clássicos' nas escolas (professores e principalmente

---

(1) No boletim informativo do centro de formação tivemos oportunidade de escrever sobre esta questão, relatando pormenorizadamente as experiências realizadas.

os gestores) a emergência desta nova figura — os directores dos centros de formação das associações de escolas. É uma evidência que os directores estão investidos de um determinado poder. Os dirigentes escolares também, e agora têm de trabalhar em conjunto, cooperação essa que implica necessariamente o estabelecimento de relações de poder determinadas. Sem prejuízo de uma reflexão mais aprofundada (o que faremos na secção seguinte), não podemos deixar de nos interrogarmos, desde já, sobre esta questão: o distanciamento, o alheamento, a ausência de implicação e de participação na definição da política de formação e na sua implementação, não terá a ver directamente com esta questão? Isto é: o êxito dos centros de formação poderá influenciar a estruturação das relações de poder entre os actores em presença?

A este propósito, a directora oriunda de educação pré-escolar refere o seguinte:

> "Acho que (...) será um dos fantasmas que estarão por aí, a sobrevoar... É o fantasma (...) do director ser alguém que aparece com algum poder a nível local. É o fantasma de que a formação possa pôr em causa as práticas das escolas. Isso claramente ! Claramente". (Vol. II, ent. 1: 74).

É provável que não seja apenas uma crença!

2.3. Projecto de acção: da orientação da acção à acção regulada

O regime jurídico da formação contínua de professores, desde a sua primeira formulação até à actualidade(1), em nenhum momento se refere à noção de *projecto de acção*. Nesse texto surgem várias expressões que, presume-se, podem ser tomadas como equivalentes, a saber: *plano de acção* (artº 25º, nº 1, alínea d); *plano de formação* (artº 20º, alínea c e 26º, alínea c) e *projectos de formação* (artº 29º , nº 2, alínea a). A utilização deste tipo de expressões, em vez de contribuir para a explicitação do texto, tornam-no ainda mais denso, sendo um dos seus efeitos a vulgarização simultânea de vários conceitos, para além de ajudar à instalação de uma certa confusão conceptual. Mais recentemente, no preâmbulo ao Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, surge a expressão "projecto de intervenção educativa", referindo-se à acção dos estabelecimentos de ensino e educação e claramente associada às ideias de escola democrática, autonomia e participação. Apesar disso, mantém a anterior variedade de

(1) Desde a sua publicação, em Novembro de 1992, o regime jurídico já foi sujeito a várias alterações: a lei 60/93, de 20 de Agosto; o Decreto-Lei 274/94, de 28 de Outubro e o Decreto-Lei 207/96, de 2 de Novembro constituem, no seu conjunto, aquele regime.

expressões que referimos, embora permitindo conceber a formação como uma das dimensões importantes no processo de concepção do projecto de intervenção educativa, atribuindo às escolas o poder de a definir.

É nossa opinião que a *acção* pressupõe um projecto que a oriente nas suas diversas fases, desde a concepção à execução. De acordo com Barbier (1993: 44-48), o projecto, para além de constituir "uma representação aferente a uma acção particular (...), é relativo à acção do actor que se representa, confere-lhe um sentido e tem uma incidência (...) no seu desenrolar", o que lhe confere um estatuto privilegiado de "condução de uma acção".

No processo de construção das nossas práticas, o projecto que concebemos e tentámos partilhar com os diversos actores em presença (elementos da comissão pedagógica, órgãos de gestão das escolas e grupos de professores) possuía aquelas características de "condução da acção" referidas por Barbier. Mas tínhamos consciência que esse projecto só poderia ser estruturante da acção se fosse questionado, enriquecido e implementado por parte desses actores. Preocupámo-nos desde muito cedo, praticamente desde a candidatura, em tornar clara a orientação que pretendíamos imprimir ao processo e os dispositivos a criar no sentido de facilitar a sua inteligibilidade. No processo de reflexão que ocorreu no âmbito da comissão pedagógica, talvez devido à enorme diversidade dos percursos profissionais dos seus elementos, mas em que a componente "experiência de gestão" assumia uma importância que se viria a revelar decisiva nos anos seguintes, a ideia de projecto surgiu como dissonante, apenas parecendo seduzir os docentes do 1º CEB e da educação pré-escolar. Quando partilhámos os documentos com a Comissão Pedagógica e os explicitámos, paradoxalmente, o que foi objecto de reflexão foi o conjunto das acções que entretanto tivémos necessidade de construir, como consequência das diversas pressões institucionais a que, desde logo, estivémos sujeitos. Para 'ilustrar' este processo parece-nos adequado descrever, ainda que muito sucintamente os primeiros meses da nossa actividade e o modo como os interpretámos.

No período compreendido entre Janeiro e Maio de 1993 tivémos que dispender os nossos esforços em torno das seguintes questões:

- criação de condições mínimas de funcionamento;

- definir as principais linhas de orientação do projecto de acção e promover o seu debate na comissão pedagógica: a animação pedagógica e a construção de dispositivos facilitadores da participação de todos os actores e orientados para a reflexão sobre as prátcas foram as duas dimensões que, desde

logo, colocamos como centrais. Enquanto nos assumiramos como o principal dinamizador desse trabalho junto das escolas do 1° CEB e da educação pré-escolar, articulado com os representantes desses níveis de ensino na comissão pedagógica, propusémos que os restantes elementos daquele órgão se encarregassem de introduzir esse debate nas escolas respectivas (todos esses elementos eram presidentes dos conselhos directivos das escolas associadas);

- simultaneamente àquele processo tivemos de preparar a candidatura a financiamento e promover a acreditação do centro e das acções de formação.

Enquanto no 1° CEB e educação pré-escolar o debate foi lançado logo no mês de Fevereiro, tendo como efeitos a construção de um grupo de refelxão que tinha como função promover a animação das escolas que desejassem aderir à ideia, nos outros níveis de ensino tal processo nunca chegou a iniciar-se. Um processo de reflexão como aquele que havíamos pensado, implicava que os diferentes actores se empenhassem nele desde o início. Sem alguma vez o terem negado explicitamente, a realidade é que os representantes das escolas secundárias e das dos 2° e 3° CEB, desde cedo, demonstraram algumas reservas em assumir essa função de animadores, ou porque se sentiam incapazes de o fazer, ou porque corresponderia a uma tarefa completamente dissonante com a representação que tinham das suas funções como presidentes de conselhos directivos. Por outro lado, talvez sentissem que teriam de se distanciar rapidamente de uma iniciativa que não era sua, que haviam concebido apenas numa perspectiva administrativa de cumprimento de uma orientação superior mas que, logo após a selecção do director, poderiam repensar a sua participação Pode-se dizer que o comportamento destes actores foi, desde cedo, bastante estratégico, mesmo quando se encontravam numa posição expectante e reservada.

O processo de acreditação do centro e das acções de formação havia sido desencadeado pela administração, começando a impôr os ritmos que mais lhe interessava. As estruturas de financiamento foram as primeiras a implantar-se no campo e cedo começaram a inundar os centros com todo o aparato burocrático que se conhece. O tempo para conhecer os projectos dos diferentes actores no campo e tentar articulá-los entre si para, a partir dessa articulação, produzir o que pensávamos ser o projecto do centro, era escasso. O nosso projecto pessoal foi apresentado para o debate; o projecto do conselho directivo da escola-sede, se é que exisitia, cedo ficou fragilizado por divisões internas que culminaram com a eleição de um novo conselho, cuja preocupação central foi ver-se livre do centro de formação. Os projectos das diferentes escolas nunca chegaram a ser construídos.

A comissão pedagógica deixáva-se conduzir, aprovando o que, por força das dinâmicas impostas pelo director, pelos docentes do 1º CEB e da educação pré-escolar, pelo FOCO e conselho coordenador da formação contínua, o primeiro ía construindo. Ainda assim, aquele órgão de direcção chegou a constituir-se com grupo de formação, organizado na modalidade de Círculo de Estudos, reunindo semanalmente desde Setembro de 1993 a Março de 1994, todas as escolas de 1º CEB constituiram-se como grupos de formação, isoladamente ou em conjunto com escolas vizinhas, e o grupo de animação funcionou até Maio de 1994.

Um conjunto fortíssimo de factores externos surgiu então como um poderoso meio de regulação, logo aproveitado por sectores da comissão pedagógica para estruturar as relações de poder a seu favor. Estas, até aí determinadas pelo saber pedagógico e científico, passaram a estar dependentes de um saber claramente gestionário. O programa de financiamento foi suspenso, sendo apenas retomado em finais de 95; os créditos dos centro não foram liquidados até Março de 1993, como aconteceu com todos os outros (à excepção de um) colocando-o numa situação de completo estrangulamento financeiro: para além de não possuir verbas para continuar a funcionar, passou a ter dividas para com várias entidades. Perante esta situação, o que fez a comissão pedagógica? Brandindo o espantalho da ruína financeira (que, a ser da responsabilidade do centro teria de ser consequentemente da comissão pedagógica), sectores deste órgão apressaram-se a alimentar 'medos' irracionais no seu seio, definindo o director, a sua acção e os seus colaboradores como os principais responsáveis pela situação. Em nenhum momento se definiram estratégias para exigir da administração o cumprimento dos compromissos estabelecidos. Esta situação serviu para esses elementos se "libertarem" das suas tarefas na área da organização e concepção da formação, que nunca conseguiram desenvolver: apesar de seis meses de trabalho semanal, o debate nunca passou para os conselhos pedagógicos das escolas! Deste modo, passaram a centrar as discussões em questões financeiras, tais como: gastos de telefone, correios, papel, etc., concluíndo: não há dinheiro, não há centro! E assim viram-se livres de um conjunto de tarefas para as quais nunca estiveram suficientemente mobilizados e do poder de um director que, agora, estava completamente neutralizado.

Após um ano (1994) de gestão desta conflitualidade e da incerteza quanto à sobrevivência do centro, o cenário de isolamento do director e de aniquilamento de qualquer ideia de projecto estava criado. A partir daqui o 'projecto' do centro passou a ser um conjunto de acções avulsas, dispersas, sujeitas às regras de periodicidade e duração estabelecidas pelo regime jurídico e

pelo FOCO e o trabalho do director restringiu-se à esfera administrativa, zelando pelo funcionamento das acções, passando certificados, respondendo perante a administração, fazendo a gestão corrente do centro, contactando com formadores individuais sem qualquer vinculação a um projecto que não fosse a 'sua' acção de formação e pelo crescente distanciamento em relação às escolas e aos professores. A comissão pedagógica passou a exercer o seu poder de controlo financeiro, única área em que se sentia com competência.

O *poder* de conceber um projecto que pudesse orientar o trabalho do centro de formação, que lhe advinha de uma certa interpretação do regime jurídico e que lhe foi estrategicamente colocado nas mãos pela comissão pedagógica, não passava de um *poder ilusório*. Esse poder só poderia ser efectivo se o projecto resultasse da articulação dos projectos dos outros actores envolvidos: escola-sede, escolas associadas e grupos de professores (sem prejuízo dos projectos de formadores individuais que, num contexto como aquele que idealizámos, teriam todas as condições para se integrarem nele e implicarem-se na transformação que esperávamos). Deste modo, o projecto do centro deixaria de ser o projecto do director, para passar a ser da comissão pedagógica e das escolas. Talvez as incertezas e imprevisibilidades que um processo concebido deste modo naturalmente (e sempre) implicam, fossem algumas das razões para que o envolvimento implicação das escolas nunca tivesse acontecido. Mas estamos convencidos que a explicação para a situação que descrevemos tem de ser encontrada no conceito de poder: os gestores das escolas habituaram-se ao longo dos anos a responder, apenas, perante a administração. Numa lógica de processo, como aquela que referimos, teriam de se adaptar a novas condições de exercício do poder, que seria estruturado em torno de um conjunto de saberes que raramente são mobilizados no interior das escolas. Para que tal tivesse alguma viabilidade, os centros teriam de ter outro tipo de autonomia, não podiam estar numa situação de dependência de determinismos externos como aqueles que descrevemos. O director, neste contexto tinha pelo menos, três alternativas: demitir-se; assumir-se como intermediário entre a administração e os professores, considerados individualmente (situação que o regime jurídico parecia apontar como exclusiva dada a relação que estabelece entre a formação e a progressão na carreira), iludindo-se com o poder (aparente) que todos lhe colocavam nas mãos, continuando assim a assumir todas as operações do centro (mas agora não implicando a comissão pedagógica) jogar estrategicamente, estabelecendo uma relação de compromisso entre a inércia das escolas e os constrangimentos externos, concebendo-a como transitória (fundamentado na

ideia de que qualquer mudança leva tempo a operar-se, que os constrangimentos externos seriam cada vez menores e que os centros teriam tendência a autonomizar-se). Ou então jogar com as três. Foi o que fizemos a partir daí.

Em suma, na acção que desenvolvemos pudemos identificar os seguintes obstáculos ao desenvolvimento da ideia de projecto que possuíamos e que partilhámos com os diferentes actores:

- o modo como o regime jurídico concebeu e a formação, considerando como um processo individual e articulando com a progressão na carreira;

- o sistema de financiamento que, embora tributário do regime jurídico, restringiu ainda mais a autonomia dos centros, assumindo-se como o elemento regulador por excelência;

- a comissão pedagógica, que raramente assumiu as funções de direcção, promovendo a articulação entre as escolas e o centro, tendo evoluído para uma acção de controlo do director através da função de controlo orçamental;

- os órgãos de gestão que nunca conseguiram adoptar uma postura de animadores e dinamizadores das respectivas escolas;

- os professores, que cedo começaram a desenvolver "estratégias de sobrevivência" (ent. 1: 75) de forma a progredir na carreira com o mínimo de custos pessoais;

- os directores, pela excessiva centração nos aspectos administrativos-financeiros e pela incapacidade em definir estratégias de envolvimento das respectivas comissões pedagógicas e escolas associadas;

- escolas-sede, incapazes de perceber o seu lugar no campo e de construir um projecto concreto de acordo com as suas responsabilidades no processo.

Vimos no ponto anterior como os directores entrevistados se posicionaram perante estas questões, preferindo centrar as suas críticas fundamentalmente na acção da administração. Vejamos agora como se posicionam perante a ideia de projecto e como nela equacionam aquelas diferentes questões, procurando identificar qual o modo como a acção destes actores contribuiu para o processo de estruturação do campo da formação.

Na análise que iremos efectuar tentaremos verificar se os directores possuíam um projecto de acção e quais as razões que apresentam para justificar as práticas. Por último, tentaremos identificar as concepções de formação que os discursos nos transmitem.

2.3.1.Projecto?

Na primeira secção deste capítulo, verificámos que apenas *um* director afirmava possuir um projecto, tendo *oito* dito explicitamente que não possuíam e os outros *sete* referido que, embora possuindo algumas ideias, apenas as passaram a escrito para efeitos de acreditação da entidade formadora, pouco nos dizendo quanto ao modo como os divulgaram junto dos outros actores. Mais de dois anos após aquela situação e depois de uma longa paragem no processo de formação, quais as realidades que emergem dos discursos?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- projecto	x					x			x	x	x				x	x
- ideias sobre a formação			x		x		x					x	x			
- lista de acções	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fig. 14 Directores com projecto de acção

Tendo em conta as respostas fornecidas à pergunta "tem um projecto de formação?", podemos constatar o seguinte:

1. *Todos os directores 'possuem' um conjunto de acções de formação:* a este conjunto(1) alguns designam por 'projecto de formação', outros por 'planos de formação', outros por 'menus de acções' e outros ainda por 'acções';

2. *Sete (7) directores afirmam possuir um projecto,* embora sejam perceptíveis diversas formas de o conceptualizar. Para uns, projecto identifica-se com um conjunto de pressupostos que, devido aos constrangimentos que identificámos, não pôde ser implementado; para alguns a sua ideia de projecto prende-se com a realização de um conjunto de acções de um determinado tipo, por exemplo: "Tecnologias para a vida activa"; para outros, projecto confunde-se com as actividades que, objectivamente, pensam realizar, utilizando um raciocínio do tipo: "tenho que baixar as expectativas e ir de encontro àquilo que o terreno é e não como gostaria que ele fosse (vol. II, ent. 7: 62);

3. *Cinco (5) afirmam possuir ideias sobre a formação,* mas dadas as profundas ambiguidades que sentiram durante o processo, preferiram evitar passá-las a escrito, atendo-se naquilo que lhes era exgido: as acções;

4. *Quatro (4) afirmam claramente não possuir qualquer projecto,* dado que não têm condições para tal; ou porque as acções individuais é que foram

(1) O Foco, a partir de certa altura começou a utilizar a seguinte expressão: "conjunto articulado de acções", talvez para evitar os conceitos de 'projecto de formação', 'plano de formação' ou 'plano de acção'.

valorizadas pelos diferentes agentes e entidades (ent. 2: 59), ou porque nunca possuíram estabilidade para tal.

Na generalidade, verifica-se uma certa confusão entre a dimensão de representação de uma acção e a de execução da mesma, tal como Barbier (1993) refere. Por outro lado, salvo raras excepções, é de admitir que a ideia de projecto, entendido como uma dimensão estruturante da acção, não fosse uma condição que os directores colocássem como fundamental para o seu trabalho: as acções de formação parecem ser o grande objectivo da maioria dos directores. A ser assim, estaríamos perante um tipo de acção teleológica, tal como Habermas (1987) no-la define, talvez devido ao conjunto de disposições resultantes da interpretação do regime jurídico, que entidades tais como o FOCO e o Conselho Coordenador, produziram. Assim, o regime jurídico (artº 29º, nº 2) estabelece que as entidades que "pretendam realizar acções de formação contínua devem sujeitar-se a um processo de acreditação", que teria de ser "requerida ao Conselho Coordenador"; de entre os documentos necessários a enviar àquele órgão, destacámos "o plano de actividades e os projectos de formação".

Como seria natural, de acordo com a forma como aquele artigo está escrito, o primeiro critério a utilizar para acreditar uma entidade seria a 'qualidade' do plano de actividades e dos projectos de formação (independentemente do significado desta expressão). Como se sabe, tal não aconteceu. As entidades foram acreditadas com base em grandes concessões neste domínio, emergindo como critérios fundamentais aspectos ligados aos formadores e às acções.

2.3.2. Que projecto?

A análise que se segue centra-se no modo como os directores caracterizam os seus projectos (aqueles que afirmam possuí-los), ou as ideias (ainda que tenham afirmado não possuir qualquer projecto).

De acordo com a análise que efectuámos dos diferentes discursos, apesar de alguma dificuldade em produzir uma categorização suficientemente explícita e que respeitasse as ideias comunicadas, parece-nos que as sub-categorias criadas permitem aceder à sua compreensão. Assim, podemos detectar dois níveis distintos de "projectos": uns, mais centrados nos ideais de "formação centrada na escola" e de "reflexividade"; outros, profundamente influenciados pelo regime jurídico e pelo regulamento do FOCO, centrando-se na ideia de aprendizagem progressiva e cumulativa e tendo as novas tecnologias como suporte.

Curiosamente, estes grupos coincidem com a divisão entre 1° CEB e educação pré-escolar, por um lado, e os restantes níveis de ensino, por outro.

A análise dos discursos parece traduzir uma diferença acentuada entre os diferentes níveis de ensino àcerca do modo de conceber a formação dos professores, tal como já havíamos referido na secção 1. Com efeito, enquanto os directores oriundos do 1° CEB e da educação pré-escolar nos apresentam uma ideia de formação centrada nos locais de trabalho, nas experiências e na resolução de problemas (ideia que traduz o que Giddens, 1996: 92 define como "ambições a longo prazo", ou "projecto"), os directores dos outros graus de ensino transmitem-nos uma ideia tecnocrática e pragmática de formação, matizada aqui ou acolá com conceitos 'importados' e aparentemente justapostos. Essa tecnocracia deduz-se da necessidade que sentem em criar uma dinâmica que desse rápida visibilidade ao centro e permitisse uma resposta aos pedidos de formação de todos os professores. Atente-se na ênfase dada às novas tecnologias como estratégia de visibilidade e de promoção da cooperação entre escolas e centros e na preocupação de, realizando entre dez e quinze acções por ano, permitir que em cinco anos todos os professores tenham frequentado, pelo menos, uma acção! Quantidade e racionalidade instrumental emergem com grande evidência, o que parece ser contraditório com os discursos de "formação centrada na escola" e com as críticas à formação por catálogo. A discrepância entre discursos e práticas é, com efeito, uma das questões que emerge na análise com bastante evidência.

É quase certo que, no plano conceptual e tendo em conta os documentos produzidos e publicados, os planos de formação (entendidos aqui apenas como conjuntos de acções) não apresentam diferenças profundas entre si. Daí que o nosso interesse seja tentar deduzir os quadros teóricos de referência dos diversos actores, dado que podem constituir um elemento essencial para compreender o modo como constroem as suas práticas.

Concretizando um pouco melhor o que acima afirmamos, atente-se nas expressões utilizadas pelos directores oriundos do 1° CEB e educação pré-escolar:

> "(...) eu só acredito numa formação que crie dispositivos de auto-formação ou que leve à criação desses dispositivos (...) e uma verdadeira formação centrada na escola, nos problemas reais e na análise das práticas" (vol. II, ent. 1: 59).

Caracterização dos projectos e/ou ideias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Modelo centrado na reflexão																
-formação que crie dispositivos de "autoformação"	x			x												
- formação centrada na escola, nos problemas reais e na análise das práticas	x		x						x							
. formação de "formadores" com reflexo nos alunos e nas metodologias que rompa com a transmissividade														x		
- formação de tipo "não-institucional" centrada na reflexão sobre as necessidades diárias, partilhando experiências		x	x	x	x									x		
- formação centrada na animação pedagógica							x									
- projecto de intervenção assente em recursos locais						x										
- "modelo progressivo", estruturado por anos e por temáticas																
. ano de aprendizagem da auto-formação									x							
. ano do desenvolvimento dos projectos para a valorização da comunidade educativa									x							
. ano da construção de uma nova forma de pensar a prática e a relação pedagógica e da intervenção para o desenvolvimento humano.									x							
. permitir que os professores circulem entre uma formação no domínio das CEs, metodologias, didácticas, tecnologias da informação, etc.												x				
.. realizar 10/15 acções por ano								x								
.. em cinco anos cada professor frequentaria uma acção de formação												x				x
- projecto centrado nas novas tecnologias da informação:																
. articulação em rede das escolas e de centros										x						
. que mudanças? Como praticá-las? Avaliar a prática que se fez e refazer a análise (informação)											x					
. criação de uma imagem em torno das novas tecnologias																x
- ajudar as escolas no desenvolvimento dos seus projectos										x						x
- instituir momentos de encontro e de reflexão periódicos															x	x
- articulação entre os planos de formação das escolas e o centro																x
- miscigenar a formação											x					x
. definição de oito áreas de trabalho do professor															x	
.. mantém-se o plano de 93, porque é por 3 anos															x	
.. os ajustamentos (entrada e saída de acções) estavam prontos em Junho de 93 para serem executados em 94															x	
.. as "nossas" acções não são estereotipadas, isto é, não se podem replicar em qualquer parte do mundo															x	

Fig. 15: Projectos: sua caracterização

Ainda que se possa questionar o carácter algo estereotipado de alguns dos conceitos utilizados, e do seu estatuto de lugar-comum discursivo, é visível um quadro teórico de referência claramente definido, que coloca os professores e as suas práticas no centro do projecto, o qual podemos inscrever no quadro dos princípios da ciência social crítica tal como Habermas (Carr e Kemmis, 1988) a define.

Vejamos agora um discurso que permite desconstruir o primeiro e simultaneamente perceber o modo como são apropriados determinados conceitos. Depois de afirmar que

> "em 1993 era o ano da aprendizagem da auto-formação; em 1994 era o ano do desenvolvimento de projectos para a valorização da comunidade educativa e 1995 era o ano da construção de uma nova forma de pensar a prática e a relação pedagógica e da intervenção para o desenvolvimento humano", conclui que "aqui, um dos pilares deste centro é a formação centrada na escola (não é sentada na escola!) É mesmo a formação centrada na escola e, portanto, todas as acções de formação (a não ser que o formador, por razões metodológicas comprovadíssimas demonstrar não pode ter...), há uma vertente que decorre na própria escola do formando (...)" (Vol. II, ent. 9: 63).

Como se vê, para um leitor não informado, estes dois discursos facilmente poderiam ser entendidos como situados num mesmo registo. É nossa opinião que apenas aparentemente se podem comparar e classificar como próximos. Os quadros de referência teóricos são completamente opostos, situando-se o primeiro num registo experiencial directo (obtido através da prática) e indirecto (obtido pela reflexão teórica sobre a prática) enquanto o segundo sugere uma apreensão linear do conceito, traduzida por uma apropriação dos aspectos caricaturais do mesmo(1).

Por último, pensámos ser importante contactar com um outro tipo de discurso onde o quadro teórico de referência é mais complicado de inferir:

> "O plano (...) desde o princípio previa, ao nível das acções de formação, oito áreas de actividade do professor. (...) nós consideramos que a actividade do professor tinha oito dimensões e que todas as acções iriam surgir... era aberto, continuamente estavam a entrar novas acções e a sair, conforme as necessidades que se iam auscultando" (vol II. ent. 15: 35).

E mais adiante refere:

---

(1) Num forum sobre a formação contínua dos professores, realizado em 1994, no Porto, ouvimos um responsável referir-se ao conceito de formação centrada na escola como impossível de concretizar pelos sindicatos (centros de formação) por estes se situarem longe das escolas!

> "(...) muitas das acções (posso dizer a grande maioria) foram criadas para responder a necessidades específicas dos professores. Nós nunca quisemos ter no plano de formação acções esterotipadas, portanto, acções que se pudesse retirar daqui e aplicadas num outro contexto, em qualquer parte do mundo" (Vol. II, ent. 15: 66).

Como desconstruir um discurso deste tipo?

Na morfologia (a que chama arquitectura) do seu plano de formação o autor descobre um aspecto distintivo em relação aos "molhos de acções" (como lhes chama) de outros centros. Nas respostas a questionários inquirindo sobre necessidades de formação, aquele director encontra as necessidades específicas dos professores. Contacta formadores externos, encomenda uma acção, procura uma designação, abre inscrições, procede à selecção, procura instalações, sujeita-se às normas do financiamento, realiza a acção e conclui que não é uma acção esteroripada nem passível de ser transposta para outro contexto!

Neste discurso podemos facilmente identificar as características que Santos (1987: 56) atribui ao discurso do senso-comum: "prático e pragmático (...), transparente e evidente (...), indisciplinar e imetódico (...), retórico e metafórico".

Como salienta este autor "deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpretado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade" (1987: 56-57).

É nossa opinião que seria extremamente importante introduzir estas práticas discursivas num contexto analítico onde pudessem ser trabalhadas, questionadas e, se necessário, ultrapassadas. Foi o que sempre tentámos construir com estes directores de centro, com quem trabalhámos durante três anos. Mas faltou sempre algo que permitisse a emergência deste tipo de discursos e a possibilidade de ser produzida uma reflexão sobre eles (o que Habermas designa por 'situação ideal de fala' e 'esfera pública democrática', como vimos antes). O confronto destas inúmeras racionalidades presentes no campo da formação, que nunca foi operado, parece-nos a chave para a superação da situação a que se chegou no referido campo. E esse confronto (ainda) não aconteceu, talvez devido ao aparente consenso que se estabeleceu quanto aos modos de construir a formação. Parece não existirem rupturas, descontinuidades, entre os modos de pensar dos directores sobre a formação e os modos de pensar dos gestores das escolas, dos professores e dos actores situados nos diversos organismos da administração. Se aquilo que os divide é, apenas uma questão de forma, então, estamos certamente longe desse confronto de racionalidades.

2.3.3. Da representação da acção à acção

Após a análise do modo como os directores conceptualizam as 'suas acções' e o lugar que a noção de projecto ocupa na sua estruturação (no plano conceptual), será importante descrever as suas práticas efectivas, tentando compreender o modo como são influenciadas. Será que é a ideia de projecto, entendida "como a imagem antecipadora e finalizante de *sequência ordenada de operações* susceptíveis de conduzir a um novo estado da realidade-objecto da acção" (Barbier, 1993:66), que assume uma importância decisiva na condução da acção ou, pelo contrário, são as pressões de um conjunto de entidades e de actores que, no quotidiano, pautam o seu trabalho, levando-os a recorrer aos 'modelos latentes' que forem construindo?

De acordo com a análise que temos vindo a produzir e com o grau de conhecimento que possuímos dos diversos actores em presença, é nossa convicção que as dimensões mais frágeis que pudemos observar no modo como os directores estruturaram as suas práticas estão directamente relacionadas com:

- a incapacidade manifesta em se constituirem como *grupo social* diferenciado que ultrapassasse as características individuais dos seus membros e se distanciasse, em termos conceptuais, dos grupos sociais de origem;

- a ausência de uma prática reflexiva sistemática da maioria dos actores observados, que os impede de se distanciar das crenças e representações que construíram enquanto professores e assim se distanciarem dos discursos e práticas de senso comum de modo a produzir um novo tipo de conhecimento.

É nossa opinião que o 'capital técnico, pedagógico e científico' da maioria dos directores entrevistados, isto é, da sua capacidade de reflectir sobre as práticas que constroem, pouco os distingue da generalidade dos grupos profissionais de origem. Fundamentámos esta nossa afirmação no modo como alguns directores se expressam em relação à maioria das questões com as quais tiveram de se confrontar. Atente-se no modo como se referem à problemática da *análise de necessidades de formação*. A maioria dos directores utiliza o inquérito por questionário para avaliar essas necessidades, legitimando deste modo o conjunto de acções de formação que oferecem. Mesmo aqueles que pressentem e conhecem o valor e significado desses questionários, não deixam de os utilizar como estratégia(1). O mesmo se pode dizer em relação ao modo como se

(1) Não deixa de ser relevante para a análise o modo como um dos directores se pronuncia quanto a esta questão, referindo que foi a maior necessidade que sentiu em termos de formação pessoal, classificando-a como "brutal necessidade de formação" (Vol. II, ent. 11: 45).

apropriaram de conceitos como 'formação centrada na escola', 'práticas reflexivas', círculos de estudos', etc.. A confirmar-se esta realidade, ela terá necessariamente reflexos no processo de construção das práticas profissionais destes actores. Se, por um lado, não contribui para a emergência de rupturas e conflitos com as escolas e os professores (dado que se encontram todos num registo próximo), também não permitem a afirmação de uma estratégia assertiva e transformadora das práticas, podendo esta, inclusivé, cair no "que M. Crozier (1989) chamou por «a tentação do discurso», que leva a crer que, porque se afirmou alto e bom som alguns princípios base e alguns valores essenciais, estes passaram *ipso facto* para os comportamentos dos membros da organização" (E. Friedberg, 1995: 288). Por outro lado, esta fragilidade impede a construção das práticas num registo diferente daquele que é dominantemente imposto por outros actores do campo: administração central e regional, escolas e professores.

Vejamos então as características essenciais das práticas dos directores nos três primeiros anos de implementação da formação contínua dos professores, começando por analisar a informação contida na matriz que, para o efeito, construímos.

De acordo com a matriz em questão podemos concluir o seguinte:

1. Os cursos de formação constituem a modalidade de formação que todos os directores privilegiaram, sendo mesmo a forma organizacional mais utilizada pelas diversas entidades formadoras, o que se pode constatar nos boletins informativos do Conselho Coordenador da Formação Contínua.

Somos de opinião que, só por si, este dado não teria qualquer significado. Adquire-o quando o articulámos com outros, tais como: a identificação que a maioria dos directores estebelece entre cursos de formação e a expressão «menu de formação» e a identificação entre modalidades de formação e os conceitos de inovação e tradição, isto é a crença no valor intrínseco de determinadas modalidades de formação(1).

De facto, nos discursos de todos os directores é visível uma identificação entre cursos de formação e formação tradicional. Alguns directores (seis) afirmam que a formação que propuseram nos seus centros era uma

(1) Esta foi, com efeito, a interpretação mais comum do texto do regime jurídico (Decreto-Lei nº 249/92, artº 7º). Induzida pelo modo como este as concebeu, tendo desde logo sido facilitada a acreditação e o financiamento a determinadas modalidades e restringido fortemente outras. Por motivos exteriores do campo de formação, o Foco decidiu, após algumas hesitações, nem sequer financiar as acções inscritas na modalidade de projecto. Mesmo as acções que as entidades conceberam, de acordo com a sua interpretação, no âmbito das oficinas de formação e dos círculos de estudo, para serem financiadas tiveram de se estruturar à imagem e semelhança dos cursos de formação.

«formação tipo FOCO» e «formação tradicional». Como se vê, já não estámos perante uma questão de modalidades: estamos confrontados com o modo como essas acções foram construídas, como os professores são concebidos e com os efeitos produzidos. Embora, explicitamente, os outros directores não qualifiquem a formação que produziram como tradicional, é possível identificar nos seus discursos bastantes indicadores que apontam nessa direcção, tal como no excerto que a seguir se reproduz:

> " (...) fazer com que as pessoas possam frequentar cursos de formação, acções de formação de natureza tradicional, digamos, que o sistema tem valorizado. E ver até que ponto esses projectos podem ser indutores de alguma formação (e já tenho tentado fazer isso e não tenho conseguido)" (Vol. II, ent.7: 62).

Práticas e sua justificação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- cursos de formação como dominantes no conjunto das acções	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
. propostas de "menu"		x						x		x		x		x		
- equilíbrio entre cursos de formação e Crculos de Estudos/Projectos:	x						x						x			
. formação clássica como indutora de outros tipos de formação	x						x						x			
. necessidade de tempo para que os actores amadureçam para poderem avançar noutras direcções	x															
. a maioria dos actores não estão em condições de escolher modalidades e práticas inovadoras													x			
. escolha de formadores que permitam a transição entre a situação real e a situação ideal	x															
. formação centrada na reflexão sobre as práticas			x													
- projecto corresponderá a um abaixamento de expectativas							x									
- receio de avançar com modalidades inovadoras:	x	x				x										
. ausência de regulamentação/coberta legal		x				x										
. falta de receptividade nos professores	x															
. papel da CP e das escolas	x	x														
- resposta aos pedidos dos professores e às suas necessidades específicas (analisados por questionário)								x	x					x	x	
- assente na experiência pessoal e no contacto fácil com os professores (principalmente os do 1º CEB)				x												
- identificação entre certas modalidades de formação e inovação	x	x	x		x		x			x			x			x

Fig. 16: Práticas e sua justificação

Mas outros directores parecem satisfeitos com a formação que ofereceram, estando mais preocupados com a quantidade do que com aspectos de outra natureza, dado que os omitem:

> " (...) nós apresentamos um plano de vinte e cinco acções, fomos financiados com dez. Para um primeiro ano acho que estava muito bem. E pensava eu que num segundo ano se fossemos financiados com mais dez ou quinze e no terceiro ano também, cobríamos todo o universo de professores aqui do centro, que somos mil e trezentos" (Vol. II, ent. 8: 62).

Outros ainda parecem refugiar-se num discurso aparentemente científico e técnico, pouco nos dizendo sobre o modo como caracterizam o trabalho produzido:

> "(...) o meu projecto é um projecto que se centra em três vectores e que é assim: que mudanças? Como praticá-las? Avaliar que prática é que se fez (...)
> e que funcionava por um período de três anos, renováveis. Que é isto: se quiseres iniciar o projecto em 1995, o que é que terás de fazer? Uma avaliação de situação, ver o que é que está no terreno, o que é que se pode fazer com as mudanças da informação. Um segundo ano em que vais praticar essa, digamos, a análise feita em relação a esse modelo. E um terceiro ano em que fazes a avaliação. À custa dessa avaliação reformulas. Estás a ver?" (Vol. II, ent. 11: 64).

Em síntese, pensámos poder concluir que, para além da clara dominância dos *cursos de formação* nos planos dos diversos centros e da identificação que alguns directores estabelecem entre essa «opção» e a 'formação tradicional', há ainda a destacar as seguintes questões:

1. alguns directores admitem que a oferta produzida se integra na chamada "formação por catálogo" (1), dado que "foi a mais valorizada" (ent. 2: 59), "aquela que o sistema tem privilegiado" (ent. 7: 62), embora alguns afirmem não "abdicar de tentar promover a formação partindo da animação pedagógica" (ent. 3: 62) e da ideia de reflexão sobre as práticas (...), voltada para as dificuldades do dia a dia" (ent. 1: 59; ent.3: 60).

Neste grupo de directores (doze), podemos encontrar posições algo diferenciadas que, sem deixarem de estabelecer a relação entre modalidades de formação e inovação/tradição, apresentam justificações para legitimar a prática que construiram, justificações que nos parecem bastante significativas:

- *quatro* referem que, num primeiro momento, a opção de conciliar (equilibrar) os cursos de formação com os círculos de estudos e/ou projectos, seria

(1) Designação criada por Guy Jobert (1989) e citada por Correia *et al* (1993: 57). Este último autor utiliza ainda a expressão «formação à la carte» como equivalente.

a decisão mais adequada, dado que não havia hábitos de formação nestas modalidades e os cursos poderiam ser utilizados como indutores de outras práticas de formação, tudo dependendo dos formadores escolhidos parta os realizar. Na opinião destes directores teria de haver um tempo para que os professores pudessem optar entre as diferentes modalidades que tinham ao seu dispôr;

- *três* directores (um dos quais também se integra nas características descritas acima) referem ter sentido receio do avançar com os círculos de estudo e projectos, devido à ausência de regulamentação (tendo sido desaconselhados pelo FOCO a formularem candidaturas integradas nessas modalidades[1], à falta de receptividade dos professores e ao papel da comissão pedagógica e das escolas, que não se mostraram muito receptivas.

Uma determinada visão estratégica, o isolamento dos directores e um modo de agir regulado por normas são, pois, as características dominantes neste grupo de directores. Orientados por uma ideia de formação que designam como "centrada na reflexão sobre as práticas", optam por inciciar o seu percurso de uma forma que entendem como mais segura para, a partir dela, produzirem alterações e transformações no campo da formação. Conscientes que o modelo de formação que defendem requer bastante tempo para se afirmar e condições adequadas para poder emergir, a aposta no que designámos por 'compromisso' (eles chamam-lhe cedências), surge-lhes como a estratégica adequada. Em algumas situações, o isolamento do director face às comissões pedagógicas e às escolas, aliado aos constrangimentos institucionais, levam-no a privilegiar uma estratégia ainda mais moderada, aguardando que seja produzida a legislação prevista no regime jurídico (na esperança que venha legitimar as suas propostas), o que os impede de influenciar essa regulamentação. Exceptuando dois directores, a maioria dos que integrámos neste campo são oriundos do 1° CEB e da educação pré-escolar.

2. Outros directores (quatro) omitem nos seus discursos qualquer referência ao modelo de formação que defendem e ao modo como caracterizam a oferta produzida. Parecendo acreditar no valor intrínseco das acções que oferecem, a característica que parece emergir como dominante é a ausência de reflexão sobre as problemáticas do campo, o que pode ser deduzido pelo modo como se apropriam de certos conceitos (formação centrada na escola e abordagem

---

[1] A maioria das acções que realizamos em 1993 (38) foram círculos de estudo e ninguém nos criou qualquer obstáculo à sua concretização, dado que existiam, na altura, sensibilidades abertas a estas práticas no interior do FOCO, e, também, porque as apresentamos (quase) à imagem da estrutura dos cursos.

sistémica), pela valorização de aspectos morfológicos dos mesmos (centrada na escola, porque acontece, em parte, no espaço delimitado pela escola) e pela preocupação de abranger todos os professores num período de tempo relativamente curto, independentemente do modo como isso acontece e dos efeitos que produz. As críticas que dirigem ao processo e ao modo como o sistema de financiamento funcionou, centram-se exclusivamente na escassez de acções financiadas e na relação com a administração.

Por último, pensámos que é importante salientar a relação que a maioria (talvez todos) estabelece entre modalidades de formação e os conceitos de inovação/tradição. Esta relação, que começa por ser induzida pelo próprio regime jurídico, tanto pela ausência de explicitação àcerca do modo como o legislador as entendia, como pela intenção de regular algumas delas, cedo se instalou como dominante entre os directores. Tendo como referência a tipologia dos valores de Dewey, esta relação começa por ser entendida na base da atribuição de um *valor intrínseco* a algumas daquelas modalidades, tendo em alguns centros adquirido algum *valor instrumental*. Mas dada a dificuldade que os directores sempre manifestaram em constituir-se como um grupo social, nunca lhes foi possível elevar a reflexão de modo a possibilitar a emergência de um *valor educacional*.

As práticas inovadoras são independentes das modalidades de formação, tal como as concebe o regime jurídico e o regulamento de financiamento. É nossa opinião que, para acontecerem essas práticas, têm de ser os grupos a definir as regras do seu funcionamento. Não tem qualquer significado afirmar-se que *frequentámos* um círculo de estudos quando é imposto ao grupo que reuna semanalmente, entre duas a quatro horas, que trabalhe um determinado tipo de conteúdos *previamente* concebidos e sob a orientação de um formador externamente reconhecido.

Que posição tomou o grupo de directores perante isto? Como se organizaram internamente para ultrapassar estes (e outros) tipos de constrangimentos? Como debateram estas questões as diferentes comissões pedagógicas (que também eram chamadas a produzir uma deliberação de aprovação dessas acções, para além da aprovação do plano de formação!)?

É nossa opinião que as fragilidades referidas não podem, com efeito, ser imputadas apenas à administração (central e regional); elas emergem em primeiro lugar e de uma forma que nos parece evidente, da incapacidade dos directores em se constituirem como um grupo social, estruturado em torno dos aspectos técnicos, pedagógicos e científicos (e não administrativo-financeiro-jurídicos, como aconteceu), que deviam ser centrais no processo de construção do

campo da formação; em segundo lugar, emergem da incapacidade (ou desinteresse) das escolas e seus órgãos de gestão para participar no processo por inteiro e, por último, dos professores, que demonstraram uma postura extremamente reservada em relação ao processo e tendencialmente oportunista, demonstrando que, apesar das críticas que lhe formularam este era, apesar de tudo, "congruente com os seus interesses individuais" (Correia, 1993: 54).

A título de ilustração, atente-se no discurso de um professor que, investido na qualidade de representante de um dos grupos com quem tivémos oportunidade de trabalhar no sentido de que viessem a construir a sua própria formação(1), e após algumas semanas de trabalho em conjunto nesse sentido, nos dizia: reflectir sobre o modo como poderiam participar e intervir no processo de formação:

> "Andámos para aqui a cavar a nossa sepultura. Se não nos apresentam uma oferta de formação nem sequer temos necessidade de nos inscrevermos, progredimos automaticamente. Para quê perder tempo? (citação de memória).

2.3.4. "Projecto" do centro de formação ou "projecto" do director?

A inexistência de uma acção organizada emergente das dinâmicas das escolas associadas, estruturada em torno dos centros de formação e tendo a comissão pedagógica como órgão catalizador dessas energias, por um lado, e a existência de um actor individual a corporizar a dupla função de um órgão e de uma organização, eram as hipóteses de partida para este estudo. A análise que realizámos até aqui parece confirmá-las em absoluto.

A interpretação do regime jurídico (artº 25º/c e 26º/c) que (quase) unanimemente foi produzida por parte dos diversos agentes envolvidos no processo, como vimos, colocou na esfera de competência do director o *poder* de elaborar o "projecto de formação do centro"(2). À comissão pedagógica, concebida como órgão de direcção do centro, foi atribuída a competência de aprovar o "plano de acção" que, presume-se, devia integrar aquele. Mas à comissão pedagógica cabia igualmente a competência de "estabelecer a articulação entre os

---

(1) O trabalho que desenvolvemos junto de alguns conselhos pedagógicos (os das escolas-sede por onde tivemos de passar), permitiu a emergência de alguns grupos de professores que chegaram a produzir a sua própria oferta, mas que rapidamente foram ultrapassados pela ausência de uma dinâmica idêntica na generalidade das escolas do concelho e pela interrupção do financiamento.

(2) A nossa interpretação do articulado do regime jurídico é sensivelmente diferente: o director devia promover a elaboração do plano de formação, dinamizando a CP para essa função, cabendo-lhe efectuar a síntese desse trabalho e só depois apresentar um plano de acção.

projectos de formação das escolas e o centro". Esta competência pressupunha a existência de uma dinâmica no interior das escolas e a possibilidade da comissão pedagógica estabelecer a sua própria estruturação.

Que dinâmicas se estabeleceram a partir desta linha de base para a acção?

Participação na concepção da acção	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- Director mais equipas *Adhoc* (equipas próprias; equipas efémeras)					x											x
- Director mais CP (articulando cada um dos planos de formação das escolas)																
- Director	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	
. dificuldade em passar as ideias à CP		x	x				x									
. CP absorvida pela formação do menu		x														
. ausência de "impressões de retorno" de escolas, CP, professores	x						x									
. fruto da experiência anterior						x										
. fruto da compilação dos dados recolhidos								x	x						x	
- Director e CP mais alguns formadores reunidos em Círculo de Estudos											x					

Fig.17: Participação no processo de concepção do plano de acção.

Conforme se pode observar nesta matriz a figura que emerge como central no processo de concepção da acção é, nitidamente, a do director, sózinho (13 respostas) ou com a ajuda de equipas circunstanciais (donselho directivo da escola-sede e comissão pedagógica).

Nenhum dos entrevistados refere ter concebido o "plano de formação" de acordo com o estabelecido no artº 25º/C:

> "Se calhar é [projecto do centro confunde-se com o projecto do director]. E isso é um dos grandes entraves (...), mas é um dos grandes perigos dos centros de formação: é os directores serem "os" directores, o "único", uma única pessoa (...). Há determinados momentos que sinto, digamos, sinto-me só!" (vol. II, ent. 7: 62).

Pelo contrário, o que nos surge como relevante é a ausência de "impressões de retorno" das escolas, dos professores e da comissão pedagógica, sendo esta última apresentada como um obstáculo à emergência de modos alternativos de conceber a formação.

> "Identificava [Projecto do centro identificava-se com o projecto do director] Tenho que dizer claramente. (...) Era o que eu pensava; que passei a escrito e era o que eu te dizia há bocado: fiz algumas reuniões, mas não tive (...), não houve negociação; isto é: eu não tive *feed-backs* (...): os que tive foi mais no sentido de muita resistência" (Vol. II, ent. 1: 59).

Para além disso, a ausência de participação no processo de concepção e de execução da acção por parte da comissão pedagógica, é outro aspecto que emerge dos discursos de grande parte dos directores:

> "Eu penso que isto foi, realmente, (...) um trabalho solitário. Tenho muita pena de dizê-lo, mas a elaboração disto foi um trabalho solitário (...) até porque tive que me isolar" (Vol. II, ent.9: 63).
>
> É meu [o projecto]. Isso não tenho pruridos nenhuns em dizer" (Vol. II, ent. 10: 63).

Um outro dado que encontrámos em alguns discursos e que merece alguma atenção, prende-se com a relação que alguns directores estabelecem entre projecto, acções de formação (soma) e análise de necessidades. Esta questão surge-nos como importante não pela eventual concepção em si, mas pelas crenças que os actores construíram em torno dela: as acções de formação como fim único, um quadro teórico de referência fundado no seu *valor intrínseco* e construído com base numa concepção determinista de formação, e a importância do que designam por análise de necessidades como instrumento de legitimação da acção. O seguinte excerto permite verificar o que acabámos de afirmar:

> "O projecto deste centro tem que ter alguma coisa meu, como é óbvio; no fundo, fui eu que o redigi... Mas, como disse atrás, teve a ver com o inquérito que eu fiz aos (...) professores para eles dizerem que tipo de formação gostávam de ter. Só na redacção final e no extrair de todas as propostas com que entrei, aí talvez tivesse alguma coisa de pessoal, mas tinha a ver com o meu projecto e, portanto, como o projecto era meu (e eu digo isto, o projecto era meu e não da CP, porque foi — embora a CP aprovasse —, foi o director de centro que apresentou à CP, eles analisaram-no... só!...). Mas não tem muito de meu. Tem, sinceramente, mais dos próprios professores. Foi a compilação dos dados recebidos" (Vol. II, ent. 8: 62).

Apesar de, neste ponto da análise, apenas três directores referirem explicitamente esta dimensão, é de admitir que este foi o modo dominante de concepção dos planos de formação na maioria dos centros (conforme veremos no ponto sobre a construção da oferta), o que permite caracterizar a forma como as práticas de formação foram estruturadas.

Por último, tanto pela singularidade de que se reveste como pela importância da *démarche* em si, vamos agora analisar a única resposta que refere a participação da comissão pedagógica no processo de concepção da acção.

O director em questão propôs a constituição de um grupo de formação, composto pela comissão pedagógica (presume-se que todos os seus elementos

estiveram presentes) alargada a alguns formadores que, no quadro de um *círculo de estudos*, teriam como função a elaboração do plano de formação para 1994.

Eis como o referido director descreve o processo:

> "Ele [projecto] parte daquela primeira base de trabalho que tu conheces [agrupamento de directores do Porto e Grande Porto], mas depois há uma entidade colectiva essencial à construção do projecto de formação, que é o círculo de estudos da CP. Ou seja: eu peguei no (...) conjunto de todos os formadores acreditados pelo centro, mais a CP e fizemos o círculo de estudos que tinha por único objectivo analisar o que se estava a passar na formação do centro e construir o projecto. Portanto, nunca podia confundir-se com o meu em termos pessoais. (...). O que é que resulta daí? Isto também é muito importante. Também é preciso perceber que eu fiz e julgo que mais alguns directores de centro o terão feito(1) (...), um arremedo de formação de formadores: eu peguei nos formadores todos que tinha, e, primeiro: obriguei-os a fazer uma análise ideológica (...) de todos os normativos (o que os levou a crescer numa perspectiva de conhecimento do modelo). Segundo: quando eles sentiram alguma dificuldade nalgumas coisas (e sentiram-nas!), eu parei e fui buscar dois ou três instrumentos, nomeadamente a abordagem sistémica e coisas desse género e fiz-lhes a formação. E depois obriguei-os a refazerem a análise. E depois, a partir daí, a construirem, isoladamente ou em grupo, aquilo que entendiam que era mais importante para o modelo" (Vol. II, ent. 11: 64).

Este excerto fala por si: a ilusão de um poder que os directores apenas fugazmente detiveram, a ênfase numa análise jurídico-normativa como alicerce desse poder, a mobilização de um determinado tipo de experiência na formação que foi dominante em determinados círculos e níveis de ensino e a sua aplicação instrumental, são alguns dos atributos que identificámos neste excerto.

Defendemos que os centros de formação teriam de se estruturar com base numa lógica de participação dos elementos que aquele director refere. Mas teria de ser uma estratégia continuada (e não episódica, que acabaria quando fossem concluídas as horas previstas na acção), alimentada pelos contributos dos gestores das escolas associadas, resultantes das dinâmicas aí emergentes e objecto de reflexão com base na colaboração de outros actores que pudessem enriquecer aquelas práticas. Nunca como estratégia de afirmação pessoal dos directores que subalternizasse todos os outros actores.

---

(1) No centro em que desempenhamos as nossas funções também construímos um grupo com aquelas características, bem como um outro só voltado para o 1° CEB e a educação pré-escolar. Após um ano de trabalho em conjunto, este último grupo extinguiu-se devido à interrupção do processo de financiamento: o primeiro nunca assumiu a condução do processo que definiu, isto é, uma formação centrada na construção de departamentos temáticos (avaliação, área-escola, expressões, Línguas, etc.) e que teria como função conceber a formação a partir de cada uma das escolas associadas. Para melhor compreensão deste processo ver Boletim Informativo do Centro de Formação de Professores das Escolas de Gondomar, Fev. 94).

Com efeito, estámos convencidos que as práticas ocorridas em todos os centros (aquele inclusivé) desmentem a ideia que o texto nos pretende transmitir. Pensámos que terá acontecido o contrário, isto é, a funcionarização do director e a sua 'especialização' nas tarefas de execução, sendo a concepção da acção reduzida ao processo de contacto com formadores individuais, ao encaminhamento dessas acções para acreditação e financiamento, à gestão financeira e administrativa decorrente das mesmas e ao zelar pelo seu funcionamento(1).

2.3.5. "Oferta de formação"

- como foi construída?
- quem participou?

Tendo como referência a distinção que Barbier (1993) estabelece entre o acto de concepção de uma acção e a acção tranformadora da realidade, vamos agora analisar as estratégias que os directores utilizaram para construir o plano de formação (que sabemos ter sido quase exclusivamente da sua responsabilidade), permitindo deste modo complementar a análise precedente, isto é, a relação entre 'projecto' e 'acção'.

Estratégias de construção da "oferta"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
. reuniões com grupos de professores, por níveis	x			x				x	x		x					
. reuniões com grupos de professores, por amostragem															x	
. questionário/inquérito	x	x			x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
. representação dos directores sobre as necessidades de formação	x		x			x	x		x	x			x		x	
. imposição do sistema		x				x										
. contacto com formadores de acordo com as necessidades identificadas e o capital relacional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
. propostas de formadores (individuais e/ou colectivos)								x	x	x	x	x	x	x	x	x
. auscultação dos conselhos pedagógicos											x				x	

Fig. 18: Estratégias de contrução da oferta formativa

É nossa convicção que a construção do plano de formação dos centros obedece, a priori, a um conjunto de influências mais ou menos diversificado, mas tem necessariamente de estar subordinado ao modo como os agentes responsáveis por sua elaboração concebem a formação, independentemente dos constrangimentos a que estão sujeitos.

(1) Os discursos de grande parte dos actores disto são testemunho. Correia *et al* (1997) também confirma esta realidade.

Nesta matriz podemos observar que todos os directores recorreram a estratégias diversificadas para produzir a sua oferta, mas o que emerge como significativo é a utilização cumulativa das seguintes:

- o inquérito por questionário para identificação das necessidades de formação;
- o recrutamento de formadores individuais e/ou colectivos;
- as representações que possuem sobre as necessidades dos professores e do sistema educativo;

Com efeito, *treze* directores afirmam explicitamente que o inquérito por questionário foi uma das estratégias essenciais para permitir "o" conhecimento do que designam por necessidades de formação dos professores e assim construírem 'legitimamente' a oferta. Mas este trabalho de construção parece ter-se restringido, essencialmente, à procura de formadores que pudessem responder ao que os questionários forneciam (e que os directores já pressentiam...). Essa procura resultou do "capital relacional" de cada director, da 'auto-oferta' por parte dos formadores, do anúncio em jornais e de protocolos celebrados com instituições do ensino superior e outras instituições. Em alguns centros a escola-sede e a própria comissão pedagógica também se implicaram nesta 'procura', o que não altera o quadro assim obtido e que pode ser descrito do seguinte modo:

> "Nós fizemos, em cada ano, uma sondagem aos professores. O que é que eles queriam. Nas várias escolas. Toda a gente nos mandou uma folhinha a dizer: nós queríamos formação nesta área, nesta e nesta. Foi engraçado, por exemplo, agora, para arranjar formadores para essas áreas não fui eu sózinha. Tu vais contactar fulano, tu vais contactar cicrano... O grupo da CP comigo, dividimos as tarefas e... sózinha não; e também não sou imensa, não é? E então dividimos tarefas". (Vol. II, ent.5: 69).

Embora com algumas nuances, a maior parte dos centros construíram a sua oferta daquele modo, com a agravante de, em muitas situações, ser apenas o director a assumir, por inteiro, tal tarefa:

> "Também fui sózinho. Um projecto solitário. Quer dizer, houve algumas ofertas de formação. Havia aqui, nesta escola, um grupo de pessoas ligadas à formação contínua. (...) E depois apareceram imediatamente ofertas de formação desse conjunto de formadores. Houve outras que tive que ir eu ao encontro delas." (Vol. II, ent.9: 70).

Um outro director traduz de um modo exemplar o processo que utilizou para construir a oferta para o FOCO 2:

> "A oferta actual foi construída por mim com base já no contacto dos formadores conhecidos. Mas foi por mim e foi em quinze dias! (...) eu tinha um ou outro *projecto* que tinha aparecido e que estava aí na gaveta e com outros eu telefonei-lhes, falei com os formadores: «olhe, meu caro, você tem esta formação e isso acredita-o para fazer formação nesta área; você tinha esta acção de formação mas o programa FOCO não financia isto; se você quiser colaborar este ano, olhe, construa-me, apresente-me um projecto nesta área.» Fiz vários assim! Quer dizer: neste sentido também eles construíram o projecto. *Mas não é esta a lógica que colocavas?...*" (Vol. II, 12: 71) [as expressões em itálico são responsabilidade do autor da dissertação]

Em suma, a 'auto-oferta' de formação e o recrutamento de formadores de acordo com o 'capital relacional' dos directores, legitimada(o)s pela utilização generalizada de inquéritos por questinário, tanto para identificar o que designam por necessidades de formação, como para avaliar a formação produzida, parecem ser as estratégias dominantes nas práticas de construção da oferta por parte de todos os directores entrevistados.

Como se depreende do último excerto que reproduzimos, há directores que sentem que o processo utilizado talvez não seja o mais adequado, embora *sós* tenham bastantes dificuldades em alterar essas práticas, devido aos constrangimentos externos e à ausência de um processo de reflexão adequado. Mas outros acreditam plenamente que o modelo que utilizaram é o mais adequado, como se verifica por este outro excerto:

> " (...) fizeram-se inquéritos à população a nível de todas as escolas (...). Começamos a reunir com as pessoas, com os vários níveis de ensino de uma forma sistemática, tentando reafinar o plano para 94 (...), baseado exactamente nos contributos que as pessoas foram dando (...). Voltamos à edição de inquéritos a nível de escola, fizemos auscultações a nível dos pedagógicos e (...) encontros por amostragem. Fomos ao nosso banco de dados, retiramos formandos anónimos, perfeitamente ao acaso e convidámo-los para estar connosco durante uma noite (...) a discutir a nossa prática de formação, a avaliar a nossa prestação, no fundo. (...) Isso foi muito interessante. Normalmente, os professores estão habituados a receber as coisas feitas, vindas de cima. E então disseram: «era giro era se nós pudessemos discutir lá na escola uma acção sobre...». Mas diga lá: tem ideia de um nome para essa acção? Há um formador óptimo que é fulano. De um momento para o outro, no ano seguinte, apareceu uma acção exactamente feita, voltada para aqueles interesses. E depois, é claro, as pessoas aderiram" (Vol. II, ent.15: 72).

Como seria natural, o modo como os directores se posicionam perante este processo de construção da oferta tem de ser bastante condicionado pela maior ou menor diversidade dos recursos humanos que têm ao seu dispôr. Os directores de centros do interior, independentemente do "capital relacional" de que

dispõem, defrontam-se com condições bastante diferentes das dos directores dos grandes centros urbanos. Embora não tenhamos verificado diferenças significativas no modo de conceber a oferta entre aqueles dois grupos de directores, sentimos que a sua acção foi conduzida no equilíbrio entre o que designam por "dificuldade em escolher formadores de qualidade" (ent. 3, 4 e 7) e a menor procura (tanto em quantidade como em diversidade) por parte dos professores. Como nos dizia um director "aqui, a falta de formadores é fundamental (...) para que esses círculos de estudos possam dar continuidade àquilo que já se iniciou" (Vol. II, ent.3: 60). Um outro refere-nos que, com a alteração ao regime jurídico e com o que foi considerado como agravamento das restrições ao perfil dos formadores, "tive de procurar formadores para além dos muros do concelho", o que "veio subverter, de certa forma, o próprio modelo que eu idealizava (Vol. II, ent.6: 61). Por outro lado, em alguns desses centros existe apenas uma escola, duas quando muito, dos 2°/3° CEB e ensino secundário (num deles a escola secundária não se havia associado ao centro, tendo preferido associar-se a um outro), estanto os seus professoes, na sua maioria, de passagem e preferindo frequentar acções nos centros próximos das respectivas residências. Netas condições, as pressões que os directores destes centros sofrem são também muito menores, permitindo-lhes jogar entre aqueles dois vectores com alguma facilidade:

> "estou convencido que ninguém era capaz de fazer tantar acções de formação como eu fiz até aqui (...), formação não faltou de qualidade e não sei que mais" (Vol. II, ent.3: 93).

Independentemente do êxito que os directores atribuem às estratégias utilizadas para a construção da oferta de formação, o que emerge dos seus discursos permite-nos concluir o seguinte:

- os planos de formação são o resultado da soma de acções de formação encomendadas e construídas por formadores externos a qualquer dinâmica participativa, ainda que legitimados por processos de consulta mais ou menos sofisticados;

- a ausênca de dinâmicas no interior das escolas com reflexo no processo de construção da oferta: o 'movimento' de formadores é de natureza individual e tem a ver apenas com motivações pessoais, não se vislumbrando qualquer outro tipo de implicação;

- as acções, dada a natureza do processo de acreditação e de financiamento e sendo o resultado do trabalho dos directores em cooperação com

formadores individuais, caracterizam-se pelo seu carácter disperso, descontínuo, descontextualizado dos locais de trabalho e claramente tributários do modelo escolar (exactamente as críticas que os directores apontam à formação contínua até 1992!);

- o trabalho de construção da oferta é, pois, uma obra de 'engenharia' em que se articulam os interesses do director, dos formadores, das entidades financiadoras e, presume-se, de alguns professores que, desse modo, podem progredir na carreira. Os interesses da comissão pedagógica, dado que não é colocada em questão num processo desta natureza, admite-se que também estejam salvaguardados enquanto órgão de direcção; outro tanto poderá não acontecer com alguns dos seus elementos, enquanto gestores das escolas, dado que o protagonismo do director poderá ser visto como uma ameaça ao seu próprio protagonismo...;

- o distanciamento entre o centro de formação, as escolas e os professores é um dado extremamente evidente, dado que todo o processo foi construído à sua margem, o que acontece em grande parte pela postura da comissão pedagógica, e dos gestores das escolas.

De acordo com a análise que temos vindo a produzir, é de admitir que a ideia de projecto de acção, que encontrámos nos discursos da maioria dos directores entrevistados se inscreve num registo 'teleológico da acção', combinado com um registo de 'acção regulada por normas' que lhes são exteriores. Acredita-se que as acções possuem um valor intrínseco e que em algum momento terão efeitos sobre as práticas; acredita-se que os professores, embora contrariados no momento da selecção, rapidamente são transformados pelo processo de formação; acredita-se no valor preditivo das informações constantes no inquéritos por questionário (seja para avaliar necessidades, seja para avaliar as acções); acredita-se que as acções respondem efectivamente às necessidades identificadas, etc.

Acreditámos que o projecto profissional de muitos dos directores entrevistados seja fundado na crença segundo a qual a acumulação de acções de formação é essencial à construção de profissionais competentes. Pelo menos é o que parece deduzir-se de alguns discursos, pois em nenhum momento isso é explicitado. De acordo com o modo como concebemos a noção de projecto, as práticas que observámos parecem apontar para a existência de uma confusão entre conceitos distintos, e que é traduzida pela identificação operada entre *projecto* e *plano de formação* e deste com o *conjunto das acções de formação* que, por sua vez se confunde com o *plano de acção*...

Apesar de termos afirmado anteriormente que os directores de centro não tinham conseguido afirmar-se como grupo social, capaz de influenciar decisivamente a estruturação do campo de formação, a constatação da existência de um conjunto relativamente homogéneo de práticas de formação no universo que observámos, aparentemente congruente com o modo que identificámos como dominante no interior da comissão pedagógica do centro que gerimos, poderá apontar em sentido contrário. De acordo com Friedberg (1995: 286), "um grupo ou uma organização é sempre uma construção social que só existe e perdura na medida em que pode apoiar-se em mecanismos que permitam integrar as estratégias divergentes dos seus membros". Neste sentido e tendo em conta as práticas relativamente homogéneas que identificámos e que se traduzem por não questionamento do equilíbrio entre os protagonismos existentes nos contextos de acção considerados, isto é não colocam em confronto racionalidades contraditórias, será que se pode permitir falar-se em grupo social quando se pensa nos directores? E, por extensão, podemos interrogármo-nos do mesmo modo sobre os gestores das escolas: serão também eles um grupo social? Ou serão só professores, provisoriamente em trânsito por outras funções?

2.3.6. Projecto pessoal e práticas: que relação?

A perspectiva teórica que utilizámos para orientar a análise ao modo como os directores de centro construíram as suas práticas ao longo de quase três anos, concebe os actores como os principais protagonistas no processo de produção dos contextos de acção em que interagem, sendo fortemente tributária da teoria social crítica e da sociologia da acção organizada. Naturalmente, toda a acção colectiva é bastante influenciada por constrangimentos externos múltiplos, mas também é rica em oportunidades de transformação do real. Como referem Crozier e Friedberg (1977: 13-14)

> "as soluções não são nem as únicas possíveis, nem as melhores, nem mesmo as melhores relativamente a um contexto determinado. São sempre soluções contingentes no sentido radical da expressão, isto é, largamente indeterminadas e mesmo arbitrárias".

Na obra em questão este autores também referem que não existem sistemas inteiramente controlados e regulados, permitindo assim uma margem de liberdade extremamente variável para a produção de soluções sempre novas e imprevisíveis.

Ao longo da análise que produzimos nesta secção, começámos por propôr aos sujeitos a identificação do que podemos designar por 'fontes de conflito' e 'forças a optimizar', com o objectivo de estabelecer uma 'linha de base' que permitisse a compreensão do modo como interpretavam a acção realizada. A ideia de projecto pessoal, o grau da sua elaboração e o lugar que ocupou no processo de estruturação das suas práticas, constituíram os eixos metodológicos da análise.

Tivémos oportunidade de verificar o modo ambivalente e ambíguo com os actores se referem aos constrangimentos sentidos e como os interpretam, o que se pode comprovar pelos seguintes indicadores:

- criticam a forma como a administração procurou regular e controlar o processo, mas pareceram sempre mais preocupados com as questões financeiras e administrativas do que com as questões ligadas à concepção da formação;
- apontam a administração como o principal constrangimento à acção mas omitem, na sua maioria, a acção das comissões pedagógica, das escolas e dos professores;
- afirmam o isolamento a que foram votados, mas em nenhum momento colocam em questão o carácter unipessoal do órgão que enformam;
- criticam a relação entre a progressão na carreira e a formação, mas a maioria utiliza-a como critério de selecção dos professores para a frequência das acções;
- embora alguns refiram a inexistência de articulação entre os planos de formação das escolas e o centro, esta questão parece estar naturalizada, não assumindo um destaque particular nos seus discursos;
- criticam o modo como foi construído o processo de acreditação das acções e o carácter imperativo do mesmo, mas parecem no seu elemento natural no processo de construção da oferta, que nos surge como perfeitamente congruente com o modo induzido pelo regime jurídico e pelo quadro de referência teórico que lhe subjaz;
- utilizam o conceito de projecto de um modo pluri-significativo, tendo dificuldades evidentes em distinguir entre o que pensam sobre a formação e modo como agem, para além de a maioria afirmar que não possui qualquer projecto.

Partindo desta última constatação, tentaremos de seguida verificar o modo como os actores relacionam o seu 'projecto' pessoal, isto é, a forma como concebiam a formação dos professores e a acção propriamente dita, tendo já como pano de fundo as contradições (que podem ser apenas aparentes) que enumerámos.

Relação entre projecto pessoal e prática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
. positiva				x				x	x		x	x			x	
. grande discrepância	x	x	x		x		x			x			x	x		x
. alguma discrepância						x										

Fig. 19 : Relação entre projecto pessoal e prática.

A análise desta matriz permite constatar o seguinte:

- *alguns dos directores (seis) que mais criticaram a acção da administração, tendo-a mesmo considerado como o grande obstáculo ao seu trabalho, são aqueles que afirmam a existência de uma relação positiva entre projecto pessoal e a prática realizada.* Esta situação pode significar, pelo menos, duas coisas: que, apesar dos constrangimentos, o trabalho que realizaram terá conseguido ultrapassá-los de modo a que o grau de satisfação pudesse emergir, o que poderia confirmar a ideia segundo a qual a acção dos actores nunca é totalmente determinada por factores externos (Crozier e Friedberg, 1977); ou as divergências com a administração teriam a ver apenas com aspectos formais, processuais, não havendo conflito aos níveis conceptual e organizacional. De uma coisa podemos estar certos: a oferta que produziram agradou-lhes, apesar da dificuldade em encontrar formadores (ent. 4), de só ver financiadas quinze em vinte e cinco acções (ent. 8), da sobrecarga burocrática (ent. 9), da dificuldade colocada pela gestão económica (ent.11). dos problemas de natureza infra-estrutural (ent. 12) e da ausência de autonomia administrativa-financeira (e consequente personalidade jurídica dos centros) em relação às escola-sede (ent. 10);

- os directores oriundos da educação pré-escolar e do 1° CEB são os mais críticos, referindo a existência de uma grande discrepância entre as práticas realizadas e os projectos pessoais, não sendo estranha a esta posição o facto de terem sido estes actores aqueles que expectativas mais diferenciadas possuíam quando se candidataram a directores. Para além disso, a sua experiência pessoal na formação e os quadros teóricos de referência com que partiam pareceram-nos, desde logo, bastante diferenciados dos outros actores.

Estes dados parecem indiciar uma elevada insatisfação por parte da maioria dos directores entrevistados perante a forma como o processo evoluiu. Mas esta insatisfação pode ter causas diversas, sendo necessário, pois, identificá-las para podermos compreender o modo como estes actores produziram os contextos de acção em que interagiram.

Sabemos que todas as práticas dos directores foram fortemente afectadas por um conjunto de constrangimentos institucionais bastante vasto. Ora, se num contexto profundamente estruturado por factores exteriores ao campo de acção, como aquele que os directores descreveram, surgem seis actores que consideram como positiva a relação entre os seus projectos pessoais e a prática realizada, então teremos de concluir que:

- apesar dessa estruturação, a margem de autonomia deixada aos actores parece ser satisfatória;

- os projectos pessoais confundem-se com os projectos institucionais, tanto da administração como das escolas e professores;

- as críticas que formulam ao que designam por sistemas são de natureza processual, não existindo divergências radicais quanto ao modo de conceber a formação, mas sim divergências pontuais e processuais.

Mas para além destes, importa agora analisar o grupo dos que manifestam um elevado grau de insatisfação com as práticas que desenvolveram (ou foram levadas a desenvolver, como gostam de referir).

Razões da discrepância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
.impossibildiade de dinamizar as escolas	x						x									
.impossibilidade de implementar modalidades potencialmente inovadoras	x															
. transformado em gestor	x		x											x		
.impossibilidade de experienciar os pressupostos de base	x															
.ausência de eco das escolas	x															
. imposições institucionais																x
- modelos de formação comunitários		x														
- burocracia		x														x
- créditos					x											
- financiamento					x											
- prioridades de formação																x
. estrutura funcionamento do CF					x											
. impossibilidade de implementar uma dinâmica de centro										x						
. falta de autonomia		x														
. incerteza permanente										x			x			
. incapacidade pessoal										x						
. andar ao ritmo do sistema													x	x		
. director mero intermediário													x			
. crença na possibilidade de superar as discrepâncias		x	x			x	x						x	x		

Fig. 20: Discrepância entre projecto e práticas: razões

Dos dez directores que afirmaram existir uma acentuada discrepância entre projecto pessoal e prática, apenas três apresentam razões de natureza conceptual, isto é, que se prendem com questões de natureza pedagógica e

científica, apesar de um deles se referir ao trabalho desenvolvido com o 1° CEB de um modo que considera como gratificante:

> "aí, foi um pouco o que funcionou ao nível daquilo que é a minha concepção da formação contínua" (Vol. II, ent. 7: 88).

A outra directora caracteriza a sua insatisfação do seguinte modo:

> "Uma pessoa pensar que iria ter tempo para incentivar dinâmicas de formação nas escolas (...). Não consegui fazer isso! Era absorvida com a máquina de papéis (...)" (Vol. II, ent. 1: 87).

Nos sete restantes, as razões que apontam situam-se em aspectos de natureza processual e legal, emergindo como mais relevante de entre elas aquilo em que o director se transformou: um gestor (executor) de orientações externas.

Apesar disso, seis desses directores acreditam na possibilidade de superar *essas dificuldades*, como se pode observar pelo seguinte excerto:

> "se me perguntares se eu estou totalmente satisfeito com aquilo que estou a fazer, eu digo que não. (...) É evidente que os normativos têm evoluído no sentido de cada vez mais controle, mais regulação dos processos, mas também creio que terá de haver um trabalho da nossa parte, não diria corporativo, mas pelo menos ao nível dos centros, dos contactos, das fontes (...), para tentarmos abrir algumas portas que (...) isolados se calhar, não conseguimos" (Vol. II, ent. 6: 87).

Como se vê, a insatisfação tem a sua origem no edifício legislativo e processual, não surgindo aqui qualquer crítica ao comportamento das escolas e dos professores no processo, remetendo para o grupo de directores a tarefa de construir alternativas.

Em suma, podemos considerar que parece não estarmos perante uma clivagem entre modos alternativos e opostos de conceber a formação. Estámos, no essencial, perante uma questão de autonomia, maior ou menor, que a maioria dos directores entendem como bastante restrita. Estámos, pois, convencidos que não existem grandes discrepâncias entre o modo como a administração concebe[1] a formação contínua e as concepções da maioria dos directores. Os planos de formação que apresentam são a prova disso mesmo. Só estaríamos perante formas alternativas e potencialmente conflituais de conceber a formação, se as escolas se organizassem e construíssem projectos de acordo com os problemas que

---

(1) Aliás, tivémos oportunidade de ouvir críticas ao modo de funcionar dos directores por parte de actores situados ao nível da administração regional, qualificando-os como conformistas e com medo de arriscar, apesar de instados a fazê-lo.

nelas emergem. Como se viu, as escolas estão praticamente ausentes das preocupações dos directores, nunca questionando o facto dos professores serem concebidos pelo regime jurídico em termos individuais, como objectos de formação, isto é, não questionando o carácter determinista que se encontra na base de todo o edifício legislativo.

Na prática que construímos enquanto director de um centro de formação, os maiores conflitos que identificámos ocorreram na comissão pedagógica, com os gestores das escolas, dado que não concordávamos com a 'formação à la carte' que nos induziam a produzir, nunca tendo apresentado qualquer projecto das escolas respectivas. Aliás, nunca tinham sido produzidos. Do mesmo modo que os directores de centro, nas suas reuniões, privilegiavam as questões financeiras, administrativas e a interpretação dos normativos, a comissão pedagógica, a partir de certa altura, também preferia centrar-se nas questões de natureza financeira e nos equipamentos, fazendo-se um silêncio sepulcral quando se discutiam as questões de natureza conceptual, isto é, a formação que devíamos propôr aos professores das escolas associadas e os modos de a conceber. Em nenhum momento a comissão pedagógica se pronunciou criticamente sobre o regime jurídico e sobre o financiamento. As próprias escolas-sede, apesar de terem sido sujeitas a um tremendo acréscimo de competências administrativo-financeiras, apenas se limitaram a dizer que não possuíam recursos humanos (e muitas vezes espaços físicos) para cumprirem as tarefas que eram exclusivamente suas, transferindo para o director essas competências. O comportamento convergente da comissão pedagógica e das escolas (órgãos de gestão) com a administração foi, neste domínio, perfeitamente evidente [1].

Apesar dos fortes constrangimentos que o processo de financiamento e de acreditação, desde cedo, colocaram à nossa acção como directores, sempre sentimos que era possível construir algo de significativo ao nível da alteração das relações profissionais que ocorrem nas escolas. O primeiro ano (1993) de trabalho isso no-lo demonstra: enquanto a maioria dos centros evitaram construir acções de formação estruturadas de acordo com o que poderiam vir a ser os Círculos de Estudo, nós avançámos decisivamente nesse sentido, tendo sido acreditados e financiados e originado um movimento bastante forte ao nível da educação pré-escolar e do 1° CEB. Tudo isto antes de qualquer regulamentação!

---

[1] Tivemos sempre mais apoios para desenvolver o nosso projecto por parte da Administração do que dos gestores das escolas que, em nossa opinião, sempre estiveram mais vocacionados para o desempenho de funções de controlo e de regulação do que para a animação.

Hoje, sabemos que "nem as nossas intenções, nem as nossas motivações, nem os nossos objectivos (à priori), nem as nossas relações transcendentais com o sentido da história, são uma garantia ou uma prova de sucesso dos nossos empreendimentos" (Crozier e Friedberg, 1977: 15). Mas as intenções, motivações e objectivos que possuíamos à partida estavam fundadas na crença da mobilização das escolas e da participação efectiva dos órgãos de gestão respectivos e, consequentemente, da comissão pedagógica, à imagem de experiências que havíamos realizado anteriormente e que tinham sido bastante gratificantes. Sabíamos que a acção colectiva é, por definição, caracterizada pela "incerteza, imprevisibilidade e indeterminação", como referem Crozier e Friedberg (1977: 15), mas acreditávamos na capacidade transformadora dos actores com quem, pela primeira vez, íamos cooperar. Este foi, com efeito, o grande erro de avaliação que cometemos: considerar os actores como naturalmente predispostos à mudança das suas práticas, esquecendo que a mudança "nunca é um processo natural" (Crozier e Friedberg 1977: 26).

2.4. Perfil do director

O cargo de director de um Centro de Formação das Associações de Escolas foi construído num registo fortemente marcado pelo exercício de funções burocráticas, de natureza administrativo-financeiras. Este facto pode ser confirmado pela maioria dos discursos dos directores que entrevistámos, pela nossa própria prática profissional e pelo estudo temático realizado por Correia *et al* (1997: 84) e inscreve-se na lógica que presidiu à criação dos centros, claramente orientada para a execução financeira dos avultados recursos colocados à disposição da administração e para o desenvolvimento do sistema educativo (Canário, 1994: 17).

Se se pode argumentar que a administração terá 'empurrado' os directores para esse registo, estámos firmemente convencidos que outras razões, talvez mais determinantes ainda, terão de ser procuradas para compreender tal situação. Três merecem-nos particular atenção e interesse: a acção das escolas-sede (órgãos de gestão e serviços administrativos), a acção da comissão pedagógica (particularmente dos representantes das escolas secundárias e básicas — 2° e 3° CEB) e a acção dos próprios directores.

Embora sem termos a pretensão de esgotar as formas que os diversos actores adoptaram para gerir os centros, pensámos não andar muito longe da realidade se isolarmos as seguintes:

- director como único responsável pela gestão administrativo-financeira, sendo o presidente do conselho administrativo da escola-sede apenas responsável pela assinatura dos processos e o chefe dos serviços administrativos (coadjuvado ou não pelo tesoureiro, ou vice-versa) responsável pelo arquivo dos documentos e pela escrituração contabilística);

- director como único responsável pela gestão, mas contratando o que pomposamente foi designado por gestor financeiro (em regime de acumulação), cabendo a este todo o trabalho dessa natureza e aos serviços administrativos da escola-sede apenas as assinaturas necessárias e (nem sempre) o arquivo e a escrituração;

- criação de uma estrutura própria do centro destinada a substituir, quase completamente, os serviços administrativos da escola-sede, exceptuando as assinaturas do presidente do conselho administrativo.

Admitimos que existam centros de formação em que o presidente do conselho administrativo e os serviços administrativos da escola-sede participem activamente, tanto nos aspectos da gestão como nos da concepção da formação (dado que não os concebemos como independentes). Nos centros cujos directores entrevistámos tal não parecia acontecer, talvez com a excepção de um ou dois. Mas isto é apenas o resultado de os termos visto em reuniões do agrupamento de nove centros de uma dada região e parecendo bastante interessados pelo processo.

A título de ilustração, podemos referir o que se passou no centro em que fomos director quando nos demitimos. A preocupação fundamental do presidente do conselho directivo da escola-sede foi chamar a si o processo de concurso para o novo director, definindo com um dos critérios de selecção *determinantes* a experiência dos candidatos na área da gestão.

Como se vê, a acção dos gestores das escolas-sede e das comissões pedagógicas respectivas constitui um elemento essencial para se compreender o modo como os directores estruturaram a sua acção. Mas não podemos deixar de considerar a acção dos próprios directores neste processo.

Na qualidade de único agente 'afectado' directamente aos centros e formação (parcialmente ou a tempo inteiro), o director cedo teve que responder às inúmeras solicitações que o pesado edifício administrativo-financeiro lhe colocava. Como os serviços administrativos das escolas-sede não estavam preparados — técnica, humana e psicologicamente — para as tarefas que a gestão de um centro iria colocar e os conselhos directivos das referidas escolas não

teriam reflectido convenientemente sobre a questão[1], o director teve de assumir directamente a condução de todas as tarefas que, em catadupa, constantemente surgiam.

Esta situação conduziu à instalação de um conjunto de práticas que, com o tempo, se naturalizaram. É nossa opinião que muitos directores continuaram a substituir-se às escolas no domínio da gestão corrente do centro, criando mesmo estruturas adequadas para esse exercício, evitanto deste modo a emergência de possíveis conflitos no interior das escolas-sede. Estámos convencidos que os directores oriundos do 1° CEB e da educação pré-escolar, dado que não possuem um 'capital relacional' no interior das escolas onde têm de desenvolver o seu trabalho (exceptuando, talvez, os centros das regiões do interior do país), terão mais dificuldade em se afirmar neste contexto ainda que também se substituam às escolas no domínio da gestão.

Neste cenário, como concebem os directores actuais o perfil do director de um centro de formação?

De acordo com as respostas obtidas, decidimos agrupá-las em torno de duas dimensões: a da formação (académica e 'experiencial') e a das características pessoais (com particular atenção para o domínio da gestão).

Recordemos que na primeira secção deste capítulo se haviam pronunciado sobre esta questão, reportanto-se ao momento em que decidiram candidatar-se a directores. Aí, oito directores não tinham opinião e a maioria destacava a experiência na formação contínua, a formação em ciências da educação e em gestão e o ser professor como os atributos essenciais que um director devia possuir para exercer o cargo.

Após quase três anos de exercício das funções, os directores entendem que um director de centro deve:

- ser professor (seis respostas)[2];
- ter experiência na formação (seis respostas);
- ter formação em ciências da educação (três respostas);
- ter habilitações de nível superior (três respostas);
- conhecer bem o sistema educativo (três respostas);
- ter um domínio bastante grande de várias matérias (três respostas);

---

(1) Logo após a nossa selecção para director, um elemento da CP dirige-se-nos e diz-nos: "agora a tarefa é contigo!". A opinião deste elemento é que um director, na altura, devia ser docente do 1° CEB, dado que estaria a tempo inteiro na função, podendo assim libertar a comissão pedagógica...

(2) Presume-se que todos estarão de acordo com esta questão, embora não a refiram.

- ser um bom gestor de recursos humanos e de relações interpessoais (três respostas cada);
- possuir um *projecto de formação*, disponibilidade e ser *criativo* (duas respostas cada);
- ter conhecimentos administrativo-financeiros (duas respostas).

Ser professor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Formação pessoal:																
Académica																
- Habilitações de nível superior								x	x						x	
- Ciências da Educação	x							x								x
- Gestão da Formação de Professores		x														
- Formação de Formadores		x														
- Gestão Administrativa		x				x										
- Pedagogia														x		
- possuir capital científico						x										
Experiencial																
- Experiência na formação	x			x					x	x	x					x
. reflectida .pedagogista (profundo conhecedor da educação) . longa, rica e diversificada . no desempenho do cargo	x			x					x x	x	x					
- conhecer as realidades do 1º CEB, das escolas e do sistema							x			x						
- capacidade de promover animação pedagógica, educativa e formativa							x									x
- concepção da formação para além da clássica							x									
- formador									x							
- conhecer a informática						x			x							
- domínio muito grande de várias matérias								x						x		x

Fig. 21: Formação académica e experiencial

Características Gestionárias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- bom executor			x		x											
- contabilista						x		x								
- conhecimentos administrativo-financeiros						x	x									
- capacidade de responder às exigências do sistema							x									
- bom gestor de recursos humanos		x														
- bom gestor de relações interpessoais											x			x		x
Outras características pessoais						x										
- capital de aceitação						x										
- disponibilidade							x									x
- dinâmica criativa							x									x
- sensibilidade pela formação													x			
- motivações fortes															x	
- capacidade de construir e gerir uma equipa											x					
- possuir um projecto de formação							x			x			x			

Fig. 22: Características pessoais e profissionais do director

O que emerge como importante do conjunto das respostas fornecidas é a sua grande diversidade, não permitindo concluir por um determinado perfil. Mas dessa diversidade é possível constatar que, cada director atribui um elevado estatuto ao perfil da pessoa que tem de dirigir um centro. Se exceptuarmos três directores (um que continua a não ter opinião sobre a questão e outros dois que ironizam referindo que só tem que ser um bom executor...) todos os outros referem que o director deve ser uma pessoa diferenciada, o que pode ser observado por uma análise individual dos discursos.

Um dos directores refere o seguinte:

> "eu creio que isto é um cargo mais complexo do que aquilo que eu imaginava no início" (vol. II, ent. 6: 48).

É curiosa esta afirmação, dado que era um dos directores com uma experiência na formação bastante rica e que parece aderir à ideia de que tem de desempenhar funções de natureza administrativa e financeira, apesar de ter o apoio do conselho directivo da escola-sede! Por outro lado, aqueles directores que criaram estruturas próprias para gerir os centros, substituindo-se desse modo às escolas sede[1] , referem o seguinte:

> "Eu penso que um director de centro tem que ser (...) um pedagogista, ou seja, uma pessoa qu esteja profundamente embrenhada na educação (...), tem que ser um excelente gestor de recursos humanos e de relações humanas (...) e depois tem, sobretudo, que ser capaz de gerir uma equipa " (Vol. II, ent. 11: 50).

Um outro director, que 'teve' de assumir todo o processo sózinho (segundo refere), diz-nos:

> "(...) se eu soubesse, quando me candidatei, que ia ter noventa por cento do (...) meu tempo aqui dentro do centro a lidar com problemas administrativos, eu não aceitava (...): é preciso saber da Contabilidade Pública, é preciso saber da reconversão da Contabilidade Pública ao Fundo Social Europeu (...), [tem de] trabalhar com o computador e tem muitas dificuldade e minimamente informada e formada na área das ciências pedagógicas (...)" (Vol. II, ent. 8: 49-50).

---

(1) No centro que gerimos, quando comunicámos que das nossas competências não fazia parte a gestão administrativa e financeira, os serviços administrativos da escola-sede decidiram contactar com os serviços de outras escolas-sede, tendo recebido como resposta que isso não passava por eles e que desconheciam o processo.

Como se pode ver pela análise da matriz, este ecletismo do director é a ideia que emerge dos discursos de treze directores. Apenas dois referem que para se ser director, nestas condições, basta

> "ser um bom executor (...), cumprir bem aquilo que está estipulado. Acho que já não é preciso imaginar muito, porque está tudo estabelecido e agora o que é necessário é (...) chegar ali ao papelinho, lê as alterações ao 249 (...) e põe lá os objectivos como eles querem; e põe lá as metodologias como querem e está tudo bem, porque um indivíduo consegue a formação toda que quer, desde que tenha formadores com aquelas qualidades" (Vol. II, ent. 3: 47)

ou

> "para fazer estas funções que eu estou a fazer bastava aí um técnico qualquer; para fazer isto não se precisa de um director de centro nem de um concurso como foi feito, com tanto rigor; nem olhar para o currículo da pessoa. Não vale a pena. Desde que se saiba fazer contas, preencher papéis e passar no computador..." (Vol. II, ent. 5: 48).

Com efeito, pensámos que o discurso destes directores parece aproximar-se mais das realidades que observámos e vivemos. É de admitir que seja um director com esse perfil administrativo e com um comportamento de tipo funcionário que os gestores das escolas gostem de ter nos centros de formação, permitindo-lhes assim uma melhor gestão das interdependências e a manutenção do seu protagonismo, também ele resultante do exercício das suas funções com um pendor fortemente executivo e de natureza gestionária.

Um director com aquele perfil estraordinariamente eclético não poderia continuar a substituir-se às escolas e às comissões pedagógicas. Também não poderia construir uma equipa que aumentasse a distância entre o centro de formação, as escolas, a comissão pedagógica e os professores, como parece acontecer em algumas situações. Do mesmo modo, não deveria reivindicar a automização completa do centro de formação, passando a possuir personalidade jurídica e instalações próprias fora das escolas. Teria que implicar, as escolas e, consequentemente, os professores. E isto, parece-nos um trabalho suficientemente complexo para ser executado apenas por uma pessoa e nas condições actuais, em que a dimensão gestionária é a mais valorizada.

A questão da unipessoalidade do órgão não foi colocada nem equacionada por nenhum dos directores entrevistados, bem como as relações entre o órgão de gestão e o órgão de direcção, situação que nos parecem relevantes e que tentaremos analisar na terceira secção deste capítulo.

2.5. Síntese

Quem são os directores dos centros de formação das associações de escolas após um mandato (três anos) nessas funções?

Pensamos que o excerto que a seguir se reproduz, da autoria de Crozier e Friedberg (1977: 47), permite responder àquela interrogação de uma forma que considerámos exemplar:

> "O actor raramente possui objectivos claros e menos ainda projectos coerentes: são múltiplos, mais ou menos ambíguos, mais ou menos explícitos, mais ou menos contraditórios".

Com efeito, o que pudemos observar nas duas primeiras secções deste capítulo, parece confirmar o modo como aqueles autores caracterizam o actor e a sua forma de agir no processo quotidiano de construção das suas práticas.

Como tivemos oportunidade de observar, poucos directores conseguiram apresentar razões para se candidatarem ao cargo, fundadas num corpo mais ou menos articulado de ideias que tivesse como pano de fundo as problemáticas com que iam deparar. A maioria dessas razões prendiam-se com as *pressões* a que teriam sido sujeitos e com aspectos de *natureza pessoal*, tais como a necessidade de intervenção e participação no sistema, entendidos como uma espécie de desafio pessoal. Alguns, influenciados por experiências anteriores que se haviam revelado exitosas, apresentam-nos razões mais voltadas para as questões da formação tal como as representavam, mas de um modo algo estereotipado e pouco consistente. Quando interrogados sobre o projecto de acção, *quinze* directores afirmaram não o possuir na altura da candidatura, embora alguns deles refiram que tinham algumas ideias, embora pouco sistematizadas. A maioria possuía um passado no domínio da formação contínua, que se pode caracterizar pela sua dependência das estruturas da administração, mais orientado para a implementação de reformas, concebidas e geridas centralmente, do que para processos de inovação e transformação das relações de trabalho no interior das escolas. Contudo, é de salientar as experiências diferenciadas de alguns dos directores, principalmente os oriundos da educação pré-escolar e do 1.º CEB, que nos revelam a sua participação em projectos de animação comunitária e em projectos de formação de professores que indiciam alguma reflexão sistematizada. A percepção que possuíam em relação à formação post-inicial até à publicação do regime jurídico, pode caracterizar-se como resultante das experiências que vivenciaram directamente, revelando bastantes dificuldades

em caracterizá-la no seu conjunto. Por último, é de salientar a dificuldade que a maioria sentiu para expressar os domínios de formação pessoal em que sentiam necessidade de trabalhar, dando a entender que possuíam o essencial para exercer as funções de director.

Após três anos de exercício das funções, que conclusões podemos tirar?

Começando pelo *projecto de acção* , estámos convencidos que, de acordo com a definição que adoptámos (Erasmie e Lima, 1989; Barbier, 1993), nenhum dos directores o possuíria, apesar de seis o referirem objectivamente. A ideia que emerge dos diferentes discursos é que os documentos produzidos se encontram muito próximos do que Barbier (1993) define como *conjuntos de acções*, que era a dimensão mais valorizada pelas diversas entidades presentes no campo, apesar do disposto no regime jurídico apontar numa direcção diferente. Quando convidados a pronunciar-se sobre o projecto de acção, os seus discursos apontavam, quase invariavelmente, para os planos de formação, emergindo com grande relevância questões como as modalidades de formação e a progressão na carreira. Alguns afirmam mesmo que os seus planos correspondem ao que designam por «*menus de formação* »e «*supermercado de acções.*» Mesmo aqueles que afirmam possuir um projecto, parece-nos que se estão a referir mais às acções do que a qualquer ideário ou quadro teórico de referência, ao qual nos é vedado o acesso directo, porque implícito.

Uma outra dimensão que permite compreender o modo contraditório e ambíguo como os actores actuam, é a que se prende com o conjunto de factores que identificam como obstaculizantes à sua acção. A maioria aponta as práticas da administração como o grande obstáculo ao seu trabalho, emergindo neste particular as questões que se prendem com o sistema de financiamento e, de alguma forma, com o sistema de acreditação. No processo de estruturação do campo da formação, o director tem de se relacionar permanentemente com a escola-sede do centro (da qual depende em termos administrativos e de instalações), com a comissão pedagógica, com as escolas, com os professores, com os formadores e com os diversos sectores da administração, com os quais estabelece relações de interdependência que necessariamente influenciam o modo como actua. Exceptuando alguns directores oriundos da educação pré-escolar e do 1.º CEB, mais ninguém aponta aquele conjunto de entidades como um obstáculo à sua acção, o que parece congruente com a tradicional dicotomia que concebe os indivíduos de um lado e o sistema do outro. Para além desta questão, é de admitir que as críticas formuladas à administração sejam mais de natureza processual do que conceptual, dado que aquilo que é hipostasiado é o

modo como o sistema de financiamento tem funcionado (prazos, burocracia, quantidade de acções financiadas, ritmos, etc) e não o papel que tem desempenhado em termos de controlo e regulação. Do mesmo modo, em relação ao sistema de acreditação, o que é criticado são as questões processuais e formais e não a sua vinculação a um determinado modo de conceber a formação. Apesar de se referirem às dificuldades causadas pelo modo como foi definido o perfil dos formadores, em nenhum momento interrogam o processo de acreditação no seu todo, o que implicaria questionar o quadro de referência teórico que lhe subjaz (e ao regime jurídico), o qual induz claramente um determinado modo de conceber a formação e, consequentemente, determinados "modos de trabalho pedagógico".

Aquilo que acabámos de referir aplica-se, igualmente, à forma como os directores relatam o processo de construção da oferta de formação, o qual nos permite aceder a algumas das representações e crenças que os orientam. O inquérito por questionário foi o instrumento que a maioria utilizou para aceder ao que designam por necessidades de formação dos professores para, a partir dele, construírem um plano de formação voltado para os interesses e necessidades daqueles profissionais, parecendo acreditar no valor preditivo do processo. O que parece emergir como importante para os directores são as acções em si, às quais atribuem um "valor intrínseco e instrumental", não se preocupando com os seus efeitos, isto é, com o seu "valor educacional". Deste modo, podemos considerar que estámos perante um cenário de *conflito processual* e de *consenso conceptual*, parecendo apenas em questão o grau de autonomia dos actores para executar um plano sobre o qual existe um consenso alargado. Esta questão pode ser confirmada pelo modo como os actores se referem à relação entre o projecto pessoal e as práticas. Sabemos que a maioria não possuía um projecto, possuindo alguns deles um conjunto mais ou menos explícito de ideias sobre a formação. O primeiro dado relevante é o que resulta do facto de terem respondido à questão mesmo aqueles que afirmaram antes não possuírem qualquer projecto. O segundo, prende-se com o elevado grau de satisfação de alguns directores com o trabalho desenvolvido, o que parece indiciar que, apesar dos obstáculos processuais, o seu conceito de formação pôde ser implementado. Ora, num quadro extremamente estruturado em que dizem ter actuado, esta situação de satisfação talvez possa ser explicada por um elevado grau de correspondência entre o que era "exigido" e aquilo que foi realizado. A maioria dos directores parece integrar-se neste grupo, se tivermos em conta que, para além dos seis que afirmam existir uma relação positiva entre projecto (ou plano) e práticas, dos outros dez apenas três referem

uma oposição do foro conceptual, sendo a insatisfação dos restantes sete resultante das referidas questões processuais.

Vejamos agora como os directores interpretam o protagonismo dos diferentes actores no processo de construção do plano de acção. Todos afirmam que os planos dos respectivos centros correspondem, no essencial, ao seu esforço pessoal, sendo mesmo necessário um período de isolamento para o trabalho de redacção. Independentemente do conceito de plano ou de projecto e da sua relação com o modo como os directores afirmam ter construído a oferta de formação (plano e oferta parecem ser uma única e mesma coisa), importa-nos aqui salientar é o trabalho solitário do director de centro, relacionando-o com as funções da comissão pedagógica e com o carácter unipessoal do órgão de gestão. Todos os directores apontam o isolamento do director como um dado adquirido e alguns referem que a comissão pedagógica não participou na elaboração do plano, como lhe competia, não tendo produzido a articulação entre os projectos das escolas e o centro, tal como o regime jurídico previa e um modo alternativo de conceber a formação exigia. Apesar do isolamento do director ser considerado como um obstáculo ao desenvolvimento do trabalho, não vemos questionado o seu carácter unipessoal, nem o funcionamento da comissão pedagógica, nem o comportamento dos órgãos de gestão das escolas associadas, questões que nos parecem essenciais para analisar o modo como a formação contínua tem vindo a ser produzida.

Em suma, a redução dos constrangimentos à acção quase exclusivamente às práticas da administração, a redução do conceito de projecto de acção ao de plano de formação e deste ao conjunto das acções financiadas e a redução dos factores de insatisfação aos aspectos processuais, por um lado, e o não questionamento do tipo de participação dos actores em presença no campo (comissão pedagógica, órgãos de gestão das escolas associadas e professores), do *carácter unipessoal* do órgão de gestão dos centros e do quadro teórico de referência (implícito e explícito) no regime jurídico, por outro, parecem-nos ser os aspectos mais significativos que emergem da análise efectuada nesta secção.

Considerar aqueles aspectos como dominantes nos discursos de todos os actores, não significa que estejamos perante discursos homogéneos e monolíticos, dado que é possível observar em alguns directores, nomeadamente os oriundos da educação pré-escolar e do 1.º CEB, um apreciável grau de reflexão sobre eles, tendo alguns deles vivido experiências que nos pareceram algo diferenciadas da simples soma de acções de formação.

Somos de opinião que um dos aspectos centrais em todo este processo (e que emerge, de certo modo, nos discursos dos actores), foi a forma como os directores se constituiram como grupo. Se, num primeiro momento, seria legítimo que as representações sobre a formação, que foram construíndo ao longo do seu percurso profissional, fossem mobilizadas para a construção das suas práticas como directores, parece-nos preocupante que não as tenham ultrapassado nem questionado durante esse processo; do mesmo modo concebemos a preocupação, de início compreensível, em dominar todo o edifício legislativo e normativo no interior do qual teriam de se movimentar; o que nos parece preocupante é não terem sabido, podido ou querido ultrapassar esse nível de acção, tendo mantido as suas práticas num registo de subordinação aos normativos e orientadas preferencialmente para a gestão e a execução.

O que nos parece ter faltado neste processo foi uma dinâmica de reflexão entre o grupo de directores que permitisse a construção daquele em torno do confronto e questionamento das diferentes racionalidades em presença. As reuniões e encontros de directores (exceptuando o primeiro realizado a nível nacional) foram permanentemente ocupadas com a interpretação de normativos e com o financiamento, sendo as práticas de formação completamente omitidas. E a esta situação talvez não seja estranha a dominância no grupo dos directores oriundos dos 2.º/3.º CEB e Ensino Secundário (cerca de 90%), níveis de ensino onde as relações de poder se estruturam em torno dos saberes gestionários, pouco relevo assumindo os aspectos de natureza pedagógica e científica. O próprio distanciamento que se operou em relação à comissão pedagógica, às escolas e aos professores, que nos surge nos discursos de um modo algo naturalizado, talvez tenha sido resultante de uma estratégia mútua e intuitiva construída pelos directores e gestores das escolas (ainda que não racionalizada), mantendo dessa maneira o protagonismo de ambos à custa da participação e implicação de todos os interessados no processo de concepção da formação, participação essa que nunca deixou de ser meramente formal.

3. Os Directores; suas perspectivas sobre o futuro dos centros de formação das associações de escolas

Nas secções anteriores tentámos perceber quem eram os professores e educadores que tinham decidido dedicar-se à construção do edifício da formação contínua e as estratégias que encontraram para lhe dar forma. Nesta secção vamos tentar perceber o modo como encaram o futuro próximo dos centros de formação e a sua participação na construção desse futuro, ou seja, analisar as *intenções* dos actores, as suas "ambições a curto prazo" (Giddens,1996).

Começaremos esta análise inquirindo sobre a intenção de se recandidatarem ao novo mandato de três anos, dado que estávamos a poucos meses da formalização dessa decisão e acreditávamos que já todos teriam pensado na questão. As razões apontadas para justificar as decisões, para além do seu valor explicativo em relação à questão colocada, serão comparadas com as respostas fornecidas:

- na primeira secção, quando inquirimos sobre as razões que os motivaram a candidatar-se, tentando estabelecer analogias que permitam identificar a existência de comportamentos estratégicos, tais como aqueles que se encontram implícitos na sub-categoria "pressões";

- e na segunda secção, quando procurámos indagar sobre o modo como as práticas realizadas se articularam com os planos de formação ou a ideia de projecto, deduzindo daí um determinado grau de satisfação/insatisfação com o trabalho desenvolvido.

Apesar da extensa reflexão produzida nas secções anteriores em torno do conceito de projecto, retomámos nesta secção a questão, de modo a enriquecer a análise então produzida com a introdução da dimensão estratégica, mas agora de um modo explícito, procurando perceber a importância que estes actores atribuem às escolas, à comissão pedagógica e aos professores no processo de construção do campo da formação contínua.

Concluiremos a análise com uma reflexão centrada em três eixos que nos parecem fundamentais para a afirmação dos centros de formação das associações de escolas no campo da formação contínua: a *comissão pedagógica*, procurando verificar o modo como os directores analisam a sua acção e como perspectivam as relações com aquele órgão no próximo mandato, tendo como suporte o conceito de direcção; as *escolas* e os *professores*, procurando debater o conceito de *participação* daqueles actores no processo de formação — sujeitos ou

objectos de formação; e os *directores*, partindo do conceito de formação pessoal para a problemática da construção do grupo, construção essa que poderia ter outra dimensão se ocorresse no quadro de uma dinâmica reflexiva centrada nas práticas de gestão e direcção e tendo como alvo a participação dos destinatários da formação.

3.1. Recandidatura para novo mandato: razões.

Na primeira secção deste capítulo tivémos oportunidade de constatar que a maioria dos directores entrevistados haviam demonstrado um comportamento aparentemente *desinteressado* em relação à candidatura, tendo afirmado que o fizeram por força das pressões a que haviam sido sujeitos: ou pelos pares, ou por presidentes de conselhos directivos (nomeadamente os das escolas-sede, que teriam algum interesse em controlar, de algum modo, os efeitos de um novo poder a emergir na sua área de influência), ou ainda pela família (que via nesta candidatura uma oportunidade de afirmação profissional, mas também pessoal no contexto local). Vimos também que, apenas quatro directores haviam formulado a sua candidatura *livres* de qualquer pressão externa. É de salientar que em alguns directores, por detrás daquele aparente desinteresse, parecia emergir um auto-convencimento quanto ao reconhecimento externo das suas capacidades para o desempenho das funções.

Mais adiante, na segunda secção, quando interrogámos os actores sobre o grau de articulação entre o seu modo de conceber a acção e as práticas efectivamente realizadas, tivemos oportunidade de constatar que *seis* directores afirmavam existir uma relação positiva entre aquelas duas dimensões, surgindo depois um grupo que se caracterizava por uma relativa ambiguidade em relação à questão: embora afirmando existir uma grande discrepância entre as suas intenções e o que tinham conseguido produzir, é de admitir que essa discrepância se prendia, sobretudo, com questões processuais e não conceptuais; apenas uma minoria afirmava aquela discrepância apontando claramente razões de natureza conceptual, ainda que misturadas com questões processuais.

Ao colocarmos a questão da recandidatura logo no início desta secção (questão que concebíamos como um importante "analisador") pretendíamos, por um lado, testar a coerência dos discursos produzidos nas secções anteriores e, por outro, verificar o grau de satisfação/insatisfação com a actividade desenvolvida e o seu peso na decisão. Também pretendíamos verificar se a dimensão estratégica

que havíamos pressentido no início se confirmava ou continuaria mais ou menos implícita.

As respostas produzidas permitem-nos a seguinte categorização:

- intenção inequívoca de se candidatarem: quatro (4) respostas;
- intenção inequívoca de *não* se candidatarem: seis (6) respostas;
- indecisos: quatro (4) respostas;
- outros: duas (2) respostas.

A primeira questão que nos surge perante estes números é que estámos perante uma situação bastante diferente daquela que constatámos nas secções precedentes, embora se mantenham alguns pontos de contacto. De acordo com uma análise comparativa, podemos constatar o seguinte:

1. dos *quatro* directores que respondem positivamente à questão, *dois* já se haviam candidatado ao primeiro mandato, por sua iniciativa, mas *apenas um* havia referido existir uma relação positiva entre as suas ideias e as práticas realizadas; destes *quatro* directores, *três* (oriundos do 1.º CEB), tinham referido que havia uma clara discrepância entre as ideias e as práticas, embora alimentassem algumas esperanças na superação das dificuldades sentidas: um, devido ao trabalho que desenvolveu e projectou (com a formalização de projectos junto do IIE) com os docentes do 1.º CEB (ent. 7: 62); outro, por considerar ser ainda prematura qualquer avaliação definitiva do processo (ent. 6: 87); um último, por acreditar que, "apesar de todas estas contradições [ainda] há tempo e espaços para manter um determinado empenho pessoal e criar formas de formação alternativas"(ent. 2: 92);

2. dos *seis* directores que afirmam inequivocamente a intenção de não se candidatarem, a situação pode ser caracterizada do seguinte modo: *três*, haviam estabelecido uma relação positiva entre as ideias pessoais e as práticas produzidas, não se candidatando por uma questão de incapacidade física" (ent. 9: 94), porque "as alterações ao regime jurídico destruíram todo o meu projecto e dos centros que eu conheço"(ent. 8: 94)(1) e devido à extinção do Conselho Coordenador da Formação Contínua, à impossibilidade de promover formação interpares e à descrença nas vontades políticas (tanto as que detêm o poder como as que se perfilam como sucessores)(2). Quanto aos outros três, que já haviam manifestado

---

(1) Apesar de afirmar convictamente não se recandidatar, este director refere o seguinte: "só vou dar continuidade mais um ano para que o centro não fique no vazio"(ent. 8: 94)

(2) Para uma melhor compreensão das razões deste director, passamos a transcrever parte do seu discurso:"Posso-te dizer que haveria uma hipótese da minha recandidatura: era haver uma revolução! Ou seja: pegarem no 249 e deitarem-no fora. (...) Mudou [a ministra] um órgão de parceria de tutela para um órgão de dependência institucional da tutela [e] é impossível haver

profundas divergências em relação quer ao processo, quer às concepções de formação dominantes, limitam-se a assumir essas posições: "Não quero continuar a colaborar com uma formação por catálogo (...) e a sentir-me violentada" (ent. 1: 92), ou, "o perfil que eu estou a concluir ser um perfil para um director de centro não corresponde ao meu, porque eu não quero ser um mero executor..."(ent. 10: 94), ou ainda "Estou completamente decepcionada! (...) Mesmo que eu quisesse modificar e aquelas ideias que eu tenho cá dentro, pô-las cá fora e fazê-las vingar...acontecia o quê? Alguém me cortava as asas! Por isso vou-me embora" (ent. 5: 93).

3. quanto aos indecisos (quatro), exceptuando *uma* directora, que reclama contra a falta de autonomia dos centros, afirmando que "eles [administração] só não põem a acção no terreno"(ent. 16: 96), parecem-nos bastante inclinados para a recandidatura. *Um*, continuando a argumentar com razões de natureza pessoal e mantendo uma posição bastante ambígua, refere que "(...) se não fossem essas questões pessoais eu, decididamente, não continuava (...), porque acabo por ter formadores por solidariedade, mas também não quero sobrecarregá-los ao ponto de incidir sempre em favor e estar a prejudicar a vida deles"; por outro lado, refere que "se soubesse que não teria grandes problemas de formadores, (...) apesar de não ver grandes perspectivas para o centro, com formação assim esporádica, dar uma acção porque aparece um formador"(ent. 3: 92), era capaz de continuar... Outro, depois de se referir ao cansaço e ao desgaste a que foi sujeito, afirma que "se conseguir consolidar o espaço físico, manter um determinado grupo de formadores (...) e uma certa coordenação com concelhos limítrofes... Pode ser!" (ent. 13: 95); um outro, talvez aquele que melhores condições de trabalho conseguiu obter (apoio da escola, constituição de uma equipa forte e instalações próprias...), afirma-se indeciso talvez por uma questão táctica, dado que "Apesar de tudo (...) penso que há condições (...) de exercer isto, de exercer a autonomia pedagógica que está estabelecida"(ent. 15: 95).

4. Por último, vejamos o que nos dizem os *dois* directores que, já em 1992, afirmavam ter sido empurrados para o desempenho das funções de director: "Eu pensei que, à partida, em 1995, estaria liberta de qualquer compromisso com o centro e nesse caso não me voltava a candidatar, [mas] o facto de ser renovável e o ter de desistir, talvez por uma questão um bocado pessoal, eu nunca desisto de nada" (ent. 4: 93). O outro mantém a mesma postura estratégica inicial, referindo:

---

formação interpares, a formação que existe é sempre de cima para baixo, é hierarquizada"(ent. 11: 94).

"eu não me candidato. (...) Agora, o que penso é, quando terminar o prazo... a comissão pedagógica: «vocês façam favor». E depois vejo"(ent. 14: 95)[1].

Tendo em conta a análise efectuada até aqui e que nos permitiu agrupar os diferentes discursos de acordo com as intenções manifestadas pelos sujeitos face à questão da recandidatura, pensamos poder concluir o seguinte:

1. Dos dezasseis directores entrevistados, *dez* (62%) parecem-nos claramente inclinados a recandidatarem-se a um novo mandato, ainda que alguns se tenham pronunciado (aparentemente) em sentido contrário ou tenham preferido adoptar uma postura algo distanciada ou reservada em relação ao problema. Este facto parece indiciar que a função de director de centro continua a ser suficientemente atractiva para a maioria dos entrevistados. Se acrescentarmos a estes números a posição da directora que não se recandidata aparentemente por razões físicas (e não apresenta divergências de natureza conceptual), a percentagem dos directores que possuem uma imagem positiva do cargo aumenta para 68%, o que nos parece constituir um dado relevante.

2. Apenas para cinco directores o desempenho das funções de direcção e gestão dos centros de formação deixou de constituir uma dimensão profissional aliciante, parecendo desiludidos com o trabalho realizado e descrentes quanto às possibilidades da sua evolução. Mas nem todos se situam num mesmo registo discursivo: se a ideia de controlo, de regulação da acção dos centros de formação e a constatação de que haviam sido transformados em meros gestores de políticas definidas centralmente nos aparece como consensual, o mesmo não se pode dizer quanto ao domínio conceptual, ou seja, quanto às representações sobre o modo como a formação deveria ser concebida (apesar das escassas informações que nos fornecem neste domínio). A este nível, o que emerge com alguma clareza é a fragilidade que demonstram para propôr alternativas às práticas dominantes, sendo mesmo de admitir a inexistência de divergências fundamentais quanto ao modo de conceber a formação. Exceptuando um caso (ent. 1), que nos apresenta um modo explícito de conceber a formação (ainda que não tenha conseguido implementá-lo), a maioria dos directores centra-se na questão da autonomia do director, mas de um modo abstracto, não nos referindo de que forma estariam dispostos a exercer a autonomia que reivindicam. Note-se que utilizamos a expressão *autonomia reivindicada* e não *autonomia construída*, que seria um indicador de uma outra consistência conceptual. A este propósito, parece-nos

(1) A dimensão estratégica deste director encontra-se bem patente ao longo do texto que se inclui na página 95 do Vol. II.

adequado continuar esta reflexão a partir do discurso de um dos directores : "Apesar de tudo (...) penso que há condições (...) de exercer a autonomia pedagógica que está estabelecida" (ent. 15: 95). Este excerto coloca-nos, pelo menos, duas questões: o conceito de autonomia e o de oportunidade de acção. Quanto ao primeiro, repare-se na relação que o autor estabelece entre o conceito de autonomia e os normativos, parecendo ausente a sua dimensão construtiva. É neste registo que nos parece adequado integrar os discursos da maioria dos actores. Por outro lado, o optimismo que parece emergir quanto à possibilidade do seu exercício de acordo com as suas ideias, pode estar relacionado com o modo como aquele actor tem vindo a construir a sua prática, que nos parece bastante dependente da cooperação entre o director, os órgãos de gestão da escola-sede e a equipa de apoio ao director, três elementos-chave para o processo de estruturação do contexto de acção que é o centro de formação. Nestas condições, e sejam quais forem os constrangimentos, parece que os actores conseguem utilizar adequadamente a autonomia relativa que sempre dispõem e construir respostas criativas para os problemas que se lhes deparam.

Estámos convencidos que aquele tipo de estruturação está muito dependente do modo como os actores concebem a formação, isto é, do modo mais ou menos conflitual de participação dos diversos actores que for adoptado. Se o plano de formação fosse construído de acordo com a articulação dos diferentes projectos das escolas associadas, a estruturação do campo, provavelmente, seria muito menos pacífica.

De qualquer modo, o discurso produzido por aquele director tem o mérito de nos indicar um percurso possível para o desenvolvimento dos centros, sendo de reter que, seja ele qual for, terá sempre de passar pela cooperação entre as escolas (órgãos de gestão e professores) e o centro, dimensão que considerámos como fundamental para a construção da autonomia e, consequentemente, para a estruturação do campo da formação contínua.

Atentemos agora nas razões apontadas por um outro director para não se recandidatar, razões que pelo seu carácter ambíguo e contraditório, não permitem que as interpretemos de um modo literal. Depois de ter afirmado que a prática realizada estava muito próxima do seu modo de pensar a formação, não conseguimos perceber a sua posição em não se recandidatar quando apenas a fundamenta com a extinção do Conselho Coordenador da Formação Contínua e na alegada impossibilidade de poder conceber o que designa por formação interpares. Este conceito parece ser aqui utilizado de um modo bastante simplista. De acordo com as práticas que observámos, para este (e a maioria dos directores)

aquele conceito tem apenas a ver com o articulado da primeira formulação do regime jurídico, a qual previa que qualquer professor poderia ser formador desde que possuísse grau académico igual ou superior aos destinatários da formação (art.º 31.º do Decreto-Lei n.º 249/92). O facto do Decreto-Lei n.º 274/94 restringir o leque daqueles que podem exercer a função de formadores pouco (ou nada) altera a situação anterior. Em nossa opinião, o que impede a realização de uma formação produzida interpares é a concepção de formação que subjaz ao regime jurídico e as representações dominantes de formação da maioria dos actores, que a representam de acordo com o modelo organizativo da formação inicial. E isto, parece-nos, poucos põem em questão! E também não é isto que o referido director põe em questão, pois os planos de formação que tivémos oportunidade de analisar em nenhum momento nos apresentam exemplos de formação concebida e realizada interpares. Do mesmo modo, o conceito de *formação hierarquizada* que este actor utiliza, parece traduzir a ideia segundo a qual qualquer acção de formação realizada e promovida por um centro de formação, em nenhum momento se enquadraria nele, o que revela uma determinada forma de apropriação dos conceitos muito próxima do senso comum.

Detivémo-nos um pouco nesta tentativa de desconstrução de alguns discursos, porque estámos convencidos que as razões objectivas que estarão na base da decisão tomada por este actor não se encontram explícitas no discurso. As que nos apresenta, para além de contraditórias, não possuem, em si mesmas, um valor explicativo tal que nos permita compreender uma decisão tão drástica (se tivermos em conta o percurso diferenciado que efectuou durante três anos).

Para compreendermos melhor algumas das razões que levaram estes cinco directores a tomar a decisão de não se recandidatarem, teríamos necessidade de aceder um pouco mais à sua subjectividade, nomeadamente aos seus projectos de vida e profissionais mais imediatos, o que não nos foi possível.

3. O modo como alguns directores se posicionam, logo no momento da candidatura, face ao órgão de direcção, é outra das dimensões que importa analisar. Os excertos que reproduzimos acima (ponto 4) falam por si mesmos àcerca da intenção estratégica dos seus autores. Que significados podemos atribuir a essa intenção? Poderão existir vários, mas todos eles parecem subordinar-se a uma estratégia de estruturação das relações de interdependência entre os diferentes actores em presença que, a ser aceite, colocaria o director numa posição de clara vantagem, pois só estaria naquela posição por acção dos outros actores e não em função de um qualquer particular interesse pessoal manifesto. Embora

esta estratégia tenha sido dominante no início do primeiro mandato, agora só dois directores a utilizam.

4. Por último, importa referir que os dez directores que considerámos em condições de se recandidatarem, se distribuem de um modo igual, de acordo com o seguinte critério: cinco do 1.° CEB e cinco dos outros níveis de ensino (2.°/3.° CEB e ensino secundário). Deste modo, os dados que possuímos não permitem constatar qualquer diferença no modo como os docentes dos diversos níveis de ensino se comportam perante o cargo de director. E isto parece-nos importante dado que, logo após o início do segundo mandato, o número de docentes do 1.° CEB a desempenhar as funções de director de centro[1] aumentou consideravelmente, o que foi interpretado por alguns sectores como um reflexo da diminuição do prestígio e do poder daquele órgão, dada a imagem de meros executores que rapidamente se instalou, nas escolas, àcerca destes profissionais. Aliás, três dos directores oriundos dos 2.°/3.° CEB e ensino secundário que afirmaram não se recandidatarem, algumas das razões que apresentam, como vimos, parecem próximas dessa ideia, embora admitámos que seja possível atribuir-lhes outros significados, tais como a impossibilidade genuinamente sentida em construir uma dinâmica de formação de uma forma autónoma, não se mostrando interessados em ser transformados em meros funcionários (ent. 10 e 16). Os dados de que dispomos permitem concluir que o desempenho das funções de director continuou a ser prestigiante tanto para docentes do 1.° CEB como para docentes dos outros níveis de ensino, até porque todos os docentes seleccionados (independentemente dos níveis de origem) apresentam graus de formação acrescidos. Ainda que o director fosse transformado em gestor, num simples executor, essa questão poderia não adquirir grande relevância em si mesma, dado que muitos parte dos órgãos de gestão das escolas funcionam desse modo e nem por isso perderam o protagonismo que se conhece.

No presente estudo, apesar de cinco dos seis directores desta amostra (oriundos do 1.° CEB) parecerem decididos a renovar o mandato (83%), enquanto que dos oito oriundos dos outros níveis de ensino apenas cinco demonstrarem esse interesse (62,5%), mesmo atendendo a estas percentagens, os dados que possuímos dizem-nos que: 68% dos directores desta amostra manifestam um interesse inequívoco em continuar a desempenhar as funções de direcção e gestão da formação contínua.

---

[1] A fonte consultada foi a equipa regional do norte do Foco.

Em suma, optámos por efectuar uma análise individualizada dos diferentes discursos, com o objectivo de fixar a diversidade que os caracteriza e algumas das racionalidades neles presentes, o que demonstrou a fragilidade da categorização que se estabeleceu a partir deles. Como se viu, os significados das respostas que integrámos em cada uma das sub-categorias não podem ser considerados como homogéneos, nem entendidos de um modo linear: a plurisignificação é, talvez, a palavra que melhor os caracteriza. Deste modo, pensámos que foi possível restituir alguma da complexidade dos discursos produzidos, permitindo identificar nessa complexidade dois conceitos que nos parecem centrais para se compreender qualquer acção social: o de *poder*, tal como o concebem autores com Weber, Giddens, Crozier e Friedberg, nomeadamente, e o de *interesse* (ideal e material[1]), tal como Weber o define.

Seja o conceito de *poder* entendido como capacidade de acção (Giddens, 1996; Friedberg, 1995), seja como a possibilidade que alguém detém para obrigar terceiros a realizar algo como o define (Weber) ou como inerente a qualquer relação social, isto é, possuindo uma "natureza eminentemente relacional" (Friedberg, 1995), ele atravessa transversalmente o processo de estruturação das interdependências que ocorrem no contexto de acção onde intervêm os centros de formação, como vimos através do modo como os directores se posicionam no campo face aos outros actores (administração, escolas e comissão pedagógica). A esta questão iremos dar atenção adequada nos próximos pontos, nomeadamente quando nos referirmos às relações institucionais que se estabelecem no campo da formação, que pensámos ser uma das questões-chave para o desenvolvimento dos centros de formação.

3.2. Os Centros de Formação das Associações de Escolas e o seu futuro:
- projecto de formação: alterações ao inicial ou novo?
- que estratégias?

O Decreto-Lei n.º 274/94, publicado em fins de Outubro e culminando um longo período de interrupção do trabalho de formação por via da suspensão do seu financiamento, veio introduzir um conjunto de alterações ao regime

---

(1) Max Weber (1983: 82-83) dedica alguma atenção a este conceito, referindo que: "Muitas regularidades visíveis no desenrolar da acção social (...), de maneira nenhuma assentam numa orientação dada por quaisquer normas consideradas como válidas ou pelo costume, mas somente nisto: o modo de actuar dos participantes adequa-se por natureza, no seu meio termo e da melhor maneira possível aos seus interesses normais subjectivamente apreciados, actuando precisamente de acordo com essa opinião e esses conhecimentos subjectivos".

jurídico que provocou uma generalizada reacção de desagrado por parte da maioria dos directores de centro, que viam nele um poderoso instrumento de controlo e regulação da sua acção por parte da administração. De entre aquelas alterações, pensámos ser de destacar as que se prendem com o sistema de acreditação das entidades formadoras, que reforçava a obrigação de apresentação, por parte destas, de um plano de formação e de uma avaliação, global e particularizada, do plano anterior. Para além disso, definia um novo estatuto para os formadores que foi interpretado como bastante restritivo. Dado que as entrevistas ocorreram alguns meses após a publicação daquele diploma e da apresentação de uma primeira candidatura a financiamento de acordo com as *novas* regras, pensamos que a conjugação destes factores poderá ter influenciado as respostas que, no domínio da concepção da formação, os directores produziram.

Projectar, num contexto considerado pelos actores como fortemente condicionado, implicava analisar rectrospectivamente as práticas realizadas, avaliar o conjunto das oportunidades para a acção que conseguiam antever e posicionar-se perante o futuro de acordo com elas.

Assim, tentaremos analisar o modo como os actores representam as oportunidades de acção e as formas de as operacionalizar no quadro então criado, ou seja, quais as expectativas que possuem quanto às possibilidades de exercer as suas funções de acordo com as suas representações e que estratégias definem para tal, procurando evidenciar o lugar que nelas ocupam as escolas, a comissão pedagógica e os professores.

O projecto...

Nas secções anteriores tivémos oportunidade de explicitar o conceito de projecto que orienta esta análise e de o confrontar com a multiplicidade de acepções em que o mesmo é tomado pelo conjunto dos directores que integram este estudo, bem como por outros actores. Como vimos, para uns, projecto, corresponde *apenas* ao conjunto das acções que, num dado momento, os actores foram capazes de apresentar. Para outros, corresponde ao alinhamento de um conjunto de ideias importadas e apropriadas de um modo individual, sendo utilizadas para legitimar os referidos conjuntos de acções, parecendo não existir qualquer outro tipo de relação entre aquelas duas dimensões. A utilização de conceitos tais como *formação interpares* e *não hierarquizada*, entendidos como sinónimo de formação concebida pelos centros de um modo autónomo, ainda

que essa formação continue a manter as características do modelo escolar, isto é, a manter a clássica distinção entre quem concebe e quem consome e a presumir que essas acções possuem um valor intrínseco, constituem um bom indicador do que acabámos de afirmar. O mesmo se pode aplicar à expressão "verdadeira formação centrada na escola"[1] que, no contexto em que os centros de formação emergiram e foram induzidos a funcionar (pelo regime jurídico, pelas diversas instituições de formação, pelas escolas, pelos professores e pelos directores), não deixa de constituir um conceito completamente vazio de conteúdo. Para um outro grupo de directores, embora refiram possuir um projecto (ainda que não transformado em documento de trabalho susceptível de ser partilhado e utilizado na condução da acção), projectar significa propôr um conjunto de actividades de acordo com a interpretação que fazem dos normativos e das condições de recepção dos destinatários, o que parece conduzir a uma identificação entre projecto e plano de acção. Por último, para alguns directores, o conceito de projecto não é valorizado, sendo entendido como uma actividade meramente teórica sem qualquer relevância para a prática.

De acordo com o que afirmámos, o que parece emergir como comum a todos aqueles diferentes modos de conceber a ideia de projecto, é a subalternização da mesma à necessidade de apresentação de conjuntos de acções a qualquer preço. Talvez devido à relação estabelecida entre o sistema de formação e o sistema de progressão na carreira, aquilo que se exige a um director é que apresente uma oferta, seja ela qual for. Apesar da legislação, o projecto não tem sido privilegiado nem pelas estruturas da administração, nem pela estrutura de acreditação, nem pelas escolas, nem pelos professores. O projecto, quando existe, é propriedade de uma única pessoa: o director.

De acordo com as respostas fornecidas à pergunta "mantém o *projecto* inicial ou vai alterá-lo?, verificamos que:

- em rigor, não se pode afirmar que exista algum director que proponha alterações significativas tanto às práticas que realizou como às ideias que possuía; o que se pode afirmar é a existência de formas antagónicas de conceber a formação e que influenciam decisivamente a ideia de projecto, conduzindo à sua identificação com a ideia de plano de formação;

- apenas *um* director apresenta sérias dificuldades em responder à questão, parecendo perturbado com a reacção negativa dos professores à oferta

---

[1] Uma directora caracteriza deste modo a formação que promoveu: "(...)aqui, um dos pilares deste centro é a formação centrada na escola (não é sentada na escola!)"(ent. 9: 70).

produzida e com as alterações ao regime jurídico, situação que pode ser agravada face à inexistência de um projecto minimamente definido:

> "Eu creio que um director de centro (...) neste segundo mandato terá que fazer a avaliação do que fez no centro, de quem é a bolsa de formadores que tem, quais são as ideias da comissão pedagógica e então definir as estratégias de formação. (...) Recolher os elementos dos próprios professores, isto é, que formação é que vocês querem? (...), para apresentar o modelo"(ent. 8: 100);

- existe um grupo de directores que, embora afirmando possuir um projecto (ou um conjunto de ideias susceptíveis de se transformarem em projecto), referem a impossibilidade de construir algo nessa base, mantendo-se as suas práticas bastante distantes das ideias que possuem; estes directores apontam como razões para esta discrepância, essencialmente, as práticas da administração, embora alguns se refiram às escolas e à comissão pedagógica como obstáculos à emergência de projectos alternativos. Em relação à administração referem-se deste modo:

> "(...) qualquer plano seria um recuo, dado que não havia qualquer hipótese de negociação "(ent. 1: 97);
>
> "eu continuo a pensar que isto não é formação (...), porque a parte administrativa tira muito tempo e desmotiva" (ent. 5: 98);
>
> [para planear é necessário haver um horizonte temporal e] "nós não temos expectativas de tempo nenhum" (ent. 14: 102).

Em relação às escolas, professores e comissão pedagógica, alguns directores referem o seguinte:

> "Eu já falei aqui na comissão pedagógica [sobre os círculos de estudos e oficinas de formação], mas não...mas emperra e não sei porque é que emperra. Eu precisava que a comissão pedagógica me ajudásse" (ent. 5: 98).
>
> "(...) as pessoas movimentam-se muito naquilo que está instituído. Eu não vejo aparecer (...) grandes apostas de fazer algo de diferente do que aquilo que está regulamentado.(...) Não tem sido muito fácil criar coisas novas. Aquilo que tem aparecido, efectivamente, é ao nível do 1.° ciclo, alguns projectos de escola que eu creio que já vêm de experiências anteriores" (ent. 6: 99).
>
> "O ano passado apresentei o plano de formação em cada conselho pedagógico e as recepções foram completamente diferentes do ano anterior. Perfeitamente um processo de «dá o teu recado e vai-te embora...»" (ent. 7: 99).

"O espírito que eu tenho dos professores é que eles não querem fazer este tipo de formação" (ent. 8: 100).

A maioria dos directores, contudo, afirma que gostaria de dar continuidade às práticas desenvolvidas, embora com alguns reajustamentos estratégicos (não ao nível conceptual). E isto, porque:

"Não adianta nada [estar a fazer alterações] porque está sujeito a directizes e a regras do foco e depois tem de se cortar isso"(ent. 15: 66).

"em relação ao projecto eu praticamente ainda não desenvolvi este. Era para dar continuidade, para ver o que é que ele daria" (ent. 3: 97).

"Eu penso que no fundo não ia alterar muito aquilo que tenho feito", [dado que] "isto [prática] ir-se-ia adaptar um bocado a esse tipo de formação [círculos de estudos e oficinas de formação], mas pela viabilidade que eu encontrei acho que a formação iria continuar a ser formação contínua mesmo, embora dando a tal volta que há bocado falei" (ent.4: 98).

Em síntese, podemos concluir que a maioria dos directores não possui uma representação sobre a formação que possamos considerar como antagónica àquela que é induzida pelo regime jurídico, dado que construíram as suas práticas de acordo com ela, apresentando apenas algumas divergências de natureza processual. Alguns, apesar da consciência da necessidade de fazer cedências em termos conceptuais, parecem acreditar na possibilidade de criação de dinâmicas de formação alternativas, nomeadamente ao nível do 1.º ciclo. Para outros, nas actuais condições, não há qualquer hipótese de realização do seu projecto pessoal.

... e as estratégias.

Vamos agora deter-nos no modo como os diferentes directores se posicionam perante o futuro, ainda que tenham decidido não se recandidatar para um novo mandato. Pela primeira vez neste estudo, todos os directores apresentam ideias concretas sobre o modo como as suas práticas deveriam evoluir. Se colocado num contexto de reflexão adequado, esse conjunto de ideias poderia contribuir para o relançamento do debate sobre os modos de conceber a formação contínua dos professores.

Para que possámos ter uma ideia da riqueza das estratégias referidas pelos actores, tomadas no seu conjunto e não parcelarmente (tal como nos surgiram), pensámos ser adequado agrupar os discursos em torno de alguns dos vectores referidos:

- Pressupostos orientadores da formação;

- Organização da formação;
- Organização dos centros de formação:
  . implementação de centros de recursos;
  . dispositivos de articulação entre os professores e os centros;
  . estruturas de animação e reflexão;
  . agrupamentos de centros;
  . organização da comissão pedagógica;
  . papel da escola-sede;
  . papel das escolas.

Como se vê, este conjunto de questões, se tomado globalmente, poderia constituir um importante programa de reflexão sobre os modos de conceber a formação contínua. Durante o primeiro mandato nunca foi possível estabelecer uma agenda em que estas questões pudessem ser discutidas de uma forma aprofundada. Uma das explicações para esta situação talvez possa ser encontrada nos modos de trabalho dominantes nas nossas escolas, muito tributários do individualismo pedagógico, que têm impedido a emergência de hábitos de reflexão centrados nas práticas. À imagem da sala de aula, o centro de formação foi entendido como um território de cada director, tendo sido possível debater as questões que se prendiam com áreas eminentemente técnicas (de natureza financeira, administrativa e jurídica) que, não sendo áreas da competência profissional dos directores (apenas tinham que executar e interpretar), não tinham o poder de os questionar.

Vejamos agora algumas das questões que foram levantadas e que considerámos como importantes para aprofundar a reflexão.

Quanto aos *pressupostos orientadores da acção,* dimensão que nos parece ter constituído a principal fragilidade no processo de construção do grupo de directores e dos próprios centros, conseguimos registar os seguintes: *animação pedagógica* como eixo estruturante da formação (ent. 7); *formação centrada na análise e reflexão sobre as práticas* (ent. 1 e 3), *formação contextualizada nos locais de trabalho* (ent. 13) e *formação centrada na escola* (ent. 9 e 10). Para além destes princípios gerais, pensámos poder integrar aqui o conceito de *formação interpares, não hierarquizada,* referida por um director (ent. 11) num outro momento da entrevista.

No plano da *organização da formação,* as poucas referências que pudemos registar prendem-se com a realização de acções em modalidades consideradas como potencialmente possuidoras de um valor intrínseco: *círculos de estudos, oficinas de formação* e *projectos*. Quanto a esta última, "Tentar

encontrar formas dos professores participarem em projectos" (ent. 7), ou "Apoiar os projectos das escolas"(ent. 11 e 14), que é "uma vertente que eu considero que o centro há-de estar sempre obrigado a fazê-lo: (...) «meus amigos , isto a gente pode fazer, portanto, se vocês quiserem vêm cá»"(ent. 11), ou ainda "incentivar as escolas a apresentar projectos ao SIQE"(ent. 2), são algumas das referências que nos permitem identificar o modo como alguns dos directores concebem a formação centrada em projectos, dando a ideia que não os integram na modalidade prevista no regime jurídico (talvez porque não tem sido financiada e parece de difícil execução), mas pensam apoiá-la de outros modos. Em relação às outras modalidades, podemos sintetizar os discursos do seguinte modo:

- procura de modalidades alternativas se o sistema permitir (ent. 2);
- promoção de uma oferta diferenciada que permita a opção pelas várias modalidades de acordo com as diversas sensibilidades (ent. 7 e 13); um destes directores (ent. 7) apresenta-nos uma preocupação em promover formação que tenha em conta a heterogeneidade que caracteriza o grupo profissional docente, o que considerámos central em quem tem de dirigir o processo de formação; por outro lado, sem perder de vista a ideia de animação pedagógica, que considera como central no seu projecto, concebe os cursos de formação como potenciais modalidades indutoras de outras formas de organizar a formação, nomeadamente os projectos.

As questões ligadas à *organização dos centros de formação* são aquelas que mais atenção obtêm por parte dos directores entrevistados. Dada a diversidade de questões que nos surgem nesta dimensão, importa que salientemos o seguinte: as escassas referências em relação à implementação de centros de recursos (apenas dois directores os mencionam e numa perspectiva muito centrada na utilização de recursos), ao agrupamento de centros, à comissão pedagógica, à escola-sede, às escolas associadas e aos professores, são os aspectos mais relevantes; em contrapartida, e para além das referências à independência dos centros em relação à escola-sede (como salientámos nos pontos anteriores), o que emerge como central nos discursos dos directores é a sua preocupação com a criação de *dispositivos de ligação directa aos professores* (considerados individualmente) e *estruturas de animação* destinadas a apoiar a actividade do director (numa perspectiva que nos parece substitutiva da comissão pedagógica).

Dos *dispositivos de ligação aos professores*, os directores referem as seguintes estratégias:

> inquérito personalizado, concebido de acordo com técnicas de marketing (ent. 15);

participação activa na revista do centro (ent. 15);

reuniões preferencialmente com os professores do 1.º CEB para auscultar as suas preferências (ent. 11 e 15);

manter reuniões regulares com as escolas (ent. 1, 11, 15);

experiência de animação, a ocorrer numa escola e a cargo de dois professores, que permita testar esta possível ligação das escolas ao centro (ent. 9).

Quanto às *estruturas de animação e reflexão*, identificámos as seguintes:

criação de um *grupo permanente* de análise da formação (que um outro director designa por *colégio de reflexão*) que permita: identificar problemas concretos, apontar as soluções respectivas e identificar as necessidades (ent. 11 e 14);

criar núcleos em cada escola para além da comissão pedagógica (ent. 10);

. criar um grupo interciclos centrado no currículo e que promovesse debates e seminários (ent. 5);

construção de um grupo de formação no 1.º ciclo (ent. 2 e 5);

construir uma bolsa de formadores para responder às necessidades de formação identificadas (ent. 14 e 15).

Como facilmente se constata pelo que ficou expresso neste ponto, apesar do conjunto diversificado de questões referidas pelos directores, poucos possuem uma perspectiva suficientemente global sobre o funcionamento dos centros, o que reforça a ideia que acima colocámos da criação de espaços de debate centrados neste conjunto de problemas (e outros), espaços esses que estariam muito próximos da proposta habermasiana de mediação entre teoria e praxis. Até agora, o movimento autónomo dos directores preferiu utilizar esses espaços para debater questões de outras naturezas que não as da formação propriamente dita, nomeadamente ao nível organizativo. Uma das directoras refere-se a esta questão do seguinte modo:

"(...) há uma coisa que eu estou insatisfeita, porque não consegui ter tempo e espaço para reflectir sobre coisas que eu queria e não pude. (...) ainda há pouco tempo a Joana(1) colocou essa questão «agora vamos reflectir mesmo

(1) Nome fictício.

> sobre os processos de formação, sobre a concepção da formação». (...) Quer dizer: tem sido só virada para o pragmatismo!" (ent. 9: 100).

Outra das questões que emerge como central é a completa ausência de referências à unipessoalidade do órgão de gestão, que parece inquestionável e concebida como adquirida. Daí que os planos de formação sejam sempre propriedade do director e a acção dos centros continue a girar à volta desta figura. E isto porque, apesar das intenções em criar equipas de apoio ao director, ainda que as pessoas sejam pagas, tal não passou disso mesmo. Por outro lado, estas equipas seriam caracterizadas por uma extrema fragilidade, dado que institucionalmente não teriam qualquer existência.

Por último, uma referência ao papel da comissão pedagógica neste processo de organização dos centros. Três directores afirmam que, se fossem eleitos para um segundo mandato, iriam tentar apostar mais naquele órgão, dado que é um "potencial momento de reflexão" (ent. 1). Nesse sentido, um deles afirma que "iria exigir mais trabalho"(ent. 3), o que implicava uma definição do papel e das atribuições de cada um daqueles órgãos.

Esta questão parece-nos crucial para que os centros de formação possam cumprir os objectivos que desde logo muitos lhes atribuíam. Como se vê, a maioria dos directores, talvez devido à sua inoperância, omitem-na como estratégia de desenvolvimento dos centros, procurando alguns deles substituí-la na sua função de animação das escolas, que deveria ser uma das suas tarefas privilegiadas (mais adiante voltaremos a esta questão).

3.3. Representações sobre a Comissão Pedagógica e o conceito de direcção da formação

A análise que iremos efectuar neste ponto permitirá confirmar (ou não) o que pretendemos transmitir com o título desta dissertação: que os directores corporizam, simultaneamente, o órgão de gestão e o de direcção dos centros de formação, isto é, eles identificam-se com a organização — centros de formação e director parecem ser uma única e mesma realidade.

Os centros de formação, como vimos, emergem no universo do sistema educativo por iniciativa da administração central(1), que atribuía a essas entidades

(1) A este propósito, Rui Canário (1994: 49) refere: "O nascimento dos centros de formação das associações de escolas tem a marca de um paradoxo: trata-se, com efeito, de uma iniciativa claramente estatal, cuja concretização faz apelo ao associativismo local dos docentes e das escolas".

um papel importante no processo de estruturação da formação contínua dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário. Mas para que essas organizações pudessem emergir tornava-se necessário o empenhamento de vários actores situados em diferentes contextos do sistema educativo: na administração regional e na administração das escolas. Os primeiros tomando a iniciativa de promover a implementação da decisão e os segundos criando o movimento local no sentido de os tornar realidade. Como se deduz daqui, os centros de formação resultam da acção de, pelo menos, dois *centros de poder* diferenciados, de cuja combinação emergem como novo centro de poder. Só que esta nova organização, embora vá ocupar um espaço deixado *relativamente livre* pelas escolas(1), terá de funcionar no interior de um contexto previamente estruturado (escola-sede e área pedagógica), que vai condicionar fortemente a estruturação das interdependências entre os actores bem como o processo de delimitação de fronteiras entre as diferentes organizações em presença.

Somos de opinião (fundamentada no que observámos na época) que os órgãos de gestão das escolas conduziram o processo de constituição dos centros, ainda que animados de um sentimento algo voluntarista, de acordo com o movimento de inércia que os caracteriza quando se trata de executar uma medida definida centralmente, movimento esse que mantiveram ao longo do primeiro triénio de vida dos centros de formação. Se bem que este não tenha sido um comportamento intencional e definido desde o início do processo, rapidamente se instalou como dominante, podendo caracterizar-se de acordo com o modo de actuar dos directores: se estes assumissem um papel de promoção da implicação das escolas no processo de concepção e desenvolvimento da formação, o comportamento dos gestores das escolas seria de regulação; se os directores assumissem todo o trabalho ligado à formação, incluindo a dimensão administrativo-financeira, os gestores limitar-se-iam a dar o seu aval tácito. De acordo com esta lógica de pensamento, o poder assim emergente caracteriza-se por uma extrema debilidade. Como se poderá afirmar?

Algumas das respostas possíveis a esta questão poderão ser obtidas através da análise das representações que os directores construíram sobre a

(1) Utilizámos a expressão "relativamente livre" dado que, em certas regiões, existe uma prática de encontros periódicos entre os presidentes dos conselhos directivos a que dão a designação de área pedagógica que, no caso do concelho onde exercemos as funções de director, para ser a comissão pedagógica do centro só faltavam os representantes da educação pré-escolar e do 1.º CEB. Portanto, o território abrangido pelo centro de formação já era parcialmente ocupado por aqueles actores, embora a formação não constituísse tema das suas agendas.

comissão pedagógica, procurando assim identificar os modos que adoptaram para se afirmarem num contexto com fortes tradições organizacionais, sabendo que qualquer inovação, ainda que "dirigida", produz sempre efeitos nos contextos em que é introduzida.

Os discursos dos directores são férteis em referências às comissões pedagógicas dos centros respectivos, sendo possível identificar uma regularidade que os atravessa: o *distanciamento* daquele órgão em relação a todo o processo de formação.

Para uma melhor compreensão desta situação decidimos categorizar as respostas de acordo com três critérios: *relações inter-órgãos; modos de funcionamento* e *comportamento face às questões da formação.*

1. Comissão Pedagógica e Director: que relações?

Nas secções anteriores tivémos oportunidade de ver qual o tipo de participação das comissões pedagógicas no processo de definição da política de formação dos centros e na sua execução. Constatámos que não participávam na elaboração dos planos de formação e não promoviam qualquer articulação entre os planos de formação das escolas respectivas e os centros. Para além disso, enquanto órgão, parece não ter representado qualquer importância para a acção dos directores. Vejamos, então, como estes se referem ao órgão de direcção dos centros de formação, começando por identificar as questões mais em evidência nos seus discursos:

1.1. Isolamento da gestão e distanciamento da direcção

A maioria dos directores referem que se encontram completamente sós no processo de implementação dos centros, facto que pode ser comprovado por algumas das seguintes expressões:

- "[sós:] que é isso que a gente, a maioria de nós, realmente está" (ent. 6: 121);

- "somos um órgão completamente isolado: (...) há determinados momentos que sinto, digamos, sinto-me só!" (ent. 7: 121);

- "A responsabilidade recai sempre é sobre o director do centro e mesmo os presidentes dos conselhos directivos estão-se marimbando para isto (...), já têm muito que fazer! (...) No meu centro quem consegue gerir tudo e fazer tudo sou eu (...)" (ent. 3: 119):

- "(...) são boas pessoas, interessadas, funcionam muito bem entre eles mas, inevitavelmente, tratam de uma série de problemas que já ultrapassam a formação" (ent. 14: 123);

- "Funcionou como eu penso que funcionou um número significativo delas: «aquilo que fores capaz de fazer fazes (que a gente apoia); aquilo que não fores capaz não fazes, que a gente também não sabe como é que te há-de apoiar!»" (ent. 11: 122);

- "Tinha dificuldades: são pessoas todas no fim de carreira. Cumpriam aquilo, davam-me o aval todo (...) mas também se estavam a burrifar para eu poder avançar com elas" (ent. 10: 122);

- "O centro não funciona propriamente como associação de escolas, mas foi uma emanação burocrática que as escolas criaram: indigitou-se uma pessoa, ficou homologado e pronto, está criado um centro. (...) os próprios membros da comissão pedagógica que se descartáram, que se desresponsabilizaram e lançaram para cima duma figura institucional que foi criada e que portanto tem que resolver isso" (ent. 13: 122).

Estas são algumas das opiniões que considerámos como mais significativas para ilustrar a situação de completo distanciamento do órgão de direcção em relação ao processo de formação, o que coloca no centro do debate os conceitos de participação e de implicação. Parece estarmos perante aquele comportamento de *inércia* a que acima nos referimos, restando saber se se trata de um comportamento estratégico, intuitivo ou deliberado. Que se trata de um comportamento estratégico, disso parecem não existir muitas dúvidas. Admitimos qualificá-o como intuitivo, porque parece inscrever-se num modo de actuar tipificado dos actores escolares, caracterizado por uma certa reserva face à acção da administração central. Mas também poderá ser qualificado como intencional, dado que a estruturação do contexto em que vivem ameaça ser transformada pela emergência de um novo tipo de poder para o qual poderão não dispôr de argumentos credíveis.

No caso do centro que gerímos, sabemos que no âmbito das reuniões da chamada «área pedagógica», para as quais o director e os representantes dos outros níveis de ensino deixáram de ser convidados (depois de um período inicial em que o foram), as questões de estratégia em relação ao centro eram debatidas. Só que a comissão pedagógica, em que aqueles elementos estavam em franca maioria, nunca recebeu qualquer contributo dessas reuniões! Dá ideia que serviam, pelo menos, para paralisar alguns dos elementos disponíveis para o debate sobre as questões da formação, dado que nunca conseguiram reunir unanimidades quanto a uma forma comum de agir. Mas este sentimento que manifestámos em relação à acção da comissão pedagógica do centro que ajudámos a construir, devido à sua singularidade, tem um valor relativo, dado que não vislumbrámos nos discursos dos directores (à excepção da ent. 1) qualquer apreciação que se possa situar neste registo. Pareceram naturalizar o

comportamento dos elementos da comissão pedagógica, com base em argumentos situados em comportamentos individuais despidos de qualquer intenção estratégica.

2. *O funcionamento das Comissões Pedagógicas*

Alguns dos factores estruturantes que poderemos eleger para explicar o modo de participação das comissões pedagógicas no processo de construção dos centros de formação, prendem-se com o modo como aquelas entidades foram concebidas: a composição daquele órgão, a dependência estrutural de uma escola e a ausência de uma equipa executiva que poderia emergir no seu seio. Por outro lado, o legislador parece atribuir ao órgão de direcção uma função meramente formal, não o concebendo como um órgão voltado para a acção. Embora não estabeleça explicitamente a periodicidade das reuniões daquele órgão, ao enviar uma circular para os centros referindo que os representantes da educação pré-escolar e do 1.º CEB só poderão participar nelas uma *tarde* por trimestre e se puderem ser substituídos nas suas funções nas escolas respectivas, parece-nos que está dado o mote para a instalação de um determinado modo de funcionamento do órgão.

Pode-se argumentar que a comissão pedagógica é autónoma para decidir sobre o seu funcionamento, independentemente daquilo que é induzido pelo poder central. Isso é verdade, mas se não entendeu tomar qualquer posição face à situação de desigualdade em que os docentes do 1.º CEB e educadores foram colocados em relação aos outros níveis de ensino, apressáram-se a adoptar, de imediato, aquela orientação, a qual parece congruente com um determinado modo de agir no interior das escolas. E este modo de agir pode ser comprovado pelo funcionamento dos conselhos pedagógicos das escolas dos 2.º/3.º CEB e ensino secundário, cujo modelo foi importado para os centros de formação, incluindo parte da legislação que os regula (regulamento interno, duração das reuniões, sua convocação, definição do secretário, etc.). Como é evidente, todas estas questões têm de estar previstas; o que espanta é que sejam *apenas* estes aspectos que preocupam a maioria dos actores, porque os outros "só penso neles quando me dirijo para as reuniões"(1). Neste contexto e parafraseando L. Lima (1992), à imagem dos conselhos pedagógicos, também a comissão pedagógica

(1) Afirmação produzida por um elemento da comissão pedagógica do centro que dirigimos, quando instado a pronunciar-se sobre a possibilidade do centro se estruturar com base numa participação mais activa e implicada da comissão pedagógica.

parece existir apenas quando reune. A tese que defendemos aqui é que, apesar dos normativos e do seu carácter mais ou menos restritivo, os principais responsáveis pela estruturação dos centros de formação são os actores que neles vivem, obedecendo a lógicas de acção definidas de acordo com as suas necessidades, os seus interesses e a sua capacidade de acção (directores incluídos, como é óbvio). E isto, apesar da advertência de M. Crozier (1982: 73) em relação aos efeitos das "mudanças dirigidas", que são "elaboradas sem uma visão penetrante, realista da prática".

Dos dezasseis directores que entrevistámos, apenas dois referem um funcionamento da comissão pedagógica que não se restringe às reuniões ordinárias (nomeadamente a participação em círculos de estudos com o objectivo de reflectir sobre a formação), embora nos pareça que a opinião desses directores não seja muito diversa dos restantes. Para caracterizar esse funcionamento, vejamos como os directores se lhe referem:

> - "Mas a gente diz assim (...): eu estou a pensar isto, isto e isto. «Tudo bem!»[dizem os elementos da comissão pedagógica]. «Muito bem», porque querem ir embora; põem-se a correr logo e nem deixam acabar a reunião nem nada. Portanto, realmente, as comissões pedagógicas (pelo menos aqui) não funcionam" (ent. 3: 119);
>
> - "(...)«os centros de formação vão acabar, não sei o que é que andámos aqui a fazer; isto não tem..., é uma «chaxada»(...), isto é uma forma de gastarem o dinheiro, quando o dinheiro acabar eles acabam com a formação». Estás a ver o espírito de alguns elementos da comissão pedagógica. Portanto, aí, é impossível tu trabalhares" (ent. 4: 120);
>
> - "(...) eu não sei como é que as outras comissões pedagógicas funcionam; a minha funciona bem se me situar num campo de não ter problemas. Reconhecem-me autoridade, digamos, para a gestão do centro de formação, não me colocam grandes problemas (se calhar até seria melhor que mos colocassem, mas não colocam);(...) tem sido um bocado difícil que as pessoas cheguem aqui e participem, digamos, mesmo no papel que também lhes compete. (...) sou eu que faço a ordem de trabalhos e eles, portanto, há uma aceitação tácita daquilo que está feito, do que se vai a fazer e daquilo que se vai fazendo. Em termos de propostas, etc., é muito pouco" (ent. 6: 121);
>
> - "A reflexão produzida na comissão pedagógica, sinceramente, esta comissão pedagógica não me traz nada, porque eles aprovam tudo que eu lhes apresentar e, portanto, tenho que ser eu a reflectir nos problemas e levar e na altura em que levo eles aprovam" (ent. 8: 121);
>
> - "(...) não foi tanto a reflexão na comissão pedagógica que estruturou as minhas decisões, mas foi mais o contrário" (ent. 12: 122).

Podíamos referir muitas outras passagens igualmente elucidativas do modo como os directores representam as comissões pedagógicas e o modo como

têm vindo a funcionar. Como se caracterizam por uma grande sintonia entre si, parece-nos que as referidas são suficientes para se poder tirar algumas conclusões. Em primeiro lugar, confirma-se tanto o distanciamento do órgão de direcção em relação ao processo de desenvolvimento dos centros, como a centralização na figura do director de toda a responsabilidade de concepção e condução da acção. Mas esta forma de actuar não nos parece que seja ingénua ou natural, como parece emergir dos discursos da maioria dos directores:

> "Eu não tinha problemas nenhuns em desenvolver o projecto que quisesse com esta comissão pedagógica. Críticos, falavam, intervinham nas reuniões, mas senti que havia uma confiança total naquilo que eu propunha. A comissão pedagógica estava do meu lado. Se houvesse qualquer situação grave estou convencida de que estava do meu lado"(ent. 10: 122).(1)

Como refere um director (ent. 6: 121) "a comissão pedagógica funciona bem se me colocar num campo de não ter problemas", isto é, se não for chamada a intervir seriamente no processo ou não for colocada em causa de qualquer forma: se continuar a haver acções para divulgar e para produzir créditos (e para criticar fora do contexto adequado, desresponsabilizando-se pela sua concepção), se ninguém incomodar a escola-sede com questões financeiras e administrativas, se continuar a haver equipamento para acumular em qualquer espaço pomposamente designado por centro de recursos (embora esta questão não seja tão pacífica como parece...), se a actividade do director não colocar em causa a distribuição de poderes instituída, etc..

Com efeito, parece-nos que a responsabilidade por este funcionamento das comissões pedagógicas não pode ser exclusivamente atribuída aos seus elementos: ele também parece congruente com o modo de actuar da maioria dos directores, que assim pensam controlar todo o processo sem criar grandes conflitos. Mas esta forma de actuar só é compreensível face à ausência de um projecto assente no "desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional", que valorize as pessoas e as escolas. Ou então será tributária de uma estratégia de afirmação pessoal que, a manter-se conduzirá à cristalização de uma prática de formação muito centrada em conjuntos de acções mais ou menos articulados entre si, influenciados pelo modelo escolar, que concebe os professores como

(1) A nossa experiência não confirma esta ideia. Quando o PRODEP não liquidou os compromissos assinados com o centro (o que só aconteceu em 1996, isto é, três anos depois da data normal), sectores da comissão pedagógica decidiram reforçar a sua função de controlo orçamental do centro, como se o director tivesse qualquer responsabilidade no assunto. Em nenhum momento produziu qualquer documento no sentido de pressionar a administração a cumprir as suas obrigações. Mas assumiram logo uma atitude de controlo e regulação!

objectos de formação e os contextos de trabalho como locais de aplicação de saberes produzidos noutros contextos, prática que parece ter duvidosos efeitos sobre as práticas profissionais.

3. A Comissão Pedagógica e a concepção da formação

Quais as razões que tradicionalmente impedem a maioria dos professores de assumir esta dimensão do seu trabalho? As escolas não apresentaram os seus planos de formação devido a uma qualquer questão de resistência ao processo de formação dita obrigatória; não apresentaram, porque não os tinham elaborado. Como é óbvio, esta situação teria de se reflectir nos centros de formação, onde a colaboração de alguns dos elementos da comissão pedagógica se resumiu ao contacto com formadores ou à sua indicação ao director. Mas mesmo neste domínio a sua participação parece ter sido bastante reduzida, se tivermos em conta o que nos dizem os directores, nos discursos dos quais emerge com alguma evidência a *ausência de implicação* da generalidade dos elementos daquele órgão no processo de concepção, na discussão das questões apresentadas e na sua execução:

> . " dá-me a sensação que a comissão pedagógica, alguns dos seus elementos, acham que não têm de fazer nada" (ent. 3: 119);
>
> . "(...) sentimos que as comissões pedagógicas são um quase que, eu não diria um corpo estranho, mas que reune periodicamente (...) para dar aval e subscrever as propostas do director, quando muito discordar delas (...), mas nada mais (ent. 6: 121).

Mas para além desta ausência de implicação, a dificuldade em participar nas discussões sobre a formação é, talvez, um dos aspectos mais relevantes a ter em conta:

> -"só conseguem reflectir sobre questões burocráticas" (ent. 13: 122);
>
> - "reflecte muitos problemas concretos que também não são muito pedagógicos; [aí] a coisa já é mais difícil, porque não perceberam que tinham de desenvolver um trabalho nas suas escolas para a produção de projectos de formação. As pessoas ficaram aflitas, porque não sabiam elaborar projectos, pensavam que eram coisas rígidas. (...) Lá se foi por água abaixo aquilo que poderia ser a comissão pedagógica"(ent. 14: 123);
>
> - os debates eram dominados por questões financeiras e administrativas — "queria fazer uma reunião para avaliar os programas, as acções feitas e tudo isso e eles diziam: e a acção tal, em quanto foi financiada? E como foi?" (ent. 16: 123);

- "nunca perceberam as questões que lhes apresentava: estavam absorvidos pela ideia de formação de menu" (ent. 2: 119).

Apenas dois directores, um tanto contraditoriamente (se tivermos em conta outras passagens dos seus discursos), se referem positivamente à comissão pedagógica, realçando o seu papel nos círculos de estudos criados no seu âmbito: "conseguimos estar sempre a reflectir sobre o processo", "tem necessidades que nunca julgou ter" (ent. 9: 121) e "foi uma entidade colectiva essencial à construção de projectos de formação" (ent. 11: 122).

Em síntese, parece podermos concluir que a centralização do trabalho de formação apenas numa figura — o director — e o consequente distanciamento das comissões pedagógicas e das escolas face ao processo de formação construído pelos centros de formação, constituem os traços característicos fundamentais da acção destas novas organizações.

Esta prática de autodesresponsabilização (ou de não implicação) das comissões pedagógicas e, consequentemente, das escolas associadas, pode ser observada através:

- da incapacidade de se constituirem grupos de trabalho específicos com funções de análise, concepção e execução da formação com uma ligação efectiva às escolas;

- da institucionalização de um tipo de funcionamento formal e rotineiro, traduzido pela sua ligação ao centro apenas aquando das reuniões, pela aprovação tácita das propostas produzidas pelo director; pela ausência de propostas concretas resultantes da iniciativa das escolas associadas e pela ausência de documentos de orientação da acção;

- a extrema dificuldade em discutir os aspectos de natureza pedagógica e científica; a sensação que se fica é a de que quanto mais os directores (ou outros agentes) tentarem alicerçar o seu trabalho naquelas dimensões, mais isolados e distantes ficam dos diferentes actores em presença[1];

- a ausência de planos de formação na esmagadora maioria das escolas;

- a incapacidade de promover o debate nos conselhos pedagógicos respectivos e destes com os diferentes grupos disciplinares;

- a emergência de um discurso de distanciamento em relação ao que o centro de formação propõe, parecendo não ter participado na discussão e na

(1) Nas reuniões que dirigimos, essencialmente destinadas a abordar estas questões de natureza pedagógica, organizacional e científica, o silêncio era a nota dominante, assistindo-se a autênticos monólogos do director.

aprovação dos planos, lançando nas escolas a ideia de responsabilidade absoluta do director em relação à formação, isto é, uma estratégia pensada em termos de defesa pessoal, mas que se traduz "o isolamento do órgão de gestão;

- incapacidade em desenvolver um trabalho de cooperação interescolas, esvaziando de conteúdo o conceito de território educativo (Canário, 1994a: 33) que se encontra explícito na expressão associação de escolas e que poderia ser um dos catalizadores do trabalho dos centros de formação.

Embora sem qualquer pretensão de ter esgotado o conjunto de traços caracterizadores da acção das comissões pedagógicas e dos directores dos centros, pensámos que aqueles que referimos permitem, por si só, empreender um processo de reflexão sobre os modos que têm sido adoptados pela generalidade dos actores em análise para estruturar o complexo campo da formação contínua. À imagem do que tem acontecido com outras iniciativas reformadoras, também esta obriga a que reflictámos sobre a "relação entre os iniciadores da mudança e os participantes da mudança" (Crozier, 1982: 78), relação extremamente complexa e que, no caso dos centros de formação se agudiza, dada a existência de várias fontes de iniciação e condução da acção: se a inovação foi desencadeada e condicionada pela administração, não é menos certo que os centros e as escolas poderiam ter um papel determinante na reorientação da acção, desencadeando modos alternativos de conceber e conduzir o processo de formação. Se não o tiveram, não foi porque terão sido obrigados a isso; foi, talvez, porque não conseguiram perceber (ou não puderam) a força de uma efectiva associação de escolas. E esta situação coloca uma outra: "a necessidade de ter actores capazes de reflectir" (Crozier, 1982: 79), sobre as acções que desenvolvem e das consequências das mesmas, capacidade que só muito dificilmente poderá ser realizada por actores individuais. Pensámos que neste aspecto reside uma das possíveis fontes de conflito da acção dos directores, que pensáram poder substituir a reflexão que deveria acontecer nos contextos locais, pela reflexão entre si. Nem uma nem outra terão acontecido.

3.4. Representações sobre os professores e as escolas

O modo como os directores concebem os professores e as escolas é, certamente, um dos aspectos centrais a ter presente no processo de análise à forma como aqueles actores têm vindo a construir as suas práticas e, consequentemente, a estruturar o campo da formação contínua.

Embora correndo o risco de dicotomizar a análise, utilizaremos como eixos orientadores da mesma os contínuuns concebidos em torno das dimensões sujeitos e objectos de formação (no caso dos professores) e contextos de aplicação versus contextos de produção (no caso das escolas), por nos parecerem dois eixos com enorme potencial explicativo das práticas de formação que pretendemos analisar.

Como é natural, as práticas que nos foram dadas observar transportam consigo, implícita ou explicitamente, determinadas representações sobre o modo como as escolas e os professores têm vindo a ser concebidos. Tendo em conta os planos de formação dos diversos centros que analisámos e os discursos dos directores, a primeira imagem que nos surge parece apontar para uma concepção dos professores mais como objectos de formação do que como sujeitos e as escolas apenas como possíveis locais de aplicação, apesar da retórica de alguns directores em sentido contrário. Se o regime jurídico parece ser o elemento estruturante dessas representações, dado que concebe os professores de uma forma isolada e a formação preferencialmente orientada para a progressão na carreira e para o desenvolvimento do sistema educativo, não parece que os diversos actores em presença (entre os quais os directores) tenham construído representações alternativas, sendo mesmo de admitir que exista uma certa congruência entre as perspectivas da maioria dos directores, as dos gestores das escolas, as de muitos professores e a concepção oficial.

A questão que colocámos aos directores para tentar identificar as suas representações sobre os professores e as escolas — "Pensa que as escolas e os professores estão em condições de responder adequadamente aos desafios que se lhes colocam?" — permitiu obter um conjunto de respostas que podemos categorizar de acordo com a seguinte tipologia:

- comportamento dos professores perante a formação;
- a participação e os níveis de ensino;
- capacidade de resposta aos desafios da profissão;
- as escolas e a formação.

1. Comportamento dos professores perante a formação

Quando elaborámos a pergunta acima referida, era nossa intenção obter um conjunto de opiniões que nos permitissem identificar as principais representações dos directores sobre o modo de conceber a participação dos

professores e das escolas no processo de construção da formação contínua. Dado que alguns entrevistados também se referiram ao modo como os professores se posicionáram perante a formação, decidimos integrar essa informação na presente análise, a título de introdução, das questões mais ligadas às representações sobre a capacidade de participação dos professores.

De acordo com as respostas produzidas por *seis* directores, pudemos elaborar o seguinte inventário:

- **entrevistada 1: 104:**
  - . alguns professores estávam contra o modelo de formação baseado em créditos, na duração das acções e na disciplinação horária;
  - . outros mostrávam-se contrariados por terem, de novo, de fazer formação, achando que não necessitariam dela;
  - . outros ainda mostrávam-se bastante receosos com a avaliação, pelo facto de terem de produzir documentos escritos;
  - . houve um grupo mais reduzido que se interessou pela formação;

- **entrevistado 2: 104-105:**
  - . frequência por obrigação;
  - . pouco interessados nos conteúdos;
  - . procuram sobretudo coisas rápidas e pouco cansativas.

- **entrevistada 4: 105:**
  - . revoltados com a obrigatoriedade; dificuldade em sensibilizá-los para a ideia de que a formação é algo mais do que a obtenção de créditos;
  - . alguns mostráram-se muito disponíveis.

- **entrevistada 5: 105:**
  - . "professores não se sentiram como construtores do seu processo de formação";
  - . "não consegui que os professores entendessem que o centro de formação é um local deles";

- **entrevistado 6: 106:**
  - . convergência de opiniões entre os professores e o ministério quanto à definição de prioridades centradas nas didácticas e metodologias, assim como à ideia da formação ser da responsabilidade das universidades.

- **entrevistado 8: 107:**
  - . desmotivação com a formação actual [centrada nas didácticas].

Tomádas no seu conjunto, estas respostas permitem elaborar uma tipologia dos comportamentos dos professores face à formação que, para além de outros méritos, nos transmite a ideia, que considerámos como adequada, da heterogeneidade que caracteriza aquele grupo profissional, ideia que terá de presidir a qualquer análise sobre as práticas que ocorrem no âmbito das escolas. O inverso, isto é, a concepção dos professores como um grupo profissional homogéneo, para além de permitir tomar cada um pelo todo (como se vê no regime jurídico e no estaturo da carreira docente), tem impedido a emergência de

F.P.C.E. BIBLIOTECA U.P.

práticas diferenciadas no interior das escolas e uma reflexão sobre a profissão que tenha em conta a multiplicidade de formas de conceber a profissão, que certamente existem em todas as escolas.

As diferentes posturas face à formação que os directores nos descrevem podem ser agrupadas do seguinte modo:

- críticos do modelo de formação;
- resistentes à ideia de qualquer tipo de formação para além da inicial;
- aqueles que, embora não negando a formação, se mostram bastante receosos do processo de avaliação, nomeadamente da sua componente escrita;
- disponíveis para qualquer movimento de formação.

O grupo dos *críticos ao modelo de formação*, nas actuais circunstâncias, não pode ser considerado como um grupo homogéneo, dado que tanto pode incluir pessoas que concebem a formação como um importante factor de desenvolvimento pessoal e profissional, não se revendo no modelo de *"formação à la carte"* que lhe propõem, como aqueles que vêem a formação apenas pelo seu lado folclórico e aqueles outros que a negam como dimensão estruturante.

Do mesmo modo, o grupo dos disponíveis para a formação tanto pode incluir aqueles que estão dispostos a assumir claramente o seu próprio processo de formação, criando alternativas ao modelo dominante, como aqueles que não possuem qualquer juízo crítico àcerca da questão, nunca podendo ser considerados como construtores activos, podendo, quando muito, ser arrastados, por inércia, para o interior de processos instituintes.

Mas se esta imagem nos é fornecida por uma leitura global das respostas de alguns directores, importa agora caracterizar estes actores de acordo com o modo como representam os professores. Assim, podemos constatar que:

- apenas seis directores se expressaram sobre a questão;
- apenas um concebe os professores como um grupo profissional heterogéneo, apesar de se referir genericamente aos docentes do "secundário" como sendo "um grupo instaladíssimo" (ent. 1), embora outros três, tendo em conta a globalidade dos seus discursos, nos apresentem essa ideia (ent. 6, 7 e 13);
- um director (ent. 8), embora reconheça a existência de um descontentamento generalizado dos professores em relação à formação, parece não identificar as suas causas, atribuindo às alterações produzidas no regime jurídico a responsabilidade pela situação; apesar desse descontentamento, dado que "já nem colaboram nos inquéritos", concebe-os como interessados, particularmente o grupo das educadoras;

- uma directora constata o divórcio dos professores em relação ao centro praticamente desde o início; mas parece não perceber por que "havia um movimento do centro a querer puxar os professores, mas estes longe do centro" (ent. 5: 105), dado que a sua longa experiência profissional sempre lhe havia dito o contrário;

- três directores fazem uma distinção entre aqueles professores que apenas fazem formação para progredirem na carreira e aqueles que a fazem, "porque sempre a fizeram, independentemente dos créditos" (ent. 2, 3 e 4);

- um outro, apesar de reconhecer que existe sempre uma minoria que está interessada na formação, refere que a maioria revela um comportamento convergente com as ideias dominantes quanto às prioridades de formação definidas centralmente e às entidades que deveriam promover a formação: as instituições de ensino superior;

- apenas um director (ent. 1) utiliza o conceito de resistência, embora tendo o cuidado de o ligar ao modelo de formação instituído e não a expressões como mudança ou inovação; apesar de não o clarificar, identifica três situações que podemos considerar como suficientes para o caracterizar:

. movimento espontâneo contra a obrigação de fazer formação e contra o modelo dominante;

. movimento que recusa a formação por se considerar apto ao desempenho das funções docentes, argumentando que só os formadores beneficiam com o processo;

. «medo» em retornar aos bancos da escola, mas agora na condição de alunos e terem de ser, consequentemente, avaliados.

Com base nestes elementos, pensámos ser possível constatar que nenhum director se colocou, a si e à sua acção, ou seja a oferta que o centro produziu, no centro do debate.

Fazem referência ao carácter obrigatório da formação e à sua vinculação à progressão na carreira como um dos obstáculos à emergência de um movimento dos professores com vista à criação de alternativas ao modelo dominante, mas não se interrogam sobre o facto de serem eles a produzi-la.

Referem igualmente que os professores interessados em participar no processo de formação constituem uma minoria. Uma das questões que se pode colocar é esta: qual o significado da expressão «professores interessados em participar»? Interessados em participar na formação que lhes é oferecida ou interessados em produzir a sua própria reflexão? Pelos dados disponíveis, é de admitir que a maioria dos directores se estejam a referir à primeira forma, dado

que não são visíveis nos seus discursos referências à construção da oferta por parte de grupos de professores.

Por último, uma breve referência ao que uma directora (ent. 1) designa por *estratégias de sobrevivência* dos professores. Essas estratégias podem ser identificadas nas seguintes expressões dos directores: "os professores perguntam qual a formação que não será financiada"(ent. 8); ou "estão pouco preocupados com os conteúdos e procuram coisas de consumo rápido e pouco cansativo"(ent. 2); ou "(...) alguns já jogam em inscrever-se em acções que não são as ditas prioritárias" (ent.1). Como se vê, estámos perante um conjunto de comportamentos que podemos designar como «truques», que todos os actores aprendem a utilizar como forma de contornar, com o menor esforço possível, aquilo que entendem ser obstáculos à sua vida. Convém dizer que muitas destas estratégias se devem ao facto dos directores utilizarem o mecanismo das inscrições nas acções como forma de vinculação dos docentes às mesmas, inscrições essas que, não raras vezes, ocorrem com meses de antecedência da realização da acção, gerando inúmeros conflitos na altura em que os professores são chamados a frequentá-las.

A frequência destes procedimentos traduz, por si só, o modo como o processo de formação tem vindo a ser construído, completamente sujeito a ritmos impostos por factores externos ao campo da formação, à vida das escolas e dos professores. Os directores parecem algo preocupados com este tipo de estratégias, mas talvez fosse mais importante questionarem-se sobre os factores que conduzem a tal situação e que, em grande medida, são construídos por eles, voluntária ou involuntariamente.

2. *A participação e os níveis de ensino*

Uma das hipóteses de partida para este estudo tinha por base a crença pessoal segundo a qual os docentes teriam um comportamento diferente perante as questões da formação de acordo com os níveis de ensino de referência. De acordo com esta hipótese, e por extensão, também pensávamos que os directores possuíam um modo de conceber a formação de acordo com a experiência que haviam construído nos níveis de ensino de origem. Daí que tenhamos colocado uma questão particularmente orientada para a confirmação (ou refutação) dessa hipótese.

Assim e de acordo com as respostas produzidas, constatámos que:

- apenas onze directores responderam à questão;

- todos os directores oriundos da educação pré-escolar e do 1.º CEB se manifestaram sobre a questão (sete respostas);

- apenas três directores dos outros níveis de ensino manifestaram opinião sobre a questão; um outro, embora não se referisse directamente à questão quando lha colocámos, faz uma observação noutro local da entrevista que nos parece adequada para esta categoria (ent. 11);

- os professores do 1.º CEB são descritos como aqueles que mais *procuraram* formação; para além disso, são considerados como os que mais *participaram* na formação, porque:

> . foi neste nível que se produziu alguma reflexão: "são as pessoas que mais aderem (...), que mais reflectiram, são os que (...) continuam ainda a ser os mais preocupados com as questões de carácter pedagógico" (ent. 1: 104);
>
> . não fazem formação por causa dos créditos (ent. 3: 105);
>
> . têm características que os aproximam da ideia de formação; estão mais próximos do ensino; têm outra forma de estar na profissão (ent. 4: 105);
>
> . com eles trabalha-se muito melhor, são os mais motivados (ent. 4, 5 e 12);
>
> . pessoas muito mais interessadas em formação e em querer evoluir (ent. 5: 105);
>
> . são aqueles que têm uma maior vivência de participação na formação (ent. 6);
>
> . são os mais capazes, os mais disponíveis e com mais condições de responder aos desafios: "a minha proposta de animação vai mais de encontro às suas necessidades, à sua história" (ent. 7: 106);
>
> . "professores do ensino primário têm um dinamismo espectacular" (ent. 109);

- apenas dois directores se referem aos docentes do 1.º CEB de um modo algo depreciativo:

> . "criou-se uma situação ansiosa de procura de formação, de formação pela formação, até pelos créditos para progressão na carreira" (ent.2: 105);
>
> . "o 1.º ciclo parecia-me um terreno muito propício, muito profícuo e muito passível de fazer alterações, terreno de professores (...) muito instalados, com modelos muito arquétipos (...), muito fechados e que agora eram obrigados (...) a fazer formação" (ent. 11: 108);

- só uma directora nos transmite uma imagem de alguma heterogeneidade do grupo de professores, afirmando que, "por outro lado, também há nesses grupos, alguma submissão (...) isto é, faz-se porque é obrigatório e faz-se porque se a maioria faz eu também faço" (ent. 1: 104);

- os docentes dos outros níveis de ensino são representados de um modo completamente diferente, tendo os directores referido :

> ."O secundário é um nível instaladíssimo" (ent. 1: 104);
>
> . "ao nível dos outros graus de ensino notava alguma tranquilidade. Parece que tinham patente uma certa expectativa de que isto era um processo que ia morrer à partida (...); o número de professores dos outros níveis de ensino [que procuravam formação] era muito reduzido (ent. 2: 105);
>
> . "(...) os outros [2.°/3.° CEB e ES] só vêm quando necessitam de créditos e porque necessitam mesmo de progressão na carreira e porque fica em causa o vencimento deles. Porque senão não vêm e não ligam puto à formação. Não querem saber. Querem é no fim os créditos" (ent. 3: 105);
>
> . [participação nas iniciativas do centro:] o 1.° ciclo aparece em grande percentagem; o 2.° ciclo já treme; mas o 3.° ciclo, realmente, não aparece" (ent. 5);
>
> . "(...) não têm a mesma vivência de participação que os do 1.° ciclo" (ent. 6: 106);
>
> . "somos [3.° CEB e ES] os que estamos mais antiquados em todos os aspectos: de dinâmica e de formação" (ent. 16 : 109);
>
> . "houve muita gente [da escola-sede] que foi fazer formação às universidades" (ent. 1 e 11);

- os docentes da educação pré-escolar são referidos apenas por três directores: um, caracteriza-os como os mais dinâmicos (ent. 8); outro, talvez devido a ser um concelho do interior, aponta a mobilidade como a característica dominante, tornando impossível qualquer trabalho de formação com eles; o outro coloca-os ao nível dos do 1.° ciclo, isto é, como ansiosos e em busca de créditos (ent. 2).

Exceptuando uma directora, todos os outros manifestam grande dificuldade em abandonar a ideia de que os professores são um grupo profissional homogéneo, como se pode constatar pelos diversos discursos.

Um outro dado importante é o modo como os docentes do 1.° CEB emergem como aqueles que mais procuram formação e mais participam no processo. Como se sabe, uma das prioridades de formação definidas para o FOCO 2, para além das didácticas e metodologias, das ciências experimentais e das línguas, foi o 1.° CEB, que a avaliação do FOCO 1 havia revelado como o nível de ensino com menos oferta de formação.

Esta situação obriga a que nos detenhámos e interroguemos sobre os possíveis significados de tal procura e participação. Como refere uma entrevistada (ent. 1: 104), os professores do 1.º ciclo

> "são um misto: são as pessoas que mais aderem; são as pessoas que mais reflectiram; são os que — eu acho que são — os mais preocupados com as questões de carácter pedagógico. Disso não tenho dúvidas nenhumas. (...) Mas por outro lado, também há nesses grupos alguma submissão (...), isto é, faz-se porque é obrigatório e faz-se porque se a maioria faz, eu faço".

Independentemente do prestígio social destes professores, que se encontra bastante desvalorizado aos seus próprios olhos e mais ainda aos olhos dos outros docentes, o que não podemos negar é que a sua formação profissional inicial é completamente distinta da dos outros professores. Desde que ingressam nas escolas de formação, todo o seu trabalho está voltado para a função que irão desenvolver, não se passando o que um outro director refere, que só pensou na profissão quando foi colocado numa escola (ent. 12: 15). Não negámos que estes professores têm atrás de si uma tradição de longa submissão a vários tipos de poderes, tradição que marcou profundamente várias gerações; mas também não podemos omitir ou iludir uma outra tradição: foram pioneiros na história do movimento sindical e foi no seu seio que se produziram os principais movimentos pedagógicos(1). Ainda hoje podemos encontrar um herdeiro dessa tradição — o Movimento da Escola Moderna. Por outro lado, várias experiências pedagógicas foram realizadas neste nível de ensino desde o início da década de setenta, tendo algumas delas produzido mudanças importantes nas pessoas e contextos onde tiveram lugar. Estamos a lembrar-nos dos Centros de Apoio Pedagógico, dos Centros Regionais de Apoio Pedagógico, das experiências realizadas no âmbito da orientação educativa (ex-DGEB) e mesmo do próprio PIPSE que, no distrito do Porto, conseguiu desenvolver um movimento de animação de muitas escolas que ultrapassou em muito o que estava previsto nos documentos oficiais.

Em relação aos outros níveis de ensino, não podemos deixar de referir o movimento da profissionalização em exercício, que ocorreu na década de oitenta e no qual emergem as chamadas Equipas de Apoio Pedagógico(2) e as experiências ocorridas a partir do início da década de setenta, no seguimento da Reforma de Veiga Simão, no então designado ensino preparatório. Já na década de oitenta surgiram profundas modificações na estrutura organizativa das então

---

(1) A este propósito *cf.* Gomes Bento (1978).

(2) A este propósito cf. Canário, R. (1994a: 46-48) e Correia, J. A. (1987).

escolas preparatórias e secundárias, com a emergência dos directores de turma, que implicou um amplo movimento de formação, mas que rapidamente parece ter sido recuperado e normalizado.

Apesar do impacto destas experiências nas épocas em que aconteceram, parece-nos que não conseguiram consolidar qualquer movimento de formação duradouro com reflexos na estruturação das práticas profissionais e sociais nos contextos escolares. Por outro lado, constituem experiências muito recentes que dificilmente poderão ser equiparadas a uma tradição de formação determinada com impactos posteriores.

A confirmar-se o que a maioria dos directores referiram quanto à participação dos docentes dos 2.°/3.° CEB e ensino secundário, isto é, desde a fraca procura, a pouca preocupação com a formação, a fraca participação nas iniciativas promovidas localmente, a procura de formação nas universidades, o que constitui uma clara desvalorização da formação produzida pelos centros, até àquela afirmação "somos os que estamos mais antiquados em todos os aspectos", (ent. 16) pode-se dizer que qualquer movimento de formação emergente a partir dos contextos de trabalho estaria seriamente comprometido. E isto porque são professores que trabalham em organizações com dimensões, recursos e poder que permitem uma grande possibilidade de opções. Por outro lado, não podemos esquecer que são profissionais com uma longa formação académica, o que deveria conduzir a uma maior responsabilização pelas questões da formação.

Como refere Zeichner (1993: 133) "(...) o practicum tem um estatuto marginal nas instituições terciárias. Mesmo nas Faculdades de Educação (...) quanto mais próximo for o envolvimento dos seus docentes no practicum, mais baixo será o seu estatuto académico". Poderá estar aqui uma das principais razões para a desvalorização dos saberes pedagógicos e do trabalho de formação centrado nas práticas profissionais e que concebem os locais de trabalho como espaços de produção de saberes.

3. Capacidade de resposta aos desafios da profissão

As expectativas que os directores nos revelam em relação à possibilidade dos professores assumirem a formação como uma das dimensões estruturantes do processo de construção da sua profissionalidade, como seria de esperar, são bastante diversificadas, apresentando contudo uma coincidência curiosa: variam de acordo com os níveis de ensino de referência dos directores.

Em traços muito gerais, as respostas produzidas permitem estabelecer a seguinte categorização [1] :

- a *maioria* dos professores *não* está capaz (nem interessada) em responder aos desafios da profissão (oito respostas);
- apenas uma *minoria está* capaz e interessada (oito respostas);
- os professores *estão capazes* e interessados (seis respostas).

Os directores[2] que consideram existir duas grandes tendências, entre os professores, quanto às suas capacidades em assumir o seu próprio processo de formação, fundamentam a sua opinião:

- nos processos de socialização a que terão sido sujeitos:

  . "foram socializados para o conformismo e a não-participação"; "parecem pouco preocupados em valorizar a profissão" (ent. 1: 104);
  . "estão habituados a obedecer e a cumprir ordens, ainda que discordem" (ent. 3 e 10);

- na incapacidade de assumir a condução do processo de formação com autonomia:

  . "não perceberam que tinham alguma margem de liberdade num sistema educativo que continua a ser centralista (...) Portanto, os professores, em várias situações (...) apressaram-se a pedir clarificações, não utilizando as margens de liberdade que tinham" (ent. 1: 104);

  . "(...) dá-me a impressão que nós somos muito funcionários (...): o professor desempenha a sua tarefa, quer o ordenado ao fim do mês, quer segurança e estabilidade no emprego, não quer é que mexa muito com ele (...); o que me dá a impressão que também é uma pessoa que, quando mexida, está receptiva (...), pelo menos um determinado professor que nós temos está receptivo a este tipo de intervenção" (ent. 6: 106);

  . "dificuldade em criar coisas novas: as pessoas movimentam-se muito no que está regulamentado" (ent. 6: 106);

  . "Terei de propôr um plano de formação menos ambicioso, mais realista e que vá de encontro ao que o terreno é enquanto formação de professores. É com esse que temos de trabalhar e não com aquele que gostaríamos de ter" (ent. 7: 106);

- na congruência entre o modelo instituído e os seus interesses imediatos:

---

[1] Não nos foi possível estabelecer o sentido exacto das respostas de dois directores; no entanto, pela globalidade dos respectivos discursos, pensamos que podem ser integrados nos primeiros dois grupos.

[2] Destes oito directores apenas dois são oriundos do ensino secundário.

. "(...) colocaria esse tipo de formação [projectos e círculos de estudos] ao nível de professores, de pessoas já muito sensibilizadas, com outras práticas, com outras metodologias —um prático reflexivo! (...) tenho um determinado público que não vamos conseguir passar nada sem ser dessa maneira [cursos de formação] (ent. 13: 108);

. "(...) para os professores o mais fácil é este estilo que está: chegam aqui, ganham os créditos, vão embora e acabou" (ent. 16: 109).

Por outro lado (e como se viu) este grupo de directores também refere que há sempre professores que estão disponíveis e são capazes de responder aos desafios; neste caso, parece que os directores concebem essa disposição como se de uma propensão natural se tratasse, o que coloca a questão do papel dos dispositivos de formação e dos seus efeitos, nos processos de formação.

O outro grupo de directores, todos oriundos dos 2.°/3.° CEB e ensino secundário, apresentam-nos uma representação optimista dos professores, considerando que estão capazes, não só de responder aos desafios, mas sobretudo "de se envolver em projectos de mudança" (ent. 11: 108). Fundamentam esta imagem do seguinte modo:

. " Os professores estão receptivos à formação. Mas não é com este tipo de formação que nós (...) lhes apresentamos" (ent. 8: 107);

. "(...) mais uma vez é assim: os professores legitimam os maus gestos do Governo. Mais uma vez se diz, como sempre se disse: os professores não querem fazer nada, porque quando lhes é dado não sei o quê, eles não agarram; os professores faltam, porque... Eu não quero entrar por essa leitura!" (ent. 10: 245);

. " Os professores portugueses (e eu um dia hei-de poder dizer isto a alguém) são da melhor coisa que existe neste país. O que têm sido é tão chateados, tão vilipendiados, tão ameaçados, tão insultados, que têm vindo, progressivamente, a perder o élan, a perder a capacidade que tinham. Isso é verdade. Mas não tem sido por culpa deles" (ent. 11: 108);

. "(...) temos muitos defeitos, mas também temos capacidade de disponibilidade e de sacrifício" (ent. 14: 108).

Apesar deste optimismo, é possível constatar alguma desilusão em relação ao modo como o processo evoluiu, tendo alguns directores afirmado que seria possível uma participação mais efectiva se os professores se sentissem estimulados por "contrapartidas" adequadas:

. "Penso que (...) a resposta das escolas passa pela maneira como eu conseguir colocar a questão. E pelos meios e contrapartidas que se lhes vão oferecer. Portanto, pedir só coisas em termos de carolice eu penso que isso já não funciona. (...) Não podemos descurar o aspecto material da questão (...). Tu não podes ter qualidade, hoje em dia as coisas não se compadecem, a situação não se compadece só com amadorismos" (ent. 9: 107):

. "(...) eu acho que o que se devia era aliciar, conseguir envolver determinados «pivots» nas escolas. E a partir daí as escolas respondiam. (...) eu começo realmente a ver que hoje não há lugar aos grandes entusiasmos e às coisas feitas com amor. Não há!" (ent. 10: 107).

Em síntese, aquilo que nos surge como mais significativo neste conjunto de respostas parece ser:

- uma significativa diferença entre os directores oriundos da educação pré-escolar e do 1.º CEB no modo de representar os professores, as suas práticas e os seus comportamentos face à formação; essa diferença manifesta-se no pessimismo com que os primeiros os caracterizam (apesar de considerarem que uma minoria está em condições de assumir um determinado protagonismo) e no optimismo revelado pela maioria dos directores dos outros níveis de ensino;

- a manutenção de um discurso potencialmente corporativo dos directores dos 2.º/3.º CEB e ensino secundário, que se revela na ausência de capacidade (ou vontade?) crítica em relação ao comportamento dos professores (e das escolas), parecendo que os responsáveis pela situação que se vive na educação se encontram fora das escolas; é visível nos seus discursos uma concepção maniqueísta — de um lado o sistema, com as suas perversões , mandos e desmandos; e do outro os professores, meras vítimas de todo um processo do qual parecem não podem fugir. A não ser que sejam "aliciados", que se lhes ofereça "contrapartidas" estimulantes — aí já poderiam pensar em identificar-se com o sistema;

- a dificuldade em perceber o lugar que ocupam no conjunto do sistema educativo; para além de omitirem a sua responsabilidade no processo de institucionalização da formação contínua, criticam o "sistema" por uma prática em que a maioria parece rever-se: veja-se os processos de selecção utilizados para as acções, o sistema de inscrições que implementaram, o modo como alguns conceberam a avaliação dos docentes nas acções (com pautas e notas diferenciadas sem qualquer relação com o trabalho de formação desenvolvido) e o tipo de acções que conceberam...

- a dificuldade em perceber as razões que levaram os professores, noutros contextos, a participarem activamente na formação que lhes ofereciam e agora a posicionarem-se de um modo distante, reservado e mesmo oportunista; ao constatarem que a maioria dos docentes se revelavam incapazes ou desinteressados em participar no processo de formação, tal como este lhes surgia, uns voltam-se contra o sistema e outros contra os professores; nestas condições, o

que emerge como importante é a dificuldade que revelam em perceber qual a sua fatia de responsabilidade no processo, aspecto que consideramos como essencial se quisermos equacionar as responsabilidades dos outros actores no processo. Sabemos que o movimento da formação contínua emergiu muito condicionado por factores externos às escolas e aos professores, tais como a *relação entre formação e progressão na carreira* e a *dependência exclusiva dos fundos estruturais* essencialmente, o que colocou a acção dos centros numa situação de *dependência múltipla*: das pressões dos professores para obterem os créditos, das condições das escolas-sede, da implicação das comissões pedagógicas, da vontade política da administração central e dos fundos estruturais. Isto parece ser inquestionável, mas também o é o facto director emergir neste contexto cada vez mais como a face visível dessa situação, o que coloca como urgente a necessidade de analisar as suas práticas e de as confrontar com a situação que acima descrevemos, tanto no interior do grupo de directores como nos contextos em que opera. De outro modo transforma-se num intermediário entre o centro do sistema e os professores, um mero executor de políticas que se têm vindo a revelar como contrárias à retórica de mudança que legitimou a emergência dos centros de formação.

4. As escolas e a formação

Uma das principais tendências actuais na formação de adultos em geral e na formação dos professores, em particular, é a que concebe os contextos de trabalho como locais de produção de conhecimento e não apenas como locais de aplicação de conhecimentos e saberes produzidos externamente. Como salienta Canário (1994a: 24)

> "embora as primeiras recomendações da OCDE, no sentido de o estabelecimento de ensino ser encarado como a unidade estratégica crucial dos processos de mudança, remontem ao início dos anos 70, é na década de 80 que esta ideia se afirma, em concomitância com a emergência do estabelecimento de ensino como um novo objecto científico".

Os centros de formação das associações de escolas, como a própria designação indica, ao resultarem de um (aparente) movimento dos estabelecimentos de ensino que, para o efeito se "associaram", constituem "sistemas de acção" que surgem no universo do sistema educativo português como profundamente tributários da tendência que referimos.

Expressões como "formação centrada na escola", ou "formação centrada no estabelecimento", ou ainda "formação centrada nos contextos de trabalho", aliadas ao reconhecimento das escolas como organizações complexas, dotadas de um grau de autonomia crescente e consideradas como locais privilegiados de produção e de transformação, surgem com uma força crescente nos discursos dos diferentes actores ligados ao fenómeno educativo.

Tendo em conta as referências conceptuais que estão associadas à emergência dos centros de formação e ao modo como se estruturaram no campo educativo, seria legítimo que déssemos aos directores a oportunidade de se referirem aos estabelecimentos de ensino e à importância que possuem no processo de estruturação do campo da formação.

As referências às escolas, concebidas como organizações capazes de estruturarem o campo da formação de acordo com os problemas que nelas emergem, identificando-os e solucionando-os através da sua própria acção, são bastante escassas e na sua maioria muito genéricas. Podemos mesmo afirmar que, apesar da retórica de alguns directores, que parecem sinceramente convencidos que estão a produzir uma formação efectivamente centrada na escola — "Aqui, um dos pilares deste centro é a formação centrada na escola (não é sentada na escola!)"(ent. 9: 70) — ,a escola enquanto organização não faz parte das preocupações dos directores.

Vejamos as razões nas quais fundamentamos esta constatação.

Para além de referências como a que acabamos de reproduzir, apenas cinco directores se pronunciam explicitamente em relação às escolas enquanto entidades com vida própria e com funções que ultrapassam a simples soma dos professores, dos alunos e dos programas das disciplinas. Apesar disso, a maioria das referências ou são de carácter muito genérico ou formuladas de um modo normativo e parcelar:

> . "eu acho que o que se devia era aliciar, conseguir envolver determinados «pivots» nas escolas. E a partir daí as escolas respondiam. Umas melhor, outras pior" (ent. 10: 107),

ou são profissões de fé:

> . "(...) acredito que se pode modificar isto de tal maneira a se poder avançar" (ent. 14: 109),

ou são discursos desculpabilizadores:

> . "Eu, hoje como sempre, acho que as escolas não têm condições para coisíssima nenhuma. Nem que tenham as condições todas" (ent. 10: 107),

ou são paradoxais:

> . "As escolas estão mortinhas por quem tenha disponibilidade para trabalhar" (ent. 14: 108).

Apenas dois directores se referem às escolas estabecendo uma relação clara entre a importância da sua acção e a viabilidade dos centros de formação; um deles refere:

> . "A maior dificuldade que eu sinto neste momento é, efectivamente, criar pontes com as escolas do preparatório e do secundário. (...) Não sei se nos concelhos de maior dinamismo alguma coisa vai ficar de forma a que seja um movimento irreversível. Para isso é preciso (...) que as escolas e os professores assumam isto como seu. Que é isso que eu tenho algumas dúvidas" (ent. 6: 106).

O outro director refere-se às escolas de um modo particularmente crítico e, tal como o anterior, coloca-nos uma questão que consideramos como central e que talvez ajude à compreensão dos seus modos de funcionamento. Para além da mobilidade do corpo docente — "no 3.º ciclo, dos sessenta professores (...) trinta e cinco não estão cá para o ano!" —,

> "as escolas eu penso que não têm, as escolas enquanto organização, custa-lhes imenso sair do administrativo (...): se participam no conselho pedagógico, o importante é que fique a acta escrita e que seja assinada por toda a gente, que tenha uma agenda e que dê resposta aos constrangimentos administrativos que também a escola tem" (ent. 7: 106).

Por último, parece-nos importante referir a imagem que um director nos fornece sobre as dinâmicas de articulação entre o centro e as escolas, segundo o qual elas serão tanto mais conseguidas quanto os órgãos de gestão das escolas compreendam e sintam essa necessidade (ent. 13: 108).

Como se pode constatar através dos discursos dos directores, a escola não parece ter grande importância (estratégica ou de outro tipo) para os diversos actores em presença. Se grande número de escolas não atribuíam qualquer significado à formação dos seus professores até à publicação do regime jurídico, depois desta data parece que transferiram essa responsabilidade para os centros de formação. Pelo menos é o que se constata nos centros de formação abrangidos por este estudo, onde nenhum plano de formação parece ter resultado da articulação entre os planos de formação das escolas associadas e o centro (art.º 25.º/c).

Em relação às escolas do 1.º CEB, a atender ao que três directores nos referem (ent. 2, 6 e 7), são as únicas a apresentar os seus projectos ao centro, permitindo desse modo a emergência de dinâmicas de animação pedagógica.

Neste contexto e independentemente das localizações geográficas dos centros, os centros de formação parecem existir para além das escolas, apresentando uma vinculação muito maior à vontade política da administração do que em relação às entidades de que dependem em termos organizativos, políticos e administrativos, como se pode comprovar pelo tipo de comunicação que se estabeleceu entre os diferentes organismos da administração e os centros, comunicação essa que é preferencialmente estabelecida com o director. Dá ideia que a política dos centros é definida exteriormente a eles, não revelando as escolas qualquer tipo de influência na sua construção(1), inferência que resulta dos seguintes factos:

- não existe um movimento associativo das escolas com as características inerentes a qualquer movimento do género, isto é, fundado na participação activa dos actores e orientado para a resolução dos seus problemas;

- nenhuma escola parece conceber os centros de formação como o resultado da sua acção directa, parecendo ignorar-se mutuamente;

- todos os actores parecem delegar nos directores as tarefas de concepção e execução do trabalho de formação, mantendo uma postura reservada e distante em relação a todo o processo;

- os centros de formação parecem, cada vez mais, um serviço de atendimento a professores isolados, não se vislumbrando qualquer mediação das escolas nesta relação, o que poderá transformar aquelas entidades mais num serviço de tutela dos professores do que centros de promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos professores e das escolas, como muitos pensaram que poderia acontecer.

Por outro lado, quanto ao modo como os directores têm concebido esta relação, podemos inferir que:

. apenas uma minoria parece ter consciência da importância da mobilização e participação das escolas no processo, embora revele enormes dificuldades em conduzir uma acção orientada para a sua promoção;

. a maioria parece ter sido absorvida pela dinâmica imposta pelo regime jurídico, que concebe a formação como preferencialmente orientada para a

(1) Esta tendência evolutiva dos centros também nos é relatada por Escudero e Bolivar (1994: 141) àcerca da experiência em Espanha.

progressão na carreira, sujeita a uma lógica condicionada pela lei da oferta e da procura individuais e para as necessidades de desenvolvimento da reforma, o que pode ser comprovado pelos planos de formação construídos;

. a ausência de reflexão sobre a questão parece emergir com alguma evidência, situação que, pelo menos, pode impedir qualquer trabalho neste domínio com alguma margem de segurança;

. o carácter conflitual que uma estratégia de envolvimento das escolas e dos seus órgãos de gestão potencialmente contém, poderá ser uma das explicações para a sua não utilização e até mesmo evitação por parte e alguns actores, até pelo desgaste que uma tal situação provoca; no actual contexto, uma acção desse tipo pode-se assemelhar a um trabalho quixotesco, dadas as resistências que os gestores das escolas poderiam colocar a uma estratégia deste tipo.

3.5. Os Directores e a sua formação:que importância para a acção?

Numa função que resulta fundamentalmente da experiência acumulada, seja no domínio da formação propriamente dita, seja no da gestão das escolas, acrescida ou não de uma determinada formação académica, isto é, uma função para a qual não se pode afirmar que exista uma formação de tipo inicial, qualquer preparação para o seu exercício terá de ocorrer no plano da prática, de preferência orientada para a sua problematização e questionamento. Mesmo que ocorra no contexto das instituições de ensino superior ela só terá a ganhar se partir das experiências dos actores, permitindo assim construir representações reflectidas sobre as mesmas e, consequentemente, uma orientação para práticas posteriores.

Tomando como referência a nossa experiência pessoal, quando iniciamos as funções de director de um centro de formação e apesar da experiência que possuíamos no domínio da formação contínua, acrescida de uma licenciatura em Ciências da Educação, cedo sentimos necessidade de construir uma prática alicerçada em dispositivos que permitissem o seu questionamento permanente, de modo a evitar um percurso que fosse exclusivamente resultante do acaso, do imprevisto e da acção de terceiros. Também desde cedo concebemos a comissão pedagógica, os conselhos pedagógicos, os conselhos escolares, os grupos de professores e os agrupamentos de directores como os espaços privilegiados de promoção dessa reflexão. Exceptuando os agrupamentos de directores que, apesar de terem funcionado regularmente, nunca foram objecto de formalização com o objectivo de acreditação como grupos de formação, (embora tal estivesse previsto)

todas as outras formas de organização da formação foram objecto de acreditação e de financiamento no centro que gerimos, como o comprova o plano de formação que apresentamos durante o ano de 1993.

Nos encontros entre directores tivemos oportunidade de verificar a enorme diversidade de percursos profissionais que os vários actores em presença possuíam, parecendo ter apenas em comum o facto de serem professores. Mas essa longa e diversificada experiência profissional, necessariamente interpretada de um modo pessoal, raramente foi objecto de análise através do confronto das práticas profissionais respectivas, dado que esses encontros eram preferencialmente utilizados para o debate das questões administrativas, financeiras e legais.

Pode-se mesmo afirmar que a ausência de reflexão sobre aquilo que cada director ia desenvolvendo em cada um dos respectivos centros constitui uma das principais fragilidades dos agrupamentos de directores. Praticamente *empurrados*(1) para a execução de tarefas administrativo-financeiras, decorrentes dos programas financeiros de apoio à formação e do sistema de acreditação das acções e dos formadores, os directores parecem não ter sentido qualquer outro tipo de necessidade de formação pessoal para além da que lhes permitia dominar os dossiers financeiros e contabilísticos, assim como a diversa legislação que regulava a sua acção.

Na primeira secção deste capítulo tivemos oportunidade de verificar que, cerca de metade dos inquiridos, não tinham reflectido sobre as suas próprias necessidades de formação aquando do início das suas funções de directores. As respostas que obtivemos permitiram-nos concluir que:

. as necessidades pessoais de formação pareciam não constituir uma preocupação prioritária dos actores, sendo mesmo de admitir que nunca haviam pensado seriamente na questão — a dispersão das respostas e a tendência em se referirem a uma formação prévia, realizada por instituições de ensino superior e centrada na gestão, poderão ser disso indicadores;

. embora minoritária, existia uma tendência que apontava os grupos de formação como o espaço privilegiado para a identificação de necessidades e respectiva resolução, parecendo considerá-las como essencialmente emergentes da acção e não prévias à mesma.

---

(1) A expressão "empurrados" tem aqui o sentido que Weber atribui ao conceito de dominação, segundo o qual qualquer sistema de dominação é sempre legitimado pelos domínios; neste caso, os directores foram empurrados mas não nos parece que possam ficar impunes nesse processo.

Após quase três anos de exercício das funções de director, será que a situação se alterou? Vejamos então como os directores representam as suas necessidades de formação e os modos organizativos que concebem como mais adequados para as trabalhar.

Do conjunto das respostas produzidas à pergunta "Que domínios necessitaria de aprofundar para continuar a exercer as funções de director?", foi possível constatar o seguinte:

- sete (7) directores continuam a ter bastantes dificuldades em se referir à questão, sendo que quatro (4) não respondem, um (1) afirma não possuir grandes lacunas, outro não consegue identificar um campo específico e outro afirma não saber responder;

- quanto aos domínios de formação a aprofundar, a característica fundamental continua a ser a dispersão das respostas, embora seja possível identificar algumas tendências:

. "Gestão da Formação" (quatro respostas);

. "Desenvolvimento e Gestão de Projectos" (três respostas);

. "Análise de Necessidades de Formação" (três respostas);

- para além daquelas tendências, podemos observar um conjunto de domínios algo extenso, referidos apenas uma vez, tais como: "profissionalismo docente", "o que é a formação?", "que formação para os professores?", "actualização da investigação que está a ser feita em diversos domínios (métodos, técnicas e correntes no 1.° ciclo e educação pré-escolar)", "saber o que é um círculo de estudos", "identidades profissionais" e "perceber melhor as dinâmicas das escolas e o funcionamento dos grupos".

Para enquadrar as respostas produzidas e no sentido de identificar alguns dos seus significados, procuramos saber quais os processos a utilizar para permitir esse aprofundamento:

- apenas oito (8) directores fornecem indicadores explícitos;

- as instituições de ensino superior, ainda que consideradas apenas como um recurso entre outros, aparecem claramente como os locais onde esse trabalho deveria acontecer;

- os agrupamentos de centros como instâncias a privilegiar nesse processo de formação são-nos referidos por três (3) directores, sendo que um aponta mais para a constituição de uma *associação de directores;*[1]

---

[1] A«associação de directores» é vista como uma estratégia de defesa do grupo por parte de alguns dos actores que entrevistámos, nomeadamente os do 2°/3° CEB e ensino secundário. Estaremos

- três (3) respostas apontam para a construção de um processo misto que pudesse envolver o funcionamento interpares, o recurso ao ensino superior, a especialistas e ao "sistema";

- apenas um director refere a comissão pedagógica como dispositivo a privilegiar na formação dos directores, contudo, não nos fornece qualquer argumentação que nos permita compreender o sentido dessa ideia.

Com o objectivo de aprofundar um pouco mais esta questão da formação dos directores de centro, decidimos descentrá-la do entrevistado e colocá-la num plano mais abstracto, isto é, no grupo de directores, interrogando-os sobre o tipo de formação deveria ser concebida para esse grupo; isto poderia permitir aceder ao modo como cada um representava os seus pares, na sua globalidade:

- oito (8) directores continuam a não emitir qualquer opinião sobre o assunto; dos restantes é de salientar a referência à diversidade de interesses que se observa no grupo, o que torna difícil a concepção de um processo que seja adequado para todos (ent. 2), e a que aponta a formação como um direito que deveria estar consagrado (ent. 14);

- quanto aos domínios de formação, apenas três directores lhes fazem uma referência explícita, ainda que um deles tenha o cuidado de se distanciar da questão, afirmando não estar particularmente necessitado (ent. 11). Esses domínios seriam:

. "Animação da formação", dado que grande número de directores não está preparado no domínio (ent. 2);

. "Ciências da Educação" (ent. 3);

. "Política Educativa", "Métodos de Investigação em Educação" e "Estudo Comparativo sobre Modelos do Sistema Educativo" (ent. 11).

Interrogados sobre quem deveria promover a formação dos directores, apenas seis (6) entrevistados se referem à questão:

- os *agrupamentos de centros* (leia-se de directores de centros) constituem a entidade com mais referências (quatro), seguindo-se-lhe as *instituições de ensino superior* (três) e um *sistema misto* (uma).

A partir destes dados, o que podemos concluir?

---

perante um comportamento de natureza corporativa? Será que os directores são um grupo profissinal?

Em primeiro lugar, o que emerge como potencialmente significativo é a *ausência de resposta* e a *dificuldade em responder à questão*, situação que é manifestada por *metade* dos directores entrevistados; de acordo com o conhecimento que possuímos dos directores de centro com quem tivemos oportunidade de trabalhar e com a forma como decorreram as entrevistas, somos levados a admitir que esta questão não constituía uma prioridade da maioria dos directores, que pareciam mais preocupados em responder de uma forma pragmática às solicitações que constantemente recebiam dos diferentes actores em presença; por outro lado, o tipo de exigências que lhes foram sendo feitas não iam no sentido da valorização dos saberes pedagógicos e científicos, mas no sentido da construção, a qualquer preço, de uma oferta de tipo tradicional (para a qual bastava um capital relacional mínimo) e a capacidade de gerir administrativamente o processo.

Estamos convencidos que, se o instrumento de recolha da informação utilizado fosse o inquérito por questionário, certamente que o tipo de respostas fornecidas seria completamente diferente. Deixados "livres" de qualquer influência, os entrevistados revelaram dificuldades significativas em abordar uma questão que parecem considerar como fácil, dado que é a primeira coisa que todos realizam para construir as ofertas de formação. Por outro lado, pensamos que alguns directores fazem referência a certas formas de organização da formação — directores organizados em círculos de estudos e tendo os agrupamentos de centros como base — devido à influência do entrevistador, que sempre as defendeu publicamente.

Em segundo lugar, o que emerge como significativo é a representação da formação como uma *dimensão instrumental e técnica*, destinada à aquisição de competências formais e ao preenchimento de lacunas (carências, como refere J. A. Correia, 1993). Quando se afirma que "gostaria de saber como ajudar a construir um projecto", ou "saber o que é um trabalho-projecto", ou saber "o que é um círculo de estudos, como é organizado, como se faz e como funciona", ou ainda "saber que métodos, técnicas e que correntes existem ao nível do 1.º ciclo e da educação pré-escolar", independentemente da legitimidade e oportunidade das questões levantadas, o que parece estar em causa é uma determinada maneira de estar na profissão e de conceber a formação. A partir daqui e admitindo que esta forma de conceber a sua própria formação(1) se reflicta no modo de conceber a

(1) Correia *et al* (1997: 82), referem-se a esta questão do seguinte modo: "Para além de atribuirem à formação de professores propriedades quase mágicas de melhorarem a qualidade do ensino e dos sistemas educativos, os directores tendem a pensar a sua própria formação como ingrediente imprescindível à reposição das valências projectuais do seu trabalho".

formação dos seus pares, talvez estejamos perante um dos factores explicativos da acção destes profissionais e da formação que tem vindo a produzir-se.

Em terceiro lugar, parece evidente na maioria das respostas uma influência do *modelo organizativo da formação inicial*. Para além da necessidade de certificação da formação (aspecto que é referido por dois entrevistados), essa influência é visível nas designações utilizadas: "Gestão da Formação", "Desenvolvimento e Gestão de Projectos", "Animação da Formação", etc., questões que, nas actuais condições, só num quadro organizativo formal podem acontecer.

Esta questão prende-se com uma outra: *a relação dos centros de fFormação com as instituições de ensino superior*. Vistas inicialmente como potenciais concorrentes à oferta produzida pelos centros, estas instituições são referidas por alguns directores como necessárias à sua formação pessoal, ainda que de uma forma ambígua. Três entrevistados entendem que devem ser aquelas instituições a produzir a oferta de formação para os directores, mas não devia ser obrigatória. Outros atribuem-lhe um papel de complementaridade do trabalho de formação desenvolvido no interior dos agrupamentos; outros ainda remetem para o que designam por "sistema" a tarefa de construir a oferta, ainda que recorrendo àquelas instituições. Apesar disso e um tanto contraditoriamente, é visível uma certa desconfiança e um certo desconforto em relação à formação que as instituições de ensino superior podem fornecer, notando-se algum temor pelo regresso aos bancos da escola contudo, e pelo que se encontra disponível em alguns dos discursos (nomeadamente a ent.14 e 15), é de admitir que estariam na disposição de frequentar qualquer um dos cursos de especialização existentes, devido à certificação ao grau, que essa frequência ocasionaria. A confirmar-se esta, imagem, é de admitir que as preocupações destes actores se enquadrem num registo de procura de formação qualificadora e não qualificante.

De acordo com o modo como o ensino superior se encontra estruturado, qualquer oferta de formação específica para os directores concebida por aquelas instituições, autonomamente ou por encomenda da administração, parece-nos de difícil execução e de duvidosa oportunidade. Um tipo de formação como aquela que é proposta por alguns directores só poderá acontecer de acordo com a procura individual dos actores no quadro da oferta existente, a qual tem vindo a aumentar sensivelmente nos últimos anos. E esta oferta de formação, apesar de tudo, poderá ter efeitos qualificantes significativos. Para além disso, a formação que tem ocorrido a partir dos protocolos de colaboração entre instituições de ensino superior e centros de formação, para além de permitirem a

realização de acções com formadores dessas instituições, não as vinculando a qualquer ideia de projecto comum, parecem que não permitem aceder nem à dimensão qualificadora, nem à qualificante, sendo útil apenas para a progressão na carreira.

Por último, vamos referir-nos à formação concebida e conduzida pelos agrupamentos de directores e à que poderia acontecer no âmbito das comissões pedagógicas dos centros de formação, se estas se transformassem em dispositivos autonomos de formação.

A comissão pedagógica, concebida como um dispositivo de formação, apenas nos é referida por uma directora, embora seja perceptível no discurso de um outro. E isto, apesar de dois outros directores terem organizado círculos de estudos nos quais aquele órgão de gestão emerge como destinatário. Estamos convencidos que esta ideia, se concretizada, poderia constituir uma alternativa organizativa dos próprios centros de formação, ultrapassando a clássica perspectiva da formação prévia à acção e realizada num espaço e num tempo diferente do espaço e do tempo da acção. A formação, neste quadro, seria contingente à acção, permitindo que aquele órgão pudesse desempenhar mais adequadamente as suas competências de direcção e de animação, dado que teria de participar activamente no processo. Pelo que conhecemos, aquelas iniciativas que pretenderam envolver formadores e as comissões pedagógicas em torno da concepção e avaliação dos planos de formação, não terão voltado a acontecer após a concretização de uma primeira experiência, ora porque estavam muito dependentes de actores externos, ora devido à falta deles.

Quanto à formação centrada nos agrupamentos de directores, erradamente designados por agrupamentos de centros, apesar de constituir uma forma dos directores reflectirem em conjunto sobre as suas práticas e poderem mobilizar uma vastíssima gama de recursos, não deixa de ser a forma acabada de um grupo específico e com interesses próprios. Reconhecendo esta situação como um dado consumado por força do modo como os centros foram constituídos, em termos teóricos pensamos que poderia funcionar como um importante dispositivo orientado para a promoção da reflexão sobre as práticas, para a partilha de experiências e para a organização de acções orientadas para o questionamento das representações sobre a formação que todos possuem.

Mas os agrupamentos de centros não conseguiram afirmar-se no campo da formação, apesar dos esforços de alguns directores nesse sentido. A enorme diversidade de experiências, de percursos e de interesses dos actores envolvidos, aliada a um elevado individualismo accionista, não permitiu que esse

movimento se afirmasse. E não se pode dizer que o grupo não possuísse recursos humanos capazes de conduzir o processo de formação. A explicação para essa situação tem de ser procurada no modo como as relações de poder se estruturam no interior do grupo e no papel que a formação poderia assumir nessa estruturação. O universo constituído pelos directores de centro pode ser caracterizado por uma constelação de pequenos poderes que nenhum conseguiu afirmar decisivamente. O simples facto de constituir um círculo de estudos, que obrigava a que um centro propusesse a sua acreditação e respectivo financiamento, devido à gestão de recursos financeiros que implicava, poderia não ser tão pacífico como se pode julgar à partida.

Por outro lado, a acção dos centros, para além de dispersa e desarticulada é fortemente competitiva entre si, o que tem impedido o estabelecimento de uma cooperação mais estreita que ultrapasse a simples troca de formadores e de informações ligadas à gestão administrativo-financeira.

Mas mais importante que um agrupamento de directores poderá ser o agrupamento de centros (directores, comissões pedagógicas, formadores e professores), o que implicava um outro tipo de organização dos centros, que rompesse com o protagonismo excessivo do director no domínio administrativo e permitisse a emergência de novos protagonistas no âmbito da formação. E esses protagonistas dificilmente poderão ser os gestores escolares, assim como as equipas de apoio aos directores constituídas por sua iniciativa e ainda que aprovadas pela comissão pedagógica. Qualquer estrutura inter-centros (ou inter-directores) que seja criada nas actuais condições está votada ao fracasso. Para ter êxito, necessita que as relações de trabalho ao nível de cada associação de escolas se transformem, não dizemos previamente, mas concomitantemente, pelo menos.

3.6. Síntese

> "As condutas dos actores não têm que ver exclusivamente com a sua socialização passada, mas também com a percepção que têm das oportunidades e dos constrangimentos do seu contexto de acção, com as antecipações que formulam mais ou menos intuitivamente sobre as condutas dos seus parceiros/adversários no jogo, e com os seus cálculos que se baseiam na visão que uns e outros têm dos seus interesses respectivos a prazo mais ou menos longo" (Friedberg, 1995: 213).

Na secção que agora concluímos tivemos oportunidade de verificar que todos os actores entrevistados parecem agir de acordo com as interpretações que

constroem àcerca das suas experiências, com a intuição, com as suas expectativas e com os seus interesses.

Apesar dos fortes constrangimentos à sua acção que desde cedo lhes foram colocados e do elevado descontentamento manifestado em relação ao facto de terem sido transformados em meros executores de políticas alheias, quando tiveram que decidir sobre a renovação dos mandatos, os directores, na sua maioria, decidiram manter-se.

Este facto, por si só, não teria qualquer significado, dado que em todos os sectores profissionais e em todas as esferas da vida, a *demissão* perante as dificuldades é apenas uma das múltiplas atitudes possíveis e só em algumas (poucas) situações será a adequada. O que pode adquirir significado é a demissão quando não se possuem divergências fundamentais visíveis ou a continuação quando existem potenciais situações de ruptura. Como é evidente, seja qual for a decisão tomada, ela deve basear-se em razões objectivas, sejam ou não verbalizadas.

Nos discursos dos actores em questão, foi possível identificar aquelas duas situações. Directores que afirmam não existir discrepância entre as suas práticas e as ideias que possuíam sobre a formação e que, apesar disso, decidem não se recandidatar, utilizando argumentos políticos e pedagógicos, o que, para além da manifesta contradição que representam, indiciam a provável omissão das reais razões; directores que se mostram completamente desiludidos com a forma como o processo evoluiu e decidem continuar em funções sem apresentar qualquer projecto que indicie uma possibilidade de romper com a situação em que se encontram, argumentando com a necessidade de moderar as expectativas que possuíam inicialmente, ou com a esperança que as coisas mudem...

Com efeito, poucos são os directores que apresentam um projecto que contemple um modo de estruturação dos centros de formação com base na comissão pedagógica, nos órgãos de gestão das escolas associadas, nos grupos de professores que, num primeiro momento, se mostrem disponíveis para se envolverem em acções conduzidas com base na ideia de projecto e na mobilização de recursos externos, tais como algumas instituições de ensino superior. Pelo contrário, a lógica da procura individual de formação e a construção da oferta em conformidade com ela, nunca é questionada pelos actores. A crença na formação orientada para as "carências", fundamentada no modelo escolar e descontextualizada dos locais de trabalho é a característica que emerge como dominante nas práticas que observamos e que nos foram relatadas. Um trabalho de formação orientado para o envolvimento dos destinatários da

formação, professores e escolas, parece não constituir a preocupação dominante da maioria dos directores entrevistados, o que parece ser congruente com o modo de pensar e agir dos gestores das escolas e amplos sectores de professores.

Criticam o modo como os elementos da comissão pedagógica se têm vindo a comportar no processo de estruturação do campo da formação; criticam o modo como os professores constroem estratégias para contornar o problema da formação orientada para a progressão; criticam a ausência de participação dos professores no processo de construção da oferta de formação. Mas parecem incapazes de perceber as razões que estão na base desses comportamentos: as características da oferta de formação, que não permitem qualquer tipo de participação que não seja a frequência das acções; a unipessoalidade do órgão de gestão, primeiro grande obstáculo à emergência de práticas participativas; o carácter pré-estruturado dos contextos em que operam, a estratégia reservada de participação das escolas no processo e os modos tradicionais de funcionamento dos professores e dos órgãos de gestão das escolas, entre outros.

Parecendo pressentir o elevado grau de conflitualidade que uma estratégia de questionamento das escolas necessariamente transporta, parecem preferir a utilização de estratégias substitutivas das escolas e dos seus órgãos no processo de construção da oferta e nas tarefas de gestão administrativo-financeira dos centros, parecendo não perceber que, para além de manterem a relação de distanciamento das escolas em relação ao centro, estão a contribuir decisivamente para cristalização de práticas de formação e de gestão que, depois de instaladas, se revelam particularmente difíceis de ultrapassar. Mas talvez preservem, ainda que a curto prazo, algum poder pessoal, poder que lhes advém da necessidade dos professores em progredir na carreira, questão que ninguém parece contestar abertamente. Embora actualmente a contestem, a relação entre formação e progressão na carreira (o que se convencionou designar por carácter obrigatório da formação) foi defendida durante muito tempo pelas estruturas sindicais, certamente fruto de uma determinada forma de conceber os professores, não se apercebendo que estavam a defender um princípio fundado em critérios administrativos legitimados por argumentos profissionais (hoje poucos negam, no plano dos discursos, o princípio da formação como factor de desenvolvimento pessoal e profissional).

A prática que desenvolvemos diz-nos que uma estratégia de implicação da comissão pedagógica e dos órgãos de gestão e direcção das escolas associadas, realizada apenas com base nos recursos locais, é objecto de forte resistência por parte daqueles actores. O conjunto das tarefas que esses actores têm diariamente

de desenvolver é o argumento mais utilizado para justificar a sua não-participação. Ao que julgamos saber, esta questão constitui apenas uma dimensão do problema, dado que foi possível envolver esses actores no processo de reflexão sobre a formação durante um curto período, muito embora de um modo bastante limitado. Somos de opinião que a maneira como as escolas se encontram estruturadas é um forte obstáculo à emergência de práticas reflexivas, dado que se encontram particularmente voltadas para a execução de políticas que lhe são alheias e aquilo que é valorizado é o cumprimento das tarefas lectivas, ainda que presumidas. Durante os três anos em que exercemos a função de director, em nenhum momento a comissão pedagógica se mostrou disponível para tomar posições públicas sobre os constrangimentos colocados à acção do centro, quer os políticos, quer os administrativos, quer os financeiros, assim como propôr alternativas à dependência financeira dos fundos estruturais canalizados pelo FOCO.

Quando questionados sobre a capacidade dos professores e das escolas para responder aos desafios que a profissão, hoje, coloca, para além de haver directores que apresentam dificuldade em responder à questão, a maioria entende que apenas um pequeno sector estará apto para tal, qualificando a grande massa como pouco interessada em participar na construção da sua profissionalidade. No pólo oposto temos aqueles que consideram que os professores são uma das melhores coisas que este país possui, dando a entender que só não participam se não os deixarem, devolvendo para o sistema a responsabilidade de tal situação. Pelo que observamos e interpretamos, tanto uns como outros parecem conceber os professores isoladamente, dado que poucos questionam a responsabilidade das escolas e dos seus respectivos órgãos no processo de formação: a inexistência de projectos de formação, a ausência de participação no processo de concepção e execução das decisões sobre a formação, a ausência de ligação do centro às respectivas escolas e consequente dinamização de um debate que, se lançado, certamente seria aceite pela generalidade dos professores.

Como se vê, o conjunto de questões que se colocam ao processo de estruturação do campo da formação é vastíssimo e extraordinariamente complexo, não sendo possível vislumbrar a tradicional dicotomia que muitos gostam de estabelecer entre culpados de um lado e inocentes do outro, isto é, o que emerge como central em todo este estudo é que ninguém se pode colocar de fora da situação criada, tendo todos os actores em presença no campo responsabilidades pela forma como o processo tem evoluído.

E essa complexidade pode ser traduzida pela ausência de um projecto global de estruturação do campo da formação em geral e dos centros de formação, em particular. Seja a administração, sejam as estruturas sindicais, sejam as instituições de ensino superior, sejam as escolas e os próprios centros de formação (directores e comissões pedagógicas), todos têm revelado uma grande incapacidade para ultrapassar a lógica instituída pelo modelo da formação inicial, cada vez mais dominante no universo da formação contínua dos professores.

No caso vertente dos centros de formação das associações de escolas, a ausência de uma representação política e organizadional que todos os actores directamente envolvidos manifestam, àcerca do papel que poderiam desempenhar naquele processo de estruturação é o dado mais relevante que emerge neste estudo. Em nossa opinião, essa visão global terá de passar, necessariamente, pela articulação dos centros com as instituições de ensino superior que se encontrem particularmente vocacionadas para a intervenção sócio-educativa, numa lógica cooperativa e centrada na participação de todos os actores e órgãos existentes ao nível local. Pode não ser a única forma possível de conceber a necessária ruptura com os modelos clássicos de conceber a formação, mas acreditamos que, sem ela, dificilmente o campo da formação poderá ser estruturado em torno de conceitos como "desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional", "formação centrada na escola e nos projectos dos actores nela representados", "autonomia pedagógica", "participação e cooperação", etc.

Também sabemos que as instituições de ensino superior, para além de utilizarem os recursos financeiros disponíveis de acordo com os seus interesses particulares (sendo mesmo um dos principais pilares da consolidação do modelo escolar de formação), pouca preocupação têm manifestado pelo modo como o campo da formação se tem vindo a estruturar, demonstrando uma enorme dificuldade em se reorganizar e orientar a sua acção para os contextos colectivos de trabalho que são as escolas. Mas sem esta articulação entre as diversas instituições, fundada em programas de intervenção mutuamente negociados, dificilmente será possível superar a lógica da acumulação de certificações que, em detrimento de uma outra lógica mais orientada para a construção e recomposição de representações e de saberes qualificantes, se tem imposto quase exclusivamente no campo da formação.

Capítulo III

Conclusões

1. A Experiência Pessoal como Contraponto

> "A característica essencial da abordagem organizacional da acção social é relativizar todos os determinismos e todos os mecanismos de dominação postos de maneira abstracta" (E. Friedberg, 1995: 300).

Quando iniciámos o presente estudo encontrávamo-nos completamente mergulhados no processo de construção de um dispositivo(1) de formação contínua na qualidade de director de um centro de formação de associação de escolas. Apesar dos fortíssimos constrangimentos que nos eram impostos do exterior (regime jurídico e sistema de financiamento), acreditávamos que era possível construir uma dinâmica de formação que privilegiasse o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores a partir das organizações em que operam — as escolas. Sentíamos que, se os professores que ocupavam os órgãos de gestão das escolas (que se haviam "associado" para constituirem o centro de formação e que desde o início integraram o órgão de direcção do mesmo) assim o quisessem, era possível mobilizar as escolas e os professores em torno de um projecto capaz de produzir mudanças significativas, tanto ao nível organizacional como ao nível das práticas sociais e profissionais dos actores em questão.

Durante os três anos em que desempenhamos essas funções, as experiências que vivemos podem ser caracterizadas do seguinte modo: um primeiro ano empolgante e gratificante, no qual pudemos perceber que os professores têm condições para responder aos desafios que a construção da sua profissionalidade constantemente lhes coloca; para isso acontecer «basta» que sejam criados dispositivos que facilitem a emergência de práticas centradas na dimensão informal da sua acção; dois anos completamente frustrantes em todos os domínios: ao mesmo tempo que perdíamos *toda* a autonomia de que dispusemos no primeiro ano para conceber o trabalho de formação, dado que ficamos sem recursos financeiros para manter qualquer tipo de actividade em funcionamento(2), sentimos que nos encontrávamos completamente sós, ou

---

(1) A noção de dispositivos utilizada no presente trabalho é bastante tributária de Foucault (1976), isto é, uma noção de cariz "eminentemente estratégico", como salienta M.M. Carrilho (1989: 60-61).

(2) O FOCO 1 concluiu-se em Dezembro de 1993; o FOCO 2 só teve o seu início em Dezembro de 1994, começando a produzir efeitos, em termos financeiros a partir de meados de 1995; para agravar a situação do centro que geríamos, as entidades financiadoras não liquidaram as dívidas que tinham para connosco: em vez de ficarmos com recursos financeiros para manter o centro em

melhor, *isolados*. As escolas e a comissão pedagógica não reagiram perante esta situação, limitando-se a constatá-la, a manifestar a sua preocupação face à imagem negativa que uma tal descapitalização do centro poderia constituir para as escolas, nomeadamente para a escola-sede e a desresponsabilizar-se em relação a todo o processo.

Com o despoletar desta situação, a comissão pedagógica, que tinha sido envolvida e implicada no processo de construção da oferta formativa ao longo do ano de 1993 (ainda que com algum desconforto, pois muitos dos seus elementos nunca estiveram muito disponíveis para o *trabalho de animação e dinamização das escolas*), e que havia sido alargada a professores considerados importantes para aumentar a capacidade de intervenção do centro de formação nas escolas, sentiu que havia chegado o momento para romper com esse processo de implicação e manter-se apenas ao nível da participação formal, isto é, quando convocada para as reuniões ordinárias. Estávamos em Maio de 1994 e esta data correspondeu ao fim de um projecto que poderia ter sido algo de verdadeiramente importante na vida de todos quantos nele participassem. Sem recursos financeiros para actuar e com o divórcio das escolas em relação ao processo, até a dinâmica estabelecida nas escolas do 1.º CEB teve de ser suspensa.

Apesar da singularidade da experiência que relatamos em traços muito gerais, o que podemos concluir?

Em primeiro lugar e durante o primeiro ano de institucionalização do sistema de formação contínua, é possível perceber que o centro de formação possuía uma grande autonomia para conceber a oferta formativa, embora limitada pelo fluxo de recursos financeiros disponibilizados pelo FOCO. Constituímos diversos Círculos de Estudos, que abrangeram todas as 70 escolas do 1.º CEB, a quase totalidade das educadoras de infância, alguns grupos de professores dos restantes níveis de ensino e a própria comissão pedagógica. Apesar de termos enviado para acreditação um projecto construído de acordo com as normas em vigor, (explícitas e implícitas), ele permitia adequar-se às diferentes situações em presença. Como é evidente, esta situação veio a ser objecto de bastantes conflitos com o FOCO, quando se tratou de elaborar os dossiers de saldo, numa fase em que a recentralização do processo era já evidente, ou seja, um ano após o início do processo.

Em segundo lugar, foi visível um grande desconforto por parte da totalidade dos elementos da comissão pedagógica oriundos dos 2.º/3.º CEB e do

---

funcionamento, vimo-nos na situação de devedores a terceiros num montante de cerca de quatro mil contos, só não encerrando o centro porque o director não dependia das verbas do mesmo.

ensino secundário em participar nos debates sobre a construção da oferta formativa, caracterizando-se a sua participação pela intermitência das presenças nas reuniões, pelo silêncio e pela total incapacidade em transportar o debate para os conselhos pedagógicos das escolas respectivas.

Em terceiro lugar, foi evidente a total dependência do centro de formação dos fluxos financeiros. Quando foram suspensos, a actividade dos centros de formação reduziu-se a meros actos de gestão corrente e quando foram retomados condicionaram de uma forma decisiva a construção da oferta formativa. Bastantes professores manifestaram interesse em constituirem grupos de formação, mas dado o número reduzido dos elementos de cada grupo, a obrigatoriedade de um formador e respectivos honorários, a necessidade de definir o número de horas de formação, os dias, locais e duração dos encontros, o número de horas teóricas e práticas, etc., tudo isto com uma antecedência de largos meses em relação ao momento formal da sua execução, cedo impediram que o trabalho concreto que emerge no quotidiano das escolas pudesse constituir o objecto central da formação.

Por último, pode concluir-se que os órgãos de gestão nunca estiveram muito interessados em participar no processo de construção da oferta formativa. Logo que puderam desresponsabilizar-se e normalizar a situação, não perderam a oportunidade. É de admitir que este facto se deva, em grande medida, ao modo de funcionamento das escolas e dos órgãos de gestão respectivos: as questões de natureza pedagógica, as práticas de docência, a formação, raramente são objecto de reflexão por parte desses órgãos, o que pode ser comprovado pela completa ausência de planos de formação e pelas agendas das reuniões dos respectivos órgãos. Parece que ninguém se sente à vontade para conduzir esse tipo de trabalho.

Neste contexto, em que o director possuía um projecto definido sobre o modo como a formação poderia ser estruturada (e que não se caracterizava por ser um catálogo de formação), que o partilhou com os elementos do órgão de direcção, tendo sido objecto de aprovação, o que impediu a sua implementação?

Os constrangimentos externos a que aludimos acima, apesar de constituirem uma forte restrição às dinâmicas colectivas (como salienta Matos, 1993), não podem constituir a única razão para que tal projecto se viesse a revelar como improcedente, tendo sido abandonado em detrimento dos «catálogos» de formação, que todos (professores, comissão pedagógica e administração central e regional) passaram a exigir e que tivemos de construir para a candidatura ao FOCO 2. Um projecto de formação em rede, a nível concelhio, que havia sido

construído por alguns dos elementos que constituíam a comissão pedagógica pouco tempo antes da emergência do centro de formação e proposto à chamada «área pedagógica» (que é constituída por todas as escolas dos 2.°/3.° CEB e do ensino secundário), teve o mesmo destino que o projecto do centro de formação (e na altura não havia regime jurídico, nem formação obrigatória, e até havia um centro de recursos, que praticamente nunca funcionou).

Conforme o processo avançava, mais distantes nos sentíamos das escolas e dos professores. Por outro lado, a comissão pedagógica, para além da sua inoperância no plano conceptual, cada vez mais reforçava a sua vertente de regulação da acção do centro, através do mecanismo do controlo orçamental, utilizando as reuniões para discutir o modo como as verbas estavam distribuídas pelas diferentes acções e quem eram os beneficiários das despesas, tendo em algumas escolas sido afixada a lista dos formadores que haviam realizado acções de formação e respectivos honorários.

De acordo com Friedberg (1995: 93)

> "As organizações só podem reagir a dados ou a problemas que foram previamente percebidos, reconhecidos e compreendidos pelos seus membros, que devem para isso integrá-los nos mapas causais que constroem através da sua experiência e que lhes fornecem as suas representações e os seus esquemas de interpretações do mundo".

Será que podemos interpretar a acção dos gestores das escolas como essencialmente voltada para a sua dimensão de *extensão local da administração* e pouco preocupadas com o tipo de formação que os professores eram obrigados a frequentar? Será que a formação ainda não foi percebida como uma esfera da competência das escolas e estruturante de toda a sua acção?

No momento em que escrevemos este texto, já passaram quase dois anos sobre a nossa saída do centro de formação. De então para cá tivemos oportunidade de nos distanciarmos dos acontecimentos vividos e tentar perceber algumas das razões que estiveram na sua base. Tivemos oportunidade, igualmente, de estudar alguns dos contributos que a sociologia, nomeadamente a sociologia da acção organizada, nos fornece no domínio da compreensão dos modos como os actores estruturam os contextos de acção em que actuam. Se hoje não temos grandes dúvidas em aceitar que a acção dos centros de formação dificilmente poderia ter sido orientada numa direcção diferente da que todos conhecemos, dado o contexto em que emergiram e o modo como foram estruturados, também reafirmamos que tanto os directores como os elementos das comissões pedagógicas dos centros de formação não foram mais longe no

processo de estruturação das práticas de formação contínua, ou porque não foram capazes de utilizar as possibilidades de acção existentes, ou porque tal não foi percepcionado como correspondendo aos seus interesses imediatos.

Ao nível das escolas, a reflexão de natureza teórica que tem vindo a ser produzida pela comunidade científica, para além de um limiar de apropriação bastante impressionista por parte dos actores (e que se situa ainda, apenas, ao nível das práticas discursivas de uma minoria), pode-se dizer que não chegou, sequer, ao portão de entrada. Daí que não se possa afirmar que tenha existido qualquer conflitualidade, no domínio conceptual, entre o modo de conceber a formação por parte das escolas e o modelo que foi induzido pela administração: neste domínio, a convergência parece ter sido total. Na nossa experiência, essa conflitualidade emergiu quando o director introduziu a ideia de formação centrada nos projectos das escolas e de grupos de professores, estratégia que, para se afirmar, necessitava da implicação dos diversos elementos da comissão pedagógica no processo. Talvez pela sua precocidade e pela seu carácter discrepante em relação às práticas dominantes nas escolas e nos outros centros de formação, o projecto tenha falhado A incapacidade do director para promover aquele tipo de práticas de formação pode ser outro factor a considerar para explicar aquele fracasso.

Decidimos iniciar este capítulo com uma breve referência à acção que desenvolvemos num centro de formação para evidenciar as opções teóricas e metodológicas que utilizamos para orientar a análise que efectuamos ao modo como alguns directores de centros de formação têm vindo a construir as suas práticas.

É nossa opinião, como salientamos já, que as práticas de formação que têm vindo a estruturar o campo da formação contínua dos professores a partir de fins de 1992, concebidas pelos centros de formação das associações de escolas, apesar de fortemente condicionadas pelo edifício legislativo e pelo sistema de financiamento, não podem ser consideradas como exclusivamente redutíveis a esses constrangimentos. O modo como os actores em presença naquelas estruturas (directores e comissão pedagógica, essencialmente) representam a formação dos professores e a sua capacidade para estruturarem o sistema de interdependências em que necessariamente estão envolvidos (director/comissão pedagógica; director/escolas; director/administração, director/professores), poderão ser os elementos fundamentais para a compreensão do processo de institucionalização do sistema universal de formação contínua.

O quadro teórico de referência do estudo que desenvolvemos, como vimos, considera os actores locais como os principais protagonistas da acção que desenvolvem, apesar de actuarem num contexto preestruturado e, por via disso, serem bastante permeáveis a constrangimentos múltiplos. Mas também lhes reconhecemos a capacidade de os identificar, ultrapassar e transformar de acordo com o modo como os percepcionam e concebem. Como salienta Friedberg (1995: 16),

> "os actores nunca actuam num espaço não estruturado, a sua racionalidade e a sua capacidade de escolha são preestruturados pela sua pertença a culturas (nacionais, profissionais, organizacionais). A sua liberdade de acção é por outro lado restringida pelas condições materiais e sociais que prevalecem no seu contexto de acção e que são escoradas por um conjunto de estruturas e de regulações englobantes".

Apesar disso,

> "o seu comportamento nunca é redutível a tais estruturações englobantes e não pode por conseguinte deduzir-se a partir delas".

Seria extremamente fácil optar por culpabilizar a administração central e regional pela crescente burocratização dos centros de formação e a transformação dos directores em funcionários administrativos, cuja função seria contactar formadores, negociar espaços para as acções, zelar pelo seu normal funcionamento, promover a sua avaliação formal, gerir os recursos financeiros e passar certificados e/ou declarações, *tal como se depreende dos discursos da maioria dos directores entrevistados* no âmbito deste estudo. Com efeito, aquelas são as tarefas que mais ocuparam (e ocupam) os directores entrevistados. Mas será que se pode afirmar que a isso foram obrigados pela administração?

Pensamos que a natureza dos constrangimentos colocados à acção dos directores é mais complexa do que aquilo que transparece nos discursos dos actores. Para a compreendermos será necessário equacionar o modo como as várias interdependências se têm vindo a estruturar, ou seja, identificar os interesses e os saberes que os diferentes actores têm vindo a mobilizar para instituir o sistema de formação contínua.

2. Os Directores e as suas Práticas

As práticas de gestão e de direcção da formação contínua dos professores, construídas a partir dos centros de formação das associações de escolas, constituem o sujeito de estudo da presente dissertação. Para as analisar,

decidimos centrar a nossa atenção na figura institucional que emergiu como o principal (e único?) responsável por essas práticas — o director.

Embora o regime jurídico estabeleça uma distinção clara entre o órgão de direcção e o de gestão dos centros de formação, o primeiro da competência da comissão pedagógica e o segundo do director, o modo como o trabalho daquelas entidades foi estruturado, conduziu à concentração, numa só pessoa, das atribuições que deviam estar distribuídas por um leque diversificado de actores. Com grande margem de segurança e sem receio de sermos desmentidos e acusados de ter operado um reducionismo simplista da realidade, uma das teses que defendemos hoje é que os centros de formação *são* os seus directores.

Esta é uma das conclusões que podemos extrair dos dados empíricos que dispomos e que confirma a experiência que vivemos. Com efeito, o grau de formalização daquela estrutura identifica-se com o director e com a sua acção — sem ele, apenas existiria uma dimensão informal que, a curto prazo, poderia conduzir ao desaparecimento da organização, tal como a conhecemos hoje. Isto não significa que, no futuro, os centros de formação não possam ser estruturados na base de um órgão colegial emergente das escolas associadas e que reuna simultaneamente as atribuições de gestão e direcção, sem que a figura do director assuma grande relevância e protagonismo.

Várias causas podem ser encontradas para explicar este protagonismo dos directores, umas situadas nos normativos e outras produzidas no processo de estruturação das relações entre os diversos actores, de acordo com a forma como percepcionam a realidade. Estas duas dimensões correspondem ao que L. Lima (1991) define por "planos organizacionais analíticos: o plano das orientações para a acção e o plano da acção", a cada um deles correspondendo diferentes tipos de regras: *formais-legais*, no primeiro daqueles planos, *informais* e/ou *não-formais* no segundo caso[1] .

O primeiro factor a induzir aquele protagonismo do director foi, com efeito, o regime jurídico da formação contínua:

. ao definir como estrutura formal dos centros de formação a comissão pedagógica e o director, órgãos de direcção e gestão, respectivamente, dispensando este último total ou parcialmente das actividades lectivas;

. ao definir a composição do órgão de direcção através de critérios de representatividade (no caso do 1.° CEB e da Educação Pré-Escolar) e de inerência de funções (nos outros graus de ensino);

---

(1) Para uma melhor compreensão desta problemática, ver L. Lima (1991 e 1992).

. ao induzir a periodicidade das reuniões ordinárias do órgão de direcção (uma tarde por trimestre);

. ao criar uma estrutura toda ela dependente do director, do conselho administrativo e dos serviços administrativos da escola-sede; nas situações observadas, dada a incapacidade dos serviços administrativos em realizar o volume de trabalho com que os centros se viram confrontados, ou foram criadas estruturas paralelas situadas na dependência do director e pagas com as verbas das acções, ou foi o director que o realizou; desconhecemos se foi criada alguma equipa mista com uma dinâmica de trabalho colectivo e que implicasse directamente a escola-sede; se tal aconteceu, foi um caso raro;

. ao atribuir ao director as competências de elaborar o plano de formação e de acção do centro de formação, de coordenar a formação contínua dos professores das escolas associadas, de promover a identificação das necessidades de formação dos docentes, de representação do centro, de articulação com outras escolas e instituições de ensino superior, promover a organização e a avaliação das acções de formação e propor a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do centro; a tudo isto, devemos associar outras actividades de formação contínua para além das que possuem efeitos na progressão na carreira e a criação e gestão de centros de recursos.

Como se vê, a partir daqui, são possíveis vários tipos de protagonismos: dado que as escolas-sede não possuíam condições estruturais capazes de suportar administrativamente a actividade dos centros e as comissões pedagógicas só existem quando reunem (e nem sempre), todo o trabalho se abateu sobre aquela figura institucional. O regime jurídico criou, com efeito, uma «novidade organizacional» no domínio da formação, mas não foram os centros de formação — foram os directores dos *centros de execução financeira centrados em programas orientados para a progressão na carreira.*

Apesar das influências que as normas produzidas externamente aos contextos de acção normalmente têm sobre o modo como estes se estruturam, estamos em crer que não são suficientes para explicar o seu funcionamento. Com efeito, as concepções sobre a formação que os diversos actores possuem (com particular destaque para o director), aliadas ao modo como cada um avalia as oportunidades de acção, parecem assumir uma importância decisiva para a definição do tipo de protagonismo do director.

De acordo com os relatos produzidos pelos directores, fácil será concluir que «optaram» pelo protagonismo fundado numa dimensão gestionária que, de acordo com as normas formais-legais, nem sequer lhes competia. As próprias

reuniões e encontros de directores de centros reflectiam essa situação, dado que os assuntos ligados à dimensão política da formação raramente foram objecto de análise, sendo constantemente preteridos em favor das interpretações dos regulamentos e dos saberes técnicos de natureza processual e financeira.

Para além das razões explicitadas pelos directores para justificar esta opção em privilegiar a dimensão gestionária, que abrange o modo como conceberam os planos de formação (falta de estruturas administrativas próprias, necessidade de cumprir prazos, estrutura do sistema de financiamento, etc.), existirão outras mais profundas e com valor explicativo acrescentado: são de natureza política e estratégica. Estratégica, porque foi a forma mais fácil de se afirmarem num espaço institucional preestruturado. Política, porque esse modo de conceber a formação parece congruente com os quadros de referência teóricos que os diversos actores em presença possuem: directores, comissão pedagógica, professores e administração. Só alguns directores manifestaram clara discordância, no plano conceptual, em relação aos catálogos de acções que eram induzidos a construir. Por outro lado, ao assumirem a dimensão gestionária como orientadora da acção, evitam práticas necessariamente conflituais e afirmam-se como um poder definido, ainda que a prazo. Só assim se explica que, embora reconhecendo que se encontram sós (a maioria assim o refere), ninguém questione o carácter unipessoal do órgão. Esta característica foi rapidamente naturalizada.

Se se mantiverem num registo gestionário, isto é, produzindo uma oferta formativa por catálogo que não implique os elementos da comissão pedagógica e que permita satisfazer as necessidades de progressão na carreira dos docentes, e, se continuarem a substituir-se à escola-sede no domínio administrativo-financeiro, ninguém ousará questionar o seu protagonismo. Mesmo que desenvolva uma estratégia de ligação directa aos professores, considerados isoladamente (estratégia que alguns directores referem como central na sua acção), apesar de não ser do agrado de alguns dos tradicionais protagonistas situados no campo social em que o centro se integra, é uma actividade tolerada. Este parece ter sido o registo em que todos os directores se enquadraram, sendo de admitir a existência de uma elevada relação entre esse registo e o modo de conceber o trabalho do director por parte da maioria dos entrevistados.

Mas se quiser implementar uma estratégia de implicação das escolas no processo de construção da oferta formativa, nomeadamente através da valorização dos projectos nelas concebidos e da construção de dispositivos de reflexão sobre as práticas, *o director corre sérios riscos de ficar completamente*

isolado. Uma prática deste tipo, que teria de se inscrever num registo de animação pedagógica das escolas, conduzida a partir dos conselhos pedagógicos, onde foi tentada (apesar de ser uma estratégia dedutível do regime jurídico), veio a revelar-se bastante discrepante com os modos de trabalho dominantes e com os interesses dos actores situados na comissão pedagógica. Para além da experiência que vivemos, apenas dois directores lhe fazem referência explícita, embora no plano das intenções, pois não tiveram oportunidade de a exprimirem no plano da prática durante o primeiro mandato. Como o tipo de liderança dos centros não é fundado no princípio da hierarquia, o que obriga os actores a encontrarem pela via do consenso e da persuasão intrapares as estratégias mais adequadas, só um grupo coeso em torno de objectivos comummente aceites e compreendidos, pode conduzir a que todos sejam responsabilizados pela execução das decisões assumidas. Dado que as comissões pedagógicas são órgãos que decidem mas não executam (devido à precaridade da sua ligação aos centros), ainda que aprovem um plano de animação pedagógica das escolas associadas, tal não garante o sucesso do projecto. Para tal acontecer teria de haver uma grande motivação dos actores em presença, o que não foi visível nos centros abrangidos neste estudo. Como nos diz um director "a minha [comissão pedagógica] funciona bem se me situar num campo de não ter [lhes dar] problemas" (ent. 6: 120).

Como é evidente, se o director viesse a assumir um protagonismo fundado em práticas centradas na animação pedagógica das escolas, tal significaria que a sua acção estaria perfeitamente integrada nas práticas dos restantes elementos e teria tendência a diluir-se nelas. Estaria confinada a uma actividade de coordenação da acção dos diferentes elementos da comissão pedagógica, únicos responsáveis pelo trabalho de formação nas escolas respectivas. O que pretendemos salientar é que, nas condições existentes nas escolas (que as comissões pedagógicas, de certo modo, espelham), qualquer proposta de trabalho com as características das referidas, para além de ter enorme dificuldade em se afirmar, parece discrepante com as formas dominantes de pensar e sentir a formação. Apenas no 1.° CEB sentimos existir condições para uma prática centrada na animação pedagógica, como pode ser comprovado pelos discursos de grande parte dos entrevistados.

Esta é, pois, a segunda tese: nas actuais condições organizacionais, um director que aposte num projecto participativo, que tenha como referência as práticas profissionais e os contextos onde elas ocorrem, corre o risco de ficar ainda mais isolado do que os restantes, mais afastado das escolas, da comissão

pedagógica e dos professores, principalmente nos centros de média e grande dimensão.

Mas mesmo que o director invista numa dimensão gestionária, isto não significa, só por si, que esteja próximo das escolas. Pelo contrário. A este propósito, Campos (1995: 43) refere:

> "Mas também não me parece que o caminho que estão a seguir muitos dos centros de formação das associações de escolas (transformando-se, à semelhança das instituições de ensino superior, em organizações separadas das escolas) os coloque em situação de representar as escolas nessas parcerias".

Quer-nos parecer que o afastamento dos centros em relação às escolas não é uma questão que se coloque agora e que esteja a acontecer apenas em alguns centros — estes sempre estiveram longe das escolas por força das lógicas implícitas nos normativos e das lógicas de acção dos directores, dos elementos das comissões pedagógicas e dos professores. Ao funcionarem como locais de produção de catálogos de acções, onde os professores se deslocam para se inscrever, levantar certificados e declarações ou para frequentar acções, *não havendo espaço para qualquer outro tipo de participação,* que tipo de ligação existe entre as escolas e os centros?Até o modo como circula a informação entre o centro e as escolas é extraordinariamente deficitário, dado que os conselhos pedagógicos não são chamados a produzir a política de formação do centro, recebendo de quando em vez algumas informações dispersas.

Uma das potencialidades que inicialmente se atribuía aos centros de formação tinha a ver com a possibilidade destes se estruturarem em torno da ideia de «redes de formação», ideia que era deduzida da expressão «associações de escolas». De acordo com os aspectos que temos vindo a descrever, o que terá acontecido a este pressuposto teórico?

Apesar de constituir uma das tendências actuais na evolução da formação de adultos (Barbier *et al,* 1991; Canário, 1994; Amiguinho, 1994a; Correia *et al,* 1997), a construção de redes interescolas tem-se revelado como uma das tarefas de mais difícil concretização. No concelho onde desempenhamos a função de director podemos considerar que há uma certa tradição neste domínio, mas toda ela construída em torno de bases muito fluidas. Para além da chamada *área pedagógica* (constituída pelas escolas dos 2.°/3.° CEB e ensino secundário), que reune com uma periodicidade mensal (destinada a articular a acção das escolas em relação à distribuição dos alunos entre si, a debater questões como os exames, as matrículas, etc.), estrutura que se manteve mesmo após a implementação do

centro de formação, todas as outras tentativas fracassaram. Um centro de recursos, construído a partir de uma candidatura ao PRODEP, em 1990, e que agrupava várias escolas de todos os níveis de ensino, em colaboração com a junta de freguesia, veio a encerrar as suas portas por falta de recursos (!), sem que, na prática , chegasse a funcionar. Funcionou no curto período em que o centro de formação dispôs de verbas, o que revela uma grande incapacidade das escolas em funcionarem de um modo cooperativo. Um outro projecto em rede, proposto por quatro docentes que haviam frequentado um DESE em Organização e Administração Escolar, apesar de aprovado, nunca chegou a uma fase de discussão que permitisse a sua viabilização. O próprio centro de formação teve de mudar duas vezes de escola-sede e esteve em risco de ser extinto devido à recusa das escolas em o assumirem. Se não correspondesse a uma iniciativa estatal e, como tal, integrado numa dinâmica nacional, estamos convencidos que o centro já teria sido extinto, pois as escolas nunca o sentiram como um produto da sua acção e como correspondendo às suas necessidades. Ainda não o foi, talvez porque os gestores das escolas não soubessem explicar aos professores as razões que os obrigariam a deslocar-se a centros de formação distantes para obterem os créditos necessários à progressão na carreira.

Como os centros emergiram como organizações situadas num espaço social já ocupado, em regiões onde as relações institucionais são marcadas pelos poderes conquistados por presidentes de conselhos directivos há longos anos nessas funções, alguns dos quais utilizam essas funções para se afirmarem noutros domínios, como o político-partidário, a emergência de um novo centro de poder com as potencialidades que se lhe atribuem não podia ser encarada de um modo pacífico.

Esta talvez seja uma das razões que permita explicar o tipo de dependências que os centros têm vindo a construir. A este propósito, Correia *et al* (1997: 120) referem:

> "(...) estas estruturas de formação, ao mesmo tempo que não desenvolveram redes locais de dependência relativamente às escolas, às autarquias e ao movimento associativo, 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 na carreira e relativamente aos formadores que estruturam a oferta de formação".

Embora estando de acordo com a caracterização produzida por estes autores sobre o modo como os centros de formação têm vindo a afirmar-se no

campo da formação, na qual emerge com particular clareza o sistema de dependências entre os diversos actores em presença, o que nos parece importante agora é tentar explicá-lo, procurando discutir o conceito de centros de formação de associações de escolas e o papel dos referidos actores no processo, com particular destaque para as escolas enquanto organizações.

No estudo empírico que realizámos, com efeito, as preocupações dos directores que emergem como dominantes nos seus discursos, situam-se num registo de conquista de autonomia administrativo-financeira, tanto em relação à administração como face às escolas-sede. Manifestam igualmente preocupações quanto ao modo como o sistema de acreditação das acções e, particularmente, dos formadores, tem vindo a evoluir, pois restringe fortemente o leque daqueles professores que podem ser formadores. No entanto, a maioria dos directores, particularmente os oriundos dos 2.°/3.° CEB e do ensino secundário, sentem que gozam de autonomia pedagógica para construir os seus planos de formação que, como vimos, são caracterizados por uma oferta formativa "à lista"; outros, embora sintam algumas restrições nesse domínio, sentem que conseguem ludibriar o sistema, apresentando um plano de acção de acordo com as instruções superiores e realizando outro. Exceptuando alguns directores oriundos do 1.° CEB (dois) e a única da educação pré-escolar, não se vislumbram nestes actores preocupações com as escolas enquanto locais a privilegiar como estruturantes do processo de formação, o mesmo se podendo dizer em relação à comissão pedagógica. Como vimos acima, a construção de dependências em relação às escolas não depende apenas da vontade dos directores, *mas o que importa salientar aqui é a ausência de preocupações destes actores em relação a tão importante dimensão do trabalho de formação.* O que parece ser congruente com o sentir e pensar da generalidade dos elementos das comissões pedagógicas e, consequentemente, dos órgãos de gestão das escolas. Tudo isto configura uma situação de dependência estrutural das instâncias estatais, dependência essa que surge reforçada pela acção das escolas-sede no domínio administrativo. Portanto, o que surge como potencialmente conflitual na generalidade das situações é o excessivo controlo a que os directores têm sido sujeitos na sua acção, controlo esse exercido por via da gestão dos fluxos financeiros, e não divergências quanto ao modo de conceber a formação. Neste contexto, qualquer proposta de inflexão da orientação da acção dos centros, ao nível cocneptual, como não é sentida pelos actores como necessária, poderá ser considerada como paradoxal.

Ainda em relação à dependência das instâncias estatais, não temos dúvidas que se tem vindo a assistir a um reforço constante, apesar dessa lógica ser

inerente ao processo de institucionalização do sistema de formação tal como foi concebido logo em 1992. Pode mesmo afirmar-se que, no domínio financeiro, essa dependência *foi praticamente exclusiva desde o início*. No domínio da concepção do trabalho de formação, essa dependência tem-se vindo a acentuar sempre que são produzidas novas regulamentações para o financiamento e alterações ao regime jurídico.

Mas o que importa aqui questionar é o comportamento dos directores e das escolas face a esse reforço da regulação da acção dos centros. Propor às comissões pedagógicas que elaborassem um orçamento dos centros tendo como suporte os seus próprios orçamentos e outras fontes de financiamento local, como o fizemos, foi considerado como uma proposta de um ignorante em questões de gestão, embora nunca conseguissem explicar as razões de tal impossibilidade. Como essa proposta nunca passou da comissão pedagógica, nunca pudemos sentir os seus efeitos junto das instâncias da administração. Numa perspectiva de efectiva associação de escolas, não vemos como esta se possa afirmar se não for prevista uma cooperação também a este nível, o que parece lógico mesmo do ponto de vista da administração, quando colocava como condição para a abertura dos centros às escolas privadas a definição das suas contribuições em recursos humanos e financeiros. De um ponto de vista associativo, não vemos que os centros possam vir a desenvolver-se sem que esta questão seja equacionada. Tanto no domínio financeiro, como no da acreditação e até no domínio administrativo (dada a potencial sobrecarga dos serviços administrativos das escolas-sede), nunca vimos qualquer tomada de posição pública por parte das escolas, seja enquanto organizações autónomas que reflectem sobre as questões que lhes dizem directamente respeito, seja por intermédio das comissões pedagógicas, enquanto órgãos de direcção dos centros de formação. Quais as razões destes silêncios?

Em primeiro lugar, é nossa convicção que esses silêncios se devem ao facto do sistema de formação se ter estruturado em torno de uma única pessoa — o director. Só a sua acção é que é objecto de controlo e de regulação. Mais nenhum dos actores em presença sente os constrangimentos externos que continuamente são colocados à sua acção. Apenas nos casos em que a acção dos centros envolvesse as escolas e os seus projectos é que seria possível outros actores sentirem os efeitos dessa regulação. Como os planos de formação são concebidos de um modo clássico — um formador, vinte formandos, uma acção acreditada segundo uma modalidade consensual, um conjunto de horas de tolerância

mútua, uma avaliação administrativa, etc. —, cuja configuração não muda seja em que situação for, ninguém se sente posto em causa. Só o director!

Em segundo lugar, traduzem o modo de participação das escolas no processo, que se caracteriza pela ausência completa de implicação, enquanto organizações autónomas, na construção das práticas de formação, pela ausência de projectos que envolvam os diferentes profissionais que nelas trabalham e uma participação formal nas reuniões das comissões pedagógicas. Desta maneira, conseguem manter intocáveis os modos de funcionamento que as caracteriza.

Quanto à dependência dos centros em relação aos professores por via da necessidade de créditos, parece-nos que constituiu o argumento central para o modo como os centros se vieram a estruturar. Toda a sua actividade se estruturou de acordo com essa questão. Contudo, é nossa opinião, que se trata do argumento mais frágil que pode ser utilizado para explicar o sistema de interdependências, revelando em toda a sua dimensão as lógicas que presidem à construção das ofertas formativas.

Como se sabe, em nenhum centro é possível responder de um modo positivo às necessidades de créditos de todos os professores das escolas associadas. Por isso, foram inventadas as «declarações para-créditos», isto é, documentos que certificam a inscrição do docente em acções para as quais não foram seleccionados ou a inexistência de oferta específica. A partir daqui, só utiliza este critério da progressão na carreira como orientação da construção da oferta, quem concorda com esse tipo de política ou quem não possui uma reflexão minimamente aprofundada sobre as questões da formação. Neste cenário, como devemos entender a ênfase que a maioria dos directores colocou na utilização do critério da progressão para seleccionar os docentes para as acções (legitimados pelas respectivas comissões pedagógicas, que aprovaram os critérios que presidiram à selecção dos professores, à avaliação das acções e ao sistema de inscrições)? E como entender a abertura de inscrições para acções com uma antecedência de meses em relação à data prevista para a sua realização e que ninguém sabia se alguma vez seriam concretizadas? E como entender a afixação de pautas nos átrios das escolas com a discriminação das classificações dos docentes?

A emergência de comportamentos orientados para o controlo dos professores constituiu, como se vê, a primeira preocupação da maioria dos directores de centro, no que foram coadjuvados pelas comissões pedagógicas. Aliás, a maioria dos elementos das comissões pedagógicas possuem um duplo poder de controlo sobre os professores, poder esse que se exerce, através das inscrições nas acções e no momento da entrega dos relatórios para a passagem de

escalão. Esta assumpção da função de *administração local de educação* por parte das escolas parece possuir um forte poder explicativo àcerca do modo como os centros de formação têm vindo a funcionar[1] .

Por tudo isto é que importa introduzir algum rigor quando se utiliza a expressão *centros de formação*. Por exemplo, no seguinte excerto,

> "Mais do que centros que estruturam a sua intervenção em torno de uma lógica de projecto capaz de promover o associativismo entre escolas contribuindo para o reforço das relações entre escolas e docentes dos diferentes níveis de ensino, os CFAE's tendem a instituir-se num mercado local de formação profundamente permeável às inflexões de uma política de formação definida centralmente que se confunde com uma política de gestão de carreiras e às lógicas que estruturam os interesses tanto de formadores como dos potenciais formandos" (Correia *et al*, 1997: 120),

de que forma devemos entender a expressão CFAE's? Onde se lê centros de formação deve ler-se director? Qual o papel das escolas naquele processo? Será que os centros possuem uma especificidade organizacional que já ultrapassou as fronteiras territoriais das organizações que os tornaram possíveis?

Estamos convictos que a realidade em que os centros de formação se transformaram é profundamente tributária dos modos de funcionamento das escolas portuguesas e das lógicas de acção dos actores que nelas trabalham, num cenário estruturado pelo carácter centralizado do sistema educativo. No estudo empírico que realizámos é perfeitamente visível uma congruência quase total entre os diferentes actores — directores, comissões pedagógicas e administração (central e regional) — quanto aos modos de conceber a formação e quanto aos mecanismos de controlo dos docentes a implementar através do sistema de formação contínua. Deste modo, os centros são tolerados pelas escolas (órgãos de gestão) e mantidos pela administração, preservando cada um destes dois «*centros de poder* » os seus tradicionais protagonismos[2]. A este propósito, parece-nos adequado a imagem de pluralidade de instâncias de poder que coexistem no interior do sistema educativo, cada qual sendo detentora de uma determinada capacidade de acção e de influência daquele sistema no seu todo. É o que Lima

---

(1) Importa salientar que a administração central viu-se na obrigação de intervir, por via legislativa, para defender os professores de alguns destes mecanismos de regulação e controlo criados pelos centros, ao tornar claro que os professores só seriam obrigados a inscrever-se em acções previam acreditadas e financiadas e que estivessem directamente relacionadas com o nível de ensino e/ou grupo de docência dos diferentes professores, as quais só nessas condições, poderiam ser publicitadas. Não sabemos se a intenção da adminitração central era exactamente essa, mas que funcionou desse modo, não temos dúvidas.

(2) A propósito destes dois conceitos — "centros de poder" e "protagonistas" — ver L. Lima, 1997 e 1992, respectivamente.

(1997: 5-6) designa por "sistema policêntrico", ou seja, um sistema composto por "vários centros, concentrados e desconcentrados , e hierarquicamente articulados". Como se verifica na análise que efectuámos, o sistema de interdependências construido pela acção dos diferentes actores em presença no campo da formação contínua, parece reflectir aquela ideia de pluralidade de poderes que coexistem no interior dos contextos educativos.

Quanto à dependência dos centros de formação dos interesses dos formadores, ela é óbvia. Como se vê nos discursos dos actores, a oferta formativa dos centros resultou fundamentalmente do capital relacional dos directores e da oferta individual produzida por formadores. Deste processo, dificilmente poderia emergir um plano de formação articulado e subordinado a um conjunto de pressupostos que não se esgotassem na realização de cada acção formal. Se, no primeiro ano, essa situação poderia ser compreensível, dada a pressão a que os directores foram sujeitos para, em escassos três meses, produzirem uma oferta de formação minimamente visível, a manutenção de uma tal estratégia nos anos seguintes é que já é preocupante. Sabemos que os constrangimentos externos colocados à acção dos directores foram múltiplos (pressupostos do regime jurídico e as características do sistema de financiamento). Mas não chegam para explicar as estratégias utilizadas pelos directores. Pelo que tivemos oportunidade de constatar através dos discursos da maioria dos actores, é de admitir que essas estratégias derivem do modo como os próprios directores (e comissões pedagógicas) concebem a formação dos professores que, no caso vertente, parece ser convergente com a concepção inscrita no regime jurídico e veiculada pelo sistema de financiamento.

Uma das estratégias considerada como determinante por alguns directores para o normal funcionamento dos centros prende-se com a constituição de uma bolsa de formadores própria de cada um, tal como o regime jurídico previa. Para além da falta de originalidade da proposta, o que importa salientar é a ausência de um projecto que torne visível o papel dessa bolsa de formadores no processo de construção da oferta. Por outro lado, ela parece apontar para uma ideia de autonomização dos centros face aos outros concorrentes no mercado da formação: as instituições de ensino superior, os centros de formação de professores, os sindicatos e os centros congéneres (a competição entre centros foi fortíssima, apesar de ocultada nas práticas discursivas da maiorias dos actores, situação que só foi referida por um director).

A concretização de uma tal estrutura fora de uma política de formação claramente definida, só podia corresponder a um reforço da formalização dos

centros no plano organizativo. Como parece evidente, só por si, uma tal medida não tem outro significado que não seja o reforço dos poderes dos directores, nada garantindo em relação a uma mudança na forma de conceber a formação. Por outro lado, e para além das alterações que uma tal estrutura poderia gerar nas relações entre os directores e as comissões pedagógicas, um maior distanciamento dos centros em relação às escolas e aos professores poderia ser a principal consequência de uma tal medida, tal como Campos (1995) nos refere. O que, no actual quadro legal em que vivemos, pouco significado teria, dado que tal já acontece.

Em síntese, o estudo empírico que realizámos permite-nos concluir que o sistema universal de formação contínua de professores, tal como foi instituído, dificilmente poderia ter evoluído para direcções substancialmente diferentes daquela que conhecemos hoje. No "plano das orientações para a acção" (Lima, 1991), todo o edifício formal-legal, apesar de legitimado por um discurso construído no interior da comunidade científica (Correia, 1993), estava claramente orientado para a satisfação de necessidades imediatas do sistema educativo: a progressão na carreira, o desenvolvimento e consolidação da reforma e a execução financeira de um conjunto avultado de recursos num período de tempo relativamente curto (Canário, 1994a). O "plano da acção" era aquele que permitia alimentar algumas esperanças de inverter a direcção do processo tal como ele havia sido desenhado. Neste domínio, as atenções voltaram-se para uma entidade que então emergia — os centros de formação das associações de escolas — e que foi designada como «novidade organizacional» (Correia *et al*, 1997) ou como "importante inovação no quadro da reforma educativa" (Canário, 1994a), sendo-lhe desde logo atribuído um conjunto de potencialidades instituintes e inovadoras que, como rapidamente viria a ser confirmado, intrinsecamente não possuía.

Nascida com a marca de um paradoxo — resultava de uma "iniciativa claramente estatal que, para se tornar realidade, apelava ao associativismo das escolas" (Canário, 1994: 49) —, rapidamente viria a ser marcada por um outro: as potencialidades que lhe eram atribuídas no sentido de centrarem a formação no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e no desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de educação, não correspondiam às necessidades dos actores situados nesse plano do sistema.

Para além destas questões de natureza política, os centros de formação foram marcados pelo que podemos considerar como «equívoco organizacional». Dotados de uma estrutura formal construída em torno de dois órgãos claramente

distintos, sendo um eminentemente de direcção (a comissão pedagógica) e outro mais orientado para as funções de execução, embora lhe fossem reconhecidas competências de direcção (o director), rapidamente se vieram a transformar em estruturas acéfalas. Dada a crescente acção de regulação que as instâncias estatais nunca deixaram de exercer sobre os centros, aliada a um processo de demissão das suas funções de direcção por parte das comissões pedagógicas (sendo visível uma postura tributária das funções de regulação local que caracteriza a acção de muitos órgãos de gestão), os centros de formação rapidamente se viram reduzidos à acção dos directores.

Admitindo que esta constatação se aproxima da realidade, e independentemente do modo como os directores concebem a formação e do grau de consciência que possuam àcerca da situação, não restam dúvidas que os centros de formação foram reduzidos a uma mera repartição administrativa de quadro único, impossibilitados de crescer como uma organização específica e orientados apenas para a produção de uma oferta formativa caracterizada por catálogos de acções de formação destinados a permitir a progressão na carreira.

Ao serem colocados entre dois tipos de protagonistas claramente identificados — a administração e os professores —, cujos interesses parecem convergentes neste domínio da formação orientada para a progressão, aos directores estava reservado um papel de meros intermediários no processo, papel esse que viria a ser reforçado pelo modo como a maioria destes actores concebe a formação contínua dos professores. A ausência de um projecto de formação passível de congregar à sua volta as diferentes sensibilidades situadas no plano das escolas, a ênfase colocada no domínio dos saberes de natureza gestionária (que ocuparam a quase totalidade dos momentos de encontro entre directores), o reforço de práticas orientadas para o controlo dos professores (visíveis no sistema de inscrições para as acções e nos critérios de selecção e de avaliação dos «formandos» e a crença no valor intrínseco das acções que apresentavam, são alguns dos traços característicos da acção dos directores que também contribuíram para o modo como o sistema tem vindo a evoluir. Neste domínio (conceptual), parece-nos existir uma elevada convergência entre os diversos actores em presença no campo: professores, professores com responsabilidades na gestão das escolas, professores e técnicos situados nos diferentes níveis da administração e os directores. A acrescentar a tudo isto temos as práticas de formação construídas pelas instituições de ensino superior que, segundo alguns autores, não são um bom exemplo para ser imitado.

Por último, não podemos deixar de referir um aspecto que parece emergir com alguma força no estudo empírico que realizámos: estamos a referir-nos ao modo como os professores do 1.º CEB e os educadores de infância participaram no processo de institucionalização da formação contínua. A maioria dos directores referem-se-lhes como tendo sido aqueles que mais procuraram formação e que mais participaram no processo. Em alguns centros possibilitaram a emergência de dispositivos de formação centrados nos projectos de escolas, tendo a animação pedagógica como critério da formação.

No caso dos directores oriundos desses níveis de ensino também parece evidente um apreciável nível de reflexão sobre os problemas da profissão e da formação, sendo capazes de introduzir uma dimensão crítica ao conjunto de constrangimentos externos que identificaram. Foi através dos seus discursos que tivemos acesso a conceitos como animação pedagógica, formação centrada em projectos, escolas como núcleos estratégicos de mudança, comissão pedagógica como potencial local de formação centrada na reflexividade, bem como uma postura extremamente crítica em relação ao modo como as escolas se posicionaram no processo.

Se em relação aos professores do 1.º CEB se pode dizer que participam nos processos por uma questão de submissão, como alguns directores sugerem, como podemos qualificar a acção dos directores que emergem desse níveis de ensino?

O modo como estes níveis de ensino se encontram estruturados e a própria tradição que possuem no domínio da formação, parecem-nos constituir os dois factores que poderão explicar o seu comportamento activo face a mais este movimento de formação.

3. Que perspectivas para os centros de formação das associações de escolas?

Os primeiros cinco anos dedicados à institucionalização do sistema universal de formação contínua dos educadores e professores, disseram-nos que as diferentes instituições em presença no campo não conseguiram ultrapassar o que podemos designar por nível elementar do desenvolvimento do sistema de formação.

Adaptando à situação portuguesa as características que Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin (citado por Nóvoa, 1992b: 31) atribuem às práticas docentes e ao papel da formação no seu enquadramento, podemos referir que:

"Começamos por organizar acções pontuais de *formação contínua*, mas [não] evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de *desenvolvimento profissional e organizacional.*
Começámos por encarar os *professores isolados e a título individual*, mas [não] evoluímos no sentido de os considerar integrados em *redes de cooperação e de colaboração profissional.*
[Não] passámos de uma *formação por catálogos* para uma *reflexão na prática e sobre a prática.*
[Não] modificámos a nossa perspectiva de *um único modelo de formação dos professores* para *programas diversificados e alternativos de formação contínua.*
[Não] mudámos as nossas práticas de investigação *sobre* os professores para uma investigação *com* os professores e até para uma investigação *pelos* professores.
[Não] estámos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas de saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica".

Aos centros de formação das associações de escolas estaria reservada, na opinião de muitos de entre nós (nos quais nos incluímos) a tarefa de concretizar grande parte daquele programa que Holly e McLoughlin nos apresenta. Talvez devido ao modo voluntarista que caracterizou a nossa acção neste domínio, que nos levou a orientá-la de acordo com esses princípios, sem efectuar uma correcta avaliação da situação em que nos encontrávamos, fomos dos primeiros a ficar isolados e a falar apenas para um grupo bastante restrito de professores e de directores.

Hoje, e após uma longa reflexão sobre o processo que vivenciámos, parece-nos que atribuir aos centros de formação, ou seja, ao seu director, tão vasto conjunto de responsabilidades no domínio da formação, é, no mínimo, desajustado. Outras estruturas presentes no campo da formação teriam melhores condições para assumir, sózinhas ou em cooperação com os centros, essa tarefa. E que fizeram elas? Salvo honrosas excepções (que acreditamos poder existir), todas se apressaram a utilizar os recursos financeiros disponíveis para colmatar insuficiências internas endémicas e para estruturar o mercado da formação de um determinado modo. Mesmo instituições consideradas como contra a corrente no domínio das ciências da educação, tiveram enormes dificuldades em se estruturarem para os desafios da formação contínua.

Neste contexto, como poderiam os centros de formação (ainda que o quisessem os seus directores) assumir tal conjunto de tarefas, não possuindo qualquer tipo de estrutura para suportar tal orientação? Não nos podemos esquecer que a emergência dos centros de formação foi concomitante com uma explosão significativa da oferta de formação especializada por parte das instituições de ensino superior. Se é certo que esta formação poderá vir a ter

efeitos positivos ao nível das escolas num futuro próximo, no momento em que ocorreu contribuiu para retirar das escolas os recursos humanos mais significativos e que poderiam ter desempenhado um papel fundamental no processo de estruturação dos centros de formação.

Como poderemos, então, perspectivar o futuro dos centros de formação?

Começando pela dimensão política da formação, somos de opinião que o conjunto de pressupostos que acima referenciamos são inquestionáveis em termos de orientação para a acção, apesar do consenso que existe em torno deles se situar apenas ao nível de franjas minoritárias do sistema educativo, parecendo mesmo paradoxais em relação a amplos sectores de professores. Mas para que aqueles pressupostos adquiram o valor que, no plano teórico, se lhes atribui, torna-se necessária uma reflexão sobre a dimensão organizacional em que deverá assentar esse trabalho.

Como salienta Correia et al (1997: 121), tanto a autonomia como a institucionalização de lógicas de formação que se ocupem da qualificação do local não emergem por decreto, mas a existência de uma vontade política orientada para esses valores pode ter um efeito catalizador importante. Daqui resulta a necessidade de se produzir uma substancial alteração do regime jurídico, pondo termo à relação que se tem vindo a estabelecer entre formação e progressão na carreira e à excessiva intervenção da administração no domínio da formação, tanto através do sistema de financiamento como do sistema de acreditação do trabalho de formação. Neste mesmo sentido se pronuncia Campos (1995: 42):

> "Quanto ao segundo problema — formação que capacite para garantir a qualidade do ensino e promover a aprendizagem dos alunos — *receio que se torne necessário arquitectar todo um outro sistema de formação contínua*".

Assim, urge perspectivar os modos que deverão presidir à estruturação das instâncias locais de formação, sejam os actuais centros de formação ou outras, de forma a permitir a construção de dispositivos facilitadores da reflexão e animação pedagógicas e que tomem o estabelecimento de educação como referência, e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores como alvo.

Estêvão e Afonso (1995: 542) referem-se às associações de estudantes no ensino secundário como "potenciais contextos sociais sem actores e sem território". Num outro estudo (1996: 82 e 90), estes autores chamam a atenção para uma especificidade daquelas organizações (ou "formas organizacionais"): estarem inseridas no espaço social de uma outra organização — a escola —, o que

introduz um enorme factor de complexidade no processo de estruturação do sistema de interdependências.

Transpondo esta análise para o plano dos centros de formação, fácil se torna estabelecer alguns pontos de contacto entre os dois tipos de formas organizativas.

No actual modelo organizativo, os centros de formação possuem dois órgãos, o director e a comissão pedagógica, têm a sede numa das escolas associadas e possui um território correspondente ao ocupado pelas escolas associadas. Em termos de organograma, a situação até parece simples. Mas não é.

Em primeiro lugar, o único actor visível no centro de formação é o director, o qual responde perante a administração, as escolas, os professores e outras estruturas da comunidade. Todo o fluxo informativo passa por ele, mesmo aquelas questões que são debatidas em comissão pedagógica e que deveriam chegar às escolas por intermédio dos seus representantes. Dada a ausência de uma ligação efectiva da comissão pedagógica a cada uma das escolas existentes, dado o tipo de funcionamento dos conselhos pedagógicos e a dispersão das escolas do 1.º CEB e dos estabelecimentos de educação pré-escolar, como pode o director assumir em pleno o trabalho de animação pedagógica das escolas associadas?

Por outro lado, a sede do centro está situada numa escola, da qual depende em termos administrativos e espaciais, assim como do seu conselho directivo. Na maioria das situações que conhecemos, o centro de formação nunca foi entendido como mais uma das competências da escola-sede, parecendo constituir uma espécie de corpo estranho com o qual todos teriam de conviver[1] . Sem um serviço administrativo próprio, sem instalações próprias, sem um orçamento que pudesse gerir de uma forma autónoma, sem uma liderança claramente definida e aceite, sem uma estrutura que possibilitasse uma comunicação adequada com as escolas e com os professores, os directores foram colocados numa situação de dependência múltipla de várias entidades (mesmo aqueles que funcionam em instalações quase-próprias e com funcionários contratados para o centro) e os centros, enquanto tal, são uma ficção. Funcionam de acordo com os ritmos impostos pelos fluxos financeiros, com o grau de confiança dos conselhos directivos, com a disponibilidade dos serviços

(1) Em três anos, o centro que gerimos passou por três escolas secundárias, funcionando ao sabor do modo como os conselhos directivos o concebiam, das competências e das vontades dos serviços administrativos e dos funcionários (muitas vezes os seus principais aliados...), chegando mesmo a funcionar em espaços exíguos ou então fora das instalações escolares (num edifício da Junta de Freguesia).

administrativos e restantes funcionários e de acordo com a sua capacidade de resistência.

De acordo com este conjunto de questões parece-nos que, sejam quais forem as estruturas que se venham a conceber no futuro, elas poderão ser constituídas por um órgão de direcção e um órgão de gestão, mas este último *terá de ser um órgão colegial* e deverá emergir do interior do órgão de direcção.

A elaboração de um plano de acção que contemple a diversidade de projectos de cada uma das escolas deverá ser a questão prioritária destas organizações, podendo os critérios de financiamento ser definidos de acordo com a avaliação dos referidos planos.

Para além disso, cada agrupamento de escolas deverá possuir um orçamento próprio que resultará dos orçamentos de cada uma, sem prejuízo de formas alternativas de financiamento que consigam obter.

As relações com as escolas associadas deverão ser directas, essencialmente através dos seus órgãos pedagógicos que, para o efeito, devem prever a constituição de núcleos de animação pedagógica no seu interior. Isto implica que os órgãos de coordenação pedagógica das escolas sejam repensados, dado que não estão dotados de competências de intervenção sóciopedagógica nos contextos que dirigem. No caso do 1.º CEB e educação pré-escolar, que deverão estar representados na equipa de animação do centro, a situação poderá ser mais complexa, dado que existe uma grande dispersão das escolas e não existe uma estrutura pedagógica que as articule. Não sabemos como irá evoluir a questão da direcção e gestão destes estabelecimentos, mas uma das situações que experienciamos foi a constituição de um grupo de formação que, de acordo com um modelo em cascata, poderia assumir a animação pedagógica dessas escolas.

Para que os centros possam desenvolver o conjunto de tarefas como as que referenciamos acima (baseadas em Holly e McLoughlin) necessitam, para além das estruturas situadas no interior das escolas a que aludimos, de uma forte articulação com as instituições de ensino superior e da criação de um centro de recursos que facilite essa relação e assim possiblite a emergência de dispositivos de apoio efectivo à acção das escolas. A este propósito, Campos (1995: 43) propõe um cenário de articulação entre as escolas e as instituições de ensino superior, que passa por uma "reorientação das actividades prioritárias" dessas instituições. Tanto esta reorientação como a articulação com os contextos práticos não será fácil, dado que estes últimos se encontram particularmente desvalorizados em termos sociais, tal como nos refere Zeichner (1993), mas qualquer mudança terá de passar por aqui.

As funções de natureza administrativa e financeira poderão ser da competência de uma escola que, para o efeito, seja dotada dos recursos humanos adequados, devendo o presidente do conselho administrativo integrar a equipa de gestão do centro; a rotatividade entre escolas pode ser uma opção se o centro dispuser de instalações próprias.

Estes são alguns dos aspectos que considerámos como essenciais para dotar as escolas das estruturas e dos mecanismos adequados para a promoção de novas práticas profissionais (de acordo com o pressuposto do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores) e para a sua afirmação como organizações autónomas e implicadas no processo de construção da educação e do ensino.

Bibliografia citada

AMIGUINHO, Abílio (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.

AMIGUINHO, Abílio *et al* (1994). *ESE de Portalegre e Centros de Formação: uma Experiência de Parceria*. Lisboa: Educa.

ARONOWITZ, S. e Giroux, Henry A. *Educação Radical e Intelectuais Tranformadores* (Texto policopiado)

BARBIER, Jean-Marie *et al* (1991). *Tendances d'évolution de la formation des adulters*. Revue Française de Pédagogie, 97, pp. 75-108.

BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*, Porto: Porto Editora.

BARBIER, René (1977). *A Pesquisa-Acção na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BARROSO, João (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1936-1960)*. Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

BENTO, Gomes (1978). *O Movimento Sindical dos Professores*. Lisboa: Editorial Caminho.

BIDWELL, C. E. (1965). *The School as a Formal Organization*. In James G. March (Ed.), Handbook of Organizations. Chicago, Rand McNally, pp. 972-1022.

BLAU, Peter M. e Scott, W. Richard (1979). *Organizações Formais*. S. Paulo: Atlas.

BOUDON, Raymond (1992). *Acção*, in Tratado de Sociologia. Porto: Edições Asa.

BOUDON, Raymond (1992). *Introdução* ao Tratado de Sociologia. Porto: Edições Asa.

BOURDIEU, Pierre (1996). *Razões Práticas — sobre a teoria da acção*. S. Paulo, Campinas: Papirus Editora.

BURREL, Gibson e Morgan, Gareth (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.

CAMPOS, B.Paiva (1987). *Formação de Professores Centrada na Escola e Inovação Pedagógica*. In As Ciências da Educação e a Formação de Professores, GEP. Lisboa.

CAMPOS, B.Paiva (1989). *Questões de Política Educatica*. Porto: ASA.

CAMPOS, B.Paiva (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, Rui (1991a). *Dimensão Investigativa na Formação Contínua de Professores*, in Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas, Universidade de Aveiro, pp. 217-225.

CANÁRIO, Rui (1991b). *Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação*. II Coloque National de AIPELF, Lisboa, 22 e 23 de Novembro, FPCE-UL.

CANÁRIO, Rui (1992a). *Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação*. In: A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia. Actas do II Colóquio Nacional da secção portuguesa da AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa, 195-220.

CANÁRIO, Rui (1992b). *Eco: Um Processo Estratégico de Mudança*. (texto policopiado)

CANÁRIO, Rui (1993). *Gestão e Inovação da Formação. Caminhos de Inovação Decorrentes do(s) Modelo)s) de Gestão*. In: O Professor, *nº 32*, Maio/Junho, pp. 42-51.

CANÁRIO, Rui (1994a). *Centros de Formação de Associações de Escolas; que futuro?*. In: Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação, Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (1994b). *Mediatecas Escolares: o Desenvolvimento de Uma Inovação no Quadro de uma Reforma*. In Educação, Sociedade e Culturas, 2, pp. 91.108.

CARR, W. e Kemmis, S. (1988). *Teoria Crítica da la Enseñanza. La Investigación-Accion en la formación del Professorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.

CARRILHO, M.M. (1989). *Itinerários da Racionalidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

CHARLOT, B. (1976). *Le Mythe de la Négociation des Besoins*. In Education Permanente, 34, Maio.

CORREIA, J. Alberto (1987). *Interaction entre l'Institué et l'Innovcation dans la Titularisation en Exercice au Portugal*. Bordeaux: Université de Bordeaux II (Tese de doutoramento).

CORREIA, J. Alberto (1988). *Mudança e Inovação no Sistema Educativo. Os Modos de Funcionamento dos Sistemas Educativos*. In Aprender, 5.

CORREIA, J. Alberto (1992). *A Formação Contínua de Professores*: In: Correio Pedagógico, 69. Porto: Edições Asa.

CORREIA, J. Alberto (1993). *Formatividade e profissionalidade docentes: algumas considerações sobre o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores*. In: O Professor, nº 32, Maio/Junho, pp. 53-68.

CORREIA, J. Alberto (1996). *Os «lugares-comuns» na Formação de Professores: consensos e controvérsias*. In O Professor, 50, III série, Maio/Junho, pp. 9-14.

CORREIA, J. Alberto *et al* (1997). *Formação de Professores. Um estudo temático*. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (policopiado).

CROZIER, Michel (1982). *Mudança Individual e Mudança Colectiva*. In: Vários, Mudança Social e Psicologia Social. Lisboa, Livros Horizonte. pp. 69-81.

CROZIER, M. e Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système*, Paris: Edition du Seuil.

DEWEY, John (s/d). *Democracia e Educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional, 3ª edição.

DOMINICÉ, Pierre (1989). *Expérience et apprentissage: faire de necessité vertu*. Education Permanente, 100/101. pp. 57-65.

DOMINICÉ, Pierre (1991). *La Formation experientielle: un concept importé pour penser la formation*. In B. Courtois e G. Pineau "La formation expérimentielle des adultes", Paris: la Documentation Française.

DUBAR, Claude (1991). *La Socialisation*, Construction des Identités Sociales et Professionnelles". Paris Armand Colin.

DUBET, François (1994). *A Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

ERASMIE, T. e Lima, Licínio C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

ESCUDERO, Juan M. e Bolivar, António (1994). *Inovação e Formação Centrada na Escola: Uma Perspectiva da Realidade Espanhola*. In: A. Amiguinho e R. Canário (org.), Escolas e Mudança: o papel dos Centros de Formação. Lisboa: Educa.

ESTÊVÃO, C. V. e Afonso, A. J. (1996). *Associações em Contexto Escolar: A construção sociológica de uma singularidade organizacional*. In: "Por favor, Elejam a B. O Associativismo Estudantil na Escola Secundária, Universidade do Minho, IEP, CEEP, pp. 79-119.

ESTÊVÃO, C.V. e Afonso, A. J. (1995). *A condição dos Estudantes do Secundário e o Associativismo em contexto organizacional.* In Vários, Ciências da Educação: Investigação e Acção (Vol. I). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 539-543.

ESTEVES, António J. (1987). *Investigação-Acção*, in "Metodologia das Ciências Sociais", Silva, A. S. e Pinto, J. M. (org.), Porto: Edições Afrontamento.

FERRY, Gilles (1991). *El trayecto de la Formación.* Barcelona: Paidós Educador.

FORMOSINHO, J., Fernandes, A. S., Lima, L. (1988). *Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas,* in Documentos Preparatórios II. Lisboa, Ministérios da Educação, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

FRIEDBERG, Erhard (1992). *Organização*, in Tratado de Sociologia, R. Boudon (org.), Porto: Edições Asa.

FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra.* Lisboa: Instituto Piaget.

GIDDENS, Anthony (1996). *Novas Regras do Método Sociológico.* Lisboa: Gradiva.

GOLDMANN, Lucien (1972). *Dialéctica e Ciências Humanas.* Lisboa: Editorial Presença.

HABERMAS, Jurgen (1974). *Theory and Pratice.* Londres, Heinemann.

HABERMAS, Jurgen (1987). *Teoria de la Acción Comunicativa,* I e II vol., Madrid: Taurus Ediciones.

HALL, Richard. H. (1984). *Organizações. Estrutura e Processos.* Prentice-Hall do Brasil.

HUBERMAN, Michael (1973). *Como se Realizam as Mudanças em Educação.* Editora Cultrix.

HUBERMAN, Michael (1990). *Un Nuevo Modelo para el desarollo Profesional del Profesorado.* In Revista de Innovación e Investigación Educativa, 5, Abril, pp. 43-58.

HUTMACHER, Walo (1992). *A Escola em Todos os seus Estados: das Políticas de Sistemas às Estratégias de Estabelecimento.* In: As Organizações Escolares em Análise, A. Nóvoa (org.), Lisboa, Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 45-76.

KUHN, Thomas (1979). *The Structures of Scientifique Revolutions.* Chicago, University of Chicago Press.

LANDSHEERE, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

LESNE, Marcel (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (1984).

LESSARD-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa*, Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, Licínio C. (1987). *Organização e Administração de Projectos de Investigação e Desemvolvimento em Educação de Adultos*. In: Educação de Adultos. Forum I, 2 de Outubro. Braga. Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho, pp. 27-46.

LIMA, Licínio C. (1991). *Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 4, nº 2, pp. 1-20.

LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

LIMA, Licínio C. (1994). *Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-Taylorianas na Organização e Administração da Educação*. In Cadernos de Ciências Sociais,14, Janeiro.

LIMA, Licínio C. (1996). *Por Favor. Elejam a B, o Associativismo Estudantil na Escola Secundária, Introdução*, Universidade do Minho, IEP, CEEP, pp. 7-24.

LIMA, Licínio (1997). *Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública, o Normativismo, a Infidelidade Normativa e o Exercício de Autonomia*, Lição de Síntese apresentada no âmbito das provas para obtenção do título de agregado no grupo disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Educacional do IEP, da Universidade do Minho. Braga, Julho.

MALGLAIVE, Gerard (1990). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora (1995).

MARX, K., Engels, F. (1976). *A Ideologia Alemã*, vol. I, 3ª edição. Lisboa: Editorial Presença e Livraria Martins Fontes.

MATOS, Manuel (1993). *Formação Contínua ou um Certo Regresso à Escola...* In: O Professor, n.º 32, Maio/Junho, pp. 32-40

MESA, M.L.Montero (1987). *Las Práticas de Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado: Sentido Curicular y Profesional"*. Ponencia Presentada al Symposium Nacional sobre Práticas Escolares, Poio, 23, IX.

MESA, M.L.Montero *et al* (1990). *Análises de Necesidades en Formación de Professorado*. In Revista Investigación Educativa, vol. 8, 16, 2º semestre, pp. 175-182.

MILES, M. B. e Huberman, M. (1984). *Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft*, in Educational Researcher, pp. 20-30.

MOLES, Abraham (1995). *As Ciências do Impreciso*. Porto: Edições Afrontamento.

MORROW, R.A. e Torres, C.A. (1987). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

NÓVOA, António (1991). *Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores*. In: Formação Contínua de Professores: realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-38.

NÓVOA, António (1992a). *A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores*. In: Reformas Educativas e Formação de Professores, A. Nóvoa e T. Popkewitz (org.). Lisboa, Educa.

NÓVOA, António (1992b). *Formação de Professores e profissão docente*. In Os Professores e a sua Formação, A. Nóvoa (coord.). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 15-34.

NÓVOA, António (1992c). *Para uma Análise das Instituições Escolares*, in As organizações Escolares em Análise", A. Nóvoa (coord.), Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-42.

PINEAU, Gaston (1991). *Formation Expérientielle et Théorie Tripolaire de la Formation*. In La Formation Expérientielle des Adultes, B. Courtois e G. Pineau, Paris, La Documentation Française.

PINTO, J.Madureira (1994). *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

RANDOLPH, W. Allan e Posner, Barry Z. (1992). *Planeamento e Gestão de Projectos*. Lisboa Editorial Presença.

SANTOS, Boaventura S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S. (1994). *Pela Mão de Alice, o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S. (1996). *A Queda do Angelus Novus: Para Além da Equação Moderna entre Raízes e Opções*. In *Revista Crítica de Ciências Sociais, 45*, Maio, pp. 5-34.

SCHÖN, Donald (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

SILVA, M. A. (1993a). *Da Formação Contínua de Professores.* In *Acção,* Boletim do Foco, Ano 1, Novembro, pp. 5-8.

SILVA, M. A. (1993b). *Os «Círculos de Estudos» no Contexto da Formação Contínua de Professores: Expectativas e Potencialidades.* In A Página da Educação, Ano 2, 21, Novembro.

SILVA, M. A. (1994). *O Centro de Formação de Professores das Escolas de Gondomar no Contexto do Movimento de Institucionalização da Formação Contínua*: In Boletim do CFPEG, 1, Fev., pp.11-18.

SIMON, Herbert (1983). *A razão nas coisas Humanas.* Lisboa: Gradiva.

VALA, Jorge (1987). *A Análise de Conteúdo.* in "Metodologia das Ciências Sociais", Silva, A. S. e Pinto, J. M. (org.), Porto: Edições Afrontamento.

WATERS, Malcolm (1994). *Modern Sociological Theory.* London: Sage Publications, Ltd.

WEBER, Max (1944). *Economia y Sociedad,* México, Fondo de Cultura Económica.

WEBER, Max (1983). *Fundamentos da Sociologia.* Porto: Rés Editora.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.* Lisboa. Educa.

Outra Bibliografia consultada

ALMEIDA, J. Ferreira, Pinto, J. Madureira (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais* . Lisboa: Editorial Presença.

BARBIER, René (1983). *A Pesquisa-acção Existencial*, In *Revista Pour, 40*, Junho/Julho.

BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.

BOGDAN, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.

BOTERF, Guy le, (1987). *La Formation-action en entreprise*. In Education Permanente, 87.

CARNEIRO, Roberto (1988). *Portugal - Os próximos 20 anos. Educação e Emprego em Portugal, Uma leitura de Modernização*, V vol. Fundação Calouste Gulbenkian.

COELHO, Eduardo Prado (1997). *Rorty encontra Derrida*, in jornal "O Público" de 24 de Maio.

CORTESÃO, Luísa (1988). *Contributo para a Análise de Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação — O caso da formação de Professores*, Tese de doutoramento, Porto, FPCEUP.

CORTESÃO, L. (1991). *Contexto e Projectos de Mudança em Educação*. In "Educação, Ciências Sociais e realidade Portuguesa — uma abordagem pluridisciplinar", Stephen R. Stoer (Org.), Porto: Edições Afrontamento.

DUBAR, Claude (1992b). *Formes Identitaires et Socialization Professionnelle* In Revue Française de Sociologie, XXXIII, pp. 505-529.

DURKHEIM, Emile (1975). *A Ciência Social e a Acção*, Lisboa: Liv. Bertrand.

DURKHEIM, Emile (1984). *As regras do Método Sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.

FREIRE, Paulo (1985). *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós/MEC (1990).

GIDDENS, Anthony (1984). *The constitution of society*, Cambridge: Polity.

GIDDENS, Anthony (1994). *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Lisboa: Editorial Presença.

GIROUX, Henry A. (1990). *Los Profesores como Intelectuales, Hacia una Pedagogia Crítica del Aprendizaje.* Barcelona: Paidós/MEC.

GIROUX, Henry A. (1983). *Teoria Crítica e Resistência em Educação,* Rio de Janeiro: Editora Vozes.

GOMES, Cândido A. (1989). *A Educação em perspectiva Sociológica,* S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, pp. 15-59.

HABERMAS, Jurgen (1972). *Knowledge and Human Interests,* Londres: Heinemann.

HABERMAS, Jurgen (1990). *O Discurso Filosófico da Modernidade,* Lisboa: Publicações D. Quixote.

HAVELOCK R.G., Huberman, Michael (1980). *Innovation et Problèmes de L'éducation.* Unesco.

HOLLY, P. (1990). *La Investigacion en la Acción como una Estrategia para la Práctica de la Innovación.* In *Revista de Innovación e Investigación Educativa, 5,* Abril. pp. 67-82.

JOBERT, Guy (1987). *Une Nouvelle Professionalité pour les Formateurs d'Adultes.* Éducation Permanente, 87, pp. 19-33.

KVALE, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* California, SAGE Publications. Inc.

MARX, K. (1975). *Contribuição para a Crítica da Economia Política.* Lisboa: Editorial Estampa.

MARX, K., Engels, F. (1982). *Obras Escolhidas.* Lisboa: Edições Avante, Moscovo: Edições Progresso.

MOSER, Heinz (1978). *La investigación-acción como nuevo paradigma en la ciências sociales",* in Crítica y política en ciencias sociales: El debate teoria y prática. Simposio Mundial de Cartegena, Bogota: Punta de Lanza.

MUNÕZ, J.M.E. (1987). *La Investigatión-Acción en el Panorama Actual de la Investigación Educativa: Algunas Tendências* In Revista de Innovacion e Investigacion Educativa, 3, Julho.

NÓVOA, António (1991). *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança.* In: Ciências da Educação e Mudança, pp. 18-68. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

NÓVOA, António (1988). *A Formação tem de Passar por Aqui: as Histórias de Vida no Projecto ProSalus.* In O Método (auto)biográfico e a Formação. Lisboa: D.R.H./Ministério da Saúde, pp. 107-130.

NÓVOA, António (1989). *A Formação de Professores entre a Pessoa e a Organização*, Portalegre.

NÓVOA, António (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* In Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Organização de S. Stoer. Porto, Edições Afrontamento.

NÓVOA, António (1990). *A Análise da Instituição Escolar.* Lisboa.

OLSON, J. (1990). *Teoria de la Innovación y Creencias del Profesor: Problemas de Relación Cultural*: In Revista de Innovacion e Investigacion Educativa, 5, Abril, pp. 59-65.

ORTSMAN, Oscar (1978). *Mudar o Trabalho.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (1984).

PARSONS, Talcot (1968). *La Estrutura de la Acción Social*, Madrid.

PINTO, J.Madureira (1978). *Ideologias: Inventário Crítico de um Conceito.* Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.

PINTO,J.Cabral (1991). *Habermas, Modernidade e Emancipação.* Coimbra.

Popkewitz, Thomas (1988). *Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest.* In: Educational Theory, Winter of 1988, vol. 38, n° 1.

Popper, Karl (1993). *A Sociedade Aberta e os seus Inimigos*, II (Hegel e Marx), Lisboa: Editorial Fragmentos.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

Santos, Boaventura S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal* (1974-1988). Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, António (1991). *A Formação Contínua dos Professores num Contexto de Reforma.* In Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas, Universidade de Aveiro.

Touraine, Alain (1984). *O Retorno do Actor.* Lisboa: Instituto Piaget.

Weber, Max (1990). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.* Lisboa: Editorial Presença.

Legislação

- Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro
- Lei nº 60/93 de 20 de Agosto
- Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro
- Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro