



Título: Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?

Autor: Rui Canário

Colecção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular

ISBN: 972-9380-83-x

Editora: Instituto de Inovação Educacional

ÍNDICE

<u>INTRODUÇÃO</u>	2
<u>I — A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO</u>	4
<u>FORMAÇÃO E GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES</u>	4
<u>ESCOLA: DO PROJECTO EDUCATIVO AO PLANO DE FORMAÇÃO</u>	5
<u>II — FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA: TRÊS EXEMPLOS</u>	7
<u>UM PROJECTO DE CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR</u>	7
<u>A OCUPAÇÃO DE UM NOVO EDIFÍCIO ESCOLAR</u>	8
<u>O DESENVOLVIMENTO DE UMA INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL</u>	10
<u>III — PLANO DE FORMAÇÃO: CINCO QUESTÕES ESTRATÉGICAS</u>	13
<u>PENSAR À ESCALA DA ORGANIZAÇÃO</u>	13
<u>CONSTRUIR UM PROJECTO DE FORMAÇÃO</u>	13
<u>PROBLEMATIZAR SITUAÇÕES PARA RESOLVER PROBLEMAS</u>	14
<u>PRIVILEGIAR RECURSOS EDUCATIVOS ENDÓGENOS</u>	15
<u>INSERIR A ESCOLA EM REDES DE FORMAÇÃO</u>	16
<u>IV — MODALIDADES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO</u>	18
<u>DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS</u>	18
<u>FUNCIONAMENTO DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO E ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA</u>	18
<u>CURSOS: DA INFORMAÇÃO À FORMALIZAÇÃO DE SABERES</u>	19
<u>ANIMAÇÃO: CRIAR UM MEIO AMBIENTE FORMATIVO</u>	20
<u>V — O PAPEL DO DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO</u>	21
<u>PLANEAR ESTRATEGICAMENTE A FORMAÇÃO</u>	21
<u>FAVORECER A INSERÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO</u>	21
<u>ESTIMULAR A FUNÇÃO CRÍTICA DA FORMAÇÃO</u>	22
<u>DESENVOLVER DISPOSITIVOS DE AUTOFORMAÇÃO</u>	22
<u>CONSTITUIR-SE COMO UM INTERLOCUTOR COM O EXTERIOR</u>	23
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	24
<u>BIBLIOGRAFIA CITADA</u>	24
<u>BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA</u>	24

NOTA DE APRESENTAÇÃO

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a *organização e gestão das escolas* é cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas.

Este reconhecimento exige um investimento na qualificação dos professores em geral e dos profissionais com responsabilidades nos órgãos de gestão das escolas em especial, sobre esse campo de estudo e de trabalho.

O acesso a novas experiências e aos resultados a que a investigação vem chegando, devem corresponder a um recurso fundamental das escolas quando se pretende promover a substituição de práticas de organização e gestão baseadas fundamentalmente na reprodução de hábitos adquiridos, por uma prática reflectida, geradora de soluções inovadoras.

Neste contexto, com a publicação da colecção *Cadernos de organização e gestão escolar* de que faz parte este “caderno”, pretende-se:

- Possibilitar o *acesso* fácil a uma informação pertinente e actualizada sobre questões fundamentais do funcionamento das escolas;
- Disponibilizar recursos formativos/informativos capazes de serem utilizados na *construção de quadros de inteligibilidade* da vida organizacional das escolas;
- Contribuir para que a *fundamentação das decisões* a tomar pela escola ultrapasse o âmbito definido unicamente pelas determinações legislativas e pela experiência directa dos actores para passar também a apoiar-se na análise produzida sobre as questões em causa.

Para o tratamento das questões abordadas em cada um dos *cadernos* foram convidados investigadores e especialistas das matérias em causa que, tendo presente problemas das escolas relativamente aos temas seleccionados, dão conta das experiências e da reflexão que têm realizado de maneira a torná-las úteis ao trabalho que se realiza nas escolas.

O *Instituto de Inovação Educacional* que tem como uma das suas finalidades contribuir para a produção, sistematização e divulgação do conhecimento necessário ao desenvolvimento da qualidade da educação, isto é, contribuir para a resolução dos problemas com que se defronta a educação para o processo de inovação educacional, com a estratégia de organização e publicação destes *Cadernos de organização e gestão escolar* cumpre a função fundamental de propiciar e promover a interacção entre o conhecimento e a prática dos actores.

Berta Macedo

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em Portugal, generalizou-se o uso, por parte de decisores e profissionais da educação, de expressões como: «projecto educativo de escola», «autonomia da escola», «formação centrada na escola». Embora este tipo de discurso tenha, frequentemente, uma dimensão meramente retórica, ele não pode ser reduzido a um mero efeito de “moda”. Corresponde a uma tendência generalizada para encarar de modo diferente os estabelecimentos de ensino que, longe de se circunscrever a Portugal, marcou as ciências da educação a partir dos anos 80 e é habitualmente designada por «descoberta da escola».

O estabelecimento de ensino, entendido durante muito tempo como uma unidade administrativa que prolongava a administração, passou a ser encarado como uma organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados. A acção dos professores deixa de ser perspectivada como uma resultante simples e linear das decisões e das políticas estabelecidas a nível nacional ou regional. O estabelecimento de ensino constitui uma realidade organizacional que funciona como um «filtro» mediador entre a administração e os professores.

Esta nova «maneira de ver» tem consequências ao nível do modo como são concebidas as mudanças em educação: a uma lógica de reforma, em que as mudanças são impostas verticalmente, a partir da administração, tende a suceder uma lógica de inovação, em que as mudanças são produzidas no contexto organizacional da escola, por acção e interacção dos respectivos actores sociais.

Tem ainda consequências ao nível do modo como é encarado o papel da formação na concretização de mudanças: o reconhecimento da ineficácia de práticas formativas escolarizadas e dirigidas a indivíduos tem vindo a traduzir-se pela valorização de modalidades de formação «centradas na escola». Esta valorização vem sendo acolhida e traduzida, no caso português, no conjunto de normativos que regulamentam a gestão das escolas:

Assim, conforme é explicitado no diploma legal que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas dos 2.^o e 3.^o ciclos do ensino básico e do ensino secundário, esta exerce-se através de competências próprias em vários domínios, nomeadamente no que diz respeito à «formação do pessoal docente» (art.^o 8.^o do DL 43/89). O art.^o 14 enuncia estas competências. Entre elas cite-se, a título de exemplos, a mobilização dos recursos necessários à formação contínua «através do intercâmbio com escolas da sua área e da colaboração com entidades ou instituições competentes», bem como a promoção da formação de «equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas».

Complementarmente, a regulamentação do funcionamento do conselho pedagógico (Desp. 8/SERE/89) define-o como o órgão de gestão no domínio da formação do pessoal docente. Entre as suas atribuições inclui-se a de «analisar, aprovar e avaliar o plano de formação do pessoal docente, apresentado pela respectiva secção de formação, assegurando uma formação permanente, participada e com recurso crescente à inovação e investigação» (ponto 3.4).

Relativamente ao diploma que define o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário (DL.172/91), também nele se prevê, como uma das competências do conselho pedagógico: «Elaborar e submeter à aprovação do conselho de escola o plano de formação e actualização do pessoal docente e não docente, bem como acompanhar a respectiva concretização»(art.º 32º.). No mesmo diploma (art.º 36.º) prevê-se ainda a existência (até agora não regulamentada) de um «Departamento de formação» como uma das várias «Estruturas de orientação educativa».

Este caderno temático visa contribuir para ajudar a concretizar, de modo pertinente, nas escolas, esta área de competências, articulando-a com a construção do projecto educativo e a concretização da autonomia.

Parte-se do pressuposto de que a formação de professores não pode ser dissociada de processos de desenvolvimento organizacional. A questão estruturante deste texto é a seguinte: *Como otimizar a dimensão formativa das situações de trabalho, vividas no estabelecimento de ensino?*

Não estão em causa propósitos normativos ou prescritivos. Não se pretende «ensinar» a fazer o plano de formação, mas sim ajudar a pensar e equacionar o problema, a partir de um contributo informativo, teórico, e da referência a experiências concretas. Nesta matéria (elaboração do plano de formação) aprende-se fazendo, no confronto com outras experiências, mobilizando recursos e apoios externos, inventando soluções originais para cada contexto singular.

I — A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

FORMAÇÃO E GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES

No campo da formação profissional contínua, a tradicional dicotomia entre o lugar de «aprender» e o lugar de «fazer», característico do modo escolar, tende a ser contrariada por uma tendência no sentido de uma forte finalização das situações formativas, em relação às situações de trabalho. Esta valorização da articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho está associada quer à crescente importância do factor trabalho, relativamente ao factor capital, bem como à evolução do conceito «taylorista» de «mão-de-obra» para o conceito de «recursos humanos».

As formações clássicas, escolarizadas, dirigidas à capacitação individual para o «posto de trabalho» são reconhecidamente ineficazes quando está em jogo a necessidade de produzir mudanças organizacionais. Novos modos de pensar e organizar os processos de trabalho fazem apelo a novos tipos de saberes, nomeadamente: trabalhar em equipa, pensar à escala da organização no seu todo, agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação. Segundo Carré (1992) a resposta mais pertinente às aceleradas mutações técnicas e sociais consiste em desenvolver nos trabalhadores um reflexo de aprendizagem permanente, nas e através das situações profissionais, no quadro de uma «organização autoformativa» (*self learning organisation*) caracterizada por «modos de formação abertos, integrados no trabalho, (...) participativos, favorecendo uma autoformação activa».

O exercício do trabalho ganha contornos «qualificantes» com base na coexistência e sobreposição entre uma função de produção e uma função de aprendizagem. Este processo tem não só uma dimensão individual, mas também uma dimensão colectiva e interactiva que pode designar-se por aprendizagem organizacional. Neste quadro, o papel e a crescente importância do factor humano na vida das organizações, tornam dificilmente dissociáveis as capacidades individuais das capacidades colectivas de mudança. Elas formam um conjunto designado pelo conceito de «capital intangível».

Por outro lado, a formação passa a ser uma componente essencial da gestão dos recursos humanos, no interior da organização. Através de uma estratégia de formação global, participada e interactiva, é possível construir uma visão partilhada do futuro da organização, das suas finalidades, dos meios de acção, dos valores que lhe estão subjacentes.

É esta dimensão colectiva que permite sublinhar quer a possibilidade de os indivíduos aprenderem através da organização, quer a possibilidade de as próprias organizações «aprenderem», reforçando a sua capacidade autónoma de mudança. Esta associação entre processos de mudança organizacional e processos colectivos de aprendizagem ganha crescente pertinência e tradução no contexto de diferentes tipos de organizações: nos meios empresariais «projecto de empresa», nas organizações de saúde «projecto de hospital», no quadro das organizações escolares, em que o «projecto de estabelecimento» se configura como um instrumento essencial de uma gestão estratégica.

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e colectivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e colectivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

ESCOLA: DO PROJECTO EDUCATIVO AO PLANO DE FORMAÇÃO

Nos últimos trinta anos, a tentativa de produzir mudanças deliberadas, em larga escala, nos sistemas escolares, tem estado no centro das atenções de decisores, investigadores e profissionais da educação. Os resultados têm sido de generalizado desapontamento. Com efeito, as sucessivas e cíclicas vagas de reformas, desenvolvidas a partir dos anos 60, representaram uma tentativa de «importar», para o domínio educativo, os processos de mudança tecnológica utilizados no mundo da indústria.

Esta concepção da mudança educativa, assimilando-a a uma mudança de natureza tecnológica, cuja «bondade» intrínseca asseguraria a sua difusão generalizada, constitui o primeiro grande equívoco dos processos de reforma. Ela aparece associada a metodologias verticais e autoritárias, em que o «centro» (ou seja a administração) exporta «soluções» procurando, de forma coerciva ou persuasiva, impô-las à «periferia» (os professores, a quem compete «aplicar bem» estas soluções). O segundo grande equívoco consiste nesta visão dos professores como agentes individuais da concretização da reforma, subestimando-se o estabelecimento de ensino como um «filtro» organizacional, mediador entre a administração central e os professores. O terceiro grande equívoco consiste em pensar a formação de um modo instrumental, dirigido à capacitação técnica e individual dos professores, que permitiria, como se escreveu num texto ministerial de 1993, fazer deles a «alavanca humana» utilizada pelo Ministério da Educação para «aplicar» a reforma do sistema educativo.

O facto de os professores, individualmente ou agrupados por especialidades de ensino, serem considerados como os principais destinatários da reforma, introduz o paradoxo de eles serem vistos, ao mesmo tempo, como o principal recurso para a «aplicação» da reforma e como o principal obstáculo, devido a manifestações de “resistência” à mudança. Cria-se então o dilema de saber por onde começar: mudar em primeiro lugar os professores, ou, pelo contrário, mudar as regras de funcionamento das escolas, criando-lhes constrangimentos externos que os «obriguem a mudar»?

A saída para este dilema só é possível se mudarem os pressupostos: O primeiro é o de passar a pensar em termos de «mudar as escolas» e não de «mudar o sistema escolar»; o segundo é o de pôr de lado uma concepção individual e técnica do processo de mudança; o terceiro consiste em abandonar a ideia de que mudanças parcelares e sucessivas teriam um efeito cumulativo; o quarto reside em questionar a

ideia de «mais formação»», numa lógica adaptativa «a posteriori», como um instrumento decisivo para a concretização da mudança.

A metodologia comum aos vários ciclos de reformas traduz-se, como muito bem sintetizaram Fullan e Hargreaves (1993) em ignorar o professor como pessoa e ignorar o estabelecimento de ensino como organização social. Está em causa a globalidade do professor, a globalidade da escola e a interdependência entre estas duas dimensões. A superação do dilema atrás enunciado sugere uma estratégia «ecológica» que combine e torne concomitantes estas duas dimensões: professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interactivo.

A tradicional ineficácia da formação, as dificuldades em fazer o «transfert» das situações de formação para as situações práticas fica a dever-se, principalmente, à dupla exterioridade (em relação às pessoas e em relação às organizações) que tem marcado modos escolarizados, dominantes na formação contínua de professores. Torna-se necessário por um lado, encarar os professores como profissionais que se formam, num trabalho colectivo de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, encarar as escolas como «lugares onde os professores aprendem» (Ingvarson, 1990).

Trata-se, então de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino. Reside aqui a razão fundamental para a pertinência e o sentido da adopção de uma estratégia formativa «centrada na escola». A formação é então encarada como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que colectivamente aprendem, produzindo novas formas de acção individual e colectiva.

Com efeito, a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a acção individual, mas também o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como essas acções individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos actores. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interacção social dentro da escola que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e «insular» por uma cultura baseada na «colaboração» e no trabalho de equipa.

A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino supõe uma capacidade autónoma de mudança que não é compatível com processos de controlo remoto, das escolas e dos professores, a partir da administração central. A formação «centrada na escola» é uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino em que ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema.

O projecto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores. É portanto num quadro mais global, balizado pelo projecto educativo de escola, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação.

II — FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA: TRÊS EXEMPLOS

Formação «centrada na escola» não significa transferir para o território físico do estabelecimento de ensino as tradicionais, curtas e avulsas «acções de formação», subordinadas ao paradigma «doze mesas, doze cadeiras e um formador». Numa primeira aproximação ao problema de como elaborar um plano de formação, contextualizado, preferimos, às definições prévias, utilizar um caminho indutivo, partindo da descrição (necessariamente breve) de três experiências concretas que directamente acompanhámos, em diferentes contextos escolares.

UM PROJECTO DE CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

O primeiro exemplo diz respeito a um projecto de intervenção num concelho rural do Nordeste Alentejano, que se desenvolveu entre 1987 e 1990, abrangendo todas as escolas do 1.º ciclo do ensino básico (quatro) e todos os jardins de infância (três) do concelho. A totalidade dos professores e educadoras aderiu voluntariamente ao projecto, constituindo uma equipa local apoiada por uma equipa de formadores da Escola Superior de Educação. Este projecto inseria-se num projecto de âmbito nacional (ECO) que tinha como finalidade principal a construção, com os professores, de práticas pedagógicas novas, susceptíveis de favorecer o sucesso escolar.

Interessa-nos, fundamentalmente, neste caso, a descrição do dispositivo de formação que foi concebido e construído para dar suporte à intervenção e à produção de mudanças, ao nível das escolas e dos professores.

A existência de um único conselho escolar permitiu fazer dele um primeiro elemento importante do dispositivo de formação, desempenhando um papel unificador da intervenção educativa ao nível do concelho e contribuindo para a emergência efectiva de uma rede de escolas. O conselho escolar constituiu o espaço institucional onde passou a reunir, periodicamente, a equipa local com a equipa de formadores que desempenhava um papel de apoio externo. Assim, um órgão que habitualmente fazia a «gestão das rotinas» pôde ser transformado e enriquecido, funcionando como um espaço de trocas de informação e de experiências, de planeamento e avaliação de projectos educativos, em suma tornando-se um espaço formativo. Foi no conselho escolar que surgiram as primeiras iniciativas colectivas.

Um segundo elemento importante do dispositivo consistiu na institucionalização de um acompanhamento regular (pelo menos uma visita em cada três semanas) por parte da equipa de formadores a cada escola e a cada professor. Este apoio «clínico», personalizado e disponível durante todo o ano escolar, favoreceu o surgimento de projectos e iniciativas diferenciados ao nível de cada escola, o que veio reforçar o novo sentido dado às reuniões do conselho escolar. Quatro exemplos relativos a cada uma das quatro escolas: um projecto de correspondência escolar, envolvendo todo o concelho; a organização de uma festa com a comunidade local (famílias e Junta de Freguesia); a realização de um vídeo, em colaboração com uma empresa local; um projecto de estudo do património local e um concurso de fotografia.

Um terceiro elemento importante correspondeu à necessidade de sistematizar a experiência acumulada, dando-lhe uma forma comunicável e transformando-a num «material de formação». A organização, ao nível de cada escola, de dossiers de materiais (produzidos por professores e produzidos por alunos), de registos calendarizados de actividades, de descritivos de práticas, de depoimentos sobre a experiência no projecto, revelaram-se instrumentos importantes integrados na «rotina» do processo de formação. Assim se constituiu uma memória colectiva sobre o trabalho realizado, contributo para uma permanente elucidação do caminho percorrido.

Um quarto elemento fundamental do dispositivo de formação consistiu na criação de um centro de recursos educativos, com base em instalações e mobiliário cedidos pela Câmara Municipal. Gerido por dois professores, eleitos pelos colegas, e por um representante das autarquia, funcionou como um espaço ao serviço das escolas e da comunidade. No quadro do dispositivo de formação desempenhou o papel de um «centro de professores» prestando apoio às actividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas e servindo de suporte logístico, simultaneamente, ao projecto de intervenção educativa e ao processo formativo que lhe era concomitante.

Desempenhou uma função tripla:

- ao nível da informação (recolha, organização e difusão de diferentes tipos de documentação);
- ao nível da produção (apoiando a materialização de produtos correspondentes às actividades desenvolvidas, bem como o seu posterior reinvestimento). Refira-se, a título meramente exemplificativo, a fabricação de diapositivos e correspondente montagem audio visual realizada pelos alunos de uma escola, sobre a alimentação. Esses materiais serviram de base a uma sessão de formação, sobre o fabrico de diapositivos na sala de aula, realizada no conselho escolar, animada pelas professoras da escola em causa;
- ao nível da animação e da articulação entre a escola e a comunidade, bem como entre o escolar e o não escolar: nele se realizavam, por exemplo, reuniões com pais, sessões de educação sanitária, ciclos de cinema, exposições escolares, exposições de artesanato local, de pintura e fotografia.

A OCUPAÇÃO DE UM NOVO EDIFÍCIO ESCOLAR

O segundo exemplo diz respeito a uma Escola Preparatória de Lisboa, funcionando num edifício antigo, com instalações exíguas e degradadas, à qual foi atribuído um novo edifício escolar, a inaugurar no início do ano lectivo de 1981/1982. Era necessário preparar a «mudança» e, nesse sentido, o conselho pedagógico tomou a deliberação seguinte:

«Com vista à preparação do próximo ano lectivo, e tendo em conta que a escola vai funcionar em instalações novas, o conselho pedagógico decidiu formar os seguintes grupos de trabalho:

- Elaboração de horários;

- Formação de turmas;
- Aproveitamento e sinalização das novas instalações;
- Recepção a alunos e professores — Regulamento Interno;
- Planeamento de acções de formação e gestão do tempo de reuniões.

No sentido de garantir a articulação entre os vários grupos de trabalho e permitir a definição de critérios orientadores para cada grupo, decidiu-se “organizar um seminário subordinado ao tema 'Organização' do Espaço e do Tempo na Escola”, em que participarão todos os professores que integram os referidos grupos de trabalho.»

O seminário, com a duração de três dias, foi organizado por uma equipa formada por três elementos do conselho pedagógico e dois peritos externos convidados (um inspector e um professor ligado à Direcção Geral das Construções e Equipamentos Escolares).

Este grupo recolheu e preparou um conjunto de documentação de apoio às tarefas que os participantes iriam levar a cabo no decorrer do seminário, ou seja definir um conjunto de critérios e orientações para cada um dos grupos de trabalho, sintetizadas num documento a apresentar ao conselho pedagógico. Era este o produto final esperado.

A maior parte da documentação foi recolhida, e organizada para o efeito, dentro da própria escola, com um envolvimento alargado do corpo docente: estatísticas sobre resultados escolares na escola; inquéritos preenchidos pelos conselhos de turma; um conjunto de depoimentos escritos dos alunos («a escola vista pelos alunos»); Plano de trabalho do conselho pedagógico. Recorreu-se ainda a documentação similar de outras escolas, bem como a documentos de orientação pedagógica produzidos pelo Ministério da Educação.

A organização do seminário contemplou quatro momentos ou etapas principais:

- O primeiro dia foi dedicado a uma inventariação e caracterização dos problemas da escola, identificando as suas várias articulações e interdependências;
- A manhã do segundo dia foi consagrada a uma visita guiada às novas instalações, seguida de debate;
- A tarde do segundo dia e a manhã do terceiro foram utilizados para que os diferentes grupos de trabalho (com o apoio da equipa de formação/animação) pudessem formalizar, por escrito, um conjunto de orientações para preparar o ano lectivo.

Foram trabalhados os seguintes temas: critérios pedagógicos para a elaboração dos horários; critérios pedagógicos para a formação de turmas; orientações para a organização e aproveitamento dos novos espaços; modos de organização do trabalho dos professores, procurando-se rentabilizar ao máximo os vários tipos de reuniões

legalmente previstos (grupos de disciplina, conselhos de turma, directores de turma, conselho pedagógico).

Finalmente, durante a tarde do terceiro dia, foram apresentadas e debatidas, por todos os participantes, as conclusões a que chegou cada um dos grupos de trabalho, realizando-se um trabalho de síntese e de articulação. A equipa que organizou o seminário encarregou-se da elaboração de um documento único, final que foi posteriormente apresentado e aprovado pelo conselho pedagógico, transformando-se num documento de orientação para os vários grupos que prepararam e planearam o novo ano lectivo.

Ao longo do seminário foram utilizadas diferentes modalidades de acção pedagógica: exposições e debate em grande grupo, tarefas realizadas em pequeno grupo, actividades colectivas como a visita guiada. Tendo como referência central a actividade dos participantes, foram organizados momentos de informação (consulta de documentos, intervenção dos formadores), momentos de interacção (em pequeno grupo e em plenário), momentos de produção (elaboração de materiais escritos).

A organização e condução do seminário resultou da colaboração entre professores da própria escola e peritos externos. A actividade desta equipa de formadores traduziu-se em diferentes dimensões: uma dimensão informativa, a criação de condições facilitadoras da realização da tarefa proposta, uma acção de apoio tutorial a cada um dos grupos de trabalho, um papel de animação e organização do debate e da reflexão colectiva.

A criação de grupos de professores para realizarem tarefas específicas (horários, turmas etc.) tendo em vista a preparação do ano lectivo, não representou nenhuma originalidade, correspondendo aliás a tarefas realizadas de modo repetitivo e rotineiro.

A novidade residiu no método de abordagem destas tarefas, problematizando-as de modo global e articulado face a uma situação nova e, potencialmente, problemática: a ocupação de novas instalações. A resposta consistiu, no essencial, em fundir numa mesma situação a acção e a formação, habitualmente dissociadas no tempo e no espaço. O tempo do seminário constituiu, em simultâneo, um tempo formativo e um tempo de trabalho «real», em contraste com a situação «artificial» característica das situações formativas escolarizadas.

O DESENVOLVIMENTO DE UMA INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL

O terceiro exemplo diz respeito a uma experiência inovadora, desenvolvida numa Escola Preparatória de Lisboa, desde Maio de 1987, quando uma professora da escola apresentou ao conselho pedagógico um projecto de criação de um centro de recursos educativos.

Encarado como um projecto inovador com «implicações múltiplas em diferentes sectores da escola» os seus destinatários estratégicos são os alunos, em relação aos quais se pretende desenvolver competências «no domínio da pesquisa e análise documental, como por exemplo: saber criticar e explorar documentos, procurar

conservar e fazer sínteses de informações, organizar conjuntos documentais» (C. Barroso, 1989).

Ainda segundo o documento que estamos a citar, da autoria da responsável pelo projecto, este articula-se de uma forma muito estreita com o projecto educativo da escola, integrando-se numa «estratégia global de melhoria dos processos de ensino aprendizagem, de promoção do sucesso escolar, de formação de professores». Esta última vertente, particularmente relevante para a nossa temática, orienta-se segundo dois vectores.

O primeiro dirige-se à generalidade dos professores da escola, a quem a utilização do centro de recursos educativos coloca o problema de descobrir e «inventar» novas modalidades de acção pedagógica, no trabalho com os alunos, adquirindo o domínio quer de procedimentos técnicos documentais, quer de instrumentos de produção e reprodução da informação (meios áudio visuais e informáticos). Este tipo de formação contínua, que constitui condição necessária ao próprio desenvolvimento do projecto, «centra-se na própria escola, sendo o seu programa construído para dar resposta aos problemas que os professores sentem na utilização do centro e na transformação da sua prática pedagógica».

O segundo diz respeito ao processo formativo da equipa de professores responsável pela gestão e animação do centro de recursos educativos. Esta equipa formou-se, num processo de pesquisa acção que atravessou as diferentes etapas (concepção, instalação, funcionamento, avaliação) deste projecto de inovação. Trabalhos de pesquisa já publicados (Canário e Oliveira, 1991 e 1992) ou em curso, permitem evidenciar modos e resultados deste duplo vector de formação.

A criação do centro de recursos educativos introduz uma mudança organizacional significativa, enriquecendo o potencial ecoformativo do estabelecimento de ensino, criando uma situação nova que «convida» professores e alunos a «descobrir» novas modalidades de acção e interacção. Os estudos realizados permitem concluir como foram importantes, do ponto de vista dos utilizadores, as aprendizagens realizadas interpares, no contexto da utilização do centro (alunos-alunos, professores-professores, professores-alunos e alunos professores).

A realização de «acções de formação» (sob a forma de oficinas), nomeadamente destinadas aos professores, veio complementar e enriquecer este processo de aprendizagens, com uma dupla dimensão (individual e colectiva) por via não formal. O modo como o centro foi organizado e o conjunto de iniciativas de animação, fundamentais para o seu funcionamento, criaram o ambiente propício à emergência de um processo apropriativo, por parte dos utilizadores (alunos e professores).

Por outro lado a formação da equipa decorre do processo de concepção e desenvolvimento do projecto, acompanhado e apoiado por peritos externos, em que podemos realçar três grandes dimensões: a equipa de professores «formou-se» organizando a formação dos «outros», nomeadamente dos professores da escola; participando num processo de avaliação em conjunto com especialistas convidados; produzindo materiais de divulgação da experiência (materiais escritos e em vídeo) que viriam a ter um papel marcante no surgimento subsequente de mediatecas em muitas outras escolas.

Esta experiência ilustra, de uma maneira feliz, um processo de mudança em que a endogeneidade da inovação se combina com modalidades pertinentes de apoio externo, se articulam interactivamente as mudanças individuais e colectivas, em que a implicação dos órgãos colectivos da escola emerge como um factor decisivo, em que os professores em vez de «serem formados» se formam em contexto construindo uma inovação.

III — PLANO DE FORMAÇÃO: CINCO QUESTÕES ESTRATÉGICAS

A análise do que é comum aos três exemplos que foram apresentados permite-nos a partir de um processo indutivo, com base em situações reais vividas em escolas, enunciar as questões de carácter estratégico que consideramos fundamentais na construção de um plano de formação para uma escola.

PENSAR À ESCALA DA ORGANIZAÇÃO

Os estudos que têm como objecto o estabelecimento de ensino, na perspectiva da sua identidade, evidenciaram o seu carácter sistémico e a sua globalidade. A escola não é um somatório de pessoas, nem de espaços, nem de aulas. O que é fundamental não é o conjunto de características de uma escola, mas sim a sua configuração singular, enquanto sistema de acção organizada (Friedberg, 1993). Nesta acepção, a escola como sistema social é produzido pela acção e interacção dos actores sociais em contexto. É por isso que as mudanças organizacionais podem ser facilitadas mas não comandadas do exterior, fazendo sempre apelo a um processo endógeno à organização.

Para que uma organização mude é condição necessária que mudem, em simultâneo, as crenças os valores e atitudes dos que, pela sua acção, «constroem» a organização. No caso das escolas a formação aparece, fundamentalmente, como um processo de mudança de representações dos actores, em especial dos professores e do modo dominante como são estruturadas as suas interacções.

Tradicionalmente, na maioria das escolas dos diferentes graus de ensino, predomina, por parte dos professores uma cultura individualista que privilegia um espaço de acção (a sala de aula), um domínio do saber (ligado a uma área disciplinar), uma relação com uma parte da população escolar (os «seus» alunos das «suas» turmas). A passagem desta lógica compartimentada, baseada numa cultura profissional individualista, para uma cultura colaborativa e para uma visão global da escola, encarada como uma totalidade organizacional, é decisiva para a emergência da criatividade das escolas e a sua afirmação como territórios inovantes.

Tal passagem implica um acréscimo de lucidez da parte dos professores que lhes permitam dominar variáveis organizacionais que transcendem o seu «território» próximo, ou seja a sala de aula, e que fazem apelo a competências de natureza colectiva. Uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola consiste precisamente em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente, à escala do estabelecimento de ensino. Esta dimensão é claramente ilustrada pelos três exemplos apresentados.

CONSTRUIR UM PROJECTO DE FORMAÇÃO

A construção de uma oferta formativa que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional implica uma formação concebida «por medida», em relação a um contexto e a um público precisos. Desenvolver uma

dinâmica formativa significa, então, instituir modalidades de intervenção social facilitadoras da produção de mudanças individuais e colectivas.

Esta visão não é compatível com as características que marcam, ainda, de forma dominante, as práticas de formação contínua dos professores, encaradas como um processo exclusivamente dirigido à capacitação individual dos professores para agirem no quadro da sala de aula. Esta ausência de finalização clara, relativamente aos contextos organizacionais, é que determina a sua dupla exterioridade (às pessoas e às organizações). A essa exterioridade estão associadas o carácter estandardizado das formações propostas e, conseqüentemente, a sua tendencial autonomia em relação aos públicos. A oferta formativa tende então a assumir a forma, bem conhecida entre nós, de um «catálogo» de acções de formação, tendo como destinatário um público anónimo de «consumidores».

A formação centrada na escola obedece a uma lógica diferente. Nos três exemplos apresentados a formação está sujeita a uma lógica de acção e confunde-se com ela, não sendo dissociável de uma visão do futuro desejado para a organização (2.º e 3.º exemplos) ou mesmo para uma rede de organizações (1.º exemplo).

Está em causa a passagem de uma lógica de catálogo para uma lógica de projecto em que o plano de formação se articula com um plano estratégico para o futuro da organização (neste caso a escola). As decisões sobre a formação não deverão ser a consequência de mudanças já verificadas, mas sim constituir uma antecipação das mudanças.

O plano de formação corresponderá então a uma resposta singular, a uma situação singular, articulando um conjunto coerente de modalidades de acção marcadas pela sua diversidade. Por isso já não é aceitável, hoje, que o plano de formação de uma organização (uma escola, uma empresa ou um hospital) possa reduzir-se a uma lista de «acções» a que correspondem um determinado número de formandos, de formadores e de horas de formação.

PROBLEMATIZAR SITUAÇÕES PARA RESOLVER PROBLEMAS

As práticas de formação contínua que pretendem ter um carácter essencialmente instrumental, no quadro de estratégias verticais de mudança, apoiam-se em duas ideias fundamentais: a primeira é a de que através da formação se ensinam os professores a pôr em prática «soluções» exportadas do centro; a segunda é de que a formação se constitui como uma resposta a necessidades «reais», susceptíveis de serem conhecidas a partir de procedimentos técnicos. O planeamento da formação centrada na escola supõe a revisão crítica destas duas ideias.

Nas últimas décadas não faltaram «soluções» variadas para os diversos domínios da vida das escolas. As sucessivas vagas de reformas representam, justamente, a produção maciça de soluções, «exportadas» para as escolas e acompanhadas por campanhas de «persuasão». Esta abundância de «soluções» não impediu, contudo, que os problemas também crescessem exponencialmente.

É que, como escreveu Senge (1990) «os nossos problemas de hoje são as nossas soluções de ontem». Ora, uma das razões fundamentais que explicam a dificuldade de produzir mudanças, telecomandadas do exterior das organizações é o seu carácter prescritivo e racional que não prevê um processo de apropriação e de reinvenção por parte dos actores locais (no nosso caso os professores).

Só a passagem de uma lógica em que é dominante «a procura de soluções», para uma outra lógica que atribui prioridade à «construção dos problemas» (Crozier, 1995) permitirá encarar os professores como profissionais que tomam decisões, em contextos singulares e marcados pela incerteza, equacionam problemas e «inventam» soluções originais.

Por outro lado, não existem, na realidade social, problemas isolados que possam ser identificados e resolvidos um a um, de modo sequencial. A complexidade do social e, em particular dos fenómenos organizacionais, traduz-se pela existência de situações problemáticas que apelam para uma abordagem holística. A mesma situação organizacional pode ser «vista» de muitos ângulos diferentes.

Os efeitos de posição e de disposição dos observadores determinam, em grande parte, o modo de equacionar os problemas. Uma vez identificado um conjunto articulado de problemas não há «uma solução» a descobrir, na medida em que os problemas de natureza social são em regra indeterminados, isto é admitem uma pluralidade de «soluções». Neste sentido, emerge a importância estratégica do conceito de «problema», por contraposição ao de «necessidades», na construção de uma oferta formativa.

Esta é, sempre e em primeiro lugar, um processo social que implica um confronto de pontos de vista entre os o pólo dos formadores, o pólo dos formandos e o pólo de quem “encomenda” a formação. A «problematização das situações», feita em contexto pelos vários intervenientes no processo formativo constitui a chave para o desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola.

PRIVILEGIAR RECURSOS EDUCATIVOS ENDÓGENOS

A concepção ainda dominante, no mundo da formação profissional contínua, tende a reduzi-la às situações formais e assimétricas em que alguém que «sabe» transfere «sabedoria» para alguém que não «sabe». A crítica a este modelo escolarizado do processo formativo fez emergir a pessoa como sujeito da sua própria formação, integrando diferentes vivências experienciais, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, reflectindo sobre o seu próprio percurso experiencial.

Esta visão que é, em grande medida tributária da corrente das histórias de vida, no campo da formação de adultos, desloca o enfoque no «ensinar» para o enfoque no «aprender». Na medida em que cada pessoa se estrutura através da relação estabelecida entre momentos diferentes da sua existência experiencial, o ponto de partida, mais pertinente, do processo formativo é a experiência dos formandos.

A valorização da experiência conduz a valorizar, também, a heterogeneidade dos processos formativos. É a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável. A formação contínua, nomeadamente no caso dos professores, institui-se, nesta perspectiva, como um processo de formalização da experiência. Raciocinar em termos de valorização da experiência opõe-se a um raciocínio em termos de «necessidades» cujo ponto de partida é, justamente, um inventário das lacunas dos formandos e não dos seus saberes experienciais.

Deste ponto de vista, as pessoas são, no interior da organização, os principais recursos formativos. Não está em causa, apenas, o somatório das experiências e competências individuais, mas o modo como elas se cruzam, combinam e interagem no contexto da organização. Assim, as interacções colectivas, a história da organização, as situações aí vividas constituem recursos fundamentais para a formação.

A uma estratégia e uma prática que privilegia os recursos vindos do exterior (formadores e financiamentos) corresponde uma concepção «acrescentada» da formação cujo tempo se dissocia claramente do tempo de trabalho. Esta perspectiva contrapõe-se a uma concepção «endógena» da formação que conduz, no caso da escola, a utilizar as situações de trabalho como material formativo por excelência e a tentar organizar o trabalho para que a escola possa, tendencialmente, transformar-se numa organização «qualificante» que facilita as aprendizagens individuais e colectivas.

INSERIR A ESCOLA EM REDES DE FORMAÇÃO

Se a formação das pessoas corresponde, em grande medida a um trabalho realizado sobre si próprias, também é verdade que ninguém se forma sozinho. Com efeito, a valorização da aprendizagem por via experiencial supõe o reconhecimento da importância das interacções, nomeadamente inter-pares, formais e informais, nos processos de formação.

O mesmo é válido para as organizações. Isoladas não têm pontos de referência para comparar e avaliar o seu funcionamento. A criação de redes de estabelecimentos de ensino que comunicam entre si (informações, experiências) facilita a disseminação de inovações através de processos de reapropriação, em que se transferem métodos e não produtos. Uma conexão estreita entre várias organizações, no nosso caso escolas, permitem que desempenhem o papel de «analisadoras», umas em relação às outras e possam produzir mudanças a partir da sua recíproca interacção.

O nosso primeiro exemplo ilustra bem como a criação de uma rede de estabelecimentos de ensino, ao nível de um concelho, pode ser o elemento estruturante de um projecto integrado de acção educativa que articula a dimensão da acção com a dimensão da formação e em que os principais recursos utilizados são «endógenos» à rede. A criação, recente, dos Centros de Formação das Associações de Escolas pode constituir um instrumento essencial para a construção, a partir das escolas, de redes contextualizadas de inovação e de formação.

A formação centrada na escola não significa pura autogestão da formação, nem dispensa apoios exteriores. É esse apoio externo (presente, sob modalidades diversas, nos três exemplos apresentados) e as suas funções de crítica, de facilitação, de informação e de catalização que pode ajudar as escolas a encetar e conduzir, de modo pertinente, um ciclo de resolução de problemas.

IV — MODALIDADES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

O progressivo abandono do «catálogo» ou «menu» de acções, em favor de planos de formação, entendidos como conjuntos «coordenados e coerentes de acções diversificadas» apela à conjugação e ao reforço mútuo de modalidades formativas tão diferentes como o desenvolvimento de projectos, processos de ajuda mútua, produção de materiais, situações de autoformação, cursos, organização da comunicação interna, etc. (Le Boterf, 1988). De forma breve, tentaremos sistematizar quais as modalidades tipo a privilegiar no plano de formação de uma escola.

DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS

Se a formação centrada na escola tem como finalidade principal resolver problemas e promover, em simultâneo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas, ela materializa-se na criação e funcionamento de equipas que trabalham na concretização de um projecto. Em contraste com o modelo escolar que dissocia, no tempo e no espaço, a formação e a acção, a lógica do trabalho em projecto devolve-lhes unidade.

É neste sentido que, nos três exemplos apresentados, estamos em presença de projectos de formação na acção e pela acção, finalizados por referência a um problema real, reconhecido como pertinente e relevante pelos participantes:

- No primeiro exemplo o problema é o de construir novos tipos de práticas pedagógicas susceptíveis de favorecer o sucesso escolar dos alunos;
- No segundo exemplo, a ocupação de novas instalações coloca um problema real que constitui um «pretexto» para reequacionar o funcionamento da escola, nomeadamente no que diz respeito a invariantes normalmente não visíveis — organização dos espaços, dos tempos, modos de agrupamento dos alunos, organização do trabalho dos professores;
- No terceiro exemplo, uma equipa de professores propõe-se, através da acção e reflexão colectivas, responder à questão de como criar e desenvolver na escola um centro de recursos educativos, com repercussões nos modos de aprendizagem dos alunos e nos modos de formação dos professores.

FUNCIONAMENTO DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO E ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

Para a maioria dos professores a formação é, ainda, sinónimo de um tempo de actividade extra que se vem somar, e sobrecarregar; o normal horário de trabalho e o conjunto de tarefas a realizar quotidianamente. Esta situação não é inevitável, nem desejável em muitos casos. A capacidade para transformar o trabalho que se faz «todos os dias» numa actividade formativa corresponde a um autêntico «ovo de Colombo» que justifica e dá sentido à formação centrada na escola.

De forma muitas vezes repetitiva e rotineira, os professores participam, «por obrigação» e de modo até «penoso», quer em órgãos colectivos de gestão e orientação educativa, quer em reuniões menos formais exigidas por um projecto, um problema ou uma situação imprevista. Os três exemplos apresentados, ilustram como, em contextos muito diversos e com finalidades diversas, o essencial das actividades de formação passou pelo aproveitamento e enriquecimento de situações reais de trabalho. O funcionamento dos órgãos de gestão e de orientação educativa aparece como o eixo estruturante do planeamento da formação na escola.

No primeiro exemplo, através de uma reorientação do funcionamento do conselho escolar, complementado com uma actividade de apoio clínico durante o tempo de aulas, na escola e sala de cada professora/educadora. No segundo exemplo, a iniciativa pertenceu ao conselho pedagógico, através da secção de formação, e veio a decorrer em “tempo de trabalho” de equipas, com tarefas reais. O posterior planeamento da formação na escola consistiu, justamente, em dar conteúdos novos e encontrar modos de articulação entre diferentes órgãos (conselho pedagógico, grupo de disciplina, conselho de turma, coordenação de directores de turma). No terceiro exemplo, a articulação da inovação com a actividade global foi decisiva para o seu sucesso, nomeadamente pela implicação dos conselhos directivo e pedagógico, a equipa do projecto “formou-se na acção”, criando as condições facilitadoras para que alunos e professores pudessem «aprender» a utilizar o centro de recursos educativos.

CURSOS: DA INFORMAÇÃO À FORMALIZAÇÃO DE SABERES

Frequentemente, a eficácia da formação, reduzida a cursos avulsos, é objecto de críticas na medida em que, após a formação, se verificam mudanças ao nível dos discursos enquanto que as práticas anteriores não são alteradas. Os próprios professores se queixam do carácter «teórico» de cursos ou acções que põem à sua disposição um conjunto de saberes dificilmente reutilizáveis no contexto de trabalho. Esta relativa inoperância deve-se, principalmente, a duas confusões:

A primeira é a que resulta de reduzir a formação à informação. O modo escolar privilegia a palavra daquele que ensina e tende a estruturar as situações pedagógicas com base na repetição de informações. Esta estratégia transmissiva tem como pressuposto que os saberes adquiridos na formação podem ser linearmente transferidos para a situação de trabalho.

Reside aqui uma segunda confusão entre saberes e competências. Os primeiros são necessários mas não são necessariamente prévios, na mesma medida em que as competências são construídas em contexto, numa dinâmica que é simultaneamente individual e colectiva, com base num processo de mobilização de saberes que podem ser combinados de muitas maneiras diferentes.

As situações formalizadas, em que um formador ensina, passam a ser relativizadas o que não quer dizer que sejam menos importantes. Pelo contrário, constituem momentos decisivos de informação sistematizada e de formalização das experiências vividas em contexto de trabalho. É na medida em que se integram num dispositivo formativo mais vasto que as «acções de formação» podem ganhar sentido e

fecundidade. Essas situações formais, orientadas por formadores, encontram-se nos três exemplos mas subordinadas a uma lógica de acção e de produção de saberes.

ANIMAÇÃO: CRIAR UM MEIO AMBIENTE FORMATIVO

Como todas as outras pessoas, os professores formam-se a partir de um trabalho sobre si próprios, da acção dos outros e da influência do contexto de trabalho em que estão inseridos. Com efeito, o aspecto central da formação centrada na escola, reside em reforçar o potencial formativo do ambiente de trabalho, através de modalidades de trabalho e de situações informais, frequentemente desvalorizadas.

A investigação sobre os processos de formação de professores veio evidenciar a importância decisiva dos processos de socialização a que são sujeitos todos os professores, nas diferentes escolas por onde passam. Trata-se de aproveitar, de forma consciente e deliberada, para efeitos formativos, as situações e mecanismos de socialização cujos efeitos são, em muitos casos, indesejados. A função de animação da formação surge então como uma função estratégica.

É com base na função animação que, no primeiro exemplo apresentado, através da interacção comunicativa entre escolas (projecto de correspondência escolar) e do funcionamento de um centro de recursos, se criaram os fundamentos para instituir um dispositivo de formação que integra momentos formalizados. No terceiro exemplo, a actividade de animação conduzida pelo centro de recursos educativos afirma-se não só como o principal factor de sucesso da inovação, mas também como a estratégia mais adequada para formar os utilizadores (professores e alunos).

V — O PAPEL DO DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO

Qual é o papel a desempenhar por uma «secção de formação» do conselho pedagógico, ou, segundo o novo modelo de gestão, pelo «departamento de formação»? Tentaremos, em jeito de conclusão, enunciar os contornos desejáveis desse papel, sem cair no logro de enunciar prescritivamente uma lista de tarefas e de procedimentos. Assim, do nosso ponto de vista, a um órgão de gestão da formação, no quadro de uma escola, cabem, fundamentalmente, as seguintes responsabilidades:

PLANEAR ESTRATEGICAMENTE A FORMAÇÃO

As modalidades tradicionais de formação centram-se nos seus efeitos imediatos o que, paradoxalmente, não aumenta a sua eficácia, por duas razões: a primeira é que os efeitos da formação são, por natureza incertos, pelo que, em muitos casos, são fundamentais os efeitos imprevistos que decorrem da formação; a segunda razão é que essa atitude imediatista tende a reduzir as situações formativas a situações informativas ou de treino.

Dar um sentido estratégico à formação significa, fundamentalmente três coisas que implicam o abandono de uma perspectiva de curto prazo: a primeira consiste em passar da lógica do «programa de acções» para a lógica do «dispositivo permanente de formação» cuja chave é a diversidade e, portanto, a capacidade de superar o programa de formação, integrando-o. O funcionamento dos órgãos colectivos dos professores, ou a existência de um centro de recursos surgem como elementos fundamentais do dispositivo; a segunda corresponde a pensar a formação não em termos de conhecimentos a transmitir, mas sim por referência a problemas a resolver; a terceira materializa-se numa perspectiva de duração longa, traduzida por modalidades de planeamento plurianual.

FAVORECER A INSERÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO

Numa perspectiva escolar, o valor dos diplomas é mais importante do que as aprendizagens realizadas para o obter, o que, no caso da formação contínua de professores se traduz pela «corrida» às acções para obter «créditos». Inserir socialmente a formação passa por valorizar substancialmente o seu «valor de uso», ou seja, articulando a formação com desenvolvimento da escola como organização e com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Tal só será possível se a contextualização das práticas formativas conduzir a superar a habitual dicotomia entre a formação e a acção.

Por outro lado, essa inserção social só é possível se as práticas de formação forem vividas como significativas e pertinentes pelos destinatários. À semelhança do que compete ao professor, na sua relação com os alunos, os gestores/animadores da formação contínua de professores deverão agir como «criadores de sentido» dessa formação. Para que tal se concretize, compete-lhes assegurar que as modalidades de formação que são postas em prática estão fortemente «dependentes» do público a que se destinam, contrariando a tendencial uniformização da formação escolarizada.

ESTIMULAR A FUNÇÃO CRÍTICA DA FORMAÇÃO

A importância atribuída, nas últimas décadas, à formação contínua de professores tem subjacente a ideia de adaptar os professores a mudanças entretanto decididas a nível central. A formação centrada na escola estabelece uma ruptura com esta lógica adaptativa e instrumental, em que as pessoas são formadas para agir, dando lugar a uma perspectiva de agir para formar ou de formar-se agindo. Por isso se torna tão importante a metodologia de projecto na concepção e planeamento deste tipo de práticas formativas.

Neste sentido, o professor deixa de ser encarado como um técnico que executa decisões e utiliza os materiais produzidos pela «indústria do ensino» para ser visto como um processador de informação que, em contextos singulares, analisa situações, toma decisões, produz materiais pedagógicos, reflecte criticamente sobre as suas práticas reorientando-as. O «sentido» da formação será então construído, a partir da sua forte finalização relativamente à autonomia e ao exercício da responsabilidade.

DESENVOLVER DISPOSITIVOS DE AUTOFORMAÇÃO

A autoformação é frequentemente entendida como uma modalidade em que o formando actua de forma independente e solitária, na ausência física de um formador. Entendemos este conceito numa perspectiva bem mais larga de um processo de auto construção da pessoa.

A construção de dispositivos de autoformação significa, da parte dos gestores/animadores, a criação de condições materiais, institucionais e simbólicas que favoreçam a emergência de processos autoformativos. Estas condições podem sintetizar-se (sem preocupações de exaustividade ou de exclusividade) nas seguintes vertentes principais:

- Na organização da informação posta à disposição dos professores;
- Na organização da circulação da informação, suscitando o intercâmbio de saberes e experiências;
- Na multiplicação de situações interactivas de natureza não formal;
- No apoio aos professores para que formalizem as suas experiências em produtos, comunicáveis aos outros;
- Na organização dos espaços e tempos de trabalho, fazendo-os coincidir com espaços-tempos de formação.

CONSTITUIR-SE COMO UM INTERLOCUTOR COM O EXTERIOR

Considerámos, anteriormente, que a inserção da escola em redes de formação mais vastas era uma questão estratégica essencial. Aos gestores/animadores da formação compete, naturalmente, o papel de interlocutores com o exterior, permitindo mobilizar recursos e apoios externos, condição necessária para otimizar os recursos endógenos à organização.

A gestão desta relação com o exterior implica a capacidade de formular pedidos a peritos externos ou a instituições de formação, quer para organizar cursos ou programas, quer para a prestação de serviços de auditoria e avaliação. Implica inventariar e dar a conhecer, internamente, oportunidades de formação para os professores da escola. Implica a gestão de relações cooperativas com as outras escolas inseridas na sua área de influência. Implica ainda a gestão de relações interactivas com instituições locais com funções educativas não formais. Implica, finalmente, contribuir para dar corpo a uma actividade associativa entre os estabelecimentos de ensino que, particularmente no campo da formação contínua, ajude a construir a autonomia das escolas e a autonomia da profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA CITADA

- CANÁRIO, Rui e OLIVEIRA, Fernando (1991). *Centro de Recursos da E. P. Marquesa de Alorna: Frequência e modalidades de utilização pelos alunos*. Lisboa: CRE.
- CANÁRIO, Rui e OLIVEIRA, Fernando (1992). *Centro de Recursos Educativos: Modalidades de utilização pelos professores*. Lisboa: CRE.
- CARRÉ, Philippe (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris: La Documentation Française.
- CROZIER, Michel (1995). *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Paris: InterEditions.
- BARROSO, Cristina (1989). O centro de recursos educativos da E. P. Marquesa de Alorna: Um caso de inovação endógena. *Aprender*, 8, pp. 50-59.
- FRIEDBERG, Erhard (1993). *Le pouvoir et la règle: Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Editions du Seuil.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- LE BOTERF, Guy (1988). *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- SENGE, Peter (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday and Currency.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

A — Formação e Projecto Educativo

- BARBIER**, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
Partindo de uma realidade contemporânea definida pelo autor como «uma civilização de projectos», o livro propõe-se elucidar o conceito e constituir-se como um instrumento de análise das práticas reais de elaboração de projectos.
- BOUVIER**, Alain (1994). *Management et projet des établissements scolaires*. Paris: Hachette.
Concebido como um manual de gestão dos estabelecimentos de ensino, recomenda-se em particular a consulta da quarta parte do livro («Le management des ressources humaines d'un établissement scolaire») e, mais especificamente o seu capítulo quatro: «Formation et management des ressources humaines».

CANÁRIO, Rui, org. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

Neste livro reúne-se um conjunto de textos de diversos autores cujo denominador comum é o esclarecimento do conceito de projecto educativo de escola e das suas metodologias. A problemática da formação, ao nível do estabelecimento de ensino, aparece associada à produção de mudanças, orientada estrategicamente pelo projecto da organização no seu conjunto.

B — Gestão da Formação

Recomendamos três manuais que abordam, de uma forma genérica e sequenciada, as diferentes etapas de planeamento da formação. O dois primeiros têm como referência a formação profissional nos meios empresariais, o último é especificamente dirigido aos organizadores e gestores de formação dos professores.

MEIGNANT, Alain (1995). *Manager la formation*. Paris: Editions Liaisons.

PAIN, Abraham (1990). *Réaliser un projet de formation: Une démarche d'ingénierie et ses enjeux*. Paris: Les Editions d'Organisation.

PERETTI, André de (1991). *Organiser des formations*. Paris: Hachette.

C — Formação centrada na escola

CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Asa.

O livro aborda, com um enfoque marcadamente teórico, a problemática da formação de professores e a sua articulação com a produção de inovações nas escolas. Esta obra articula-se com uma investigação empírica realizada pelo autor sobre o sistema de profissionalização em exercício dos professores, vigente entre 1979 e 1985.

AMIGUINHO, A. e **CANÁRIO**, R., orgs. (1994). *Escolas e mudança: papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.

Os textos apresentados neste livro apresentam uma panorâmica das políticas e práticas de formação centrada na escola, desenvolvidas nos últimos anos em Portugal e em Espanha. Discute-se a relação entre as escolas e instâncias externas de apoio (CFAE e CEPs).

CHAPMAN, Judith D., ed. (1990). *School based decision-making and management*. London: Falmer Press.

Deste livro recomenda-se, muito particularmente, a leitura do capítulo nove, da autoria de Lawrence Ingvarson, com o título: "Schools: places where teachers learn"

D — Experiências

Recomendam-se duas obras que apresentam projectos de intervenção num universo alargado de escolas, baseados na ideia de formação centrada na escola. O primeiro diz respeito à realidade portuguesa e apresenta um balanço do projecto Eco. O segundo dá conta de uma realidade inteiramente diversa (os EUA) onde se desenvolve um movimento de renovação das escolas a partir de relações de parceria entre “práticos” e “investigadores” e entre as escolas e as instituições do ensino superior.

D’ESPINEY, Rui e **CANÁRIO**, Rui, orgs. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: IIE.

OSGUTHORPE, Russel T. e outros (1995). *Partner schools: Centers for educational renewal*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.