

A CONSTRUÇÃO DE UM CFAE: LÓGICAS DE ACÇÃO E PRÁTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO EDUCATIVA

Eduarda Andrade*

Este artigo apresenta a síntese de um estudo empírico, realizado em 1999/2000, que consistiu na observação, descrição e interpretação das realidades e potencialidades de um CFAE (Centro de Formação de Associação de Escolas). Este trabalho de investigação obedeceu a uma abordagem qualitativa e foi construído sob o formato de um estudo de caso naturalista, de inspiração etnográfica. O estudo organiza-se em torno de dois objectivos: por um lado, permitir a compreensão das lógicas de acção e dos paradigmas de formação subjacentes à construção das práticas formativas; por outro lado, compreender a relação entre estes processos e práticas de territorialização educativa.

O trabalho de investigação, do qual se apresentam aqui as principais conclusões, foi levado a cabo durante o ano de 1999/2000, procurando, na observação, descrição e interpretação das realidades e potencialidades de um CFAE (Centro de Formação de Associação de Escolas), a compreensão das lógicas de acção e dos paradigmas de formação subjacentes à construção da formação e as relações existentes entre estes processos e práticas de territorialização educativa.

O contexto empírico de estudo foi um CFAE que abrange três concelhos do distrito de Leiria, denominados por A, B e C em consonância com a ordem cronológica da rotatividade da Escola-Sede do CFAE pelos três concelhos. A inves-

* Professora do QND da EB2, 3 Marquês de Pombal, em dispensa de serviço para preparar provas de doutoramento e membro do Projecto Ester

tigação centrou-se nos actores – os ‘responsáveis directos’ pelos processos de gestão e de organização da formação, os actores que exercem as suas funções nas escolas associadas pelo mesmo, os formadores que intervêm directamente nos processos de formação e os actores que pertencem à comunidade envolvente. O CFAE, enquanto objecto de estudo, é aqui visualizado como contexto social de acção e não enquanto estrutura física. A sua essência está na rede de interacções discursivas e práticas que se estabelecem no seu contexto e que lhe atribuem uma identidade ecológica.

Metodologia

Esta investigação obedeceu a uma abordagem qualitativa e foi construída sob o formato de um estudo de caso naturalista, de inspiração etnográfica. E organiza-se a partir de uma questão central:

‘Quais as práticas de gestão e de formação do CFAE e as lógicas de acção subjacentes e como se relacionam com processos de territorialização educativa?’

Foram definidos objectivos específicos para cada eixo e questões orientadoras do ‘olhar’ da investigadora, constituindo estas o mapeamento do trajecto feito, e mobilizando, para melhor induzir dos processos observáveis pela investigadora no contexto empírico de estudo, as práticas discursivas e as representações dos actores. Destacamos, aqui, como estratégia de orientação das conclusões que se procuram traçar, as principais questões orientadoras de acordo com os eixos de investigação acima mencionados:

1º eixo: – Que margens de ‘reprodução’ e ‘produção’ são possíveis identificar nas práticas dos órgãos de gestão do CFAE entre uma ‘lógica de tutela’ e uma ‘lógica dos actores’?

– Quais os modos de gestão, as modalidades e os dispositivos de formação ‘oferecidos’ pelo CFAE ou construídos, no seu âmbito, pelos actores e quais as lógicas de acção e os paradigmas de formação subjacentes?

2º eixo: – Que representações detêm os professores das suas práticas, da sua profissão e da formação enquanto contributo para as mesmas e para a construção da sua identidade e da sua profissionalidade?

Destas questões orientadoras, formularam-se sub-questões que permitiram uma observação e interpretação mais detalhada dos fenómenos observados. Os principais eixos de investigação foram, assim, as práticas de gestão e de formação do mesmo e a construção simbólica que os actores produzem sobre esses processos.

A análise centrou-se na observação do campo das 'práxis' de liderança do CFAE e de formação, tendo como seu principal foco a Comissão Pedagógica e os Directores do CFAE, que se sucederam ao longo de três triénios, mas não deixando, a um nível micro, de observar e auscultar os actores das escolas que constroem a formação ou são objecto dela.

A investigação é uma narração onde os sujeitos-actores se narram e se constroem. Esta construção processa-se numa multiplicidade de actos de reprodução e de produção sob formas diversas de justificação, às quais se deve «estar particularmente atento» (Boltanski e Thévenot, 1991). O olhar de 'escuta' e de mediação na pesquisa procurou compreender os comportamentos dos actores através das representações que detêm e das palavras que emitem para explicitarem os fenómenos socioeducativos que observam e os actos que empreendem no seu contexto de trabalho.

O Centro de Formação de Associação de Escolas é uma organização ainda jovem mas que encerra modelos de gestão e de formação que tendem, segundo investigações já realizadas, a induzir uma actuação, essencialmente, racional e técnico-instrumental. Esta tendência configura um paradigma que modela os comportamentos profissionais e os próprios processos de formação, desvinculando-os, no espaço e no tempo, do seu contexto privilegiado de produção e de inovação – a escola. A compreensão desta tendência em outros contextos não exclui, em primeiro lugar, a singularidade do contexto de investigação e não exclui a compreensão dos modos como essa tendência se processa: não exclui a opinião dos actores, a sua própria subjectividade, os comportamentos que adoptam, as configurações identitárias que constroem, enquanto pessoas e enquanto profissionais, as quais implicam modelos de ensino diferenciados. E, em última instância, não exclui a «produção de saberes interiorizados» que resultam da relação «(dia)lógica» que se estabelece entre «sujeitos/objectos que se narram» (Correia, 1998:184).

O discurso produzido teve, assim, em conta:

- 1 O CFAE como organização 'meso-ambiente' que associa as escolas, que se articula com uma comunidade que abrange geograficamente – o 'território' – e o conjunto dos actores que nelas interagem e que representa o objecto empírico desta investigação-mediação. Nele se procuraram entender as margens de reprodução e de produção que se desenvolvem nele e por ele entre o 'macroambiente' e o 'microambiente' – o dos actores nas suas escolas.
- 2 Os actores enquanto 'microambiente' nas suas acções e nos seus discursos de opinião, nos seus discursos dos sentidos, na sua intra e intersubjectividade, nas representações que detêm de ambos ambientes macro e meso e do seu posicionamento face aos mesmos. Como falam e como vivem quotidianamente – que lógicas de acção e que configurações identitárias produzem para justificar os seus actos ou a ausência dos mesmos – face às oportunidades e aos constrangimentos de ambos ambientes.

Assim, durante o ano de 1999/2000, procedeu-se à recolha empírica, procurando-se, através dos dados recolhidos por técnicas diferentes, reconstituir a história deste CFAE, tendo em conta as dinâmicas existentes no concelho A – onde o mesmo emergiu – e interpretar o seu desenvolvimento, ao longo do tempo, nas redes de relações entre os diferentes actores e os diferentes contextos aglutinados, para inferir que acções e que lógicas estavam subjacentes às práticas dos actores e que relações estas tinham com práticas de territorialização educativa.

Como técnicas de recolha de dados foram, assim, utilizadas:

- A observação, inicialmente exploratória até se tornar, progressivamente, participante. Neste âmbito, foram feitas observações às escolas que constituíram a sede do CFAE desde o seu emergir, às tarefas do Director, aos rituais desenvolvidos pelo CFAE numa dimensão não formal da formação e a algumas sessões de um Círculo de Estudos sobre a auto-avaliação das práticas da EB 2 do concelho A. Para a observação das reuniões da Comissão Pedagógica, foram construídas grelhas direccionadas e estruturadas segundo categorias que permitiram a identificação e posterior análise do tipo de intervenções, do número de intervenções e dos interlocutores mais intervenientes;

- Entrevistas semiestruturadas aos três Directores do CFAE, aos três Presidentes dos Conselhos Directivos das escolas-sede, ao Presidente da autarquia do concelho A, a três professores, considerados informantes privilegiados, das três escolas atrás mencionadas e aos grupos de professores que participaram no Círculo de Estudos na EB 2 do concelho A;
- A recolha documental e posterior constituição de um 'corpus' considerado significativo para a investigação

Conclusões

Se tivermos em conta as três questões orientadoras, podemos dizer que algumas das conclusões vêm confirmar a instrumentalidade que continua a marcar as actividades de formação deste CFAE, à semelhança dos outros CFAE's, não só pela pressão exercida pela tutela, mas também pela inter-influência dos outros CFAE's, com os quais este interactua numa associação em rede, mas, ainda, também, pela influência das dinâmicas existentes ou inexistentes nas escolas que associa, as quais não podemos deixar de relacionar com os perfis de liderança dos actores. Neste contexto, a EB 2,3+S do concelho B e a Escola Secundária do concelho A revelam processos organizacionais e de formação que reforçam a instrumentalidade exercida pela tutela, não se verificando uma inversão do movimento da lógica da oferta sobre a lógica da procura. Os actores não ousam e as suas práticas tendem a ser rotineiras.

Por outro lado, verificámos uma evolução no concelho C, onde a EB 2,3, em associação com o 1º CEB e a Educação de Infância, começam a mobilizar algumas dinâmicas – consubstanciadas em projectos conjuntos – em práticas de formação que, em alguns casos ainda pontuais, revelam uma procura da formação que se sobrepõe à oferta. A própria EB 2,3 deste concelho, e apesar dos constrangimentos que a mobilidade docente traz consigo, começa a revelar traços de uma organização que aprende e, por esta razão, a denominámos por semi-aprendente.

Outras conclusões procuram dar visibilidade a práticas de autorização e de construção de identidade organizacional que marcam diferença não só neste contexto mas também no contexto nacional. O concelho A detinha uma histó-

ria de construção de dinâmicas educativas que permitiu um trajecto de aprendizagem aos níveis organizacional e formativo. Nele emergiu o CFAE, encarado como um dispositivo que permitiria, na visão dos actores, uma melhoria da qualidade docente que poderia representar a melhoria da qualidade da educação. Esta representação veio marcar, sobretudo, a construção da formação pela Escola Secundária, a EB2, o 1º CEB e a Educação de Infância do concelho, no primeiro triénio, consubstanciando práticas de territorialização educativa, nomeadamente pela construção – através de um Círculo de Estudos – de um Projecto Educativo Concelhio que deu lugar à constituição de um Conselho de Educação Concelhio. Estas práticas inovadoras, na altura, deram continuidade a práticas de aprendizagem organizacional ao nível da EB 2 deste concelho e de melhoria das práticas formativas pelos sectores da Educação de Infância, do 1º CEB e do 2º CEB, nas quais é clara a construção da formação a partir da problematização dos quotidianos de trabalho, fazendo prevalecer uma lógica de procura. A lógica subjacente a estes processos é claramente uma lógica de «interpelação».

Se o trabalho de investigação deu maior visibilidade às escolas do 2º, 3º CEB e Secundário, não foi só porque os contextos da Educação de Infância e do 1º CEB obrigariam, só por eles, a uma investigação cuidada e exaustiva, mas também porque ainda é visível algum arrastamento destes sectores pelas escolas acima mencionadas. A desagregação organizacional, pela dispersão das escolas do 1º CEB e dos Jardins-de-Infância e pelo seu modelo de gestão, torna mais difícil acções de carácter mais emancipatório se não estiverem associadas a Escolas do 2º e 3º CEB e do Ensino Secundário onde é possível construir processos de mobilização pelo modelo organizacional que as enforma.

Assim, podemos afirmar que, no movimento circular da acção e da estrutura, sendo todo o acto de ‘reprodução’ potencialmente de ‘produção’, encontramos em todos os contextos organizacionais actos de ‘reprodução’ e de ‘produção’, embora se destaquem maiores margens de ‘produção’ na EB 2, no 1º CEB e na Educação de Infância do concelho A, seja a nível organizacional, seja a nível da construção da formação. Estas margens de maior ‘produção’, de ‘transgressão’ relativamente à norma, e que configuram inovações educativas, reflectem-se nas ‘práxis’ de gestão e de formação do CFAE fazendo coexistir duas lógicas de acção – uma ‘lógica de tutela’ e uma ‘lógica dos actores’.

Estas duas lógicas de acção marcam, assim, os modos de gestão do CFAE, fazendo coexistir uma formação construída para a 'oferta', na qual a participação dos docentes é quase inexistente, e uma formação construída na base pelos actores e consubstanciada em propostas à Comissão Pedagógica

Estas duas lógicas têm a ver directamente com os níveis de participação dos docentes nos seus contextos de acção e vêm marcar a representação que detêm da formação e do triângulo pedagógico. Deste modo, a formação é visualizada como uma obrigatoriedade para todos, enquanto elementos de uma classe abstracta, mas os processos de formação implementados pela própria tutela vêm reforçar esta representação e deslocar os actores dos seus contextos. A homogeneização, produzida pela formação, 'coloniza as identidades dos actores', funcionalizando-os e remetendo-os para a sua própria individualidade e para um colectivo abstracto de classe docente que impede a construção de relações de pertença aos seus contextos e territórios de acção, isto é, a um colectivo concreto. O próprio triângulo pedagógico é marcado pela superioridade do formador – que detém o saber e o poder¹ – e a relação com o saber não leva à apropriação mas a uma acumulação que impede a valorização dos contextos e dos seus actores. Isto implica uma sobrevalorização do que é externo e académico e uma subvalorização do que é interno e mais ligado à prática docente.

Em conformidade com estas lógicas de acção, as modalidades de formação, que relevam de uma formação construída nos contextos de trabalho, são designadamente as Oficinas – que marcam já as práticas dos actores dos sectores de ensino do concelho C – como um passo intermédio, e os Círculos de Estudo que, desde o emergir do CFAE, vêm marcando, a par de algumas Oficinas, os percursos formativos dos docentes da EB 2, 1ª CEB e Educação de Infância do concelho A.

A este processo não são alheios os constrangimentos externos criados pelas estruturas que tutelam a formação contínua. Não é fácil construírem-se grupos de estudo, porque eles são regulados por uma série de regras que, em muitos casos, leva os actores a desistirem. A própria valorização dos títulos académicos pelo Regulamento Jurídico da Formação Contínua impede a mobilização de

¹ A este propósito, ver os modelos de análise propostos por Marcel Lesne (1984) – MTP1, 2 e 3

actores, que aprenderam na reflexão sobre a acção em modalidades como o Círculo de Estudos, a orientar outros. Esta valorização, que constitui um constrangimento externo, vem reforçar o constrangimento interno que se revela nas representações que os docentes têm da formação e de quem pode ser formador. Estas representações concretizam-se em resistências de uns actores em relação aos outros no contexto de acção, aumentando os conflitos interescolas e interconcelhos.

Os paradigmas de formação subjacentes são claramente opostos, tendendo as práticas mais funcionalizadas a reforçar um paradigma escolarizado, de racionalidade científica ou de instrumentalidade técnica e as práticas mais participativas, um paradigma de formação centrada no contexto de trabalho, mais coerente com metodologias da Educação de Adultos.

Esta dualidade das lógicas de acção marca, assim, as representações que os professores dos concelhos B e da Escola Secundária do concelho A, maioritariamente, como também de um grande número ainda do concelho C, detêm da formação e da profissão. Limitando a profissão a uma prática rotineira, não constroem práticas de reflexão na acção, pela acção e para a acção, constituindo a formação contínua apenas uma medida 'tutelar', externa ao contexto de trabalho no espaço e no tempo, marcada por um valor de troca – materializado em unidades de crédito –, que não implica contributos para o exercício da função docente no que levaria a uma recomposição de sentidos ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional e desenvolvimento organizacional. Qualquer acção reflectida de mudança é uma produção de representações e implica uma ruptura com a experiência no que ela tem de espontâneo, de não intencional, de rotineiro para dar lugar a um saber intencional.

A construção da profissionalidade reduz-se a um reforço de 'práticas teorizadas' num sistema de acumulação de saberes pseudo-técnicos que levam à funcionalização crescente dos docentes. A imagem do professor como um técnico profissionalizado, onde a incerteza da sua função é racionalizada ao limite sem deixar margem para a arte, para a componente simbólica dos sentidos e dos afectos, tende a marcar a identidade docente como um colectivo uniformizado onde a diferença não é respeitada. Esta representação da profissão funcionalizada, expressa pelos actores mais empreendedores, constitui um dos principais constrangimentos à construção de autonomia e reflecte-se na ausên-

cia de dinâmicas organizacionais e na construção de identidades pelas escolas e pelos territórios. Os actores movem-se de um contexto para outro sem criar relações de pertença tendo como único objectivo a manutenção do emprego e a aproximação ao seu local de residência.

A própria formação inicial e os modelos de profissionalização não sensibilizam e 'formam' os actores para serem autores da acção nos seus contextos de trabalho. A formação contínua limita-se a ser uma continuidade deste tipo de formação.

Esta interacção entre as identidades pessoais e profissionais e as identidades organizacionais é visível no movimento positivo que emerge, sobretudo, na EB 2 do concelho A, onde desenvolvimento pessoal e profissional são concomitantes.

Podemos, assim, destacar, a partir destas respostas, algumas ideias-força, que constituem uma síntese do trabalho de investigação.

A significância da dinâmica local na construção do CFAE

Apesar de o emergir dos CFAE's ter sido decretado a nível nacional, este CFAE não deixou de revelar uma 'mobilização colectiva', contudo, mais centrada nos líderes das escolas e nas Delegadas do 1ºCEB. A participação dos restantes professores foi muito mais a de espectadores.

Um dos factores que vem a marcar o desenvolvimento deste CFAE são as dinâmicas existentes no concelho A caracterizadas por práticas de territorialização da educação e da formação centradas na reflexão sobre os problemas educativos do concelho. A existência de um projecto de escola integrada – inter-ciclos – da EB 2 e do 1º CEB representou a origem das dinâmicas após a finalização do programa PIPSE e, ainda, após a recusa pela Administração de uma proposta de currículo alternativo profissionalizante para os alunos que tinham concluído o 1º CEB no âmbito do PIPSE. A consciência sociopolítica dos actores, aliada aos seus sonhos e à capacidade empreendedora, demonstrava, já nesta fase, uma acção estratégica que não esmorecia com a falta de apoio da Administração. Até o velho sonho do currículo alternativo vem a ser conseguido nos anos de 94/95, ainda anterior à legislação sobre currículos alternati-

vos, cuja concepção foi, uma vez mais, elaborada no âmbito de um Círculo de Estudos. Este currículo alternativo foi programado para 3 anos para crianças e jovens dos 13 aos 15 anos.

As práticas potencialmente territorializadas que, na maioria dos outros CFAE's, eram um objectivo a alcançar, foram, neste caso particular, o ponto de partida. O CFAE emerge e é 'agarrado' pelos actores locais do concelho A, os quais já revelavam, enquanto agentes educativos, consciência das problemáticas sociais que afectavam os alunos de uma área geográfica desfavorecida, porque marcada por uma forte ruralidade, e que representavam dificuldades na aprendizagem e na integração num sistema escolarizado. Estes actores pensaram sempre os recursos como dispositivos de superação dos problemas educativos e, deste modo, o CFAE funcionou para eles segundo a mesma perspectiva vindo a integrar a Escola Secundária no mesmo projecto territorial, a legitimar a participação de todos os actores locais e a criar articulação entre o novo dispositivo e as estruturas locais preexistentes.

Estas dinâmicas representam um amadurecimento da acção que vem a ser consubstanciado na construção de um Projecto Educativo Concelhio e de um Conselho Educativo Concelhio, através de um Círculo de Estudos, durante o primeiro triénio. Esta acção vem representar uma sequencialidade nas modalidades de formação construídas, essencialmente, na EB 2 do concelho A com articulações com a Educação de Infância e o 1º CEB, na mesma forma de Círculos de Estudo. Esta sequencialidade na formação, centrada nas práticas, vem dar forma a uma lógica de 'interpelação' da formação pelos actores que se opõe a uma lógica de tutela.

O emergir do CFAE – do conflito ao consenso

O emergir do CFAE é marcado pela conflitualidade entre os elementos da gestão das escolas dos três concelhos. O CFAE representava uma 'mais-valia' para os actores, mas esta 'mais-valia' tinha configurações diferentes. Se para os líderes do concelho A ele vinha na sequência do Centro de Recursos, aí criado, e permitiria uma mudança nas práticas docentes com reflexos na qualidade da educação – enquanto dispositivo local –, para os líderes dos outros concelhos

ele significava uma forma de ganhar maior visibilidade, fazendo face ao 'obscurantismo' que representava para estes a 'interioridade', como também uma forma de aquisição de recursos financeiros aplicáveis na aquisição de equipamentos e outros materiais para as escolas. Neste contexto, a construção do CFAE, como uma pertença dos actores, não se dissocia da escolha da Escola-Sede. Esta seria a maior beneficiária a nível financeiro. O que se torna visível, desde o início, é uma oposição entre uma representação do CFAE mais imaterial face a uma mais material, ou, formulando-o de uma forma diferente, o CFAE tinha para os actores dos concelhos B e C mais um 'valor de troca' do que um 'valor de uso', marcando este último a visão que os actores do concelho A detinham dele. Esta primeira representação é indiciadora das práticas que, a partir daí, se vão construindo nos diferentes concelhos e do confronto das lógicas de acção – uma mais instrumental e outra mais emancipatória.

Mas o conflito representa, a partir do consenso de fazer rodar a sede do CFAE pelos três concelhos, o mecanismo de regulação de poder e, assim, de acesso ao campo das oportunidades, dos elementos da Comissão Pedagógica. As relações internas são marcadas, por um lado, pela informalidade e pela associação, e, por outro, pela defesa de identidades pessoais e organizacionais. A regulação deste poder permite-nos falar de um conflito sempre latente que apenas aguarda a oportunidade para fazer voltar à superfície as duas representações opostas do CFAE que se reflectem nas práticas de gestão e de formação dos três concelhos.

A difícil intersecção entre contextos organizacionais e a construção da formação

A postura dos docentes tem uma ligação intrínseca aos contextos organizacionais onde estão inseridos – as escolas – e à imagem que foram construindo do CFAE. Estas duas dimensões não podem ser separadas, pois que se os contextos de trabalho fossem estimulantes, o recurso ao CFAE seria diferente, não o limitando a uma «agência bancária» (Paulo Freire, 1975:107) substituível por outras que possam estar mais próximas do local de residência dos docentes. Trata-se do que Hargreaves (1998:239) apelida de «balcanização da formação».

Há ainda a considerar a representação da formação que os docentes detêm equivalente a uma «didáctica racional» (Ferry, 1987:62). Enquanto a mesma corresponder a uma lógica cumulativa de saberes científicos segundo metodologias que perpetuam o modelo escolarizado, então, muitos docentes preocupados com o 'status' do saber que detêm, continuarão a procurar outras instituições, tais como as do ensino superior, para cumprirem a sua formação contínua dando continuidade ao paradigma escolar. Esta postura é visível no colectivo dos docentes da Escola Secundária do concelho A, da EB 2,3+S do concelho B e, ainda, da EB 2,3 do concelho C, assim como nos sectores da Educação de Infância e do 1º CEB por um movimento de arrastamento. Esta nossa afirmação não implica que dentro desse colectivo não existam outros docentes que busquem novas formas de construir a formação, mas o seu isolamento representa um obstáculo à tomada de iniciativas. De bom grado se observa que outros detêm uma representação da formação não 'sentada' mas 'centrada' nas práticas, para os quais são indissociáveis «as qualificações profissionais individuais das capacidades de mudança colectiva das organizações e da sua cultura» (Barroso e Canário, 1998:19). Como diz a Presidente do Conselho Directivo da 1ª Escola-Sede – EB 2 do concelho A –, ao referir-se à sua escola, «já está nas paredes» o que implica uma forma de gerir os quotidianos de trabalho de forma a mobilizá-los para a formação e a consubstanciarem processos de aprendizagem organizacional. Por outro lado, a EB 2 do concelho A leva consigo, no mesmo movimento de arrastamento, a Educação de Infância e o 1º CEB implicando processos de aprendizagem organizacional e formativa. Esta 'contaminação' ou movimento de arrastamento só é possível porque, ao longo dos anos, se foram consolidando práticas associativas entre os sectores de ensino que, nem sempre passivas, permitiram a continuidade dos processos de territorialização da formação e da educação.

Ritmos diferentes de aprendizagem organizacional

Há diferentes 'modelos' de gestão nas escolas dos três concelhos, ligados aos diferentes perfis de liderança – da Presidente do Conselho Directivo da 1ª Escola-Sede, dos Presidentes do Conselho Directivo da 2ª Escola-Sede (pri-

meiro, de um e, depois, do outro) e, finalmente, do Director da 3ª e actual Escola-Sede – que se reflectem nas práticas de gestão do CFAE e nas práticas de formação – representação destas, concepção, organização dos processos e participação nos mesmos

As escolas, tendo práticas de liderança diferentes, representam um mosaico policromático, polissémico e polifónico. Elas apresentam ritmos de crescimento, de construção e de apropriação diferentes, podendo visualizar-se uma escalada, na qual uma das escolas de um dos concelhos – A – atingiu a diferença. A inexistência de um Projecto Educativo, enquanto ideário, suporte simbólico das acções dos actores, constatada na maioria das escolas, inibe a tomada de iniciativas e não promove o colectivo organizacional. Pelo contrário, acentua a fragmentação do corpo docente levando a jogos de poder, a micropolíticas, que fazem emergir diferentes subculturas de grupo que se degladiam na organização educativa para melhor acederem aos campos de oportunidade. Estes campos de oportunidade estão intimamente relacionados com o modelo organizacional verticalizado apesar de se denominar de democrático. Aceder a lugares de gestão intermédia ou de topo é, segundo a representação dos docentes, equivalente a desenvolvimento profissional numa lógica ‘carreirista’. A formação mais instrumental contribui para este efeito e, simultaneamente, é resultado do mesmo. A esta conjuntura, a investigação foi sensível podendo verificar que as escolas, que um maior índice de instrumentalidade na formação, apresentam, são escolas onde não existe um Projecto Educativo, enquanto referente simbólico, e onde maiores jogos de grupos e de subculturas coexistem. Este é o caso da Escola Secundária do concelho A e da EB 2,3+5 do concelho B.

O Projecto Educativo, enquanto quadro axiológico organizacional, representa na EB 2 do concelho A a rede que suporta toda a engrenagem da acção. As acções são tomadas com finalidades deliberadas.

Na mesma linha, na EB 2 do concelho A e, recentemente, em articulação com a Educação de Infância e o 1º CEB, a formação acontece e é formalizada em grupos de reflexão. O primeiro Círculo de Estudos começa em 1994 e associa elementos de todos os sectores de ensino do concelho A, mas, a partir deste momento, esta modalidade é, essencialmente, assumida pela EB 2 e só muito recentemente volta a associar docentes da Educação de Infância e do 1º CEB, nomeadamente, no Círculo de Estudos sobre a auto-avaliação das práti-

cas Na EB 2 deste concelho, os docentes aprenderam a gostar de trabalhar desta forma solidária. Nos restantes sectores, este processo de centrar a formação na problematização dos contextos de trabalho iniciou-se agora e tenderá, pelas palavras das docentes que participaram no Círculo de Estudos, a continuar. Por outro lado, a formação do agrupamento vertical entre a EB 2 e a Educação de Infância e o 1º CEB poderá reforçar a rede que entretanto foram construindo. Assiste-se aos primeiros passos na construção de processos de formação centrados no contexto de trabalho e abertos à comunidade, i.e., onde o espaço de «aprender» e o espaço de «fazer», que capacitavam individualmente para o «posto de trabalho» (Canário, 1999:43), tende a ser substituída por uma cada vez mais forte finalização das formações em relação aos seus contextos (Caspar: 76-80 em Barbier, 1991:75-108). A formação tende a ser considerada, então, como um processo dinâmico, alargado, segundo «um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado» (Sacristán, 1990 citado por García, 1992:55).

Esta dinâmica continuada tem vindo, simultaneamente, a configurar a EB 2 do concelho A como uma «organização apta à aprendizagem» (Schön, 1987:220).

Como articular diversidades tão fortes? Esta articulação não foi conseguida, totalmente, pelo CFAE e, independentemente dos constrangimentos, ela é considerada desejável em termos de aprendizagem colectiva. Na maioria das escolas, o acréscimo de funções e de desempenhos tem contribuído para que «o insucesso profissional se institua como modalidade dominante de definir a relação subjectiva com a profissão» (Correia, 1999: 35). A formação tem reforçado o isolamento docente através de sistemas cumulativos e de «especialização funcional». A profissão transformou-se numa «missão impossível» e a formação não é mais do que uma das exigências que tornam mais impossível e desgastante a docência.

A mediação entre uma lógica instrumental e uma lógica de «interpelação»

A construção da oferta da formação resulta de uma mediação que o Director do CFAE faz (com conhecimento e decisão da Comissão Pedagógica) entre, por um lado, o que é solicitado pela macroestrutura – em termos de

prioridades – e o que é solicitado pelas escolas e, por outro, entre o que é definido – tendo como base uma filosofia de formação específica – pela EB 2, pela Educação de Infância e pelo 1º CEB do concelho A – e as alegações dos elementos mais participativos e mais conscientes do que é essencial para a sua escola e as lacunas que os menos participativos deixam

A manutenção de uma lógica de tutela corresponde não só à falta de dinâmicas de algumas escolas e sectores de ensino, mas também a uma decisão comum de que as unidades de crédito, que subjazem a esta lógica mais instrumental, são uma estratégia de apelar à participação dos mais resistentes à formação ou de adquirir fundos de maneio que têm vindo a diminuir com o tempo e as regras cada vez mais apertadas do FOCO. Mesmo que possamos discordar desta estratégia, apontando, essencialmente, para a primeira como alternativa, um trabalho mais dinâmico, de ‘animação’ dos contextos de trabalho, e de conscientização dos docentes da articulação desses contextos com os processos formativos e com a construção de identidades profissionais e organizacionais, não se pode deixar de dar visibilidade a qualquer uma das estratégias enunciadas como formas de alguma sobrevivência da formação e do próprio CFAE. A falta de articulação com os Projectos Educativos das escolas parece constituir um dos obstáculos que consubstancia as práticas mais instrumentais.

Assim, o modelo predominante foi, durante muito tempo, marcado pela modalidade do Curso de Formação. Este foi sustentado por uma representação da construção da formação baseada numa análise de necessidades em lugar de um «reconhecimento de adquiridos». As solicitações que os membros da Comissão Pedagógica fazem chegar às reuniões da mesma são, na sua maioria, temáticas avulsas que os professores, dentro da mesma lógica carencialista em que se inserem, assinalam.

Da dupla mediação que o Director faz, resultam duas lógicas:

- Uma lógica de exterioridade, adaptativa e cumulativa, instrumental e de desautorização dos actores, patente na oferta de cursos mediante a apresentação de um catálogo, uma listagem de acções e para a qual o Director define as modalidades – tendo em conta os benefícios em termos de financiamento – a duração e o(a) formador(a). Esta lógica de exterioridade, de formação por catálogo onde o ‘valor de troca’ prevalece sobre o

'valor de uso' tem sido, de facto, a mais visível. O formador é um teorizador de saberes que os professores recebem e acumulam, sem deles, de facto, se apropriarem e sem deles fazerem um recurso integrado na lógica da reflexão na acção, sobre a acção e para a acção. Os formadores tendem a fazer uma formação 'empacotada', na continuidade da formação inicial, escolarizada e «*para preencher lacunas*», independentemente da singularidade dos contextos onde os actores se inserem. Este processo reforça os hábitos de os professores preferirem «*estar sentados, a ouvir e, depois a fazerem um relatório*». Ele segue o mesmo processo que fez emergir o paradigma escolar, a invenção de uma forma à qual tem estado presa a educação formal, autonomizada das relações sociais num tempo e num espaço específicos. Esta construção de uma oferta segundo uma lógica carencialista e cumulativa remete-nos, segundo José Alberto Correia, «para a noção do indivíduo desamparado, constituindo a formação um espaço e um tempo de protecção e de reencontro do indivíduo consigo próprio» (1999:12).

- Uma lógica de interpelação, de autorização e de emancipação, de uma construção centrada nos problemas diagnosticados na escola, e que remete para a procura de soluções, através de uma reflexão mais profunda em contextos de formação formalizados. É uma lógica de participação, de questionamento, de reflexão na acção sobre a acção e para a acção. A construção da formação inicia-se nos espaços e nas dimensões mais informais e, gradualmente, os actores vão construindo um 'mundo de vida', uma cultura de partilha, até mesmo uma mobilização colectiva. Neste contexto, os formadores têm de desempenhar papéis de analistas, de recursos facilitadores destas práticas de reflexão. Nas Oficinas, verifica-se já alguma tendência para esta postura do formador.

Neste CFAE, é de relevar que a maioria dos professores não desenvolveram ainda processos de reflexão e de problematização das suas situações de trabalho. Neste contexto, a questão dos formadores segue ainda a lógica instrumental e de dependência exógena. Não há a construção de uma bolsa de formadores e o factor de 'interioridade' vem muitas vezes justificar a impossibilidade de realizar determinadas acções.

Os Planos de Formação tendem a reduzir-se a planos de actividades de formação desarticulados onde apenas as propostas da EB 2, do 1º CEB e da Educação de Infância do concelho A fazem sentido, relativamente ao seu contexto de acção. Estes planos reflectem, uma vez mais, a ausência de planos estratégicos, a partir das escolas dos três concelhos, que poderiam dar lugar à construção de um Plano de Formação convergente com as propostas dessas mesmas escolas.

A Comissão Pedagógica – estruturante e estruturadora das acções do CFAE

Esta Comissão Pedagógica não configura o modelo habitual de passividade dos seus membros. Pelo contrário, reúne características que a tornam ainda mais singular e que se reflectem na construção da formação, embora não possamos afirmar que tenham alcançado o modelo optimal de acção coordenada. Estas características prendem-se com os momentos e os modos como emergiu o CFAE e com as singularidades dos sujeitos que a compõem.

O conflito, que leva os líderes das diferentes escolas e sectores da Educação de Infância e do 1º CEB a sentarem-se na mesma mesa e a discutirem a construção do CFAE, enquanto dispositivo inter concelhio, despoletou, enquanto primeiro acto, o hábito de continuarem a reunir-se para discutir sobre o que consideravam pertinente para os três concelhos. O conceito de «arena local» é pertinente neste contexto – «uma arena onde a política domina; os detentores de influência rivalizam entre si e perseguem fins pessoais» (Mintzberg, 1986: 54-59). Os actores obrigaram-se a sentar-se na mesma mesa e a discutir os seus pontos de vista, revelarem os seus protagonismos, negociarem e a chegarem a consensos. Este conflito inicial e a negociação entre os actores vieram a funcionar como mecanismo aglutinador e regulador das diferenças e da diversidade de protagonismos. Para este último contribuiu a rotatividade da sede do CFAE como uma estratégia de construção de uma relação de pertença dos docentes ao próprio CFAE e, simbolicamente, à potencial união entre formação e contextos de trabalho. Este hábito de discussão colectiva permitiu a criação e manutenção de um grupo de gestão – a Comissão Pedagógica –

que, efectivamente, regula e decide sobre a construção da formação tendo em conta a procura e, na ausência desta, a construção da oferta. Para isto contribui o facto dos líderes locais se constituírem enquanto uma malha rotativa, mudando de papéis, numa mobilidade horizontal, mantendo-se no mesmo círculo de liderança, seja em termos da educação, seja em termos de política local (autarquia e juntas de freguesia). Estas características levam-nos a afirmar que este CFAE revela uma particularidade que o distingue de muitos outros CFAE's, onde apenas o Director é o elemento dominante na construção da acção e na regulação das relações de poder.

Podemos afirmar que, neste CFAE, a Comissão Pedagógica é estruturante e estruturadora das práticas de formação do CFAE. «A dualidade da estrutura» (Giddens, 1976: 121-122), que explica que uma realidade é simultaneamente constrangedoramente estruturada e possibilitadora de ser estruturante, é visível nas acções da Comissão Pedagógica, equilibrando a reprodução e a produção ou fazendo de toda a reprodução uma potencial produção e obviando o trabalho individualizado de uma só pessoa – frequentemente o Director do CFAE – como o descrevem muitos dos estudos de caso realizados sobre CFAE's. A sua importância assenta no facto de ter representado uma dificuldade de gerir lideranças e ter sido fruto de consensos assentes em princípios democráticos.

A dupla face do CFAE – recurso local e 'interface' entre os docentes e a Administração

Para alguns actores, o sistema de rotatividade aproximou o CFAE dos professores, no sentido de o sentirem como um organismo seu e não como um organismo administrativo entre a dupla face de ser dos professores e da administração. Digamos que o CFAE representa um nível meso sem contornos claros e duma duplicidade de papéis difícil de gerir. Talvez por estes motivos, para alguns professores, o CFAE não passe disso mesmo, de um organismo que vem à memória e a que se recorre quando há necessidade de obter unidades de crédito e, assim, procurar formação, nos catálogos que ainda são emitidos. Embora a instituição formadora desempenhe, aparentemente, um papel central neste processo, a verdade é que ela intervém enquanto intermediária de formação.

mandatada pela instituição empregadora» (Correia, 1999: 26) Esta duplicidade de papéis e de imagem projectada pelo CFAE tem implicações na construção de uma relação de pertença dos professores ao mesmo. Por outro lado, torna-se um obstáculo, para além de outros, à articulação entre os três concelhos. Apesar disso, o CFAE tem procurado articular as suas actividades de formação com as políticas de educação de cada concelho respeitando as suas diferenças. Há professores que reconhecem que o CFAE está atento e que dá resposta às análises de 'necessidades' que a escola solicita. Neste sentido, muitos afirmam que a maior relação de pertença em relação ao CFAE é da EB2 do concelho A, porque os docentes desta escola têm a visão do mesmo enquanto dispositivo, recurso ao qual solicitam respostas a propostas concretas e contextualizadas. A sua relação de pertença está, claramente, ligada ao seu índice de participação.

Dos constrangimentos e das oportunidades – as estratégias dos actores

Dos constrangimentos internos relevam-se a questão da mobilidade docente, que não leva à criação de relações de pertença ao local, e da interioridade, como obstáculo de acesso a bens e a pessoas exteriores ao local. A funcionalização do corpo docente é outro dos constrangimentos indicados pelos actores. Os professores não procuram constituir-se como um colectivo organizacional cujo referente é o seu contexto de trabalho – a escola e o território onde se inscreve – e delegam nos mais 'empreendedores' a responsabilidade de pensar e de ousar a acção. Este último facto está intimamente ligado à formação de um grupo que apelidámos de malha rotativa de protagonistas. Nenhum destes constrangimentos poderá ser visualizado como um factor isolado, porque todos eles constituem um todo que, circularmente, reforça ora uma lógica de desautorização, ora uma lógica de autorização para a acção. A eles estão ligados todos os factores que enunciámos de falta de coesão organizacional, de jogos de identidades e de poderes e uma formação que não é pensada pelos actores para superar esta ausência de identidade local.

Os factores externos, de controlo político e financeiro remoto, funcionam como mecanismos *a priori* que visam, essencialmente, a uniformidade das práticas e a não construção de autonomia, apesar dos discursos de retórica aos

quais os actores mais conscientes se referem com alguma indiferença. Este controlo baseia-se ainda num paradigma positivista de previsão, explicação e controlo justificado pela macroestrutura como forma de garantir maiores níveis de eficiência e de eficácia de professores cuja profissionalidade poderá alcançar o estatuto de técnico superior. Assim, a própria formação obedece a esta racionalidade técnica atribuindo unidades de crédito aos que maior obediência demonstrarem relativamente ao sistema e às suas normas, numa lógica de carreira vertical ilusória pois que mais não é do que uma progressão em tempo de docência.

O emergir deste CFAE, à semelhança de outros, constituiu uma medida que foi apropriada pelos actores gerando uma série de expectativas que o reforço das regras científico-pedagógicas, políticas e financeiras foram, ao longo dos tempos, desgastando.

A (re)territorialização das práticas educativas e formativas como processo de «interpelação» da tutela

A territorialização das práticas educativas e formativas, que marcaram a construção deste CFAE e se mantêm na EB2 do concelho A, em articulação com o 1º CEB e a Educação de Infância, representam processos, evolutivamente sequenciais, de «interpelação» de uma lógica de acção dominante e dominadora nos planos da acção educativa e nos processos de formação. Este processo de construção representou a consolidação de uma identidade organizacional que implica a construção de margens progressiva e estrategicamente alargadas de autonomia. Mas estes processos, dependendo de actores, que são «empreendedores sociais» – que criaram redes de solidariedade e de participação –, correm sempre o risco de perderem a força que os criou. A administração tem um papel fundamental na gestão destes processos se, de facto, quiser fomentar a autonomia das escolas. Citando Sarmiento (1997:557), a «construção de uma administração participativa da educação passa pela definição de níveis de responsabilidade e pela construção de dispositivos que assumam o território como nível de administração».

A noção de comunidade como centro das práticas educativas e formativas,

que as investe de uma 'missão' social, não pode ser construída enquanto não se visualizar a salvaguarda das identidades locais num mundo de progressiva globalização. Trata-se de «devolver o sentido cívico à escola pública» (Barroso, 1998)

As actividades de formação têm de ter um carácter de dispositivos assentes em Projectos de Formação de cada escola à luz de um Projecto Educativo que represente a rede simbólica de suporte às diferentes actividades dos diferentes actores. Ao CFAE cabe-lhe um papel de assessoria, de integração das diferenças em articulação com outras entidades externas locais e regionais.

As modalidades de formação terão mais impacto no desenvolvimento pessoal e profissional e organizacional se partirem de grupos de reflexão e inseridas em projectos reflectidos localmente. A capacidade de reflectir e de problematizar os contextos de trabalho nos seus quotidianos constitui a prioridade para que um projecto de formação seja coerente com o projecto organizacional e represente um planeamento estratégico, intencional e deliberado dos actores.

Os processos formativos tenderão, neste cenário, a ser progressivamente mais contextualizados, mais alargados e mais centrados na riqueza experiencial que os actores encerram. Talvez, assim, educação e formação se reencontrem, recomponham o sentido da escola e regressem ao espaço ecológico, há muito perdido, – 'a polis' – onde o saber é incontornavelmente singular em cada sujeito que dele se apropria.

Tomando nossas as palavras de Sarmiento (1997:560), citando Boaventura de Sousa Santos (1994), é a potenciação das comunidades «cujo modelo inspirador é a 'comunidade rousseauiana', que pode desabrochar novas energias emancipatórias, na exacta medida em que é através delas que se podem realizar os princípios da participação e da solidariedade, que se podem estabelecer condições para a obrigação política horizontal e que se podem concretizar a autonomia, o autogoverno e a democracia participativa». Neste cenário, as práticas educativas terão uma relação estreita com práticas de territorialização da formação de professores, num todo integrador, porque buscarão as mesmas finalidades.

Contacto: Casa da Eira – Quinta da Madalena, Calçada das Lapas, Pereiros, 3040-728 Coimbra, e-mail: eduarda.andrade@netc.pt

Referências bibliográficas

- BARROSO, João (1998). «Descentralização e Autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública». In *Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, 32-58
- BARROSO, João; CANÁRIO, Rui (1998) *Centros de Formação das Associações de Escolas: Políticas Formativas e Modos de Gestão – Relatório Final*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- BOLIHANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent (1991) *De la justification – Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard
- CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa
- CASPAR, Pierre (1991) «Une Finalisation plus forte des formations par rapport a leur contexte». In BARBIER, Jean-Marie (1991) «Tendance d'évolution de la formation des adultes», *Revue Française de Pédagogie*, 97, 76-80
- CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora
- CORREIA, José Alberto (org.) (1999) *Formação de Professores – da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Porto: ASA
- FERRY, Gilles (1987) *Le Traject de la formation Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento
- GIDDENS, Anthony (1976) *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Londres: Hutchinson
- HARGREAVES, Andy (1998) *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill
- LESNE, Marcel (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Gulbenkian
- MINTZBERG, Henry (1986) «Managing Government Governing Management». In *Harvard Business Review*, May-June, 75-83
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1997) *Lógicas de Acção Estudo Organizacional da Escola Primária*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Doutoramento)
- SCHON, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc