

Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas

Hermínia Viegas¹

A formação contínua de professores em Portugal conheceu um decisivo impulso com a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), na década de noventa. Enquanto numa primeira fase a formação de adultos se manteve à parte dos problemas organizacionais, com o surgimento destes centros assiste-se a uma articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho, em que a formação é reconhecida como um investimento produtivo e ao serviço de um projecto de mudança. No entanto, reféns de uma entidade financiadora, sem capacidade de diversificação das fontes de receita, andaram ao sabor de vagas, mais ou menos generosas, que condicionaram a sua afirmação e autonomia. Certo é, que numa altura de incertezas quanto ao futuro da educação no nosso país, como é este que atravessamos, a formação não devia alhear-se das ansiedades que se colocam aos docentes e, pelo contrário, assumir um papel relevante no desenvolvimento organizacional das escolas.

1. Introdução

A formação contínua de professores em Portugal conheceu um novo e decisivo impulso com a publicação do Decreto-lei nº 249/92, de 9 de Novembro, conhecido por Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

O RJFCP possibilitou a criação de um novo tipo de entidades formadoras, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's), gerando um contexto favorável ao aparecimento de dinâmicas associativas na escola, numa perspectiva descentralizadora e promotora da melhoria da qualidade do ensino. Olhando o período ainda curto de existência dos CFAE's, e tendo em conta a abordagem de João Barroso (1997) sobre as relações entre formação e desenvolvimento das organizações, é possível identificar as características das fases apontadas pelo autor, ao longo do processo de actuação destas organizações formativas.

¹ Directora do Centro de Formação de Professores de Águeda

É, assim, nossa intenção, neste trabalho, estabelecer correlações entre a evolução das teorias organizacionais e a evolução dos princípios e modelos da formação contínua. Pretendemos, ainda, deixar algumas reflexões sobre o modo como os CFAE's têm organizado a formação contínua de professores no nosso país, nomeadamente a partir da publicação do RJFCP, baseadas na experiência que acumulámos em catorze anos, como directora de um Centro de Formação.

A necessidade de formação, nomeadamente dos professores, tem sido um campo no qual as preocupações dos sistemas educativos têm evoluído quase sempre em conformidade com a visão do trabalho que ressalta dos contextos produtivos e empresariais. É neste quadro que se tem desenvolvido a actividade dos CFAE's, por sua vez integrados funcional e administrativamente numa outra organização – a Escola-Sede – e abrangendo um território e um conjunto de escolas associadas. Como nos refere Monteiro (2003, 29), “estas organizações formativas não actuam como ilhas alheias ao contexto de inserção institucional, social e profissional, imunes ao conjunto de vertentes e normas políticas e administrativas de que o sistema educativo é fortemente produtor, apartadas das diversas lógicas de acção que é possível encontrar no conjunto de escolas associadas ou entre os vários actores sociais em presença”. Têm, sim, sofrido as influências dominantes na sociedade, nomeadamente no que respeita à educação e à formação.

2. A formação e o desenvolvimento organizacional

“Assiste-se assim, cada vez mais, a uma integração entre o campo da formação e o campo da organização o que leva a uma articulação (ou mesmo simbiose) das situações de formação com as situações de trabalho.”

João Barroso, 2005: 191.

O conceito de formação pode ter vários sentidos e abordagens. Pode, destacar-se a função social de transmissão de saberes; pode destacar-se o processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, levada a cabo pelo duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem através das experiências dos sujeitos; pode, por fim, destacar-se a acção da instituição de formação, como a estrutura organizativa que planifica e desenvolve as actividades formativas (Sarmiento, 2003). Neste trabalho centramo-nos na vertente organizativa.

Quanto ao conceito de Desenvolvimento Organizacional, pode dizer-se que está intimamente ligado aos conceitos de mudança e de capacidade adaptativa à

mudança. A teoria do Desenvolvimento Organizacional surgiu a partir da década de sessenta, decorrente das ideias de vários autores, a respeito do ser humano, da organização e do ambiente em que estes crescem e se desenvolvem². Bolívar (2003, 128) refere que, inicialmente, o desenvolvimento organizacional foi utilizado como “estratégia de melhoria dos processos organizativos em centros de trabalho e produção; posteriormente, em finais dos anos setenta, começa, com diversas variantes (transferindo-se do âmbito da gestão para o da reconstrução educativa), a aplicar-se às escolas”. Neste trabalho, é nosso propósito, que o desenvolvimento organizacional seja entendido como o cruzamento da vertente estratégica com o processo de desenvolvimento de uma escola, enquanto organização.

Como considera João Barroso (1997), na abordagem que se propôs fazer sobre as relações entre formação e desenvolvimento organizacional, destacam-se duas grandes fases na evolução das relações entre a formação e as organizações. Podemos considerar uma primeira fase desde o período em que a formação de adultos é tida como uma resposta às necessidades de cada um, à parte dos problemas organizacionais e fora das situações de trabalho, até ao momento em que se procuram ajustar as necessidades dos indivíduos às necessidades das organizações.

A formação contínua, por volta dos anos setenta, identificava-se com uma educação recorrente, destinada a recuperar lacunas de qualificação dos trabalhadores ou a resolver problemas de desajustamentos dos saberes profissionais, face às mudanças tecnológicas e à inovação dos processos de produção. Tratava-se de uma formação fortemente marcada pelo modelo escolar, em que os formandos não eram ouvidos na definição dos objectivos, ou dos conteúdos, e os formadores assumiam o papel de transmissores de conhecimentos.

Este tipo de formação, em que se distinguem claramente os que a concebem dos que a recebem, quer ao nível pedagógico, quer ao nível das políticas, em que há uma separação das estruturas, dos programas, dos conteúdos e dos formandos, conforme a própria divisão do trabalho, “integra-se num modelo taylorista de organização e de regulação do trabalho” (Barroso, 1997, 65). A formação era mesmo entendida como dispensável, uma vez que os trabalhadores eram seleccionados

2 Os autores do Desenvolvimento Organizacional adoptam uma posição antagónica ao conceito tradicional da organização, salientando as diferenças fundamentais existentes entre os *sistemas mecânicos* (típicos do conceito tradicional) e os *sistemas orgânicos* (abordagem do Desenvolvimento Organizacional). Os sistemas orgânicos tornam as organizações colectivamente conscientes dos seus destinos e da orientação necessária para melhor se dirigir a eles e desenvolvem uma nova consciencialização social dos participantes.

pelas suas competências, para executarem tarefas de acordo com instruções muito precisas, de modo a aumentar a rentabilidade e a eficácia. “Com esse fim, a concepção e o controlo de todas as actividades inseridas no ciclo de produção (por mais elementares que fossem) deviam ser retiradas à iniciativa do trabalhador” (idem, 66).

Numa segunda fase, as relações entre formação e desenvolvimento organizacional são marcadas por uma humanização das relações de trabalho coincidente com a ruptura da organização taylorista, ultrapassada, face a novas exigências na qualificação e nos conteúdos do trabalho.

É já na década de oitenta que emergem novas práticas de formação mais integradas nas organizações. Trata-se de uma formação que vai permitir a redistribuição do saber e das profissões, maior sociabilidade e abertura do sistema, e tem o grande objectivo de fazer com que os trabalhadores participem nas estruturas de organização. Abandona-se a visão funcionalista das organizações e é dada importância aos actores e à sua capacidade de aprendizagem, constituindo um contexto favorável à procura de novos modelos e práticas de formação. É neste quadro que se assiste a uma articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho, em que a formação é reconhecida como um investimento produtivo, considerada na estratégia política das empresas. Como refere Barroso (1997, 73) “é neste contexto que na formação contínua de adultos se valorizam cada vez mais as modalidades que favorecem a capacidade dos actores, nas organizações, produzirem o seu próprio conhecimento...” São as denominadas modalidades de formação centrada nas organizações de trabalho, mobilizadas ao serviço de um projecto de mudança.

Nas sociedades dos nossos dias, a omnipresença da formação gerou a crença nas suas virtualidades, pois é encarada como um instrumento para promover o emprego e a mobilidade social e é a solução de todos os problemas. Isto faz com que, paradoxalmente, também se transforme no “bode expiatório” de todos os fracassos, como opina Perrenoud (1993, 94), que diz, ainda, que a formação “não merece nem este excesso de honra, nem esta indignidade”. A par da importância que a formação possa ter, é preciso que, como refere Barroso (1997, 75), as organizações criem dispositivos e dinâmicas que possibilitem que “os trabalhadores transformem as suas aprendizagens em acção (...) é preciso que a própria organização aprenda a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão”.

No futuro próximo, com o lançamento do “Plano Tecnológico”³ e da iniciativa “Novas Oportunidades”⁴ pretende-se requalificar cerca de um milhão de portugueses. No âmbito da “Estratégia de Lisboa”⁵ elegeram-se o emprego, os reforços económicos e a coesão social, como partes integrantes de uma economia baseada no conhecimento, generalizando a perspectiva da formação ao longo da vida, promovendo a aquisição de competências e aumentando, ao mesmo tempo, a capacidade de adaptação aos desafios da mobilidade e da transformação da natureza do trabalho.

3. A formação contínua dos professores

A formação contínua dos professores tem sido articulada ao longo das últimas décadas, ora na lógica do desenvolvimento do sistema educativo, ora na lógica do desenvolvimento da profissão docente. A formação contínua, como hoje é entendida, teve um percurso cuja génese se pode situar no fim do século XIX. Efectivamente, da colaboração entre as escolas normais e associações de professores nasceram as Conferências Pedagógicas que segundo Nóvoa (1991, 17), “constituíram um dos raros espaços em que o professorado português pode partilhar ideias e sentimentos sobre a profissão e o ensino”. Segundo este autor, a profissão docente poder-se-ia ter desenvolvido de uma forma mais autónoma se o período de vida destas iniciativas não estatais não tivesse sido tão curto. No princípio do século XX houve ainda algumas iniciativas do mesmo matiz, desenvolvidas por associações de carácter científico e cultural, mas foram sendo asfixiadas pelo forte aparelho repressor do regime nacionalista. Assim, transformou-se o que se poderia designar por “formação” em “reciclagem” – termo que, só por si, revela “grande pobreza

3 Plano de acção da iniciativa do XVII Governo Constitucional, para levar à prática um conjunto articulado de políticas que visam estimular a criação, difusão, absorção e uso do conhecimento, como alavanca para transformar Portugal numa economia dinâmica e capaz de se afirmar na economia global. O PT está estruturado de acordo com três eixos de acção: *Conhecimento* – qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento, *Tecnologia* – vencer o atraso científico e tecnológico, e *Inovação* – imprimir um novo impulso à inovação.

4 Iniciativa do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e do Ministério da Educação, destinada a fazer do 12º ano de escolaridade o referencial mínimo de formação para todos os jovens, colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais e qualificar um milhão de activos até 2010.

5 Em Março de 2000, no Conselho Europeu de Lisboa, foi definida uma estratégia para a EU com objectivos a atingir até ao ano 2010. Com esta estratégia a EU pretende tornar-se na economia de conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e coesão social.

conceptual, que ilustra bem a prevalência de uma atitude normativa e prescritiva em relação aos professores” (idem, 18).

Até aos anos sessenta, do século XX, a concepção de formação foi vista numa óptica “tradicional”, segundo a qual “cada professor deveria possuir um conjunto de conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e, em simultâneo, dominar técnicas eficazes para garantir essa transmissão” (Barroso e Canário, 1999, 22).

A tentativa de romper com este modelo de formação surgiu no período pós 25 de Abril, através da concepção e concretização de modalidades de formação contínua “centrada na escola”. Os CFAES’s podem ser vistos como herdeiros deste espírito, evidenciado na segunda metade da década de setenta. Foi nesta altura que surgiram os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP), concebidos com a intenção de integrar as componentes não formais da formação de professores e incentivar a sua autonomia, mostrando a intenção do Estado em desconcentrar e descentralizar as políticas educativas. Os CRAP tiveram um período de vida muito efémero, a que se seguiu a implementação dos Centros de Apoio Pedagógico (CAP), que encararam os professores como agentes de desenvolvimento local, incentivando as modalidades de trabalho colectivo e a articulação entre as escolas e a comunidade, o que faz emergir a ideia de uma rede de colaboração entre professores.

Também nos anos oitenta, com o nascimento das Escolas Superiores de Educação (ESE), consubstanciou-se a criação dos Centros de Apoio à Formação de Professores (CAFOP) em ligação a cada escola. Estes centros de recursos tiveram também um período de vida muito curto, influenciando, no entanto e de forma definitiva, a estrutura de algumas ESEs. A formação em serviço, que assinalou os anos oitenta no nosso país, teve, igualmente, como fonte inspiradora a “formação centrada na escola”. Em particular, a profissionalização em exercício trouxe às escolas aspectos inovadores, quer nas práticas, quer nas dinâmicas que transmitiu⁶.

Deste modo, a escola foi sendo valorizada nestas experiências, como unidade territorial de formação, e foi dada visibilidade à vertente não formal, bem como à animação comunitária.

Em 1986, com a institucionalização da Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação contínua surgiu como um direito de todos os profissionais de educação, visando

⁶ Estes programas, destinados a profissionalizar docentes integrados no sistema de ensino, em consequência da massificação dos anos anteriores, eram coordenados a nível regional pelas Equipas de Apoio Pedagógico (EAP), constituídas por Orientadores Pedagógicos dos diferentes grupos disciplinares – “os ventoinhas”, designação que caracterizava a sua mobilidade.

a actualização e aprofundamento de conhecimentos científicos, o desenvolvimento de competências profissionais e a mobilidade e progressão na carreira. Em 1989⁷, a formação foi consagrada como dever e condição necessária à progressão na carreira docente, como incentivadora da participação activa na inovação educacional e motor da melhoria da qualidade do ensino.

Com a publicação do Decreto-lei nº 249/92, de 9 de Novembro (RJFCP), criou-se um sistema nacional de formação de professores, surgindo os Centros de Formação de Associação de Escolas.

Este RJFCP, se quisermos utilizar a classificação de Gilles Ferry⁸, aponta para um “modelo de formação centrado na análise”, valorizando o formando como agente da sua própria formação, capaz de analisar situações e de referenciar aquilo que é conveniente aprender. Podemos ainda considerar que este modelo de formação se insere nos modelos construtivistas, uma vez que aponta para o “paradigma investigativo” e para a “forma interactiva-reflexiva”, dado que se baseia na “necessidade de conceber uma formação contínua que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (Nóvoa, 1991, 23). No preâmbulo do RJFCP, é referido que deve ser dado “especial realce à valorização pessoal e profissional do docente”.

Foi esta a tarefa que os CFAE's tiveram pela frente, ao surgirem, em finais de 1992. “Eram portadores de um conjunto de “promessas” e alimentavam um conjunto de expectativas quanto à possibilidade de, com base em estratégias territorializadas e contextualizadas de formação, poderem contribuir para a construção de modalidades de autonomia, por parte das escolas e dos professores” (Barroso & Canário, 1999, 21).

7 Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro - Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores.

8 Gilles Ferry (1983), analisando as práticas de formação, quanto ao tipo de processo, dinâmica formativa e modo de eficiência, estabeleceu os seguintes modelos de formação: centrado nas aquisições, centrado na iniciativa e centrado na análise.

4. Os Centros de formação de Associação de Escolas (CFAE's) como organizações

“O nascimento dos Centros de Formação de Associação de Escolas tem a marca de um paradoxo: trata-se, com efeito, de uma iniciativa claramente estatal, cuja concretização faz apelo ao associativismo local dos docentes e das escolas”

Rui Canário 1994: 49

Nas sociedades actuais, quase toda a nossa vida se desenvolve no seio de organizações. Como diz Chiavenato, o homem moderno passa a maior parte do seu tempo dentro de organizações. O conceito de organização conduz-nos a um universo de definições e, no que à escola diz respeito, a abordagem pode ter diferentes perspectivas sendo mesmo, como refere Licínio Lima (1998, 48), “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”. Também, no que diz respeito aos CFAE's, a tarefa não é facilitada, pois os interesses e os actores são diversos, os objectivos e as finalidades são, por vezes, difusos e até contraditórios.

O arranque da actividade dos CFAE's fez-se no final do ano de 1992, num ambiente marcado pela expectativa e também pelo entusiasmo. Este modelo, que se pretendia descentralizado, tinha o propósito de favorecer e fomentar uma lógica instituinte de formação de professores, dando corpo ao princípio da autonomia, pedra de toque da Reforma Educativa, e de contribuir para a mudança da qualidade de ensino. Relativamente ao primeiro objectivo, poder-se-á dizer que, durante muito tempo, a formação contínua de professores se revelou um modelo apenas fisicamente descentralizado. Os CFAE's deram-nos “a imagem de uma organização em que a lógica da tutela se sobrepôs, claramente, a uma possível lógica de autonomia, aparecendo os Centros de Formação como instrumentos de execução de programas financeiros” (Barroso e Canário, 1999, 149). Com efeito, desde a calendarização dos planos anuais até à oferta de formação, havia uma manifesta dependência financeira, relativamente ao Programa FOCO⁹. Também a saída de legislação regulamentadora da progressão na carreira “levou muitos professores à procura de uma formação qualquer, eventualmente a que tivesse o menor número de horas e parecesse menos trabalhosa (...) A formação surge como um qualquer processo burocrático imposto pelo sistema e não como uma perspectiva pessoal de transformação de práticas” (Salgado, 1995, 256).

⁹ Este programa propõe-se apoiar programas de reconversão profissionais assim como a formação contínua de professores e responsáveis da Administração Educacional, incluindo o pessoal não docente. Inseria-se no PRODEP- Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, negociado com a Comissão Europeia.

Apesar do dispositivo legal apontar para a sujeição da oferta à procura da formação, o que sucedeu foi precisamente o contrário. Desde logo, o poder central começou por definir prioridades nacionais, assentes numa lógica de necessidades de formação, decorrentes da evolução do sistema educativo. Os professores foram obrigados a aceitar a oferta existente, cujo principal objectivo era o de facilitar a aquisição de créditos.

Ao mesmo tempo, no local, era preciso criar o Centro de Formação (CF). Na verdade os CFAE's só nasceram, de facto, quando os directores tomaram posse. Houve uma primeira fase que se caracterizou pela procura de uma estrutura (espaço, equipamentos, apoio administrativo, criação rápida de cursos para dar resposta aos objectivos imediatos). E, então, instalaram-se numa qualquer sala sobrance, numa escola designada por Escola-Sede, começando, assim, uma convivência a dois, nem sempre fácil, com frequentes desencontros de interesses, mantendo, por vezes, uma relação de amor/ódio que, em alguns casos, acabou em ruptura. O director ao instalar o "seu" CF teve de aprender a obter financiamento para concretizar o "seu" plano de formação e para equipar, minimamente, o "seu" serviço administrativo. E teve de aprender informática, noções de contabilidade nacional e do Fundo Social Europeu, teve de organizar um serviço de secretaria (arquivo, correspondência, processos contabilísticos, emissão de certificados e declarações) e, muitas vezes, arrumar as salas, transportar retroprojectores, écrans, fazer fotocópias, abrir e fechar a escola e cumprir o seu horário lectivo. Na verdade, o CF tinha a porta aberta se o director estava presente, caso contrário, não havia atendimento. Tudo isto, acrescido da capacidade relacional dos directores, decisiva para a oferta formativa, justificava, à altura, a ideia sustentada por alguns estudos, de que "os Centros de Formação eram os seus directores".

Também a falta de formadores habilitados, que preenchessem os requisitos exigidos, levou ao recrutamento de professores do ensino superior ou possuidores de formação acrescida, o que acarretou a importação do modelo de formação universitário, na sua versão mais negativa, potenciando, como refere Lucília Salgado (1995, 258) "...o peso hierárquico atribuído àquele que sabe..." O modelo escolar marca um processo que deveria ser de formação de adultos, comprometendo a melhoria da qualidade do ensino, pois o pretenso "isomorfismo pedagógico - aprendizagem de novos modelos a partir da sua vivência no processo de formação" (idem, 256), passa a funcionar, exactamente, em sentido inverso.

Os CFAE's transformaram-se, assim, em "agências" de formação, à imagem do ensino superior, onde as regras e os regulamentos eram ditados pelo Fundo Social

Europeu, fonte de financiamento, criando-se, deste modo, um grau de formalização e complexidade acentuados, processos centralizados de tomada de decisão e de controlo, impessoalidade nas relações, abundância de documentos escritos, prestação de contas e uniformidade de procedimentos. Características que, na linha de pensamento de J. A. Costa (1996, 39), se enquadram no modelo burocrático.

Não tardou que este modelo começasse a apresentar sinais visíveis de esgotamento. A reformulação do RJFCP, em 1996, trouxe a possibilidade de o director usufruir de dispensa da componente lectiva e de recrutar um ou dois assessores, em regime de acumulação. A Escola-Sede dispensou um funcionário para garantir a abertura do CF ao público e começam a sentir-se sinais de reconhecimento da importância do trabalho que estava a ser desenvolvido.

A legislação entretanto publicada apelava aos sujeitos e à sua intervenção, enfatizava a construção de autonomias locais, a gestão estratégica e a formação de actores, enquanto peças fundamentais deste processo. Começou a falar-se em formação centrada na escola: "... uma formação que faz do estabelecimento de ensino lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos" (Barroso, 1997, 74). Foi, deste modo, posta a tónica na diversidade de interesses que os professores perseguem, na gestão participada e participativa, na tomada de decisões negociadas. A formação é entendida, então, como o produto de uma reflexão dos professores sobre as suas práticas, em contexto escolar, envolvendo a organização no seu conjunto e até as relações que estabelece com o meio envolvente. Os professores e, na sequência de novos regulamentos, os funcionários, foram chamados a intervir na concepção dos planos de formação, numa clara articulação com os projectos educativos das escolas. Esteve subjacente uma discussão de interesses, assente nas experiências vividas e na identificação de necessidades e problemas, para os quais se procuravam soluções em conjunto. Os CFAE's viram, assim, valorizada a dinâmica associativa entre as escolas e a dimensão colegial do seu funcionamento. Nalguns casos, os CFAE's passaram de uma condição virtual a verdadeiros centros de recursos de formação, com espaços, instalações, equipamentos e recursos humanos, organizaram-se em redes, construíram parcerias e estabeleceram protocolos com outras entidades formadoras, num compromisso entre um modelo ainda burocratizado e um outro modelo mais democrático, que já reconhece importância aos destinatários da formação e às expectativas criadas, aos fenómenos de cooperação e de participação.

Podemos afirmar, agora, passado algum tempo, e depois de catorze anos como directora de um CFAE, este foi o *tempo das vacas gordas*, não só no que respeitava aos financiamentos, mas, sobretudo, no que se referia à liberdade de iniciativa na concepção dos planos de formação. Já não se sentia tanto a pressão dos professores necessitados de créditos para progredir na carreira, já não eram os formadores que estruturavam a oferta da formação e começava a sentir-se que os professores aceitavam a formação como algo intrínseco ao seu crescimento profissional e à melhoria da qualidade do ensino. Criou-se nas escolas a necessidade de elaborar planos de formação de escola. Os professores perceberam que um planeamento atempado das iniciativas de formação permitia a abordagem de temas que lhes diziam respeito e permitia uma organização, em termos de horários de formação e de destinatários, que motivava os formandos ou pelo menos não os desmobilizava. Foi, assim, possível realizar acções de formação em horas “adequadas” e para grupos de professores de uma mesma escola, dentro da própria escola e assente em projectos específicos, orientados para as suas realidades. Sentiu-se um aumento nas modalidades designadas interactivas, nomeadamente de oficinas de formação, que já envolviam o trabalho com alunos em sala de aula e posterior exercício reflexivo no grupo da formação, com o objectivo de mudar as práticas.

Mas a verdade é que os CFAE’s continuaram reféns da entidade financiadora e, sem capacidade de diversificação das fontes de receita, andaram ao sabor de vagas, mais ou menos generosas, que condicionaram a sua afirmação e desejada autonomia.

Neste momento, vive-se, claramente, um retrocesso. Voltámos à oferta de formação em sistema de “menus”. As escolas deixaram de elaborar os planos de formação de escola, uma vez que os CFAE’s não têm capacidade de executar as propostas, não se justificando o esforço de concepção e preparação dos projectos de formação. Para além disso, são decididas superiormente as áreas prioritárias de formação e, como tal, as financiáveis, e são enviados aos CFAE’s “pacotes de formação”, em nome da desejada qualificação dos professores e da melhoria do ensino. A necessidade de créditos continua a “obrigar” os professores a frequentarem a formação e acrescentou-se a imposição de apenas relevarem para a progressão na carreira as acções de formação considerada “adequada” aos grupos e áreas disciplinares. Ou seja, que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didáctica com estreita ligação à matéria curricular. Também muita da formação destinada aos docentes dos 1º e 2º ciclos do ensino básico passará a ser da responsabilidade das instituições de ensino superior, reforçando o modelo de formação universitário. Áreas

como a das expressões, da cidadania, da organização e gestão da escola, da animação, já não foram contempladas nos planos de formação do corrente ano e o financiamento continua a depender das verbas provenientes do Fundo Social Europeu, francamente diminuídas. Como se não bastasse, a indefinição que se vive no que se refere a alterações legislativas, relacionadas com o estatuto da carreira docente, dá-nos a sensação de um trabalho “sem rede”, que pode cair a todo o momento.

Conclusão

Numa altura de incertezas quanto ao futuro da escola, a formação não devia alhear-se das ansiedades que se colocam aos professores. A escola funciona melhor quando há um desenvolvimento profissional dos professores e um crescimento da escola enquanto organização. Uma organização inteligente é uma organização que aprende e, segundo Bolívar (1997, 84), “as organizações aprendem quando têm capacidade para ser sensíveis às necessidades do meio, quando são capazes de utilizar o saber adquirido para incrementar a eficácia das suas respostas e de responder criativamente quando detectam erros”

A criação dos CFAE’s representou um acréscimo das potenciais margens de autonomia das escolas e dos professores, nomeadamente no desenvolvimento de modalidades de formação, apoiadas em dinâmicas associativas, quer de escolas, quer de Centros de Formação. Aprender com a experiência acumulada e com os projectos que se vão colocando em prática, permite uma certa estabilidade e regeneração na organização. Para tal, “a autonomia e a descentralização, como incremento da capacidade da tomada de decisões ao nível da escola, parecem ser uma condição estrutural para implicar os actores no trabalho em equipa, assim como para provocar o desenvolvimento organizacional das escolas” (Bolívar, 1997, 94).

Parece-nos que o futuro dos CFAE’s, de acordo com os objectivos do Plano Tecnológico e da Estratégia de Lisboa, passa pela integração dos “Centros Novas Oportunidades” com uma vertente de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e de Formação de Adultos, assumindo-se, claramente, como instrumentos ao serviço da política dos Ministérios.

Cabe aos CFAE’s, ou a quaisquer outras entidades formadoras que se venham a assumir no futuro, construir ambientes que favoreçam a aprendizagem em grupo, apostando na partilha de experiências e vivências e no confronto de processos e de resultados. Devem surgir como dispositivos de apoio às escolas, no sentido de as

ajudar a pensar e a melhorar o seu funcionamento e como entidades desconcentradas, que permitam assegurar a execução financeira de programas de financiamento diversificados

Parece-nos que o tempo que vivemos não é de optimismos e a mudança dependerá, por conseguinte, das estratégias adoptadas pelos diversos actores.

Bibliografia

- Barroso, J. & Canário, R. (1999). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Inovação*, Vol.8, nº3.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas, das expectativas às realidades*. Ministério da Educação: IIE.
- Barroso, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. *Formação e situações de trabalho*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. *Formação e situações de trabalho*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1994). Centros de Formação de Associações de Escolas: que futuro? A. Amiguiinho e R. Canário, (orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal*. Minho: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Monteiro, M. (2003). Formação contínua: O modelo e as práticas. *Formação e identidades*. Braga: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas*. Publicações D. Quixote. Lisboa: IIE.
- Salgado, L. (1995). Perspectivas da Educação de Adultos na Formação de Professores. *Inovação*, Vol. 8, nº 3.
- Sarmiento, T. (2003). Formação, identidades e desenvolvimento profissional. *Formação e identidades*. Braga: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura.

Résumé

Au Portugal, la formation continue des enseignants a reçu une impulsion décisive avec la création des Centres de Formation d'Association d'Écoles (CFAE), aux années quatre-vingt-dix. Alors que dans une première phase

la formation d'adultes s'est maintenue à l'écart des problèmes organisationnels, avec l'éclosion de ces centres on assiste à une articulation entre les situations de formation et les situations de travail, où la formation est vue comme un investissement productif et au service d'un projet de changement. Cependant, otages d'une entité financiatrice, sans capacité de diversification de leurs sources de recette, ils ont été à la merci des vagues, plus ou moins généreuses, qui ont conditionné leur affirmation et autonomie. C'est vrai que, dans un moment d'incertitudes quant à l'avenir de l'éducation dans notre pays, comme celui que l'on traverse, la formation ne devrait pas s'aliéner les anxiétés ressenties par les enseignants mais, bien au contraire, assumer un rôle prépondérant dans le développement organisationnel des écoles.

Abstract

Continuous teacher training in Portugal met with a decisive push, with the creation of School Association Training Centres (CFAE) in the nineties. While during the first stage, adult training was kept apart from the organizational problems, with the sprouting of these centres we witnessed a link between training situations and work situations, where the tuition is recognized as a productive investment and serving a project of change. However, these centres, which are hostages of a financial identity, with no capacity to vary the funding sources, have been walking a tightrope, more or less generous, which has conditioned their assertion and autonomy. It is certain that in a time of uncertainties in relation to the future of the education in our country, like the one we are now living, training shouldn't be separated from the anxieties that the teachers have but rather, they should take on an essential role in the schools' organizational development.