

**A C T A S**

**II CONGRESSO NACIONAL  
DOS CENTROS DE FORMAÇÃO  
DE ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS**

*Diversidade e Qualidade*  
*Diversidade e Qualidade*

**3,4 e 5 de Fevereiro de 1999**  
**Centro de Congressos de Aveiro**



II CONGRESSO NACIONAL DOS  
CENTROS DE FORMAÇÃO DE  
ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS

Diversidade e Qualidade  
Diversidade e Qualidade

**3, 4 e 5 de Fevereiro de 1999**

**Centro de Congressos de Aveiro**



## **FICHA TÉCNICA**

TÍTULO: Actas do II Congresso Nacional dos CFAE

ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO: Centro de Formação Dr. José Pereira Tavares (Aveiro)  
Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo

EXECUÇÃO GRÁFICA: TIPAVE (Aveiro)

TIRAGEM: 1500 exemplares

DATA: Fevereiro de 2000

Distribuição Gratuita



## ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA .....	4
MOSTRA NACIONAL DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS.....	5
Comissão Organizadora / Apoios.....	6
Programa .....	7
Inauguração da Mostra .....	9
II CONGRESSO NACIONAL DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS	11
Comissão Organizadora / Apoios.....	12
Programa.....	13
Sessão de Abertura	
Discurso de Abertura .....	15
Intervenção de Sua Ex. <sup>a</sup> o Secretário de Estado da Administração Educativa .....	16
Conferência: Os Desafios da Educação para o Século XXI .....	19
Painel-Formação Contínua: Perspectivas e Evolução	
Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua .....	28
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação	30
Instituto de Inovação Educacional .....	33
Direcções Regionais de Educação .....	37
Centros de Formação de Associações de Escolas .....	39
uARTE .....	44
Conferência: Dinâmicas da Formação .....	48
Painel – Experiências de Formação	
Representante do Algarve .....	53
Representante do Centro .....	60
Representante de Lisboa e Vale do Tejo .....	62
Representante do Norte .....	65
Centros de Formação – Perspectivas e Evolução .....	68
Conferência: Avaliação da Formação .....	71
Apresentação das Conclusões .....	75
Sessão de Encerramento	
Intervenção da Dra. Ernestina de Sá .....	79
Intervenção do Dr. Jorge Lemos.....	81
Transmissão da Chave.....	87
Lista de Convidados e Inscritos .....	88



## NOTA INTRODUTÓRIA

Subordinado ao tema "Diversidade e Qualidade", os Centros de Formação de Associações de Escolas da Região Centro promoveram, nos dias 3, 4 e 5 de Fevereiro de 1999, o II Congresso Nacional de Centros de Formação de Associações de Escolas e a I Mostra Nacional de Materiais Didáticos e Pedagógicos.

Este livro de Actas pretende constituir-se como um instrumento de trabalho para todos os que, em geral, se interessam pelas problemáticas do sistema educativo português e, particularmente, para os que se interessam pelo sistema de formação contínua de educadores e professores.

Ao longo dos três dias de trabalho, o Congresso e a Mostra possibilitaram a reflexão crítica e a partilha de experiências no âmbito da diversas realidades que estruturam a formação contínua, a actividade dos Centros de Formação de Associações de Escolas e o trabalho dos seus educadores e professores.

Reunimos neste volume os textos das comunicações ao Congresso e na Sessão Inaugural da Mostra. Publicamos, também, resumos dos debates que se seguiram às conferências.

A maior parte dos textos publicados foram transcritos a partir da sua forma oral.

Todos os autores foram contactados no sentido da revisão dos textos das comunicações havendo, na sua maioria, correcções e melhoramentos das transcrições iniciais.

Agradecemos a todos os que contribuíram para tornar possível a realização destes eventos e da presente edição.



# I MOSTRA NACIONAL DE MATERIAIS DIDÁCTICOS E PEDAGÓGICOS



**3, 4 e 5 de Fevereiro de 1999**

**Pavilhão Octogonal das Feiras - Aveiro**

## COMISSÃO ORGANIZADORA

António Estrela (CFAE Egas Moniz – Estarreja e Murtosa)

António Monteiro (CFAE de Almeida)

António Rodrigues (CFAE da Batalha)

Armindo Rodrigues (CFAE de Sever do Vouga)

Artur Mourão (CFAE de Vagos)

Carlos Monteiro (CFAE VISPROF / Viseu)

Fernando Delgado (CFAE de Aveiro)

Francisco Paz ( CFAE Ágora / Coimbra)

Hermínia Viegas ( CFAE de Águeda)

José Brito (CFAE do Fundão)

José Manuel Silva (CFAE do Albergaria-a-Velha)

Manuel Pina (CFAE de Ílhavo)

M<sup>a</sup> Isabel Serrão (CFAE Rodrigues Lapa – Anadia e Mealhada)

M<sup>a</sup> Manuela Branco (CFAE de Ovar)

M<sup>a</sup> Rosa Chambel (CFAE de Oliveira do Bairro)

## APOIOS

Ministério da Educação

PRODEP - FOCO

IIE – Instituto de Inovação Educacional

Câmara Municipal de Aveiro

Governo Civil de Aveiro

Porto Editora

CET / Portugal Telecom

# PROGRAMA

## **Inauguração - Dia 03/02/99 às 11h00m**

- Gestor Nacional do PRODEP- Amável Santos
- Gestora Nacional do Programa FOCO - Ernestina de Sá
- Coordenadores Regionais do Programa FOCO
- Coordenador de Área Educativa de Aveiro - Manuel Silvestre

## **Comunicações**

Dia 03/02/99:

### **12h00m - Produtos de Formação Multimedia**

Orador: Benjamim Jorge Luciano

### **15h00m - A Internet como Recurso Pedagógico**

Orador: Jorge Edgar

### **17h00m - TIC / Metodologias de Formação**

Orador: Maria Fátima Paz Ferreira

### **21h00m - Formação à Distância: Projecto TRENDS: Balanço e Perspectivas**

Oradores: Direcção Regional de Educação do Centro  
CET/Portugal Telecom  
Centro de Formação José Pereira Tavares  
Equipa de Avaliação do Projecto  
Um representante dos Formadores  
Um representante dos Líderes de Escola

### **22h00m - Centros de Recursos Educativos - O Papel das Autarquias**

Oradores: Eng. Ribau Esteves – Presidente da Câmara Municipal de Ílhavo  
Representante da Câmara Municipal de Aveiro  
Fernando Delgado – Director do CFAE de Aveiro  
Manuel Pina – Director do CFAE de Ílhavo



**Comunicações:**

Dia 04/02/99

**10h30m - A Educação Para a Saúde na Escola de Hoje**

Orador: Victor Ferreira

**11h30m - Produtos de Formação Multimedia**

Orador: Rosa Santos

**12h30m - Experiências na Formação de Professores**

Orador: António Moderno

**15h00m - Auto Produção de Materiais Multimedia de Apoio no 1º Ciclo EB**

Orador: António Ramos

**16h00m - Ensino da Astronomia - Uma Experiência de Formação**

Orador: Rosa da Conceição Duarte

**17h00m - A Internet no Ensino / Aprendizagem das Línguas**

Orador: Ana Luísa

**Comunicações:**

Dia 05/02/99

**11h00m - Software Educativo no 1º Ciclo EB**

Orador: Carlos Espadana

**12h00m - A Internet como Recurso Pedagógico**

Orador: Jorge Edgar

---

**Espaço Multimedia - Divulgação de Materiais e Experiências Pedagógicas no âmbito das TIC, resultantes de Acções de Formação Contínua de educadores e professores, designadamente:**

- Materiais didáticos multimedia disponíveis localmente;
- Informações, Materiais Didáticos e Experiências de Formação à Distância disponíveis na Internet

---

**Stands por Região - Exposições de Materiais Didáticos e Pedagógicos e Difusão**

**Bibliográfica dos Centros de Formação**

- Região Norte - 7 Stands
- Região Centro - 6 Stands
- Região de Lisboa e Vale do Tejo - 3 Stands
- Região do Alentejo - 1 Stand
- Região do Algarve - 1 Stand

## SESSÃO INAUGURAL

**AMÁVEL SANTOS**

Gestor do PRODEP



Queria deixar apenas algumas mensagens.

Um agradecimento à Organização por ter conseguido levar à prática esta Primeira Mostra, o que me parece extremamente importante como troca de experiências no âmbito da formação de professores.

E uma vez que agora os Centros de Formação estão preparados para pensarem a sério numa Mostra, aproveitava para lançar o desafio de rentabilizarem ainda mais essa capacidade e espírito de trabalho... É que estamos a pensar levar a efeito, ainda este ano, uma iniciativa do PRODEP, da qual a Medida 2 e a Formação de Professores são parte integrante. Pretendemos fazer, por um lado, um balanço do que se realizou desde 1994 até 1998/99 e, por outro lado, uma avaliação de onde possamos tirar alguns ensinamentos para projectarmos o próximo quadro comunitário de apoio, 2000 a 2006. E, a realizar-se essa iniciativa, é indispensável que dela faça parte não só a Mostra mas que haja também capacidade para se lançar um debate em volta da problemática da formação de professores, porque é, sem dúvida, com os debates e com as trocas de experiências que poderemos ir evoluindo e respondendo às necessidades dos professores e do sistema educativo.

O facto de ser esta a primeira Mostra levada a efeito pelos Centros de Formação conduz a que não pretendamos que, como ensaio que é, seja um trabalho elaborado. Mas, pelo que vi, sem dúvida que estão de parabéns pelo trabalho que conseguiram apresentar, apesar, se calhar, das condições mínimas que lhes foram proporcionadas. Queria, assim, felicitar a Organização e todos os Centros de Formação. Todos se envolveram com muitas dificuldades, com certeza, porque não têm infra-estruturas, não têm meios de transporte e porque se depararam, também, com tantas outras questões que se levantam num evento desta natureza, mas, apesar disso, conseguiram montar esta Mostra para que todos nós possamos ter contacto com o que se tem desenvolvido no âmbito da Formação de Professores.

Como sabem, sou um leigo nesta matéria, não sou professor de profissão e, portanto, as minhas palavras têm o peso de alguém que, embora atento, se encontra fora do sistema. Contudo, daquilo que vi, daquilo que sinto, acho que o nosso 1º Ciclo tem aqui imenso material, e eu considero que o 1º Ciclo é aquele que tem mais dificuldades. Muitas vezes as escolas não têm material didáctico, e a prova que temos aqui hoje é que com criatividade e muito pouco dinheiro se pode conseguir material didáctico para que os nossos jovens do ensino básico possam ter as suas experiências e possam avançar nas suas aprendizagens.

Paralelamente à Mostra vai existir um Congresso. Eu não vou participar directamente no Congresso, estarei apenas sentado na plateia, porque nesta fase é para mim muito mais importante ouvir o que os profissionais têm a dizer do que propriamente, estar a pronunciar-me sobre a formação ou sobre o futuro da formação, não tendo neste momento, em termos concretos, dados adicionais para vos fornecer. Espero que seja uma experiência muito boa, como têm sido as últimas iniciativas, onde estou, fundamentalmente, para aprender convosco. Faço votos para que o Seminário seja um sucesso, já que a Mostra, pelo número de pessoas que cá está e pela qualidade dos pavilhões, não tenho qualquer dúvida que o vai ser.

Como gestor do PRODEP, com responsabilidades perante o poder político e perante a Comissão Europeia, que nos disponibiliza estas verbas, estou satisfeito. Deixo-vos o meu bem hajam. O trabalho e os resultados que conseguimos apresentar é com o esforço de todos vós, e é a vós que tenho que agradecer o sucesso ou não do programa de desenvolvimento educativo, acreditando que, no final de 1999, será catalogado de sucesso.

A todos vós, o meu muito obrigado.

## ERNESTINA DE SÁ

Coordenadora Nacional do Programa FOCO



Duas palavras:

A primeira, para dizer-lhes que me sinto, como professora, orgulhosa por iniciativas que, como esta, elevam a nossa auto-estima e penso que todos os professores participantes se sentirão também orgulhosos com a realização deste congresso da responsabilidade dos Centros de Formação de Associação de Escolas.

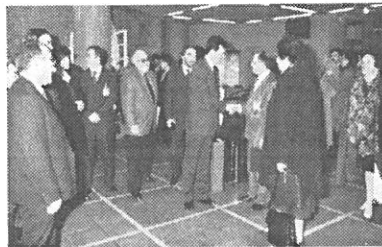
À Comissão Organizadora e a todos aqueles que deram o seu contributo para a sua concretização, os meus cumprimentos e as minhas felicitações.

É uma honra sentir-me parceira nesta aventura, tendo incentivado desde a primeira hora os Centros de Formação de Associação de Escolas a darem visibilidade à sua actividade, tantas vezes desconhecida da comunidade em geral e mesmo das entidades que os tutelam.

As capacidades de intervenção e interacção dos Centros de Formação de Associação de Escolas são uma realidade e começam a ser reconhecidas e valorizadas em termos profissionais por todos os agentes educativos e são indispensáveis para o desenvolvimento qualitativo do sistema educativo.

A segunda, para dizer-lhes que tenho a certeza que o desafio lançado pelo Dr. Amável Santos, Gestor do PRODEP II, não deixará de ser aceite. A capacidade de organização e a competência em termos de acção e reflexão de que os Centros de Formação já deram provas constituirão um contributo importante para as actividades anunciadas de avaliação final do Programa de Desenvolvimento da Educação de Portugal, no período de 1994 a 1999.

Obrigada pela vossa capacidade de organização e pela vossa disponibilidade posta ao serviço do sistema de Formação Contínua dos Profissionais de Educação.





# II CONGRESSO NACIONAL DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS



**3, 4 e 5 de Fevereiro de 1999**

**CENTRO CULTURAL E DE CONGRESSOS – AVEIRO**

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

António Monteiro (CFAE de Almeida)

António Rodrigues (CFAE da Batalha)

Carlos Monteiro (CFAE VISPROF / Viseu)

Fernando Delgado (CFAE de Aveiro)

Francisco Paz ( CFAE Ágora / Coimbra)

José Brito (CFAE do Fundão)

Manuel Pina (CFAE de Ílhavo)

## **APOIOS**

Ministério da Educação

PRODEP - FOCO

IIE – Instituto de Inovação Educacional

Câmara Municipal de Aveiro

Governo Civil de Aveiro

Porto Editora

CET / Portugal Telecom

# PROGRAMA

**3 de Fevereiro de 1999 (quarta-feira)**

**10h00m - 13h00m – Recepção aos Participantes (Pavilhão Octogonal das Feiras)**

**14h30m – Sessão de Abertura (Centro de Congressos)**

INTERVENIENTES:

- Secretário de Estado da Administração Educativa - Guilherme de Oliveira Martins
- Governador Civil de Aveiro - Antero Gaspar
- Director Regional de Educação do Centro - José Afonso Baptista
- Vereador da Câmara Municipal de Aveiro - José Costa

Moderadores: José Brito e Manuel Pina

**15h30m – Os Desafios da Educação para o Século XXI**

JOAQUIM AZEVEDO

- **Debate**

Moderadores: Carlos Monteiro e Luísa Pimentel

**17h00m – Intervalo**

**17h30m – Painel - Formação Contínua: Perspectivas e Evolução**

INTERVENIENTES:

- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua - Almeida Costa
- Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação - Édio Martins
- Instituto de Inovação Educacional - Maria José Martins
- Direcções Regionais de Educação - José Afonso Baptista
- Centros de Formação de Associações de Escolas - António Carvalho Rodrigues
- uARTE - João Correia de Freitas

- **Debate**

Moderadores: Eduardo Castro e José Brito

**20h00m – Jantar**



## **4 de Fevereiro de 1999 (quinta-feira)**

### **09h00m – Dinâmicas da Formação**

JOÃO BELLEM

- Debate

Moderadores: Francisco Paz e César Rocha

### **10h30m – Intervalo**

### **11h00m – Experiências de Formação**

INTERVENIENTES:

- Representante do Algarve - Ana Cristina Madeira
- Representante do Centro - Isabel Ferreira
- Representante de Lisboa e Vale do Tejo - Noémia Félix
- Representante do Norte - César Rocha

Moderadores: Fernando Delgado e José Ribeirinho

### **13h00m – Almoço**

### **14h30m – Momento Cultural**

Espaço de Teatro

### **15h00m – Centros de Formação - Perspectivas e Evolução: apresentação de propostas**

Moderadores: José Brito e Manuel Pina

### **16h00m – Intervalo**

### **16h30m – Debate e votação das propostas**

### **20h00m – Jantar / Convívio**

Restaurante Cozinha do Rei (Hotel Afonso V)

## **5 de Fevereiro de 1999 (sexta-feira)**

### **09h30m – Avaliação da Formação**

TERESA ESTRELA

- Debate

Moderadores: Agostinho Monteiro e Maria José Gomes

### **11h00m – Intervalo**

### **11h30m – Apresentação das conclusões**

- Arsélio Martins

### **12h00m – Sessão de Encerramento**

- Coordenadora Nacional do Programa FOCO - Ernestina de Sá
- Assessor da Secretaria de Estado da Educação e Inovação - Jorge Lemos

Moderadores: António Rodrigues e Fernando Delgado

## SESSÃO DE ABERTURA



**Manuel Pina**

**Director do Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo**

No limiar deste Congresso, não posso deixar de sublinhar o que, provavelmente, se tornou uma evidência para todo nós: vivemos um momento crítico, um daqueles momentos feitos de incertezas sem fim em que o futuro parece que está nas nossas mãos.

Para além do seu peso simbólico e cultural, o ano de 1999 corresponde, para todos nós, aos primeiros vinte cinco anos de democracia e, no plano da educação, a treze anos de vigência da Lei de Bases do Sistema Educativo. No plano da formação contínua, encontramos-nos no fim do II Quadro Comunitário de Apoio e perante as incógnitas que rodeiam a Agenda 2000 e o III QCA.

Neste sentido, propor-vos-ia que encarassem este Congresso com um duplo olhar: um olhar para o passado e um olhar para o futuro.

Quando vos apelo a olhar para trás, tenho em mente a necessidade de construirmos uma memória, sem a qual nasceram, como saídos do nada, todos os centros de formação. E, como todos sabemos, erigir uma memória é encontrar uma identidade.

Ao longo destes últimos anos, inventámos projectos, arriscámos percursos, deslindámos óbices mil, cometemos erros, descobrimos alegrias, alimentámos utopias, partilhámos experiências, lidámos com frustrações – e tudo isto e muito mais, que constitui o passado que criámos, está parcialmente corporizado na Mostra de Materiais Pedagógicos.

Todos sabemos que cada um dos objectos que aqui trouxemos, para além da sua superfície que nos encanta, é também portador de mil vozes, outras tantas ideias, alguns sonhos – que é, como sabem, a própria matéria da vida.

E, neste olhar retrospectivo, julgo que também é justo afirmar que, apesar de todas as adversidades, os CFAE ganharam, inequivocamente, a aposta da regularidade, do rigor e, sobretudo, da credibilidade.

No entanto, novos desafios e interrogações despontam, desde já e urgentemente, no nosso futuro mais imediato. Por isso, apelar-vos-ia a olhar para os tempos que vêm, de forma a que, fechado o ciclo da consolidação, possamos encetar a busca da qualidade e da diversidade perante as problemáticas que estão a emergir.

Os centros de formação, antes de mais, vão ter que saber abrir as portas a outros públicos para além dos professores, os quais, sem qualquer demagogia, constituem elementos fulcrais na construção dos projectos educativos das escolas. Além disso, sem se criar um novo mito, é preciso construir as condições para a chamada “formação centrada na escola”, mas, para que isso aconteça, temos que tornar as escolas espaços de formação ou, para utilizar uma expressão mais na moda, em “organizações que aprendem”. Finalmente, destacaria o facto vivermos num mundo cada vez mais globalizado, no qual o domínio de determinadas ferramentas e linguagens é parte integrante da literacia do futuro – e sabemos que, no entanto, uma parte significativa do nosso corpo docente padece de uma manifesta “iliteracia digital”: como alguém já disse, são “professores analógicos”.

Esperando não ter abusado da vossa paciência, eram estas pequenas sementes que queria lançar neste acto simbólico de abertura, ligando o nosso caminho passado ao nosso futuro comum. E se, como se diz, o futuro está aberto, saibamos, então, ao longo deste Congresso, encetar a sua construção.



**Guilherme de Oliveira Martins**  
**Secretário de Estado da Administração Educativa**

*Senhor Governador Civil de Aveiro, Senhor Vereador da Câmara Municipal de Aveiro, Senhor Director Regional de Educação do Centro, Senhores Organizadores do II Congresso dos Centros de Formação de Associações de Escolas, Senhoras e Senhores Professores, meus Senhores e minhas Senhoras:*

Antes de mais, devo salientar a importância da realização deste II Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas. Temos, assim, a oportunidade de reflectir, num momento especialmente oportuno, como foi salientado, sobre o caminho percorrido e a percorrer, sobre as perspectivas de futuro para os Centros de Formação de Associações de Escolas e para a formação dos professores, sendo que temos de partir da ideia, antes de tudo, de que a escola deve ensinar e aprender.

Quando as nossas crianças e os nossos jovens aprendem cada vez mais fora da escola, é indispensável que a escola ensine cada vez melhor. E, para que ensine cada vez melhor, tem que compreender, temos todos que compreender as profundas mudanças que ocorrem nos mundos da ciência, da tecnologia, dos saberes, uma vez que a sociedade em que nos encontramos está animada de uma dinâmica extraordinariamente intensa e rápida, a que a escola tem que estar atenta e desperta.

A Formação Contínua de Professores é, por isso, fundamental, porque os conhecimentos científicos carecem de uma actualização permanente, porque a prática pedagógica deve integrar e aproveitar todas as potencialidades, designadamente as novas tecnologias de acesso ao conhecimento e à informação, e porque a democratização do ensino exige estratégias de diferenciação pedagógica que tornem central a relação pedagógica complexa entre quem educa e quem aprende.

Por outro lado, a sociedade em que vivemos, no curto e no médio prazo, terá que ser cada vez mais uma sociedade educativa, uma sociedade de aprendizagem. É neste sentido que se fala cada vez mais no ensino e na aprendizagem ao longo de toda a vida e, naturalmente, não compreenderíamos a importância do desafio que representa a educação ao longo de toda a vida, se não integrássemos na escola, a actividade docente nessa realidade. A actividade docente é a primeira à qual se exige uma aprendizagem sem descanso, ao longo da vida.

Em segundo lugar, e ao referir a importância da Formação Contínua de Professores, é indispensável salientarmos que o que está em causa, o que deve estar verdadeiramente em causa, não são as acumulações de créditos mas as necessidades educativas. Neste sentido, temos de nos aproximar de um sistema estável, baseado em planos individuais de formação que respondam às necessidades dos projectos educativos e às exigências dos projectos de escola. Trata-se, no fundo, de garantir o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, dos educadores, de modo a que a escola como realidade viva, como centro da vida educativa, se afirme também como núcleo de qualidade, de exigência e, simultaneamente, de abertura – abertura à mudança, à inovação.

Neste contexto, o sistema de Formação Contínua tem que se articular de uma forma muito nítida com a formação inicial e com a formação especializada, uma vez que, tendo a Formação Contínua uma vocação claramente definida, não pode deixar de ser concebida, desenvolvida e consolidada, tomando em linha de conta, antes de mais, aquilo que ocorre ou que deve ocorrer em



ambas. A partir da valiosa experiência dos Centros de Formação de Associações de Escolas, é necessário garantir uma cooperação mais efectiva, designadamente com as Instituições de Ensino Superior, de modo a que haja uma verdadeira complementaridade, tornando mais rica a Formação Contínua que, pela sua natureza, é plural e diversa, que exige uma multiplicidade de iniciativas e ofertas de formação, mas que coloca no centro de todo o processo as escolas e as necessidades educativas dos projectos que lhes estão subjacentes.

É neste sentido que os Centros de Formação de Associações de Escolas são essenciais nos sistemas de formação, porque se inserem e resultam da realidade concreta das escolas e porque são organizados pelos próprios docentes, dependendo, no fundo, do seu dinamismo e de uma lógica de compreensão integrada daquilo que são as necessidades educativas.

Devo realçar perante vós, que sois os protagonistas desta missão, que não podemos deixar de reconhecer a estes Centros um papel pioneiro e insubstituível – pioneiro pela mobilização e empenhamento dos docentes no respectivo processo de projecto educativo, pioneiro porque desenvolve factores de inserção e factores de articulação estreita entre as diversas dimensões do processo educativo, pondo, designadamente, a tónica no primado dos critérios pedagógicos e na necessidade de melhorar o trabalho na sala de aula e o trabalho na relação entre docentes e alunos.

Temos de reconhecer que, com a sua acção, tem sido possível consolidar o sistema de Formação Contínua, apontar pistas e orientações no sentido de garantir uma resposta mais adequada às necessidades globais das escolas e dos sistemas.

Há também que referir o trabalho empenhado da Administração. Nos últimos anos assistiu-se a um reforço das condições dos Centros de Formação que passou pela clarificação do estatuto da direcção – com a criação de novas figuras de assessoria e consultadoria – e pelo reconhecimento de novas modalidades de formação, como os círculos de estudos ou as oficinas pedagógicas, valorizando, assim, a inserção dos Centros na realidade escolar e incentivando o trabalho de equipa dos docentes.

Por outro lado, o FOCO - Programa de Formação Contínua, da responsabilidade nacional da Sr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ernestina Sá, apesar das dificuldades conhecidas, tem procurado, de uma forma sólida e gradual, superar os diferentes entraves e, numa perspectiva dinâmica de futuro, ir lançando os alicerces daquilo que se pretende dever ser um esteio fundamental da vida educativa – um sistema permanente de formação contínua, baseado e assente na criatividade e na inovação dos Centros de Formação de Associações de Escolas.

Naturalmente que haverá sempre uma questão que é suscitada por cada um de vós – e depois dos quadros comunitários de apoio? E depois do financiamento comunitário? E depois do Programa de Desenvolvimento da Educação de Portugal (PRODEP)? Esta é uma questão que deve ser esclarecida e deixada perfeitamente clara.

O sistema de Formação Contínua não pode deixar de constituir uma peça chave no sistema educativo. Nesse sentido, não pode haver uma dependência exclusiva do financiamento no âmbito do quadro comunitário. Cabe ao Estado, cabe ao serviço público de educação garantir a permanência de um sistema de Formação Contínua baseado na experiência, no capital acumulado dos Centros de Formação de Associações de Escolas, independentemente de entendermos que, no âmbito do 3.º Quadro Comunitário de Apoio e do 3.º PRODEP a componente de formação de professores é essencial. Não faria sentido que suscitássemos uma incerteza relativamente à experiência adquirida dos Centros de Formação de Associações de Escolas apenas pela lógica da mera negociação de fundos comunitários.

É indispensável garantir que o sistema de formação constitua um factor de incentivo e apoio à melhoria das aprendizagens na escola, constantemente confrontada a necessidade de ultrapassar barreiras em relação aos níveis de formação, aos níveis de qualificação, à aprendizagem, à mudança, à inovação, perante os desafios fundamentais que se nos colocam.

A experiência das associações de escolas certamente que ajudará na evolução para uma rede educativa inserida na própria comunidade, adequada ao meio e que conduza também à melhoria da

organização das próprias escolas. O processo de autonomia em que hoje estamos empenhados apenas se poderá reforçar e consolidar recorrendo à experiência dos Centros de Formação, não só pela sua experiência mas, também, pela sua lógica de associação e de agrupamento.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, cuja existência ultrapassou já uma década, não está plenamente aplicada, no que diz respeito, por exemplo, à articulação entre os vários ciclos do ensino básico. Continua, ainda, a existir uma sucessão de três módulos com alguma descontinuidade, o que leva a que o objectivo para o qual a Lei apontava – nove anos de escolaridade com coerência, ligação e continuidade – continue também em avaliação. Muitas vezes me têm perguntado em que termos devem ser concebidos os agrupamentos de escolas, se existem “receitas” relativamente aos agrupamentos de escolas. E a minha resposta é – não há receitas!

Temos que compreender a própria dinâmica, temos que perceber aquilo que corresponde à própria vida dos projectos educativos. Mas uma coisa é certa, e sabem-no bem, continuaremos a encarar o 1º Ciclo como ciclo esquecido se não encararmos de frente a articulação das escolas desde o 1º Ciclo. Continuaremos a persistir numa lógica de isolamento relativamente à educação se não encararmos a lógica dos agrupamentos, a lógica dos territórios. Temos a experiência dos territórios educativos de intervenção prioritária que deve ser naturalmente reflectida, incentivada e consolidada para que, justamente, seja a aprendizagem, seja a ligação e o contacto entre os professores de diferentes ciclos que dê origem a resultados positivos no desenvolvimento daquilo que entendemos dever ser a qualificação dos projectos educativos e a qualificação e valorização das escolas.

A terminar a minha reflexão – que parte do reconhecimento do vosso trabalho, que é também de incentivo e de apoio, mas que não pode iludir aquilo que está em causa – queria dizer-vos que se propõem um desafio extremamente difícil e rigoroso, porque proporem-se ligar permanentemente a diversidade e a qualidade é proporem-se a um trabalho sem descanso. Há hoje um dilema no sistema educativo entre a qualidade necessária e a necessidade de garantir educação a todos. Sabem bem que estes termos, qualidade, exigência, melhoria das aprendizagens e educação para todos, têm de ter uma resposta de articulação permanente dos diferentes aspectos que estão em causa. Não é possível dizermos – só educação para todos ou só qualidade, exigência e melhorias das aprendizagens. A educação para todos exige melhoria das aprendizagens, exige mais qualidade, exige diferenciação. Não é, pois, de trabalho fácil que falamos, mas sim de trabalho exigente e de uma atenção desperta em relação àquilo que é uma sociedade de complexidades e uma certeza – nada na sociedade em que nos encontramos pode ser explicável apenas com uma linha de argumentação, apenas com uma lógica estreita e sublime. Tudo aquilo que ocorre na sociedade e tudo aquilo que nas escolas se sente e se afirma exige que se perceba a diversidade e a complexidade e que se encare cada professor, cada educador, cada aluno, como uma pessoa diferente.

Todos sabemos que não há receitas, os grandes mestres ensinaram-nos isso, mas é indispensável que percebamos hoje que o maior incentivo que tem que ser dado a partir da formação, da Formação Contínua, tem que ser para que as aprendizagens sejam cada vez melhores. E só há uma possibilidade de garantir esse incentivo – é através de um sistema justo, equitativo, aberto e rigoroso de Formação Contínua, a partir das escolas, a partir dos Centros de Formação, que deverão, pois, reflectir, não com o horizonte limitado de um qualquer termo ligado a um financiamento comunitário, mas com um futuro amplo, uma vez que a vossa experiência é uma experiência para continuar, uma experiência a incentivar. Não haverá melhoria na educação, não haverá melhor escola, que ensine melhor e que aprenda melhor sem a Formação Contínua a partir das escolas e das suas associações, a partir da vitalidade, dos entusiasmos e do empenhamento dos educadores e professores.

Muito obrigado.

# OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI



**Joaquim Azevedo**

Queria, em primeiro lugar, saudar todos os presentes e agradecer o convite que me endereçaram para falar de algo que é um pouco difícil. Falar sobre o futuro é sempre ousado porque ninguém conhece o futuro e, portanto, vir aqui falar sobre o futuro revela, da mesma forma, alguma ousadia da minha parte.

Vou tentar falar sobre o futuro numa lógica de construir grandes linhas de reflexão. Portanto, não me vou referir, em particular, a nada da situação presente, vou tentar traçar algumas linhas do que me parece ser o mundo de hoje e as grandes linhas dos tempos que se avizinham, de modo a que, depois, durante este tempo em que o congresso decorre, possam ter presentes algumas dessas linhas de força sobre o que irá ser o futuro e “Os Desafios da Educação para o Século XXI”.

E faço-o sob que ponto de vista? Faço-o a partir duma experiência pessoal, a partir da experiência que tenho tido e que tem a ver com a minha formação inicial, com a minha presença numa escola como professor e presidente do conselho directivo, como director geral e membro do governo na área da educação e, agora, como alguém que está ligado ao lado de lá, isto é, àquilo que são os pedidos das empresas e à realidade das empresas no que diz respeito à educação e à formação. Faço-o, então, numa lógica estritamente pessoal. É a minha reflexão, a minha proposta, e nada do que vou dizer é mais importante do que aquilo que cada um diz, é apenas um arranjar de ideias que pode ficar aqui como fundo para a vossa reflexão.

Vou focar três grandes áreas, mas sempre na perspectiva da educação, porque se estivéssemos a falar de outros aspectos esta visão podia ter contornos diferentes.

Uma **primeira** tentando caracterizar os tempos que vivemos: trata-se de falar um pouco dos tempos de transição sócio-cultural que hoje vivemos. Num **segundo** momento tecerei algumas críticas àquilo que é o modelo escolar hoje, o modelo dominante, o chamado modelo moderno da educação escolar, e tentarei enunciar alguns aspectos críticos de reflexão e deixar no ar alguma reflexão sobre essa matéria. Em **terceiro** lugar, abordarei algumas medidas de força sobre o futuro da educação, alguns desafios, alguns dilemas que a educação vai enfrentar num futuro próximo e face às quais temos que ter algumas ideias, algumas propostas e algumas acções.

Começando pelos aspectos desta **transição sócio-cultural**. Temos que tentar dissecar um pouco melhor aquilo a que alguns chamam sociedade da informação, abrir essa realidade e tentar ver o que há lá dentro, saber de que é que estamos a falar quando falamos de sociedade da informação ou de transição de paradigmas. Eu vou referir alguns aspectos, talvez uns dez ou doze aspectos daquilo que é este tempo de transição. Em primeiro lugar eu costumo dizer que nós vivemos tempos de alguma orfandade em relação a ideias, a ideologias completamente formatadas, a visões do mundo muito claras, construídas com princípio, meio e fim que nos permitam situarmos. Se alguma dificuldade tínhamos em perceber o mundo, havia, no entanto, contextos, gavetas ideológicas onde nós mais ou menos nos arrumávamos, que podíamos consultar e verificar se estávamos mais ou menos seguros ou secundados por essas ideologias e por essas visões integradoras do mundo. Hoje, a esse nível, temos certamente uma visão bastante diferente, têmola de uma forma muito imprecisa e quebrada. É claro para mim que o século XXI começou em 1989, e a partir daí, temos uma realidade muito diferente que estoura a cada momento em novas realidades, em novos contextos, e um deles é o chamado impacto das novas tecnologias da informação. Não é

só uma questão de moda falar nisso. De facto, no nosso dia a dia, há profundas implicações, consequências directas do uso generalizado das novas tecnologias da informação e da comunicação e, sobretudo, no dia a dia das crianças desde o momento em que nascem, não só a um nível genérico mas, em particular, com o computador e a televisão.

Vivemos tempos fragmentados, não temos uma clara consciência do que se passa no mundo e à nossa volta. Um filósofo espanhol dizia "não sabemos o que se passa", e é exactamente isso, temos muita dificuldade em construir uma visão com princípio meio e fim, temos uma percepção do mundo muito fragmentada, e temos alguma dificuldade em ordenar, em hierarquizar. E admito que as crianças ainda tenham mais dificuldade em relacionar os factos, em hierarquizar aquilo que vêem. Elas têm acesso a centenas, a milhares de informações todos os meses, todas as semanas, todos os dias, e a quanto mais informação se tem acesso mais se esquece, o que é natural e salutar.

Por outro lado, além da fragmentação, temos um mundo muito mais plural, há um maior entrecruzamento de culturas, mesmo em termos europeus, e vivemos num tempo de muito maior pluralismo cultural nas nossas democracias ocidentais, pluralismo este que muitas vezes também tem um outro lado chamado relativismo. Isto é, há uma espécie de consciência de que vivemos tempos em que o sentido do respeito pelo outro, da tolerância e do pluralismo está mais alargado que nunca e, então, a esta realidade tem vindo colado um relativismo muito grande, quase como se tudo valesse mais ou menos o mesmo, como se não houvesse hierarquia, nomeadamente ao nível dos valores, das acções, das atitudes.

Ora isto também não é uma realidade muito habitual. Eu, pelo menos – e não sou assim muito velho – cresci num contexto onde esses problemas não se punham: tudo estava mais ou menos claro e sabíamos os valores que existiam e que tínhamos que seguir. Hoje, este contexto plural é um contexto que coloca desafios novos e que, nesse sentido, não vai regredir. Portanto, a esse nível vamos ter o mundo a progredir, e o pluralismo e o respeito e a tolerância vão certamente ganhar mais espaço nas nossas sociedades mas, ao mesmo tempo, vão-se colocando questões novas em termos do relativismo e em termos do que é, por exemplo, politicamente correcto em termos da tolerância. Há um discurso do que é politicamente correcto que eu acho que muitas vezes enferma de muitos erros, de muitos vícios, e mais valera que fossemos politicamente incorrectos nessas matérias.

Outra realidade de que se fala todos os dias é a realidade da globalização da economia, bem como da cultura e da política. Há, de facto, uma globalização crescente da nossa vida, com vantagens muito interessantes, por exemplo, ao nível da consciência de que vivemos todos sobre o mesmo planeta, de que não vivemos cada um no seu canto, sem termos nada que ver com os que vivem no outro canto. Vivemos no mesmo planeta e com os mesmos problemas, responsáveis pela sobrevivência uns dos outros, cada vez mais co-responsáveis. Percebemos que o mundo tem pela frente desafios de articulação a nível mundial que tem de ser capaz de superar e que nem a ONU consegue, hoje, ser um organismo capaz de enfrentar os desafios e a complexidade da regulação mundial desta história, desta convivência e desta consciência de que temos que salvaguardar a nossa vida em conjunto e de que todos somos responsáveis por isso.

Por outro lado, isto traz consigo efeitos perversos. A globalização traz, atrás de si, um afastamento muito claro entre uma realidade de países mais desenvolvidos e uma realidade de países mais subdesenvolvidos. Há um fosso que aumenta, há desigualdades que progridem. Mas, ao mesmo tempo, há uma harmonização mundial, há aspectos em que claramente se caminha no sentido de uma convergência a nível internacional, há aspectos de convergência entre os sistemas educativos a nível internacional, e a nível europeu isso talvez seja ainda mais claro por força desta integração comunitária e da construção duma Europa cada vez mais alargada, que neste momento dá a primazia aos aspectos económicos, mas que arrasta necessariamente atrás de si importantes aspectos políticos e culturais.

Esta globalização, não sendo uma fatalidade, é uma realidade que mexe com o nosso quotidiano, sobretudo ao nível do consumo. Nós consumimos cada vez mais produtos globais e cada vez mais informação dada globalmente, e isso não deixa de ser preocupante ao nível da nossa



localidade e da nossa identidade. Quem somos? Onde estamos? Como é que construímos a nossa visão de mundo? Eu penso que é por aí que se tem que caminhar: uma identidade é realizada localmente. Mas temos que ter uma clara percepção de que o mundo é muito mais e que, em simultâneo, somos local e globalmente responsáveis.

Este desafio é muito difícil de conciliar, nomeadamente num contexto em que permanentemente crescem guerras entre locais, entre localidades, entre vizinhanças, e não já guerras globais. Neste contexto, o desemprego assume, também, uma particular importância. Como sabem, há perto de quarenta milhões de desempregados ao nível dos países da OCDE. Ao nível da Europa dezoito, dezanove, vinte milhões são uma realidade. É claramente um desemprego estrutural. No final dos anos 70, princípio dos anos 80, pensávamos que era um desemprego conjuntural que poderia vir a dissipar-se, mas é hoje claro que há aqui um desemprego estrutural. Esse é um problema grave, que tem que merecer a maior atenção: não só o desemprego, mas também o emprego precário que afecta muita gente. E friso este aspecto particularmente por causa da forma como isso afecta os jovens. Hoje, os jovens pensam o seu futuro em termos profissionais de uma forma muito diferente da forma como eu, por exemplo, pensei o meu futuro. O mundo do emprego é um mundo muito imprevisível, a própria vida das empresas é muito imprevisível, no contexto da globalização. Hoje uma empresa está aqui, amanhã está acolá. Hoje uma empresa faz sentido e o mercado faz sentido, amanhã é absorvida por outras e deslocalizam-se quer os produtos, quer os mercados. Portanto, é muito difícil a um jovem com quinze, dezasseis ou dezassete anos, ou até a frequentar o ensino superior, arquitectar uma trajectória profissional. Não haverá ninguém, a não ser uma elite muito pequena, que possa pensar o seu futuro com alguma solidez e dizer que vai fazer o trajecto tal, que vai passar por ali ou que vai trabalhar em determinada área. Não é possível afirmar isso: nem onde vai trabalhar, nem por quanto tempo, nem em que emprego, nem quantos empregos terá na vida, nem quantas actividades profissionais terá que desempenhar. A este nível, o contexto é altamente precário: é, como eu costumo dizer, o voo de borboleta, são voos profissionais!

E a escola? Como é que a escola reage perante isso? Como é que a educação se coloca perante esta nova realidade, tendo presente que ninguém vai ter trajectórias profissionais estáveis? Nós, na Associação, entrevistamos, recrutamos, formamos centenas de jovens, e nenhum deles se apresenta com qualquer espécie de segurança sobre o futuro profissional. Esta questão do desemprego e da precaridade dos vínculos contratuais traz também consigo uma grande segmentação e dualização do mercado de trabalho e da sociedade. Cada vez mais me parece que se cava um fosso entre os que têm algum emprego e alguma estabilidade, e que trabalham cada vez mais e mais horas, e o conjunto dos que vivem numa grande rotação. Os mais qualificados estão neste primeiro nível e os menos qualificados no outro. E há aqui claramente uma dualização que se começa a vincar cada vez mais e que ao encontro daquilo que Robert Roich referia no seu livro, que os analistas simbólicos são os que têm um futuro, são os que têm grande qualificação, capacidade de pensar no mundo e de manipular os símbolos de hoje, e depois os outros, os que fazem as tarefas rotineiras, e que são muitos e muitos e muitos. Por exemplo, no Japão há emprego estável, mas é para um pequeno núcleo, depois há emprego instável para um grande núcleo, e esta realidade parece que se está a passar ao mundo todo. Penso que, no caso português, o problema tem ainda mais gravidade por causa dos abandonos escolares precoces. Nós ainda temos, segundo os dados mais recentes do Departamento do Ministério que trata destas matérias, cerca de trinta mil abandonos escolares por ano, apesar do decréscimo verificado – eram noventa mil no início da década. Mas trinta mil, apesar de tudo, é um número muito elevado, sem contar com aqueles que frequentaram a escola até à idade prevista, mas que a abandonam sem qualquer qualificação. E isto tem a ver com a tal dualização. Estas pessoas que nós estamos hoje a deixar sair e a deixar ingressar na sociedade, são pessoas que vão ter um futuro muitíssimo marcado, muito estigmatizado do ponto de vista social. Podemos estar a construir uma sociedade que tem boas condições para um grande número, mas que depois apresenta uma franja com muita dificuldade em ter alguma rede de suporte em termos sociais e, como sabem, isso é sempre factor de insegurança e de violência.



A mudança existiu sempre na história da humanidade. Aliás, o mundo é claramente composto por mudança: sobre a própria já existiu vida, já se desfez e já se reconstruiu várias vezes. Portanto, é natural que lendo a evolução do mundo e da vida a essa luz tenhamos consciência de que sempre houve mudança, mas hoje a mudança acelerou, e é essa realidade de grande mutação que marca muito a educação. E, neste contexto, percebemos que a formação é qualquer coisa que tem que ser mantida ao longo da vida, a formação inicial já não é o telhado. No meu tempo, a licenciatura era o telhado, era o cume da casa, era o sítio de onde se via tudo à volta. Hoje, é a primeira pedra, é o princípio da construção do edifício. Há, efectivamente, uma necessidade muito grande de nos irmos formando e informando ao longo de toda a vida. Podemos, provavelmente, acrescentar muitos aspectos, como por exemplo os requisitos de qualidade. Cada vez as pessoas são mais escolarizadas e, conseqüentemente, tornam-se cada vez mais exigentes. Cada vez mais exigem qualidade na prestação dos serviços, e isso reflectir-se-á também na educação e penso que positivamente. Por outro lado, uma nota de algum pessimismo no que diz respeito à política, não pelos aspectos mais tradicionalmente focados mas pelo facto do discurso político se ter deixado absorver pelo discurso económico, os grandes desígnios do país andam à volta das moedas e à volta das questões económicas. E a minha dúvida é se despolitizamos a política agora que precisamos cada vez mais dela. Eu acho que cada vez mais tem que haver sentido político, isto é, capacidade de nos pensarmos, e de pensarmos o futuro a partir de visões que não sejam meramente económicas.

Certamente não transmiti nenhuma visão especial sobre o que se está a passar, mas não vivo em nenhum observatório situado num ponto muito alto do universo que me permita perceber tudo o que se está a passar. Sou um comum mortal e tenho também uma visão construída de modo fragmentado. Não faço esta análise por causa do fim do milénio, do começo de outro milénio. Perturba-me pouco essa mudança, à excepção dos tempos que vivemos hoje. Coube-nos a nós estarmos aqui neste tempo e, portanto, é perante esta realidade que temos que agir.

**Segundo ponto:** Como é que a educação e a formação se têm conseguido aguentar neste barco? Eu penso que muito mal. E, certamente, a esse nível temos mais concordância do que discordância, embora eu gostasse de referir que não vou focar em particular aspectos muito precisos do sistema educativo. Vou, então, focar oito ou nove pontos que se prendem com o chamado **modelo moderno de educação escolar**, um modelo escolar dos chamados sistemas educativos que cresceu nos séculos XVIII e XIX e que hoje ainda é o mesmo.

Penso que, em termos globais, estamos a caminhar para uma situação em que o modelo moderno da educação escolar não vai aguentar muito tempo e vamos ter que o alterar. E é a este nível que eu quero colocar a reflexão. Um primeiro ponto refere-se à dificuldade que há em conciliar dois aspectos que tomamos como prioridades. Por um lado, é necessário que todos os cidadãos estejam na escola: cada vez mais se diz que todos devem estar na escola mais tempo, já é obrigatório até aos quinze anos, há-de ser até aos dezasseis... Já há países na Europa em que é até aos dezanove e vinte. Na Suécia, por exemplo, não é obrigatório mas cria-se todo um esquema social de funcionamento em que as municipalidades criam condições para dar formação de modo muito flexível aos jovens que têm entre dezasseis e vinte anos, mas o que é certo é que não sendo obrigatório para o cidadão torna-se uma obrigatoriedade para as instituições que actuam localmente. Será, de facto, muito totalitário dizer que os cidadãos devem andar na escola até aos vinte anos, mas o totalitarismo também existe quando se diz que é obrigatório até aos quinze, depende da maneira como o dizemos. O sistema que absorve hoje toda a população é o mesmo que absorvia uma elite há cinquenta anos em Portugal. É o mesmo e cresceu linearmente, ou seja, como se diz em Biologia, cresceu, não se desenvolveu. Há uma progressão linear e temos um sistema que acolhe todos mas que não é para todos, não está estruturado para ser capaz de acolher todos, porque acolher todos é acolher muita diferença, e quanto mais acolhe mais pluralidade e diversidade cultural tem dentro de si, até porque se são os mais refractários e os mais distantes culturalmente da escola os últimos a vir, são esses que agora estão a vir cada vez mais e a estar durante mais anos na escola. E, por isso é que há muitos abandonos, e por isso é que há muita saída desqualificada do sistema escolar. E a escola convive muito mal com isto. Certamente que o problema da desigualdade não é um problema

escolar, mas é um facto que a escola, como grande obreira da democraticidade e da igualdade de oportunidades no pós guerra em toda a Europa, tem claras dificuldades em atingir esses objectivos, sobretudo neste modelo único de pronto a vestir, desde a educação básica em que ainda domina um modelo mais ou menos igual para todos, havendo depois umas franjas que usufruem de umas soluções especiais, mas não há um modelo flexível para dar resposta à grande maioria das crianças e dos adolescentes.

Em segundo lugar é preciso pensar o que significa nós pensarmos a educação sob o paradigma da economia, o que significa, por exemplo, nós normalmente dizermos que é preciso educação ao longo da vida. É uma obrigação que nos vem de onde? A economia mudou... é preciso qualificar os recursos humanos... Porquê? “Porque hoje as empresas...” – o discurso é sempre o discurso económico, é raro que seja outra a razão principal para mudarmos a educação, e nomeadamente este modelo de educação escolar, que não sejam razões económicas. Ora aqui reside um dos grandes dramas. No pós guerra, nos anos 40 e 50, a questão económica era, de facto, uma questão central, mas hoje os problemas centrais não são de natureza económica. Nós, sobretudo se viermos a pensar o mundo de outra maneira, temos que dar prioridade também aquilo que eu chamo de multireferencialidade na forma como pensamos o desenvolvimento da educação. O referendo não pode continuar a ser quase exclusivamente o da economia, e esse é o que está no discurso dos políticos todos os dias. Melhorar a educação – as grandes paixões pela educação, em Portugal como em Inglaterra, têm por trás um discurso económico – é melhorar os recursos humanos: não são as pessoas, são as pessoas enquanto recursos para a economia. Um outro problema que este modelo tem é que quando foi pensado assentava num pressuposto – que hoje já não é verdadeiro – o de que havia instâncias de socialização primária que contribuían em muito para a socialização das crianças e dos adolescentes: a família, a Igreja ou as igrejas, a comunidade local, etc... Hoje essas instâncias de socialização não funcionam da forma que se tomava como pressuposto. Esses pressupostos não existem, não se cumprem na perspectiva tradicional. Logo, põe-se aqui a questão do que significa nós aceitarmos, nomeadamente como professores e como Centros de Formação, a tendência que cada vez mais cresce a nível internacional, e que em Portugal é claríssima, de se despejar sobre o terreno da escola as tarefas educativas que os outros pares sociais e as outras instâncias sociais não são capazes de enfrentar, nomeadamente ao nível da socialização.

O sistema da educação escolar não está preparado, não foi pensado para isso: não tem estrutura para isso, não tem dimensão para isso, não tem organização para isso. A minha posição é essa e, por mais que andemos aqui a dar voltas e a melhorar e a melhorar e a melhorar, não valerá a pena enquanto esta questão de fundo não for resolvida. Se quisermos que a escola seja a mãe de todas as tarefas educativas, se quisermos que o modelo escolar hoje assuma essa configuração de ser o grande espaço de educação e desenvolvimento humano, sem nunca se substituir à família nem a outros agentes, temos que mudar a organização do modelo escolar. Este modelo escolar não pode continuar da forma como está estruturado. Outro dilema é o da qualidade/quantidade. Nós continuamos a ter um sistema gerido nacional, central e burocraticamente, disso penso que todos temos consciência. Com mais ou menos melhorias, com mais ou menos autonomia dada às escolas, o sistema continua a ser nacional, continua a ser profundamente centralista e continua a ser muito burocraticamente organizado. E se tirarmos gente dos serviços centrais e fizermos crescer os serviços regionais é um saldo positivo porque aproximamos a administração dos administrados. Mas, ainda aqui, temos um problema muito complicado. O sistema é concebido numa lógica nacional e, neste novo contexto, temos que pensar no que significa cada instituição localmente, como é que podemos ajudar cada um a construir a sua identidade a partir do local e a inserir-se na sociedade. Portanto, se o grande problema, para além da formação inicial, é a inserção social e se na inserção social é a formação contínua, então, a dimensão da escola tem que ser outra. As escolas, antes de mais, têm que ser muito locais, muito enraizadas no local, têm que ser instituições educativas e não sistema educativo.

Cada vez mais temos que pensar: então, o que é que fica para o nível nacional? O que é o sistema nacional de educação? Nós já não vivemos no século XVIII em que era preciso consolidar o

Estado - Nação, nós vivemos noutra mundo, num mundo onde já não é esse o problema, e vivemos num contexto de grande globalização. Um aspecto que se prende muito com este é a ideia de que as escolas são e continuam a ser serviços locais do estado, apesar das autonomias, apesar dos passos que têm sido dados, e que eu não quero desmerecer nem desvalorizar, porque são importantes e vão num certo caminho de progresso, mas que estão construídos na mesma lógica, na mesma matriz do modelo moderno de educação escolar. E eu pergunto-me, na lógica do João Formosinho, se continuamos a precisar de serviços locais do Estado.

Outro ponto: as escolas produtoras de diplomados. Vejamos, do ponto de vista de quem está fora da escola, aquilo que a escola faz no fim da qualificação do 9º ano e do 12º. A escola está preparada até ao momento de afixar as pautas e, a partir daí, o que é feito do cidadão é uma coisa que não lhe diz respeito. Ora, há aqui qualquer coisa que não bate certo com o mundo de hoje, porque os grandes dramas vêm a seguir e a seguir, quer dizer inserção sócio profissional, quer dizer formação contínua ao longo da vida, quer dizer outras questões.

As escolas não podem ser produtoras de diplomados ao nível da formação inicial, têm também que ser instituições socialmente responsáveis por outros aspectos e outras dimensões da vida dos cidadãos e, assim sendo, o que acontece após a afixação da pauta tem que lhes dizer respeito. Outro aspecto a focar é que temos um sistema que cresceu sem controlo social. Portugal foi o país da OCDE em que a educação mais cresceu nos últimos vinte anos, também porque partimos duma realidade muito abaixo, mas hoje investimos anualmente mais de mil milhões de contos numa área onde cada vez mais os cidadãos se vão perguntar como é que isto está a ser gasto, com que resultados e com que melhoria de resultados de ano para ano. Nós hoje conseguimos atingir determinados resultados com o 1º ciclo, com a escolaridade de nove anos temos determinados resultados, e daqui a cinco anos, estamos melhor ou pior? Não sabemos. Se nem sabemos bem o que atingimos hoje, como é que vamos saber o que é que nos vai acontecer daqui a cinco anos?

O sistema está em roda livre, não tem controlo, tem umas estatísticas, feitas com muito esforço certamente, mas não tem controlo social. Portanto, este é um problema que a prazo vai ter que ser alterado porque a própria sociedade o vai exigir. Se, por exemplo, a qualidade já é uma questão central em cada empresa, isso vai-se estender a toda a sociedade e vai pôr problemas muito complexos à maneira como as escolas se organizam. As escolas não prestam contas do ponto de vista social, e o próprio Ministério da Educação não presta contas aos cidadãos nem publica resultados todos os anos de forma a que se possam comparar uns anos com os outros e para que se possa saber como é que se está a evoluir. Há países da Europa que, pelo menos, isso fazem, o que já ajuda bastante porque se fica a saber como é que o dinheiro está a ser gasto, sabe-se onde estão as falhas e pode-se atacar ali ou acolá, mas nós, assim, disparamos para todo lado e está sempre certo.

Finalmente, a formação inicial e a formação ao longo da vida. Este modelo escolar vai ter aqui um grande problema pela frente, é que quanto mais importante for a formação ao longo da vida mais problemas isso vai trazer à formação inicial. Nós costumamos pensar a Formação Contínua como uma espécie de adesivo, tínhamos o discurso da formação inicial e agora também temos o adesivo da formação ao longo da vida. Mas, a nível internacional, cada vez se pensa mais neste discurso, e as grandes interrogações são sobre a formação inicial. Então, que formação inicial para cidadãos que vão certamente ter uma formação ao longo de toda a vida? Ela é a mesma que era antes? Ela é construída da mesma maneira? Aos seis anos terá que se aprender a mesma coisa? E com as novas tecnologias da informação em redor, o que é isso da formação inicial? Vai-se aprender do mesmo modo e com as mesmas metodologias? Portanto, é outro mundo que se abre e ao qual se põem problemas delicados. Nós podemos não lhes saber responder mas não podemos deixar de os colocar.

Na **terceira parte**, então, algumas **linhas de força da educação para o século XXI**, alguns dilemas que seria útil nós resolvermos. E é uma parte mais breve porque já fui enunciando alguns aspectos e fui deixando a mensagem do que considero dilemas importantes do sistema educativo.



O primeiro ponto, e que me parece decisivo, é o da funcionalidade da educação. O investimento que um país faz em educação é por causa da economia? É por causa de obter recursos humanos qualificados? É isso que deve guiar-nos no sistema educativo? A sua funcionalidade é essa? Bom, eu suponho que, além da economia, da selectividade de escolher as elites e os dirigentes, de formar de uma certa maneira e em conformidade com uma certa ordem social, nós temos que colocar aqui claramente outros referenciais.

Segunda ideia: a escola tem que ser muito mais aberta, muito mais centrada no aluno na aprendizagem. Nós temos que ter escolas – locais de trabalho, temos que ter cada vez mais escolas oficinais, espaços de turma oficinais, de trabalho, de actividade, de pesquisa, de consulta, de hierarquização, de pensamento das coisas, numa lógica muito mais integrada e ao mesmo tempo aberta, e temos que ter menos em escolas – locais de consumo. Nós corremos riscos enormes quando fazemos com que os jovens permaneçam na escola anos e anos e anos e, muitas vezes, não porque é obrigatório mas porque não há emprego, porque não há saídas profissionais; e essa presença torna-se um consumo completo, os jovens consomem aulas e consomem testes como consomem outros produtos e numa lógica que é muito estranha ao desenvolvimento humano.

Trata-se aqui de ver se temos capacidade de reorganizar a escola, de reorganizar o modelo de modo a tornarmos o espaço turma muito diferente em termos de capacidades e de condições de trabalho. É interessante verificar que, no fim do ano passado, os jovens liceais franceses se manifestaram para exigirem escolas com condições de trabalho. Isto é uma espécie de paradoxo, de sinal dos tempos. Isto, na boca dos jovens dos liceus, é de facto sinal que há aqui alguma coisa que eles desejam ardentemente: é poder trabalhar os símbolos, trabalhar a herança cultural, trabalhar a informação que hoje recebem em catadupa. Pretendem trabalhar, hierarquizar, entenderem-se a si próprios neste mundo. Por outro lado, as escolas têm um papel insubstituível e cada vez maior, têm que ser fomentadoras da participação dos alunos e da sua responsabilização. Nós precisamos de construir espaços sociais que sejam espaços reais de responsabilização e não de irresponsabilização, na medida em que estamos a afastar as crianças, os adolescentes, os jovens do mundo. Já não se vai trabalhar com doze ou treze anos, e nessa altura aprendia-se o que era a vida e aprendiam-se certas responsabilidades e o exercício de certas responsabilidades; hoje, dentro do contexto escolar, estando lá até aos vinte e tal anos é complicado... Por seu turno, na escola inclusiva, apta a educar e a apoiar cada aluno, cada aluno é um sujeito que deve ser sujeito activo da sua existência, e é com isto que a escola tem que se preocupar, não é com os mandatos de economia. Mas, para isso a escola tem que se organizar doutra maneira. Tem que se organizar por equipas de professores e com equipas de alunos, não é mais possível o tipo de organização que nós ainda temos, numa lógica mais de sistema do que instituições. Por outro lado, são necessárias escolas em rede com todas as instituições que promovam conhecimento. Fala-se aqui na rede dos Centros de Formação de Associações de Escolas mas é preciso patrocinar outras redes entre instituições que promovam o conhecimento. Há muitas, eu sei, mas as parcerias locais têm que ser cada vez mais. A escola não pode continuar no pedestal que ensina o mais importante. Há muitas outras aprendizagens que são feitas a outros níveis e a escola tem que estar aberta a pensar nisso com essas outras instituições, desde uma biblioteca a um jornal local – tudo isso são factores de engrandecimento humano e de conhecimento. E, finalmente, escolas flexíveis, aptas a apoiar a aprendizagem ao longo da vida e abertas à inovação. Cada vez mais isso é um problema do sistema escolar no seu conjunto e do próprio ensino superior, que está a caminhar claramente neste sentido. Escolas capazes de ensinar o "saber fazer ser", para usar uma expressão do professor Manuel Patrício. É esse o grande desafio que se coloca à escola.

Nessa óptica, e em síntese, eu diria que, na linha do que proponho no Relatório da UNESCO para a Educação para o Século XXI, à educação está reservado o papel principal de dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. É aqui que está o cerne da questão. Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. A educação escolar para ter futuro e poder contribuir para o

desenvolvimento humano tem que ultrapassar as perspectivas estritamente utilitárias, mais ou menos exclusivamente vinculadas à qualificação do pessoal necessário ao mundo da produção, para se colocar como elemento constitutivo do próprio desenvolvimento, que tem por fim último o ser humano. Não vejo o desenvolvimento social como prisioneiro da economia. Educar, em termos escolares, será desencadear no ser humano todo o seu potencial de protagonista num processo de desenvolvimento social e num processo do seu próprio desenvolvimento pessoal. Mas como fazer? Como é que a educação escolar abandona a sua perspectiva utilitária e produtivista que tanto sucesso causou?

Diz a Comissão de Educação para o Século XXI que é preciso assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar, antes de mais, na concepção da educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós. Aliás, o título do relatório é "O Tesouro Escondido". Além de ajudar a aprender a conhecer e a aprender a fazer, a educação escolar deve contribuir para a realização da pessoa que na sua totalidade aprende a ser. Para além destes dois pilares – aprender a conhecer e aprender a fazer – a Comissão assinala mais dois: aprender a viver juntos e a viver uns com os outros e aprender a ser. Estes são pilares centrais que devem proporcionar ao ser humano a tal capacidade para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formar os seus juízos de valor. E é isto que tem de mudar: a aceleração da mudança e a vertigem que percorre o quotidiano da nossa sociedade aconselham uma revalorização da imaginação, da criatividade e do exercício responsável da cidadania. É preciso mudar o modelo de educação escolar construído sobre o impulso directo para o crescimento económico, construído para apresentar quotidianamente uma gigantesca máquina de produção em série, típica duma época que velozmente parece caminhar para o seu fim, porque o tesouro escondido e a descobrir não mora no modelo moderno de educação escolar ou em qualquer outro modelo a fazer surgir no futuro, o tesouro escondido é cada um de nós. À educação escolar pede-se agora, retomando a antiguidade clássica e a perspectiva fulcral do desenvolvimento, que se centre na revelação do tesouro escondido em cada um de nós, escapando a quaisquer mandatos que não sejam o do desenvolvimento humano *de per se*. Este é o entendimento que eu tenho, embora perceba que vivemos num contexto de grande incerteza. E, como diz o historiador Oswald, quando os seres humanos enfrentam o que o seu passado não os preparou para enfrentarem, as pessoas tacteiam em busca de palavras para dar um nome ao desconhecido, mesmo quando não podem defini-lo nem entendê-lo.

E é isso que nós estamos aqui a fazer... em busca de palavras para dar um nome ao desconhecido! Felicito-os, pois, por esta iniciativa de estarem juntos à procura de palavras para enunciar um futuro melhor...

*Após a comunicação foi promovido um espaço de debate. Alguns congressistas apresentaram as suas próprias experiências e deixaram em aberto alguma reflexões e questões.*

*Apresentamos algumas dessas questões e um breve resumo da posterior intervenção do Dr. Joaquim Azevedo:*

- Será viável que não sejam definidas exigências em termos globais, deixando apenas que a escola defina as suas exigências médias, ou teremos de estabelecer alguns limites mínimos para serem alcançados e exigidos a todas as escolas?
- A economia tem servido e vai, com certeza, continuar a servir, de motor ao desenvolvimento da escola. É importante ter consciência de outros valores mas não podemos de forma alguma por de parte a questão do desenvolvimento económico porque ele serve de apoio a este processo.
- Qual será, em termos futuros, a função de uma educação profissional nomeadamente de um sistema de ensino profissional?
- O movimento de autonomia de gestão a tentar caminhar para uma autonomia pedagógica que se faz sentir nas escolas é uma tentativa de responder a problemas que existem ou será para dar resposta a uma escola que não necessita dessa resposta da autonomia e da flexibilidade?



Nós temos que pensar o sistema escolar de hoje considerando que em jogo se encontra o nacional, o local e o global. É evidente que há exigências que têm toda a legitimidade, como metas e objectivos que o governo estabelece. Temos é que saber conciliar estas metas e estes objectivos. Certamente terá a ver com a realidade multi-facetada, e temos a capacidade de atender a estes objectivos e a esta outra orientação do sistema. Por exemplo, a França divulga anualmente 20 ou 30 indicadores de performance do sistema educativo, situa o nível da aprendizagem e estabelece comparações com anos anteriores. Vamos partir do princípio que é preciso dar indicadores de como é que está a ser a real aprendizagem dos alunos e não é: o sistema funciona, os professores ensinam, os alunos estão a aprender... Estes alunos de hoje não são iguais aos de há 30 anos, são diferentes e estão supostamente a aprender da mesma maneira. Ora bem, isso é que é preciso averiguar para depois prestar contas à sociedade, e esta prestação de contas tem muito que ver com a visibilidade e a transparência.

Eu não disse que colocava de parte a economia como referencial da educação, eu disse é que a economia devia ser colocada no seu lugar, isto é, como um elemento de referência em torno de outros e propus uma lógica de multireferencialidade porque o que está em causa é o desenvolvimento da comunidade, é o desenvolvimento pessoal e a integração social. O que eu acho é que nós tendemos a absolutizar as questões económicas. Não há, por exemplo, nenhum Primeiro Ministro que diga que nós vamos desenvolver muito o sistema educativo português e vamos investir e melhorar a educação porque as pessoas precisam de se desenvolver, fala-se sempre dos recursos humanos qualificados para o desenvolvimento de Portugal, no contexto competitivo da globalização, etc. Ora, o que eu ponho em questão é que o discurso seja sempre este. As escolas profissionais têm que atender à formação, à qualificação profissional das pessoas. As pessoas têm que se inserir na sociedade, têm que se qualificar profissionalmente. O que eu ponho em causa é o modelo do ensino geral, constituído muito mais numa matriz colectiva do que numa matriz de desenvolvimento humano, não é o ensino profissional. O que eu digo numa escola que prepare para a vida profissional mais imediata, como uma escola profissional, é que deve atender também a outros aspectos do desenvolvimento dos jovens, deve ter um curriculum muito mais aberto, uma lógica de organização muito mais flexível que permita atender cada um, ajudar cada um a atingir os objectivos, ajudar cada um a qualificar-se e ajudar, depois, cada um a inserir-se na sociedade local e acompanhar o processo de inserção. Mas eu acho que não é o problema profissional que está em causa, o problema é a forma como uma escola se organiza. O problema central não é a questão da autonomia, a questão da autonomia é instrumental. Portanto, eu coloco-me ao nível da organização global da escola, que catapulte a potencialidade da autonomia. A autonomia é um bem, é um progresso, agora a organização é que teria de ser outra. Há experiências piloto, inclusivamente em Portugal, que não são avaliadas, não são analisadas, não são valorizadas no contexto nacional.

Eu representei Portugal durante alguns anos no organismo da OCDE, ouvi durante vários anos seguidos as pessoas dizerem que este modelo moderno de educação já estava esgotado, que a lógica de organização escolar estava sem capacidade de responder a muitos dos problemas novos, só que nenhum país ousava dar o salto para outra maneira de organizar o tempo escolar, para outra maneira de organizar equipas docentes.

É importante pensar numa lógica diferente. Se todos pensássemos a educação numa outra óptica, se calhar tirávamos outras ilações do ponto de vista organizacional. Nós não podemos ter um mundo que mudou tanto e que está a mudar tanto e uma lógica de pensar o sistema escolar como a que temos, como se bastasse dar mais autonomia às escolas para o problema se resolver. Esta é uma medida interessante num contexto de reorganização completa da escola, mas a escola não pode cumprir tantas tarefas educativas, a escola tem que dizer que não faz e, claramente, perante a sociedade tem que dizer isso até porque responsabiliza. As pessoas, enquanto pais, remetem as tarefas educativas para a educação escolar e nós vamos aceitando sem nos darmos conta de que ao carregar esses fardos todos sem a organização escolar ter mudado para podermos responder com dignidade, estamos a piorar a nossa imagem perante a sociedade. Mais valia que disséssemos que esta organização não serve!

## 1.º PAINEL – FORMAÇÃO CONTÍNUA: PERSPECTIVAS E EVOLUÇÃO



Almeida Costa

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

Deixem-me dizer-vos, antes de mais, que estou aqui em representação do Conselho Científico - Pedagógico da Formação Contínua de Professores, uma vez que o seu Presidente, Professor Machado dos Santos, na sua qualidade de Presidente da Confederação das Universidades Europeias, se encontra neste momento na Turquia, tendo-me, no entanto, pedido para, em seu nome, saudar todos os congressistas e desejar os maiores sucessos a este Congresso.

1. Dito isto, começo por salientar o carácter impressivo das opiniões que vou formular, face à inexistência de um processo de avaliação consistente do sistema de formação contínua. Aliás, ao que julgo saber, há já a intenção de realizar esse processo de avaliação, para o qual o CCPFC tomou a iniciativa de elaborar um projecto em termos de referência.
2. Ressalvando esse carácter impressivo, torna-se evidente que qualquer juízo sobre as expectativas de evolução do sistema de formação contínua deve decorrer do entendimento que, nestes sete anos de funcionamento, se tenha recolhido da sua intervenção em matéria de prossecução dos objectivos que lhe foram propostos, sem prejuízo de uma reflexão aprofundada sobre o enunciado desses mesmos objectivos.
3. Começando por este último aspecto, é importante referir que a formação contínua foi apresentada, no dizer de Albano Estrela, como "*o instrumento milagroso que permitiria ultrapassar os erros de implementação da reforma educativa, produzir as mudanças de mentalidade e levar à aquisição das competências que ela exige*". Com efeito, a expectativa de reforma do sistema educativo assentava no entendimento de que seria necessário (e possível...) que o professor assumisse novos papéis dentro da escola e fora dela, como que assumindo uma nova identidade profissional, qual "*técnico autónomo e versátil, capaz de desempenhar diferentes funções decorrentes de uma concepção sistémica da educação e da sociedade*" (Maria Teresa Estrela e Albano Estrela, in Revista Educação, n.º6).
4. Dentro desta perspectiva ambiciosa, o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua, ainda que a tenha atenuado em alguns aspectos, concebeu e deu forma a um "*sistema de formação*" que, na sua organização, apresenta características inovadoras e, tendencialmente, com virtualidades de grande intervenção formativa. Infelizmente, a ligação "*visceral*" entre sistema de formação e os mecanismos de progressão em carreira terá diminuído fortemente estas virtualidades, introduzindo aspectos de perversidade na lógica do seu funcionamento.
5. Mas vale a pena acentuar as características interessantes do sistema, começando por aquelas que mais directamente se relacionam com as estruturas de formação e respectivo funcionamento. A este respeito, a imagem que retenho pode traduzir-se em quatro referências essenciais:
  - a) o sistema de formação é institucionalmente diversificado;
  - b) é geograficamente disperso;
  - c) é metodologicamente variado nas modalidades de formação que admite;
  - d) é, no acolhimento de iniciativas de formação, inteiramente aberto.
6. Face a este quadro, o que seria desejável como perspectiva de evolução?

- 6.1 - Em primeiro lugar, manter a diversidade de entidades formadoras, mas tendo em atenção que:
- a) cada uma delas assuma e afirme a sua vocação própria;
  - b) cada uma - e todas elas - ganhem consistência científica e pedagógica bastante, o que terá que ver, fundamentalmente, com o corpo de formadores de que se dispõe;
  - c) cada uma - e todas elas - seja dotada de consistência administrativa e financeira que lhe permita expectativas de desenvolvimento sustentado;
  - d) cada uma - e todas elas - adoptem uma lógica de funcionamento que se distancie da "casuística" das acções para se orientar para "planos globais" de formação com sentido abrangente, no horizonte das suas potencialidades, e com coerência interna.
- 6.2 - Em segundo lugar, será de manter o carácter geograficamente disperso das entidades formadoras, mas tendo em atenção que:
- a) sendo disperso, o sistema também deverá ser geograficamente equitativo;
  - b) a nível regional, cada entidade formadora não deve fechar-se em si própria, sendo conveniente assumir uma relação de complementaridade com todas as outras, com o objectivo de garantir uma oferta formativa tendencialmente mais rica e em que a vocação dominante de cada uma se afirma;
- 6.3 - Em terceiro lugar, também será de manter e reforçar o carácter metodologicamente variado das modalidades de formação, mas tendo em atenção que:
- a) devem ser privilegiadas as modalidades de formação mais eficazes no que respeita à capacidade de mudança positiva das práticas profissionais, concretamente as mais directamente relacionadas com a formação em contexto;
  - b) em todos os casos, o importante é que as acções a realizar tenham garantia de qualidade prévia, o que passa, mais uma vez, pela vocação de cada entidade pelo potencial formativo do seu corpo de formadores;
- 6.4 - Em quarto lugar - e finalmente - é obrigatório que se mantenha o carácter aberto do sistema, no que respeita ao acolhimento das propostas formativas originárias das entidades formadoras.
- Com efeito, esta é a riqueza maior da formação a realizar, desde que:
- a) essas propostas correspondam a necessidades identificadas;
  - b) haja garantias da sua realização, em condições de exigência qualitativa elevada;
  - c) se orientem para aspectos múltiplos da actividade profissional dos professores, incluindo a inevitabilidade dos "novos papéis" que têm a desempenhar numa organização cada vez mais complexa, como a escola se vai definindo nestes tempos de mudança.
7. Depois de me ter debruçado sobre as expectativas de evolução da "componente formativa" do sistema de formação contínua, deveria fazer também uma referência à componente de "coordenação e produção de normativo", em que enquadro:
- a) O Conselho da Formação Contínua, como órgão de consulta e definição de políticas;
  - b) O Conselho Científico-Pedagógico, como órgão de acreditação de acções e qualificação de formadores;
  - c) A Coordenação Nacional do Programa FOCO;
  - d) O Gestor do PRODEP.
8. Como facilmente compreenderão, até pela composição do painel, apenas falarei do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- E começarei por dizer que, por vezes, sinto tratar-se de uma estrutura virtual, face ao seu "distanciamento" perante as entidades formadoras e todos os outros actores do processo de formação contínua.
- Não que esse "distanciamento" represente a vontade dos membros que o constituem, mas porque as condições de trabalho de que dispõem a isso obriga.

**Édio Martins**

**Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento**

*Distintíssimos membros da mesa, caros congressistas:*

Neste painel subordinado ao tema "formação contínua: perspectivas e evolução", pegando nas palavras da intervenção anterior, e, sobretudo, com a preocupação do próprio Departamento (DAPP) a que pertença de podermos contribuir alguma reflexão que permita vislumbrar o futuro, iria deixar aqui umas questões de carácter experimental com o intuito das mesmas poderem ser debatidas.

Queria, em primeiro lugar, dizer que em questões de formação a previsão do futuro tem vindo a ser progressivamente mais difícil, e estas crescentes dificuldades resultam não só das maiores taxas de aceleração que atravessam a sociedade moderna, mas também da sua não linearidade, a qual se correlaciona com descontinuidades e inflexões resultantes de surgimento situações qualitativamente distintas das do passado.

Qualquer exercício que prospectiva a educação em todas as suas componentes é especialmente sensível a este quadro de dificuldades e, estas preocupações, permitem verificar que actualmente a metodologia prospectiva se deverá basear cada vez menos em estados-meta, tal como já ouvimos na intervenção do Dr. Joaquim Azevedo.

Insistiria, agora, na abordagem à utilização de três instrumentos/metodologias fundamentais:

- O **primeiro** consiste na elaboração de cenários diversificados e alternativos, varrendo aspectos vastos de futuros possíveis, nomeadamente com o assumir mudanças efectivamente paradigmáticas, algumas foram aqui já referidas quer pelo Sr. Secretário de Estado quer pelo Dr. Joaquim Azevedo, como seja, eventualmente, deixarmos de falar em Formação Contínua e passarmos a falar em Aprendizagem Contínua. Temos que pensar no que é o que o futuro nos exigirá e temos que pensar num conjunto de procedimentos que garantam aprendizagem contínua da escola enquanto escola e de cada um de nós enquanto elementos de todo este complexo sistema;
- O **segundo** instrumento/metodologia consiste em desenvolver, elaborar/produzir conhecimento, que permita obter uma profunda e consistente leitura da realidade actual e das tendências futuras. Para aqui era necessário a ocorrência permanente dos procedimentos de avaliação, quer avaliação antes do início de qualquer medida, mas também e sobretudo, das avaliações ao longo do próprio processo, de modo a permitir que a todo o momento saibamos e percebamos como e onde estamos e que adequações estão a ser feitas.

Neste sentido, queria aqui recordar que a tentativa de perceber a situação actual e as tendências futuras, deve ter como referência, em primeira e última instância, a importância do local, o qual é, de facto, um complexo activo onde todos e cada um de nós temos necessariamente que participar e no qual a escola e os Centros de Formação de Associações de Escolas devem ser elementos preponderantes na formatação permanente do diálogo, da atenção, dos conflitos, etc..



Uma figura interessante que podia existir quer a nível nacional, quer eventualmente a nível local, era a figura do provedor da qualidade, do provedor da formação ou do provedor das aprendizagens, é evidente que é uma figura que tem espaço, alguém que pode revelar-se como mediador entre as aprendizagens e os consumidores, como hoje aqui foi dito, no fundo, como uma parte importante da megalomania da educação.

- O **terceiro** instrumento/metodologia consiste na exploração exaustiva das hipóteses relativas à manutenção ou aceleração dos processos de mudança e da sua situação. É evidente que este é um instrumento que vai dar corpo à capacidade de generalizar, de multiplicar, de aprofundar desafios que a mudança que já hoje tanto exige da sociedade actual e que no futuro vai ser esmagadora.

Por isso, três instrumentos, elaboração de cenários diversificados, aprofundamento da realidade local e das tendências, e a exploração exaustiva de hipóteses que tenham que ver com as questões dos processos que visam a mudança e que podem ser construtores ou preparadores da mudança.

A título de exemplo, acrescento que, em relação ao primeiro instrumento, o Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação tem em curso um estudo prospectivo da educação em Portugal para os próximos vinte anos, coordenado pelo Eng. Roberto Carneiro, e que brevemente começará a dar frutos e onde necessariamente está enquadrada a questão da formação e da percepção das necessidades da formação ou das aprendizagens para os próximos vinte anos.

Em relação ao segundo instrumento uma outra referência, também aqui já colocada pelo Dr. Joaquim Azevedo, que consiste no grande esforço que tem sido desenvolvido no sentido de colocar a estatística (da educação) em dia. De facto, nós podemos já avançar que os “grandes números” de 1998/99 já estão na página do DAAP, na Internet. A capacidade de colocar em dia a informação estatística do sistema, nas escolas é, de facto, um importante contributo para a caracterização da situação actual, para prospectivar a questão das tendências e, como é lógico, para apoiar a capacidade de decisão de cada um de nós, de cada escola e do sistema. Em relação ainda a este segundo instrumento, uma outra componente também vai conhecer a luz do dia, é a produção de indicadores da educação, que se espera com continuidade, para vir a construir as tais séries cronológicas que permitam depois perceber o sentido das mudanças. Se é que, entretanto, alguma mudança vai acontecer. É evidente que aqui na questão da utilização de indicadores nacionais, da transposição para outras escalas de análise, nomeadamente a escala local, temos que todos aprender e fazer um esforço no sentido de não comparar o incomparável.

São as questões da qualidade e da avaliação e os procedimentos da comparabilidade que também temos todos nós de aprender a usar, e é evidente que penso que aprender a usar não passa por não dar visibilidade às coisas, pelo contrário, é mexendo, é errando, é desviando e voltando ao sítio, eventualmente mais à frente, que provavelmente fazemos melhor em situações posteriores.



Como último contributo e para terminar, três ou quatro exemplos daquilo que eu entendo serem algumas disfunções do sistema educativo português e que, de facto, passam por dimensões como sejam a questão da aprendizagem, da formação, da continuidade das “coisas”.

O **primeiro**, é um entendimento da insuficiente atenção que é dada ao conhecimento como recurso, por exemplo, uma total ausência, pelo menos de forma visível ou com a necessária visibilidade, daquilo a que alguém chama Bancos de Conhecimentos. E o que é que seria isso de Bancos de Conhecimentos? Hoje, por exemplo, ao visitar o Pavilhão Octogonal onde está a Mostra dos Centros de Formação vejo uma quantidade enorme de “matéria prima” interessantíssima, produzida um pouco por todo o país, a qual eu desconheço e a maior parte das pessoas desconhece. E, reparem, às vezes, perante necessidades individuais, eu próprio, enquanto agente, quero aprender e muitas vezes não tenho acesso a sítios onde existam conhecimentos facilitadores duma auto-aprendizagem que depois podia ser desmultiplicada e assumida de forma variada. Por exemplo a possibilidade desses próprios Bancos de Conhecimentos virem a constituir o Banco de Conhecimentos através das redes, através ao recurso às novas tecnologias, que permitem que quem esteja algures neste território das aprendizagens, em Portugal ou no Mundo, possa ter acesso a componentes que sejam necessárias e só aquelas, e nalguns casos não ter que absorver um “pacote”, mas poder ir buscar só aquilo que quer. E aí sim, aí assumimos uma vez mais a alteração da formação pela aprendizagem, a aprendizagem ao longo da vida e não a formação ao longo da vida, e assumimos também a magnitude daquilo que é a flexibilidade nestes processos, que é a centragem no indivíduo, um indivíduo procurar e conseguir extrair aquilo que necessita e não estar totalmente dependente da oferta disponível.

O **segundo** exemplo é uma disfunção, são as dificuldades que eu penso que existem na articulação entre os recursos humanos e os recursos materiais.

A **terceira** dificuldade é aquilo que, estando há pouco tempo na administração, eu sinto ser alguma dificuldade de harmonização entre a administração e a regulação e o desenvolvimento da educação e da formação.

E, por **último**, alguma insuficiência em termos do sistema. A insuficiente articulação e flexibilidade no que respeita à educação, formações iniciais e contínuas. Por exemplo, uma coisa que me parece óbvia e espero que no futuro aconteça, é a possibilidade dos professores do ensino básico e do ensino secundário transitarem de área através da formação. E reparem, é nessa plasticidade que temos que apostar quando subimos à escala local (e a escala local é a grande escala). Quando subimos para a escala local o aumento de plasticidade de cada agente na sua organização tem de ser muitíssimo maior, nem é a questão da flexibilidade, é mesmo a capacidade dura de adaptabilidade que aquele jogo exerce. E penso, verdadeiramente, que isto é uma necessidade e um contributo da aprendizagem ou da formação que terá necessariamente que ter lugar.

Muito obrigado pela atenção dispensada.

**Maria José Martins**

**Instituto de Inovação Educacional**

Quero, em primeiro lugar, saudar a organização deste Congresso, e agradecer, em meu nome pessoal e em nome da Presidente do Instituto de Inovação Educacional, Dr.<sup>a</sup> Maria Emília Brederode Santos, o convite para participar nesta sessão.

A minha intervenção vai tentar corresponder ao tema deste painei sobre perspectivas e evolução da Formação Contínua. Irei levantar alguns conceitos relativos à Formação Contínua que têm a ver também com o papel e a orientação do Instituto de Inovação Educacional, com a evolução do sistema educativo e, especificamente, com a evolução e o papel, actualmente muito relevante, dos Centros de Formação.

### **1. Tendências da Formação Contínua**

Em todos os sectores profissionais e especialmente na Educação, estamos protagonizando um redireccionamento da formação contínua, tanto nas políticas como nas práticas e a Formação Contínua dos profissionais da Educação tem, de certo modo, vindo a reboque do que se passa nos outros sectores profissionais.

Neste mesmo congresso, tem sido muito referida a mudança de paradigmas da Formação Contínua dos professores. De facto, quem conta já algum tempo de experiência profissional, como eu conto, assistiu e participou, por certo, nessas mudanças.

A formação contínua foi, no seu início e ao longo de décadas, concebida para agir “por defeito”. Tinha globalmente como finalidade corresponder a lacunas - ou porque a formação inicial era considerada insuficiente ou não existia de facto, ou porque a formação inicial não respondia à evolução das tecnologias e das ciências. Por outro lado a sua organização e os procedimentos pedagógicos foram transpostos do modelo escolar - o formato curso/aula, professor/aluno, informação/aprendizagem.

Ora, hoje em dia está em evolução o papel social da Formação Contínua e os seus paradigmas: quer as estratégias políticas ( ao nível macro) quer as estratégias de trabalho formativo (ao nível da sua realização) abordam a F. C. como sendo muito mais do que um processo de remediação, reconhecendo-lhe um papel primordial como factor de desenvolvimento.

Na verdade, quanto às estratégias de formação, elas não têm como único foco de trabalho a aquisição de conhecimentos, e como único objectivo um nível pré-determinado a atingir pelos formandos – procura-se desenvolver processos participados de construção de conhecimento assentes na articulação entre a aquisição e a produção de saber, numa perspectiva de articulação entre o conhecimento teórico e formalizado e a procura do sentido das práticas profissionais.

Já hoje aqui se falou de “organizações que aprendem” e, na verdade, é por se acreditar que as organizações, sendo unidades sociais, vivas e dinâmicas, são susceptíveis de processos de auto-regulação e evolução. Ora a Formação Contínua poderá constituir um factor de intervenção nesses processos, promovendo assim, tanto o desenvolvimento pessoal e como o desenvolvimento social.

E o que é certo é que todo este paradigma está legitimado no nosso Regime Jurídico da Formação Contínua. Não quer dizer que as práticas adequadas a este conceito estejam generalizadas, mas foram aqui já antes referidas as modalidades de formação em contexto formalmente reconhecidas e incentivadas pelo processo de acreditação. E para melhor exprimir o

seu sentido, atrevo-me a um breve jogo de palavras, dizendo que com estas modalidades não falamos apenas em *acções de formação* mas em *formação para a acção*.

É para corresponder a este sentido que as políticas de F.C. congruentes com políticas de desenvolvimento assentam em sistemas integrados de Formação, com algumas características já hoje também referenciadas, isto é: serem geograficamente disseminadas, disporem de unidades com diversas funções mas complementares entre si, serem dispositivos articulados com outros subsistemas. Por exemplo, o sistema da Formação Contínua articular-se com a gestão escolar, com a carreira do pessoal docente, com a profissionalização dos formadores, com a gestão de recurso e ainda com diferentes instâncias de formação, a Formação Inicial com a Formação Contínua, etc. Como um parêntesis, pode referir-se que apesar de o desenvolvimento da Formação Contínua ter sido plasmado com o da Formação Inicial, neste momento é esta a ser inspirada em muita da experiência daquela, fazendo questionar práticas e concepções de currículos da Formação Inicial e abrindo espaços comuns de prática e de formação.

Nesta linha, um especialista da educação de adultos (R. Malglaive), refere-se a sistemas de Formação Contínua como *estruturas replicantes*, isto é, estruturas que são capazes de responder à multiplicidade de situações, estruturas flexíveis, multifórmes.

É aqui que se situa o significado dos Centros de Formação de Professores, pelo seu carácter imprescindível de pólos de dinamização local com um sentido multidireccional, isto é, são polarizadores da acção dos actores locais. Por maioria de razões, como é o caso de Portugal, emanando da associação de escolas ou de professores, pela sua lógica de rede, constituem um poderoso dispositivo gerador de sinergias que reforçam tanto a articulação de recursos, como as relações entre os actores, quer individuais quer institucionais, em suma, reforçam a relação entre a formação e a acção profissional.

Eles são também, de modo concomitante, potenciais promotores da articulação do local com sistemas mais amplos da profissão, da sociedade e da produção cultural. Há pouco referiu-se aqui a dicotomia entre o local e o nacional e eu julgo que está longe de ser uma dicotomia, pois necessitamos de dispositivos capazes de responderem ao mesmo tempo às linguagens do local e às linguagens do global. E esta propriedade é gerada pelos próprios recursos de que dispomos - os sistemas mundiais de informação levantam-nos os problemas, mas também oferecem dispositivos que amplificam a informação, enriquecendo e alargando o espaço local, ao mesmo tempo que permitem a inserção das identidades locais num espaço de dimensão mundial.

É neste contexto que os Centros de Formação constituem, desde que o assumam, um poderoso dispositivo para fazer cumprir o desígnio da formação de se constituir como um factor de desenvolvimento social e educativo.

## **2. O papel do IIE no sistema educativo e as relações com os CFAE**

Estabeleceria, agora, numa breve referência, o relacionamento dos CFAE com a acção do Instituto de Inovação Educacional. O I.I.E. não é, por definição, um órgão de tutela, é uma instância de comunicação, um organismo que recolhe e dissemina. Portanto, é pertinente estabelecer a relação entre a missão de um organismo como este e a missão dos sistemas de formação integrados

O I.I.E. desenvolve a sua acção em duas linhas, numa linha de apoio financeiro, através do *Sistema de Incentivos à Qualidade Educativa* e numa outra linha que se prende com o estudo e acompanhamento, a avaliação e a divulgação de programas.

O próprio apoio financeiro organiza-se segundo diversas medidas e todas elas têm o propósito de corresponder a actividades emanadas e propostas localmente, ou seja, consiste precisamente em dar apoio financeiro a iniciativas locais no âmbito do sistema escolar não superior, visando incrementar a emergência do desenvolvimento de acções de melhoria geradas e centradas nas escolas.

Podemos ilustrar estes procedimentos. (Quadro I)

Numa edição do programa "Inovar Educando", em 1998, tendo sido financiados 85 programas, é interessante que 24 refiram explicitamente a intervenção de Centros de Formação. Destes 24, 18 mencionam a colaboração técnico-científica dos Centros de Formação, designadamente na própria dinamização de acções e na intervenção de formadores; outros referem a divulgação dos projectos em boletins, em edições dos Centros de Formação. Estes dados apontam para o papel possível de Centros de Formação em projectos de inovação, prestando colaboração e intervindo no próprio desenvolvimento das actividades e ainda como importantes agentes de difusão.

Ligando-se a essa ideia, importa referir agora as medidas de apoio prestado pelo IIE à disseminação documental e que apresenta múltiplas vertentes - uma delas é a edição de produtos de projectos de inovação ou de investigação, visando divulgar experiências e materiais didácticos produzidos pelas escolas, bem como difundir estudos e resultados de investigação educacional; outra vertente é o incentivo a editores para publicar livros e materiais didácticos em suportes diversos.

Ao percorrer a impressionante mostra de produtos e de materiais expostos, no âmbito deste congresso, vemos um grande número de boletins que revelam uma grande dinâmica de publicação, de divulgação de notícias, de actividades, de artigos, de produtos de formação.

Não posso, entretanto, deixar de fazer notar que o Instituto de Inovação Educacional tem sido ainda pouco solicitado para subsidiar estas publicações. (ver Quadro II). Portanto, é um campo em que pode crescer a colaboração.

Outro aspecto que quero salientar é o facto de em quase todos os "stands" da Mostra se encontrarem estudos do património local, muitos deles resultantes de actividades enquadradas por situações de formação. Todos nós sabemos a lacuna, as deficiências que há neste momento no estudo da História e designadamente na História de Portugal e na História local. Ora não haverá maiores especialistas da história local do que aqueles que estudam a História dos locais em vivem. Seria interessante e talvez estimulante, conceber publicações em rede, em redes de Centros que o IIE poderia encaminhar para uma sistematização de produtos, com o sentido de um programa editorial. Este seria um modo de potenciar esta poderosa rede nacional de Centros de Formação e de acções de formação disseminadas pelo país inteiro. Os meninos do Algarve precisam de saber história do Porto, por exemplo, e os de Beja precisam de mostrar a sua história aos de Monção.

Há ainda uma outra vertente da acção do IIE para a qual interessa chamar a atenção, que é a existência de bases de dados bibliográficos. O Instituto de Inovação Educacional é, no nosso país, representante de várias bases de dados, europeias e mundiais, no domínio da Educação, as quais podem também ser consultadas na Internet. Sendo os Centros de Formação um pólo local actividades e de espaços de contacto, será de interesse que potenciem este recurso, reforçando assim o seu papel disseminador e promotor da informação.

A terminar, gostaria de reter a ideia que foi aqui lançada e afirmada pelo Senhor Secretário de Estado e é interessante que seja assumida como um acto de política educativa - a de que o sistema da Formação Contínua seja algo de estável e assente numa estrutura, independentemente de situações conjunturais do financiamento. Julgo que a história e a evolução do Centros de Formação revelam e demonstram a existência de um património impossível de ignorar, tanto pelo facto de constituírem uma estrutura nacional de recursos e de experiência, como em termos das potencialidades da sua evolução.

Modestamente, quero desafiar-vos a reforçarem e a divulgarem esse património e a assumirem-se, para além de agentes de gestão da formação (que também têm que ser), como agentes de desenvolvimento da Formação e da Educação.

### QUADRO I

#### INTERVENÇÃO DOS C.F.A.E. NOS PROJECTOS FINANCIADOS NA 10ª EDIÇÃO DO “INOVAR EDUCANDO/ EDUCAR INOVANDO” - 1998

	Financiados	Com intervenção de Centros de Formação
Norte	26	6
Centro	20	7
Lisboa	26	6
Alentejo	5	3
Algarve	6	2
Açores	2	-
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	<b>24</b>

### QUADRO II

#### INICIATIVAS DE DISSEMINAÇÃO PRESENCIAL FINANCIADAS PELO SIQE

1998

Entidades	N.º Cand. entradas	%	N.º Cand. Seleccionadas	%
Associações ou Sociedades	84	45,7	70	47,9
Centros de Formação de Associações de Escolas	40	21,7	35	24,0
Estabelecimentos de educação e ensino não superior	34	18,5	27	18,5
Instituições de ensino superior	24	13,0	14	9,6
Outros	2	1,1	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>184</b>	<b>100,0</b>	<b>146</b>	<b>100,0</b>



**José Afonso Baptista**  
**Direcções Regionais de Educação**

A minha primeira palavra é de saudação e a segunda é de apreço pela paciência com que nos escutam nestas sessões.

A formação tem muitas vertentes, mas eu iria ocupar-me apenas dos conteúdos. E ainda aqui, iria excluir a formação científica para me situar apenas nalgumas questões que têm a ver com a Formação de Professores.

Já se falou hoje muito de mudança de paradigmas. Eu queria, de facto, precisar essa ideia a partir de duas grandes conferências mundiais: a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, na Tailândia, em Jomtien, no ano de 1990, depois corroborada, pelo menos em certos aspectos, pela Conferência de Salamanca, em 1994, a qual deu origem à célebre Declaração de Salamanca e à proclamação da escola inclusiva. Nelas participaram, não apenas centenas de países de todos os continentes, mas também muitíssimas organizações que conferiram um peso político às decisões aí tomadas. E essas duas conferências, quanto a mim, delimitam dois paradigmas distintos, eu quase diria contraditórios, de educação: o paradigma da escola selectiva (que fica para trás), ou seja, da escola em que são os alunos que têm que se adaptar à escola, sob pena de serem excluídos, e, a partir da Conferência de Salamanca, a Escola Para Todos, ou seja, a escola obrigatória, a escola que encerra a grande diversidade e que tem que se adaptar às diferenças do mundo. É um dever da escola saber encontrar respostas para a diversidade, nomeadamente o direito dos alunos portadores de deficiências frequentarem a escola regular, o que implica, naturalmente, necessidades de formação muitíssimo concretas. Quase diria que assistimos pela primeira vez à democracia a funcionar na escola, porque é disso que se trata e não propriamente de justiça social ou de qualquer outra coisa muito bonita mas que não é obrigatória. Hoje, é obrigatório que todas as crianças frequentem a escola e, de preferência, a escola regular. Temos, portanto, a primeira grande contradição que resulta da mudança de paradigmas. É que nós ainda temos a escola organizada e a funcionar de acordo com o paradigma da escola selectiva, com todas as marcas próprias, com notas, com exames, com selecção, com exclusão, etc., quando em termos de política educativa já definimos como escola ideal a Escola Para Todos, nomeadamente a escola inclusiva. Esta implica a necessidade de todos os professores estarem preparados para atenderem as crianças em todas as circunstâncias, não apenas crianças com deficiências, porque hoje todas as crianças têm necessidades educativas especiais: as sobredotadas, as crianças tradicionalmente ditas normais e as crianças com atrasos, com dificuldades de aprendizagem, com necessidades muito concretas.

Daqui decorre a necessidade de uma formação de professores específica para esta diversidade de público. Não podemos continuar a ter na escola o mesmo programa para todos, o mesmo método, o mesmo manual, o mesmo ritmo, as mesmas actividades, isto é, aquilo a que nós chamamos a escola simultânea, em que todos fazem a mesma coisa, ao mesmo tempo, no mesmo local. Isto é, de facto, uma normalização que me parece ser hoje o calcanhar de Aquiles da nossa escola. Não podemos continuar sob o signo da escola normalizada. Aliás, já há 33 anos um especialista francês dizia que o grande problema da escola era a indiferença às diferenças. E, portanto, nós temos que continuar a trabalhar. Penso que a formação desejável, que as aprendizagens desejáveis têm que ver com um triângulo que considero nuclear. Esse triângulo tem 3

vertentes, o curriculum, o método e a avaliação. São estes os três pontos em que considero que é preciso, de facto, formar as pessoas. Saberem o que é o curriculum, a gestão curricular; na área do método, o problema do trabalho autónomo e independente, do trabalho experimental, aquilo a que chamamos as aprendizagens centradas no aluno, com a tónica na diferenciação e individualização das suas aprendizagens; na área da avaliação, aquilo a que hoje chamamos a avaliação dinâmica e interactiva em contraposição com a avaliação normalizada. Todos os problemas relativos à avaliação hoje têm que ver com o facto de querermos avaliar com os mesmos testes e os mesmos exames alunos com diferenças tão grandes que vão desde os sobredotados aos alunos com deficiências. Torna-se necessário criar condições para o sucesso de todos na escola, porque não tem sentido que a escola seja obrigatória, por um lado, e que, por outro lado, nós mandemos os alunos para casa porque não têm conhecimentos. É um absurdo reprovar alunos na escola inclusiva e na escola para todos.

Neste contexto, pela experiência que tive ao longo de alguns anos como membro do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores, queria, na verdade, deixar uma referência. Faz-se muita formação que é talvez uma formação não prioritária, às vezes com temáticas que eu quase diria ridículas, situações de especialistas dirigidos a um público muitíssimo restrito, com prejuízo, depois, de áreas que considero deveriam ser prioritárias e obrigatórias. Penso que tem que haver uma relação muito perfeita entre a oferta de formação e a procura de formação. E a tónica não pode ser posta em nenhuma delas, porque se tivermos uma incidência excessiva na oferta teremos um saber essencialmente académico, se tivermos uma incidência excessiva na procura teremos saberes práticos nem sempre fundamentados nas teorias e, portanto, na investigação. E também penso que deveríamos começar a fazer uma distinção entre o que me parece ser a formação obrigatória para todos os professores, de matemática, de ciências, de línguas, de português, de biologia, sei lá, isto é, uma formação eminentemente pedagógica, e depois outras formações específicas, nomeadamente a académica, a científica, ou outras vertentes que são formações opcionais e que têm já muito que ver com a maneira de sentir dos professores. Eu diria que daqui depende muito a capacidade para implementar reformas. É escusado insistirmos em reformas, em mudanças, sem que se verifique sensibilidade para tal, porque estarmos a fazer uma reforma sobre o curriculum, por exemplo, sem que da parte das escolas e dos professores exista uma sensibilidade mínima para saber o que é o curriculum, não conduz a coisa alguma, ou mudar, por exemplo, o decreto da avaliação sem que os professores tenham entendido minimamente quais são as várias modalidades de avaliação e como fazer avaliação diferenciada, na prática, não se traduzirá em sucesso.

E terminaria dizendo que seria bom que os Centros de Formação, que são hoje o espaço privilegiado para as grandes opções nesta área, fizessem um apelo a estas formações prioritárias, de modo a que as escolas e os professores se encontrem em condições de promoverem grandes mudanças.

Obrigado.

**António Carvalho Rodrigues**

**Centros de Formação de Associações de Escolas**

Saudações aos Ex.mos Membros da mesa.

Saudações a todos vós, participantes neste Congresso, fazendo votos para que se concretizem as vossas melhores expectativas nesta vinda a Aveiro. Contamos todos com a vossa empenhada participação para um debate em torno dos temas que nos são comuns. Aliás, quero desde já manifestar a minha satisfação pelo número recorde de participantes neste Congresso o que demonstra a crescente importância da dinâmica dos Centros de Formação de Professores.

Na sequência do I Congresso realizado no Estoril, no ano passado, espero que este II Congresso seja um marco decisivo para a consagração deste evento. Que este seja uma pausa no nosso atribulado quotidiano para reflectir e debater a problemática da formação numa perspectiva abrangente e nacional!

### **Breve caracterização da situação dos Centros de Formação**

Os Centros de Formação de Associações de Escolas, criados há pouco mais de 5 anos, são um dos poucos exemplos de uma estrutura relativamente complexa ligada à Educação, tendo origem no terreno e na vontade das escolas e dos seus agentes. Penso que esta origem de base é uma das características fundamentais do nosso sistema de formação contínua e constitui um dos factores mais importantes para a sua diversidade, quer nas soluções organizacionais encontradas para as suas áreas de implementação, quer da definição dos seus planos de formação e formas de intervenção, adoptados de acordo com necessidades e interesses das comunidades educativas em que se inserem.

Assumindo cada vez maior importância, quer na formação contínua de professores, e recentemente de funcionários, quer em outras actividades de apoio às comunidades educativas, muitos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) sentiram a necessidade de se organizarem em estruturas mais vastas para a concretização de projectos de maior abrangência, constituindo-se em organizações mais ou menos informais designadas por redes ou malhas ou mesmo sem qualquer designação específica.

Também neste caso as soluções são de base e de natureza diversificada, faltando ainda os passos necessários para que de estruturas informais possam ver consignadas nos suportes normativos a sua existência, dado que é já inquestionável a sua importância quer no apoio a projectos com origem nas escolas da sua área de influência, quer na concretização de importantes programas inseridos na políticas de educação e propostos por diferentes departamentos governamentais do Ministério da Educação.

Em resumo, penso que estaremos todos de acordo que os Centros de Formação de Associação de Escolas, mercê do dinamismo dos seus Directores, Comissões Pedagógicas, Formadores e Assessores conquistaram uma importância cada vez maior nas áreas em que se inserem, ampliaram e diversificaram as suas competências e áreas de intervenção e são hoje um importante parceiro na execução das políticas educativas.

No entanto, houve aspectos menos positivos nos últimos anos - a atribuição do exclusivo da organização da Formação Especializada às Instituições do Ensino Superior, desmotivou os CFAE para a procura de parcerias que melhorassem o nível da formação que oferecem e corre-se o risco de aumentar a separação entre as Universidades e as necessidades reais das nossas Escolas. Temos consciência que esta formação requer competências que só as Universidades têm, mas pensamos

que poderíamos dar contributos muito positivos na adequação da oferta às necessidades das escolas e na definição de percursos de formação complementares que melhorassem as qualificações dos professores para responderem aos desafios de uma Educação em permanente Reforma. Penso que com esta decisão perderam os CFAE e as Universidades, mas quem mais perdeu mais foi o próprio Sistema Educativo ao nível da sua articulação.

Aguardamos ainda os resultados de estudos de avaliação planeados ou em curso que confirmarão ou não aquilo que sabemos. Como em todos os estudos desta natureza, estará claramente definido o que se vai medir, com que âmbito e objecto e quais os parâmetros a utilizar. Não sabemos o que lhe foi ou vai ser solicitado. Contudo, no que se refere à formação contínua, há alguns dados disponíveis que nos permitem afirmar que:

- a) O número de professores que escolhe os CFAE para realizar a sua formação contínua tem tido um crescimento que excedeu as melhores expectativas.
- b) A diversidade das acções de formação, quer ao nível dos domínios e áreas de formação, quer ao nível das suas modalidades tem vindo a aumentar e a diversificar-se.
- c) Há indicadores seguros que cada vez mais professores procuram a formação sem dela necessitarem para a obtenção de créditos para a progressão na carreira, o que demonstra que as acções de formação conseguem cada vez mais fomentar a motivação intrínseca dos professores.
- d) A formação proposta pelos Centros é um dos poucos, talvez o único espaço em que educadores e professores de diferentes níveis de ensino se encontram para trabalhar em conjunto. Penso que estas práticas podem dar excelentes contributos para a implementação das políticas propostas, no âmbito da organização e gestão das escolas e na implementação de medidas de articulação entre níveis de ensino.

Seria injusto não referir aqui a importância fundamental que teve, na concretização destes objectivos e na concretização destas medidas, o desempenho dos organismos e instituições que apoiam os Centros de Formação:

- O Programa FOCO e o PRODEP, graças ao esforço das suas estruturas nacionais e regionais, têm tido um desempenho cada vez mais eficiente nos processos de aprovação de candidaturas. Este ano, a generalidade dos Centros tem já, neste momento, o seu financiamento aprovado e muitos já iniciaram a sua formação.
- O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) conseguiu responder a um volume de pedidos de acreditação verdadeiramente avassalador (apesar do nosso hábito tipicamente português de deixar tudo para a última hora ou mesmo para depois da hora). Por outro lado, a publicação das decisões do Conselho na Internet permitiu-nos antecipar o acesso à informação sem a espera ansiosa do envelope com a resposta aos nossos pedidos.
- As estruturas do Ministério da Educação que, numa manifestação de confiança, aceitaram as nossas propostas ou nos colocaram desafios para uma intervenção em domínios cada vez mais diversificados, reconheceram-nos uma crescente importância para o sistema educativo.

Contudo, este dinamismo, conjugado com alguns constrangimentos que continuam a afectar o funcionamento dos Centros de Formação, começa a ter custos muito pesados para os Directores. Para além das competências que lhes são atribuídas, têm que desdobrar-se em múltiplas tarefas de carácter administrativo e sofrer as pressões que resultam da situação de mono-financiamento, da falta de estruturas de apoio, etc. É urgente consolidar soluções que simplifiquem e clarifiquem os procedimentos e recursos utilizados gestão da formação. Espero que amanhã surjam propostas concretas para muitos destes problemas e as mesmas sejam objecto de cuidada ponderação por



aqueles a quem cabe decidir. Só assim estaremos preparados para assumir de forma adequada as responsabilidades que resultam dos múltiplos desafios que se apresentarão nos próximos tempos.

### **Perspectivas e evolução para a formação contínua**

Que perspectivas se colocam à formação contínua nos próximos anos?

Em primeiro lugar, temos de aceitar que todos os desafios que se colocam às sociedades são, por maioria de razão, desafios que se colocam aos sistemas educativos.

Um primeiro desafio que queria salientar é o advento da Sociedade da Informação que, segundo conceituados autores e organizações nacionais e internacionais, vai alterar radicalmente os modelos de organização e funcionamento das sociedades. A Escola tem de responder, preparando cidadãos capazes de enfrentar essas mudanças, de forma interveniente e responsável. *Ela tem de passar a ser encarada como um lugar de aprendizagem em vez de um espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno; deve tornar-se num espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, atitudes e valores e adquirir competências. Só assim a Escola será um dos pilares da sociedade do conhecimento<sup>1</sup>.*

Não são apenas os sistemas educativos a terem necessidade de adaptação, mas também as empresas, as famílias e as organizações de cidadãos, pois *O ritmo da mudança é tão rápido que as pessoas só poderão adaptar-se à Sociedade da Informação se esta se transformar na “Sociedade da Aprendizagem Permanente”. Para criar e manter vantagens económicas competitivas, as qualificações e capacidades têm de ser reformuladas constantemente com vista a satisfazer as necessidades em mutação do local de trabalho, seja ele onde for. Essas qualificações e aptidões terão também oportunidades de expressão mais amplas, porque a Sociedade da Aprendizagem proporcionará possibilidades sem precedentes de desenvolvimento e realização pessoais.<sup>2</sup>*

A introdução das TIC na Educação é um imperativo quer da dinâmica social, cultural e tecnológica quer pelo facto de muitos paradigmas pedagógicos se terem tornado obsoletos face a novos meios de armazenamento e difusão da informação. Contudo, estamos no início de uma Era em que não só as pedagogias, mas os seus próprios conceitos têm que ser verdadeiramente equacionados: O que será realmente ensinar na Sociedade da Informação? E aprender? Qual a verdadeira natureza do conhecimento? Como avaliar e o que avaliar? São apenas algumas das questões emergentes num quadro muito complexo de profundas e rápidas mutações sociais, para as quais a formação contínua deve procurar respostas. De outra forma, corremos o risco de continuar, por muitos anos, a aplicar as novas tecnologias às “velhas pedagogias”.

Assim, parece-me que a transformação da Escola para a Sociedade da Informação, deve fazer-se cuidadosamente, sem rupturas precipitadas com as práticas actuais - propõe-se, pelo contrário, a sua evolução e potenciação face a novos recursos disponíveis. Simultaneamente, há que investigar novas pedagogias, baseadas nos paradigmas emergentes, que necessitam ser avaliadas antes da sua aplicação generalizada.

---

<sup>1</sup> AAVV, Livro Verde para a Sociedade da Informação. Pode ser obtido gratuitamente no endereço Internet <http://www.missao-si.mct.pt>

<sup>2</sup> AAVV, Redes para as pessoas e comunidades - Para tirar o máximo partido da sociedade da informação na União Europeia, Comissão Europeia - Centro de Actividades Sociedade da Informação, Bruxelas, 1996. Disponíveis gratuitamente na Internet em <http://www.ispo.ccc.be/infoforum/pub.html>

Neste contexto o Professor continua a ter um papel incontornável. *Para habilitar o professor a assumir este novo papel, é indispensável que a formação inicial e a formação contínua lhes confira um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos. A experiência tem demonstrado que a tecnologia mais avançada não tem qualquer utilidade para o meio educativo se o ensino não estiver adaptado à sua utilização*<sup>3</sup>.

Para além deste quadro global da dinâmica social, existem novos desafios já lançados pelo Ministério da Educação em que a formação contínua de professores tem um papel incontornável para o sucesso na sua implementação. Não podemos voltar a cometer o erro de querer reformar a Escola, ignorando os seus principais agentes que, confrontados com decretos e circulares explicativas e sem a formação necessária para assumirem novos papéis, pouco mais podem fazer que adaptar as "velhas práticas" às "novas normas".

Entre muitos aspectos das múltiplas mudanças que estão em curso, destaco os que resultam da profunda alteração no funcionamento e gestão dos estabelecimentos de ensino, conferindo uma maior autonomia, quer na gestão administrativa, quer na organização e gestão pedagógica das escolas. Contudo, a autonomia não se dá por decreto. Conquista-se pela capacidade de tomar decisões face às condições concretas de cada comunidade educativa e, para tomar decisões, é necessário ter um visão multifacetada de todos os aspectos desse acto.

### Os Centros de Formação de Associações de Escolas

Os aspectos anteriormente referidos conferem à formação contínua um papel cada vez mais importante no funcionamento do sistema educativo, de forma a que este responda aos desafios que resultam das rápidas mutações sociais e como estas afectam as comunidades educativas, naturalmente de forma diversa porque diversos são os contextos em que se inserem.

Como estruturas que resultam das próprias comunidades educativas, instaladas nas próprias escolas e vivendo os seus problemas, os CFAEs estão em posição privilegiada para responder a estas necessidades de formação. Contudo, terão que vencer dois grandes desafios que constituem o lema deste Congresso e um outro que lhes é transversal:

- a) A diversidade dos modelos de formação, face à diversidade dos projectos educativos das comunidades educativas. (Isto implicará para alguns profundas mudanças nas metodologias adoptadas para a definição dos seus planos de formação).
- b) A qualidade da formação, entendido o termo não como uma performance, mas como o grau de adequação das soluções de formação para as diferentes necessidades.
- c) Ligada aos dois desafios está a questão da avaliação. Há que implementar metodologias de avaliação que apoiem de forma eficaz as decisões do Director e das Comissões Pedagógicas, na definição dos planos de formação, na sua execução e nos resultados obtidos. Só assim se poderão tomar decisões rápidas, adequadas às rápidas mutações sociais, para que o sistema não continue *como um gigante trôpego numa constante mas inglória busca da sua actualidade*<sup>4</sup>.

<sup>33</sup> Idem 1

<sup>4</sup> Projecto "Escola Integrada", texto do autor

Outras Referências

INSTANCE, David, Education and Social Exclusion, The OECD Observer, N.º 208, Novembro de 1997

Estatísticas sobre Educação I e II, Education at Glance - Indicators, OECD, Paris, 1996

AAVV, Forum Information Society - Theme Paper 2, EC, Bruxelas, 1997.

MOORE, Nick, The Information Society, UNESCO, 1990.

JOHNSTON, Donald J., A New Global Age, The OECD Observer, N.º 207, Agosto/Novembro de 1997

HANDY, Charles, A Era da Incerteza, Edições CETOP, 1996.

Uma última palavra para um tema que aparece muitas vezes, quando se fala nos CFAE - a incerteza da existência de verbas no próximo Quadro Comunitário de Apoio (QCA) para a formação contínua é apresentada muitas vezes como o fim dos Centros de Formação. Outros afirmaram a necessidade de, face à ausência de verbas da Europa, proceder à sua reestruturação, nos gabinetes das estruturas hierárquicas ( talvez por decreto, como é "normal"...). Sobre estes fantasmas que pairam sobre a nossa existência, tenho uma visão, provavelmente, ingénua, mas fundamentada no amplo contacto que tenho com CFAEs e na interpretação que faço da política educativa que se promove para este país.

Não quero acreditar que um aspecto tão importante para o desenvolvimento do nosso país - a Educação - possa ser condicionado, nas suas linhas estratégicas em que a formação continua e os CFAEs se incluem, pela vontade dos poderosos da Europa concederem ou não verbas para esse efeito. Pelo contrário, acredito que, mesmo não havendo verbas previstas para a formação de professores no próximo QCA, o Estado assumirá esses custos, dada a importância estratégica que os CFAEs têm para a concretização de políticas educativas fundamentais para o desenvolvimento do país.

Também não me parece razoável que, tendo os CFAEs dado provas de capacidade de resposta na formação de docentes e não docentes e demonstrado que são capazes de evoluírem para dar resposta a desafios cada vez mais complexos, vejam agora toda a sua experiência acumulada ser desperdiçada para implementar outras soluções que, para além de envolverem custos adicionais, encerram decerto grandes riscos em termos de desempenho.

A generalidade das políticas de educação actuais preconizam soluções de base, contextualizadas e com crescente autonomia. Parece-me irrealista pensar que, enquadrando-se os CFAEs nestes princípios, se venha agora procurar modificar soluções que resultaram da vontade das escolas se associarem. Penso que qualquer evolução (e estão em curso algumas) deve partir dos contextos em que os Centros se inserem, dos seus beneficiários e da vontade dos que partilham a sua gestão.

Acredito que o futuro trará, mantendo como referência a sua actual organização, um reforço da autonomia e dos meios afectos aos Centros de Formação, como um justo reconhecimento do seu importante papel no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Espero que este II Congresso consiga dar importantes contributos nesse sentido.

Obrigado pela vossa atenção.

**João Correia de Freitas**  
**uARTE**

Muito boa noite a todos.

Sinto-me verdadeiramente grato por poder estar aqui convosco no II Congresso dos Centros de Formação.

Penso que a maior parte das pessoas conhecerá o Programa Internet na Escola, no entanto, vou traçar muito rapidamente o contexto em que tudo isto decorre. O Programa Internet na Escola, do Ministério da Ciência e Tecnologia, insere-se no quadro das iniciativas do Governo orientadas para a Sociedade da Informação, integrando-se no conjunto de medidas criadas no Livro Verde para a Sociedade da Informação, designadamente no seu capítulo "A Escola Informada".

Nesta altura, o Programa já instalou um computador multimédia e acesso à Internet nas bibliotecas ou mediatecas de todas as escolas dos 5º ao 12º anos, o que significa cerca de 1630 a 1640 escolas. Fizemos já mais algumas instalações, designadamente em escolas do 1º ciclo que estão a funcionar como rede piloto, para podermos acompanhar o processo de educação nesse nível de ensino. Associado a tudo isto fizemos também um trabalho de integração ao nível de Bibliotecas da rede de leitura pública e de algumas Associações. Para esta ligação à Internet, a Fundação para a Computação Científica Nacional, organismo que tem fornecido acesso à Internet às instituições de ensino superior, implementou novos pontos de acesso à rede, distribuídos por todo o país e sediados em instituições de ensino superior ou laboratórios de investigação do Estado.

Digamos que valerá a pena fazer uma breve contextualização. Por que é que o computador é colocado na biblioteca da escola? Trata-se duma aposta na renovação e melhoria dos espaços de acesso à Informação e à Comunicação, abrindo ainda campo a muitas outras possibilidades. Digamos que a biblioteca é o ponto fulcral dos recursos da informação na escola. É, eventualmente, o sítio onde pode estar acessível a toda a gente e, no contexto da sociedade da informação, esse pareceu-me o melhor lugar. Por outro lado, considerando a rentabilização de recursos que se deseja, a instalação do CD-ROM permite, desde logo, que seja possível reforçar muitíssimo todo o arquivo de informação. Assim, passa a estar disponível na biblioteca, não só toda a documentação, como também o acesso à janela digital que constitui a Internet, essa gigantesca biblioteca global cheia de ruído, mas também cheia de informação da melhor qualidade. Há, obviamente, uma oportunidade de renovação das bibliotecas, que, de alguma forma, à mercê de alguma incapacidade nossa, se vinham a degradar nos últimos anos, nalguns casos mais caricatos só tinham armários ou apenas sítios onde se encontravam depositados os livros didáticos e manuais escolares. Felizmente, tem havido um engrandecimento e, neste momento, as bibliotecas começam a assumir cada vez mais a sua convicção de locais de estímulo e de apoio em termos de recursos da informação.

Levanta-se, naturalmente, um desafio à organização, na medida em que as bibliotecas onde não estejam presentes este tipo de meios têm que ser reajustadas para tentar corresponder ao desafio. Deseja-se, de alguma forma, que seja o centro de conectividade das escolas, isto é, a



colocação do computador na biblioteca não encerra em si a impossibilidade de aquisição de outros computadores. Pelo contrário, permite que essa ligação se faça e que se possa estender a toda a escola.

O apoio técnico aos equipamentos e rede é assegurado pelos técnicos dos POPs, que disponibilizam um serviço de apoio às escolas em dois turnos (um de manhã e outro à tarde). A uARTE tem a seu cargo a tarefa de acompanhamento de todo o processo, funcionando como elemento de ligação entre as escolas e os vários parceiros. Temos um servidor de World Wide Web, criado e mantido por esta equipa, e que constitui uma das formas de apoio do programa nas escolas. Temos vindo a desenvolver iniciativas de dinamização. Felizmente as escolas têm vindo a corresponder, e cada vez mais existem exemplos de acesso ao WWW e à Internet, ao correio electrónico, à conferência electrónica, à publicação de documentos. As escolas começam a desenvolver já pequenos conteúdos e, nalguns casos, grandes conteúdos mesmo. Há, de facto, alguns casos extraordinários de utilização deste tipo de meios e, finalmente, a interacção com terceiros. Ou seja, a Internet disponibiliza três vertentes: uma que é essencialmente de recepção, de acesso à rede; a Segunda, mais activa, no sentido de uma publicação; e a terceira, mais interactiva, no sentido de pôr em acção vários parceiros, várias actividades cooperativas.

No servidor WWW existem várias secções. Não me vou debruçar sobre isso. Queria apenas, na perspectiva de ver como é que os Centros de Formação podem agarrar este tipo de oportunidade, chamar a atenção para a existência de um catálogo educativo, para a existência de recursos com ideias e materiais que podem ajudar as pessoas.

O interface do Programa, que muitos de vocês conhecerão, é uma tentativa de aproximação à banda desenhada que eu considero interessante e estimulante quer para alunos quer para professores.

Outras questões que quero apenas colocar aqui um pouco em destaque relacionam-se com a possibilidade de as escolas poderem assumir, de facto, esta ligação e serem elementos da rede. Desse ponto de vista parece-me importante realçar que as escolas têm um papel que tem que ser muito especificado do ponto de vista educativo e deixar transparecer um pouco esta ideia final de que mais do que hipermedia estamos a enveredar pela questão do hiperculturismo, isto é, a escola a assumir-se como elemento hipercultural, algo que está ligado às diferentes vertentes da realidade do que é ensinar e do que é aprender, do que é a nossa realidade nacional, local, regional, global, o que inevitavelmente pede o acesso a este tipo de rede, a este tipo de interacção entre estes diferentes factores.

Haverá aqui, eventualmente, oportunidade para olhar também esta necessidade de pensar em educação como uma componente que tem que ver com as tecnologias da informação, com as chamadas novas competências da sociedade da informação. Ir à procura, pesquisar, saber como, analisar, filtrar, sintetizar, tudo isto é um conjunto de competências que cada vez mais se torna urgente que a nossa comunidade educativa possa desenvolver. Já há muito tempo que as pessoas que andam à volta dos problemas da educação, das tecnologias da educação, sabem que «*Como trabalhar o curriculum? Como integrar no curriculum a contribuição das novas tecnologias?*» são problemas de base relativamente à necessidade de um trabalho mais autónomo, de um professor

mais facilitador, mais capaz de se colocar de lado e de não assumir tanto aquelas posturas mais tradicionais. Penso que estamos todos e a querer ultrapassar estas barreiras e querer dar lugar a uma escola comunicante. Mas é preciso ter atenção e assumir a designação em todas as suas vertentes, porque não se deseja que a escola comunicante, uma escola capaz de comunicar com o exterior de modo a assumir um verdadeiro papel de nó da rede, seja capaz de comunicar com uma escola do outro lado do mundo, nomeadamente na Nova Zelândia, e que continue a haver professores que dentro da própria escola poderiam partilhar um determinado tipo de actividades e não comunicam uns com os outros.

De alguma forma, a cibercomunidade, um termo do qual eu francamente nem sequer gosto muito mas que penso que traduz de uma maneira vasta aquilo que está a acontecer, não vai esperar pela escola nem vai esperar pela nossa capacidade de dar resposta. Vai-se instalar e a nossa capacidade de intervir no âmbito dessa cibercomunidade é que se calhar poderá marcar a diferença relativamente a este quadro. Quando eu faço esta sessão para professores – e faço-a com alguma frequência – termino sempre com uma provocação. Por um lado, os professores costumam manifestar uma certa dificuldade em apropriarem-se destes novos instrumentos na formação que recebem. O que eu costumo dizer é que é importante que as pessoas façam sentir aos seus Centros de Formação que têm verdadeiras redes e que precisam de formação nesta área, que estão interessados em saber como organizar Internet na escola, como utilizar Internet na didáctica na disciplina A, B ou C, como trabalhar o projecto educativo da escola com a Internet, etc.. Por outro lado, uma das coisas que nós vínhamos identificando em termos do trabalho das tecnologias da informação, desde o tempo do projecto Minerva, era uma certa necessidade de apoio constante: os professores reclamavam que de alguma forma a parte técnica acabava por constituir uma barreira inultrapassável. Então, nós procuramos, dentro do programa, construir um sistema de apoio capaz facilitar ou baixar muito essa barreira, de modo a que ela pudesse ser ultrapassada pelas pessoas. Por outro lado – e isto, no nosso ponto de vista, é importante – deixar maior margem de manobra, muito mais espaço de trabalho, mais capacidade de intervir no campo em que se é professor e não tanto em campos marginais que acabam por tirar, de alguma forma, o foco da questão essencial. Deverá, também, ser criado um campo de oportunidade de parcerias, partindo da possibilidade que as pessoas têm de trabalhar em rede, e, de alguma forma, remeter para as pessoas este desafio histórico. É que se nós não agarrarmos agora este desafio, tenho a certeza que, mais tarde, iremos olhar com algum arrependimento para os nossos alunos, cidadãos que temos estado a preparar precisamente para essa sociedade de informação, sociedade de objectivos, sociedade de conhecimentos, sociedade da aprendizagem, sociedade da formação, do entendimento. Se não o fizermos agora podemos perder a janela da oportunidade e, olhando para aquilo que foi criado, para aquilo que neste momento está disponível para os professores, a provocação termina no sentido de os estimular dizendo que já não há desculpa para que não se possa procurar exactamente o que interessa.

E agora um desafio aos Centros de Formação. Nós vamos procurar responder, em termos do regulamento interno da escola, com um modelo que possa trazer os Centros de Formação também para a Rede Ciência Tecnologia e Sociedade. Para esse efeito, identificámos, de uma forma mais ou

menos ad hoc, alguns Centros de Formação que estão a desbravar o caminho. E é mesmo a desbravar caminho... por exemplo, a um dos Centros de Formação apareceu de repente a Portugal Telecom a retirar a linha que tinha colocado três dias antes! Portanto, ainda há aqui alguns aspectos que temos que trabalhar. Concretizando, a proposta baseia-se numa ligação à Internet semelhante à das escolas, mas com um equipamento que em princípio aguente com dez a quinze computadores a trabalhar em simultâneo na Internet, bastantes mais se não houver simultaneidade e ainda mais se a rede for construída com alguns cuidados que depois especificaremos. Portanto, de alguma forma procurar trazer a todos a riqueza dos Centros de Formação, dotá-los de meios que lhes permitam corresponder ao tal desafio.

Tinha, com os ilustres colegas da mesa, assinalado vários contributos que podiam de alguma forma fazer o interface com esta questão da Internet na Escola. Por um lado, lembrar que se falou em tempo de condicionante estruturante do programa, que poderia ser criado de forma a corresponder às necessidades de formação dos analfabético-analógicos. Se conseguirmos levar o nosso barco a bom porto na Internet, eu penso poder dar esta contribuição pelos Centros de Formação. Por outro lado, relativamente à referência feita à insuficiente atenção dada aos grandes bancos de conhecimento devo dizer que estes ficam agora mais perto, desejavelmente mais perto, mais acessíveis a todos. Também se falou nas bases de dados e, sobretudo, nos sistemas integrados de formação, numa lógica de sistemas de formação abertos, não tanto quanto o sistema de formação à distância já o permite, mas um sistema de formação aberto capaz de responder com dinâmica às solicitações que lhe são colocadas e que, pela existência de uma rede que é de facto global, se adapta às escolas da diversidade que também aqui foram referidas.

E não queria terminar sem recorrer às palavras de um orador que dizia que quando há parcerias, não há parceiros grandes nem parceiros pequenos, somos todo parceiros, e citava *“Da mesma maneira que a rede é feita de uma série de laços, também tudo neste mundo é conectado por uma série de laços e, se alguém pensa que a malha dessa rede é uma coisa isolada e independente, então está enganado: é chamado rede porque é feita de uma série de malhas inter-conectadas e cada malha tem o seu lugar e a sua responsabilidade relativamente às outras malhas”*.

Muito obrigado.



## CONFERÊNCIA «DINÂMICAS DA FORMAÇÃO»

João Bellem

Fui convidado para este Congresso para falar sobre dinâmicas da formação. E quero agradecer à Organização a confiança que depositou em mim, acreditando que eu seria capaz de transmitir alguma coisa das dinâmicas da formação contínua no nosso país. A ideia de dinâmica é uma ideia muito arrojada, muito bonita, e acho que a palavra dinâmica foi bem escolhida, foi um belo desafio porque dinâmica tem que ver com as mudanças, tem que ver com alterações, tem que ver com velocidade, com acelerações, tem que ver com coisas muito interessantes quando levadas para o campo das ciências sociais. E fiquei, então, com aquela sensação de risco, como vocês imaginam, de vir falar sobre este tema para os profissionais que estão no terreno a trabalhar na Formação Contínua, quer dizer, corria o risco de "ensinar o padre nosso ao vigário"... Então, com a humildade que todos devemos ter no trabalho em que estamos envolvidos, pensei ser mais interessante se apresentasse algumas situações e as pusesse à discussão. Assim, selecionei três situações que vou partilhar e sujeitar à vossa leitura...

A primeira é uma situação que considero de sucesso.

O Programa Educação Para Todos, PEPT 2000, é um projecto inter-ministerial, criado pelo Ministério da Educação na perspectiva de estender, promover, divulgar esta ideia da Escola Para Todos, da Educação Para Todos. Muito sumariamente, este projecto tem trabalhado as questões da diferenciação pedagógica, tem promovido o desenvolvimento de observatórios da qualidade, numa tentativa de encontrar causas de abandono e de insucesso, e tem-se preocupado com as dinâmicas locais e regionais, aquilo a que se tem chamado o curriculum local e regional. Em três anos de trabalho dedicados mais expressivamente à diferenciação pedagógica, ao trabalho diferenciado em sala de aula, o Programa Educação Para Todos e a Rede das Escolas que trabalham com esta preocupação comum, referenciaram, localizaram, descreveram, reconheceram, validaram, tornaram públicas e explicitaram cento e setenta práticas de diferenciação de qualidade existentes em quarenta escolas. O que é que eles fazem? Estão, essencialmente, a trabalhar com afinco e com qualidade os programas de apoio educativo dentro das salas de aula. Estão, também, a trabalhar com afinco e com qualidade outros espaços da estrutura curricular a que temos chamado área escola e que agora vamos passar a chamar tempo para a área de projecto, tempo para a área de estudo, a tal ideia da gestão flexível do currículo. E estão, ainda, a trabalhar o terceiro domínio da diferenciação, que é a gestão e a organização democrática da turma, um espaço de diferenciação interessante, a que se tem chamado no currículo português a Formação Pessoal e Social, mas que tem que se concretizar em formas visíveis do trabalho conjunto dos jovens com os seus professores. Estão, no fundo, a trabalhar com os seus alunos para que estes obtenham sucesso. Por exemplo, o Joaquim Azevedo lembrava ontem a grande preocupação que devemos ter com a socialização. A socialização é isto, isto está a acontecer e está a ser trabalhado a sério e de forma sistemática. De facto, foi criada uma dinâmica extraordinária com a perspectiva e a expectativa de ir à procura e de dar visibilidade a práticas de diferenciação com qualidade; visibilidade para os colegas das escolas onde estas se desenvolvem e para os colegas das escolas vizinhas, proporcionando a troca de experiências e de materiais pedagógicos, proporcionando a reflexão e a discussão sobre as diferentes práticas.



Agora vão-me desculpar a imodéstia mas vejam lá como um projecto com seis técnicos e 4 funcionários funciona! E este projecto já pôs a render para a educação estas coisas todas que tanto preocupam as nossas escolas... (a área-escola, a gestão flexível do currículo...) E já há colegas a pôr em prática e disponíveis para partilhar. E há entidades com tanta gente a trabalhar, embora também tenham outras funções, mas que eu saiba não têm conseguido fazer tanto como a rede das escolas que, com tão poucos recursos humanos, e já disponível e a trabalharem uns com os outros. Eu vou apresentar uma situação concreta, um exemplo testemunhal, não estou a divulgar nem a acusar ninguém... No ano passado, o Departamento de Educação Básica convidou-me, a mim e a outros colegas, para uma reunião e disseram-nos que estavam muito preocupados e muito interessados na temática da diferenciação. Sugeriram-nos que nos juntássemos para organizar formação para professores e para trabalharmos com eles, para ensinarmos como se faz a diferenciação para depois eles fazerem com outros e organizar-se assim uma formação em cadeia. E eu, que tinha tido o privilégio de saber, de estar em contacto e de trabalhar com muitos professores, disse-lhes que muitos professores já sabiam fazer diferenciação e não precisavam que os investigadores, que os académicos lhes fossem ensinar a fazer diferenciação porque eles já a faziam, e que esses colegas é que podiam, eventualmente, até trabalhar com outros e ensiná-los a fazer diferenciação. E o Departamento de Educação Básica não sabia que já havia, pelo menos, cento e setenta professores a fazerem diferenciação com muita qualidade. Então o Departamento de Educação Básica contactou os Centros de Formação a que esses professores estavam associados e foram organizadas oficinas de formação para aqueles colegas trabalharem com outros colegas interessados em aprender a fazer diferenciação na sala de aula, para os seus alunos, para a escola de sucesso, para a escola inclusiva, para tudo isto que nos preocupa neste final de século.

Então, onde é que os Centros de Formação entraram neste processo, que me pareceu de sucesso, em termos de desenvolvimento das instituições de formação contínua que são, essencialmente, os Centros de Formação de Associação de Escolas? O que aconteceu e continua a acontecer de forma sistemática e exigente, e que me parece um sinal altamente promissor, é que estes cento e setenta professores estão a organizar e a fazer propostas aos Centros de Formação em que estão inseridos, e já estão 12 Centros de Formação envolvidos neste processo de trabalho.

Referia, ainda, que estes professores, que têm experiências interessantes em diferenciação e estão disponíveis para partilhar com os colegas, estão a organizar formação contínua dentro das salas de aula dos colegas, no tempo de trabalho dos colegas com os alunos. Ou seja, os professores estão a fazer formação, a experimentar, a acrescentar, a aumentar, a potenciar as aprendizagens dos alunos, a melhorar as relações com os alunos e a trocarem, posteriormente, ideias e experiências com o formador e os colegas sobre como é que os alunos reagiram, o que é que aprenderam, como é que correu, se aderiram ou não... e isso é possível frequentando Estágios e Oficinas! Isto é uma realidade da Formação Contínua neste momento em Portugal, não é um sonho, não é um ideal, é uma realidade.

Resultados desta experiência que me pareceu promissora? Centenas de professores a aprenderem mesmo a fazer, não a “ouvir falar de...”. Não, é aprender a fazer, todos os dias, num sistema de formação, a aprenderem mesmo a fazer diferenciação, a aprenderem mesmo a fazer área escola, a aprenderem a motivar os alunos para a sua disciplina, para a pesquisa. De muitos casos eu não tenho conhecimento, mas são muitos os professores que neste momento põem tudo isto em prática com os seus alunos, o que significa que há milhares de alunos a beneficiarem destas práticas de sucesso. Enquanto se está em formação está-se a intervir, a modificar, a melhorar. São as mudanças na sala de aula que estão a acontecer através da formação contínua em Portugal! Outro resultado interessante é o crescimento exponencial de formadores que isto provoca. É que estas centenas de professores que recebem formação são formadores em potência que podem vir a

trabalhar com os outros, na suas próprias escolas e até noutras escolas. O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, pelo seu lado e no âmbito das suas competências, também está muito empenhado nisto, de acreditar o máximo de colegas com práticas de qualidade, podem não ser académicos, não precisamos só da formação que advém do exercício académico, nós acreditamos muito no esforço e estamos muito solidários com os colegas que têm práticas de qualidade e que podem sempre vir a transmitir aos outros os seus saberes, a sua prática.

O **segundo caso** de sucesso e que me parece interessante ao nível de dinâmicas da formação, de movimento, de promoção, de aceleração, de propulsão, é o Programa ALFA.

Muito sumariamente, o Programa ALFA é dinheiro. Funciona, essencialmente, através da atribuição de financiamento. Então, no domínio da formação, o que o programa fez foi atribuir às escolas uma determinada verba para estas fazerem formação. Nalguns casos aconteceu que as escolas começaram a fazer elas próprias, avulso, a formação. Foram ter com um professor que soubesse coisas que consideravam de interesse, acertaram o pagamento, juntaram o conjunto de professores da escola, ouviram aquele colega falar dessas coisas e foram-se embora todos felizes, cheios de ideias. Ora isto, de facto, do ponto de vista da formação é um bocado pobre, e vocês, que são os obreiros da Formação Contínua em Portugal, o dirão... É uma parada de génios que vão desfilando pelos olhos dos professores e que os vão acicatando com umas ideias muito interessantes, mas depois passou e fica tudo na mesma. E há escolas que têm gasto dinheiro nessa parada de vaidades... nesse desfile de moda de eminências... Porém, e isso é que eu queria sublinhar agora, há casos muito bonitos de grande qualidade da formação. Houve escolas, e não foram poucas, que pegaram nesse dinheiro e foram ter com os seus Centros de Formação e pediram ajuda para receberem formação de acordo com as suas necessidades. Isto quer dizer que muitos colegas já reconheceram que os Centros de Formação são, por excelência, as instituições da Formação Contínua em Portugal. Isto é um sinal do sucesso do vosso trabalho, os professores foram ter com os Centros de Formação mesmo sem precisarem de créditos. Os professores foram ter com os Centros de Formação quando podiam gastar o dinheiro onde quisessem. Mas foram ter com os Centros de Formação porque reconheceram que eles é que sabem da Formação. Eu apontaria, então, como resultado deste caso de sucesso o reconhecimento pelas escolas da capacidade dos seus Centros de Formação responderem às necessidades de formação e, conseqüentemente, a consagração dos Centros como a força geradora de dinâmicas da formação junto dos professores e das escolas. O Senhor Secretário de Estado dizia perante todos vocês que os Centros de Formação vão continuar, o que me parece um belo sinal de sucesso, não só pelo reconhecimento por parte dos políticos, isso é importante, é imprescindível que assim seja, mas também pelo reconhecimento da qualidade de organizar formação que responda às necessidades, aos interesses, à promoção das dinâmicas, que as escolas e os professores vos tributam.

A **terceira situação** que escolhi é um desafio. Ainda está em marcha, mas penso que tem algum interesse. Estes cento e setenta professores, que têm uma prática de diferenciação de qualidade e que têm ido bater à porta dos doze centros de formação em que se inserem, já foram pedir a alguns desses Centros autoformação, o que é uma coisa pouco comum. E esta dinâmica de autoformação passa pelos Centros de Recursos. E vocês conhecem bem o papel dos Centros de Recursos na autoformação, enquanto suporte de apoio e estímulo. Eles estão a trabalhar com os seus Centros de Formação e estão a organizar sistematicamente a autoformação através dos Centros de Recursos. E o que é que propuseram? Propuseram a organização de relatos de práticas de diferenciação. Porque esta ideia de se fazerem práticas diferentes, de se mudar as práticas da sala de aula, e é disso que se trata quando falamos de escola inclusiva, escola para todos, área escola, é

mudar as práticas, mudar da prática colectiva para a prática da diferenciação, do trabalho autónomo e de projecto, etc., todos nós sabemos que é um processo doloroso e moroso. E estes colegas estão a fazer relatos de práticas, descrições pormenorizadas do que acontece, minuto a minuto, dentro de uma sala de aula diferenciada, e estão a elaborar listas de materiais que se utilizam nas aulas diferenciadas em todas as áreas, etc.. Por outro lado, estão a negociar com os seus Centros de Formação a forma de porem isso à disposição dos colegas e disponibilizaram-se para promoverem publicações de divulgação dos trabalhos e para acompanharem colegas que estejam interessados em começar a experimentar as práticas da diferenciação na sala de aula. Isto é pequenino mas é decisivo para a mudança das práticas na escola dos colegas.

Eu vou só referir três obstáculos que tenho identificado:

1º - Neste momento, através dos estágios e das oficinas, os Centros de Formação já podem ajudar os professores a fazerem práticas de inclusão, de qualidade e de sucesso com os seus alunos. E é isso mesmo que se pretende, não é a formação de rabo sentado, é a formação a trabalhar, a arregaçar as mangas e a pôr a trabalhar os alunos nas salas de aula, e a reflectir e a discutir sobre essas coisas nos momentos colectivos, e voltar a experimentar e voltar a reflectir e a discutir. O trabalho nas salas de aula é fundamental, mas há aqui uma coisa complicada, falta convencer muitos professores que têm que produzir materiais para a diferenciação, que têm que arregaçar as mangas e produzir meia dúzia de equipamentos, que têm que de organizar os materiais de outra forma, porque sem eles não vão conseguir fazer diferenciação. Nunca vão conseguir fazer diferenciação se forem para dentro da sala de aula só com o manual, com o pau de giz e com a garganta afinada, porque só isso não chega. E isto é uma batalha que os Centros de Formação têm que desencadear se quiserem ajudar os professores...

2º - Os Centros de Formação, através dos projectos e dos círculos de estudos, já podem ajudar os órgãos de gestão das escolas a promoverem dinâmicas interessantes. São exactamente estas modalidades de formação que servem de ferramenta para vocês potenciarem e valorizarem os colegas e as escolas para fazerem os seu planos de formação, para promoverem dinâmicas que existam nas escolas. Mas falta convencer a gestão das escolas que tem que pôr os materiais todos da escola dentro das salas de aula, senão nunca haverá diferenciação. Quer isto dizer que, enquanto nós, como gestores da formação, como animadores da formação, não formos capazes de convencer os nossos colegas da gestão das escolas a deixarem sair os livros todos da biblioteca para dentro das salas de aula, e os materiais todos que estão encafuados dentro dos gabinetes e dos laboratórios para dentro das salas de aula, é mentira... nunca vai haver diferenciação de espécie nenhuma, porque o acto de ensinar e de aprender da escola portuguesa, até me provarem o contrário, é dentro das salas de aula. Isto é um bloqueio, mas é uma batalha, uma batalha linda, deslumbrante, convencer a gestão das escolas a tirar os cadeados dos armários e deixar os materiais entrarem dentro das salas de aula.

3º obstáculo – Os Centros de Recursos são uma bela ferramenta para a formação, e é verdade que alguns Centros de Formação já têm Centros de Recursos com qualidade e com a dinâmica de auto formação. Mas há aqui um terceiro constrangimento: falta confrontar a administração da educação em Portugal com o compromisso fundamental de apoiar a escola com materiais, que está anunciado há dez, doze anos, mas que não está cumprido. É que se não cumprirem, provavelmente, não vai haver mesmo diferenciação. A diferenciação não se vai fazer só com a garganta, com o giz e com o manual, isto é claro, não é só porem os meninos a verem projecções ou a verem vídeos ou diapositivos, não é de nada disso que eu estou a falar, eu estou a falar de materiais para a diferenciação. Claro que é importante haver bibliotecas e projectores de vídeos e computadores e mediatecas e laboratórios e centros de recursos, mas há mais coisas, e uma das coisas que é importante é haver meia dúzia de materiais por cada disciplina e por cada programa

que permitam fazer diferenciação. E a administração da educação em Portugal esqueceu-se que já há essa cultura, que já há essa dinâmica. Mas os Centros de Formação sabem que existe e sabem o que faz falta na escola porque estão lá, estão ao lado das escolas!

É um belo desafio para reflectirmos e trocarmos ideias...

*Após a comunicação foi promovido um espaço de debate. Alguns congressistas apresentaram as suas próprias experiências e deixaram em aberto algumas reflexões e questões.*

*Apresentamos algumas dessas questões e um breve resumo da intervenção do Sr. Dr. João Belém:*

*- De que forma podemos ter acesso aos materiais produzidos nas Oficinas?*

*- Nós estamos envolvidos na Oficina de Diferenciação e produzimos alguns materiais pedagógicos que se encontram expostos na Mostra, mas não sabemos de que forma podem ser divulgados, como fazer chegá-los junto de outros colegas. Neste sentido, pedíamos a colaboração dos Centros de Formação para a divulgação destes materiais.*

*- O Sr. Dr. Apontou três obstáculos que temos que ultrapassar, ou seja, temos que: convencer a administração, convencer o órgão de gestão, convencer os professores. Mas, de que forma?*

O que os Centros de Formação querem é que vocês lhes batam à porta para divulgarem as vossas acções!

Alguns colegas referiram as condições de funcionamento, eu penso que, talvez melhor do que eu, os vossos Centros estarão em óptimas condições para vos ajudarem. Fazer formação centrada no exercício da vida profissional é muito bonito. Os professores já podem fazer formação acreditada no seu tempo de trabalho, dentro das suas salas de aula. É preciso andar no terreno, a chafurdar, a observar. É só melhorar a capacidade de gestão dos Centros de Formação, mas estas modalidades já existem, já se praticam. Não é só para as pessoas se juntarem em sessões presenciais e falarem das suas práticas, não é só isso, é também para as pessoas irem para o terreno e experimentarem, modificarem e moldarem as realidades que tem à sua volta, quer no âmbito da escola em geral quer no âmbito da sua sala de aula.

A Mostra de materiais é mais uma possibilidade de comunicação. Muitos desses materiais são extremamente úteis para imensos colegas que neste momento se encontram aflitos sem saber o que fazer às suas turmas. Já agora, desculpem lá, mas se reflectirmos sobre algumas coisas que vocês disseram, parece que estamos como trincheiras, dum lado e doutro do campo de batalha; esta ideia de nos tornarmos agentes passivos porque consideramos que não há condições na nossa escola é mentira, é mentira... Mesmo que tenhamos muitos exemplos maus, há também bastantes exemplos bons: ainda agora referi os 170 professores, e eu sei que há muitos mais! Podemos começar a fazer diferenciação só com os materiais que temos nas nossas escolas. É só convencer a gestão a abrir os armários, convencer os professores a pegar em materiais que têm lá casa abandonados... e começar a trabalhar! É claro que se poderiam fazer coisas muito melhores com mais materiais, mas não é verdade que não podemos começar a fazer diferenciação só com os materiais de que dispomos. Pode-se fazer diferenciação e há centenas de testemunhos de profissionais que trabalham assim. A demonstração está feita e vocês, Directores dos Centros de Formação, sabem-no bem porque estão no terreno e, ainda por cima, alguns destes profissionais são vossos colaboradores, são vossos formadores.



## 2.º PAINEL «EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO»



Ana Cristina Madeira  
Representante do Algarve

### “PLANEAMENTO ESTRATÉGICO E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS”

#### 1. INTRODUÇÃO

O sistema de formação contínua de professores assenta, do ponto de vista teórico, no associativismo docente nas e entre organizações escolares. Neste sentido, depreende-se a importância e a necessidade da assunção da autonomia dos professores e das escolas e pressupõe-se, *a priori*, a existência de uma cultura da cooperação docente para a elaboração de projectos de formação.

Do espírito da legislação às práticas no terreno, no contexto da acção das instituições de formação, muitas são, porém, as dificuldades na organização e gestão da formação. A ausência de práticas de participação activa na organização da formação, ainda pouco interiorizadas e assumidas autonomamente pelas escolas e pelos professores, está longe, por um lado, de corresponder ao “ideário” do sistema; por outro, o aproveitamento estratégico dos apoios financeiros da Comunidade Europeia (Programa Foco - Prodep) pelas instituições de formação, desenvolveu uma perspectiva *mercantilista* da formação, o que privilegiou, em geral, a adopção de modalidades de formação mais teóricas e tradicionais, de implementação fácil e rápida pelo carácter escolarizado e massificado que assumiram, muitas das vezes distanciadas dos contextos educativos das escolas e raramente apoiadas em dinâmicas de cooperação docente para a resolução de problemas pedagógicos e organizacionais concretos.

Analisando a forma generalizada como tem sido concebida e gerida a formação, decorre a consciência de que as metodologias de formação escolarizadas, centradas nos conteúdos ou nas técnicas, não parecem, por si só, vir a obter resultados nas práticas educacionais e que o sistema de formação contínua, embora inovador, não trouxe consigo a necessária “cultura de formação” que lhe está subjacente. Antes pelo contrário, a *heteronomia* dos processos de formação e da organização da formação - da identificação de necessidades à concepção e avaliação dos programas de formação - levou, pois, a um distanciamento por parte dos professores e das escolas em relação a um processo que também a eles deveria dizer respeito.

Devido à quase ausência de uma *cultura de formação* entendida como um processo ecológico de desenvolvimento dos professores e das escolas, a formação contínua corre sérios riscos de sair maltratada de um processo de «mercantilização» e «consumismo» de uma formação escolarizada, centrada nos conteúdos e nas técnicas, distanciada dos contextos de trabalho dos professores, onde se devem construir os processos de inovação e mudança.

Esta situação trouxe às instituições de formação um problema a resolver:

- *Como conceber e planear a formação, de modo a enveredar por vias de colaboração e autonomia docente, em ordem ao necessário desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento educativo nas escolas?*

- *Será necessária uma outra abordagem dos processos de organização da formação, para a implementação de modelos que favoreçam o desenvolvimento dos professores, das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram?*

Parece-nos urgente que as instituições de formação passem de uma condição virtual à optimização de todas as suas potencialidades, o que faz apelo a um processo apropriativo, por parte dos professores e das escolas, de uma estratégia de mudança que deverá assentar em princípios de criatividade, autonomia e cooperação, que favoreça a construção colectiva de projectos de formação e que possa contribuir para melhorar a escola, reinventando-a e redefinindo, sistemicamente, os contornos de uma nova profissionalidade docente.

É destas intenções que trata esta comunicação, que passa pela reflexão sobre os princípios e fundamentos de uma abordagem ecológica da formação, em termos de concepção e planeamento, numa perspectiva sistémica e multidimensional.

## 2. UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA DA FORMAÇÃO

A concepção do professor como prático reflexivo (Zeichner, 1993), articula-se, de um modo geral, com os contributos provenientes das investigações sobre formação de adultos, no quadro do desenvolvimento humano. É uma evidência o facto de os professores serem adultos em formação, que se preocupam mais em melhorar e reflectir sobre as suas práticas profissionais do que investir em decorar novos conteúdos e técnicas no abstracto. As pessoas e o seu contexto constituem, pois, o *nó górdio* de um projecto de formação de professores. O professor terá a absoluta necessidade de se compreender a si próprio, de se desenvolver individualmente, de reflectir sobre a sua inserção profissional e o seu enquadramento institucional - o ser professor, os alunos, a escola, o sistema educativo e o próprio sistema de formação assumem-se como alvos de análise, reflexão crítica e intervenção activa.

Neste sentido, António Nóvoa (1988) sintetiza em seis os grandes princípios que devem orientar a formação profissional de adultos:

- 1º - O adulto em formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. A compreensão deste património vivencial é fundamental para o processo de formação.
- 2º - A formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes).
- 3º - A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso, estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional. Esta dimensão está presente em toda e qualquer acção de formação de adultos.
- 4º - Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na "produção" e não no "consumo" do saber.
- 5º - A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem, em situações concretas, os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.
- 6º - A formação de adultos efectiva-se pela capacidade que os formandos/pessoas tiverem de ultrapassar as situações, pelo que conseguirem fazer com o que os outros fizeram deles (ou quiseram fazer deles).

A formação contínua, segundo Nóvoa (1993), pode deixar de ser o lugar onde se cumpre o ritual seco e limitado de aprender um determinado conjunto de conteúdos/saberes teóricos para passar a ser, gradualmente, um espaço de participação, de cultura e de desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo o mesmo autor, é necessário re-situar, do ponto de vista teórico-metodológico, as concepções, os modelos e as práticas de formação contínua dos professores relativamente à formação profissional de adultos, de acordo com um novo paradigma de

Segundo as interacções do sistema descrito no esquema 1, a prática pedagógica (escola/meio) é local por excelência de toda a actividade formativa do docente, epicentro privilegiado de formação global (Pessoal e social, científica, técnica, pedagógica, profissional).

O lugar de formação por excelência é a ESCOLA, pelo que cada formando pode encontrar formas individualizadas e colectivas no sentido de:

- Conceber, implementar e avaliar projectos pedagógicos, enquadrados pela formação;
- Promover a dinâmica científico-pedagógica da escola;
- Promover o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.
- Englobar a investigação e o projecto no enquadramento institucional e nas práticas pedagógicas e de formação individuais e colectivas;
- Integrar a teoria e a prática centradas nos alunos, pois só esta estratégia dá fundamento à própria natureza da Escola e da Formação Contínua.
- Planificar o seu *Plano Individual de Formação*, os conteúdos e estratégias da prática pedagógica, empenhando a formação contínua no desenvolvimento integral do aluno, inserido na relação Escola/Território Educativo/Meio, em articulação com o *Projecto Educativo de Escola* e com o *Plano de Formação* do centro.

Nesta fase da construção da profissionalidade docente em Portugal, em que a avaliação do desempenho implicará o *desenho* de um *Plano Individual de Formação* por cada professor, integrando-se este no *Projecto Educativo* da sua escola, articulado com o *Plano de Formação do Centro*, chegou a altura, decididamente, de as escolas assumirem um protagonismo cada vez maior nas estratégias de desenvolvimento dos seus recursos humanos.

### 3. NOTA FINAL

Independentemente das mudanças da política educativa, há valores e princípios fundamentais que se devem preservar, pois se afiguram determinantes para as mudanças educativas desejadas.

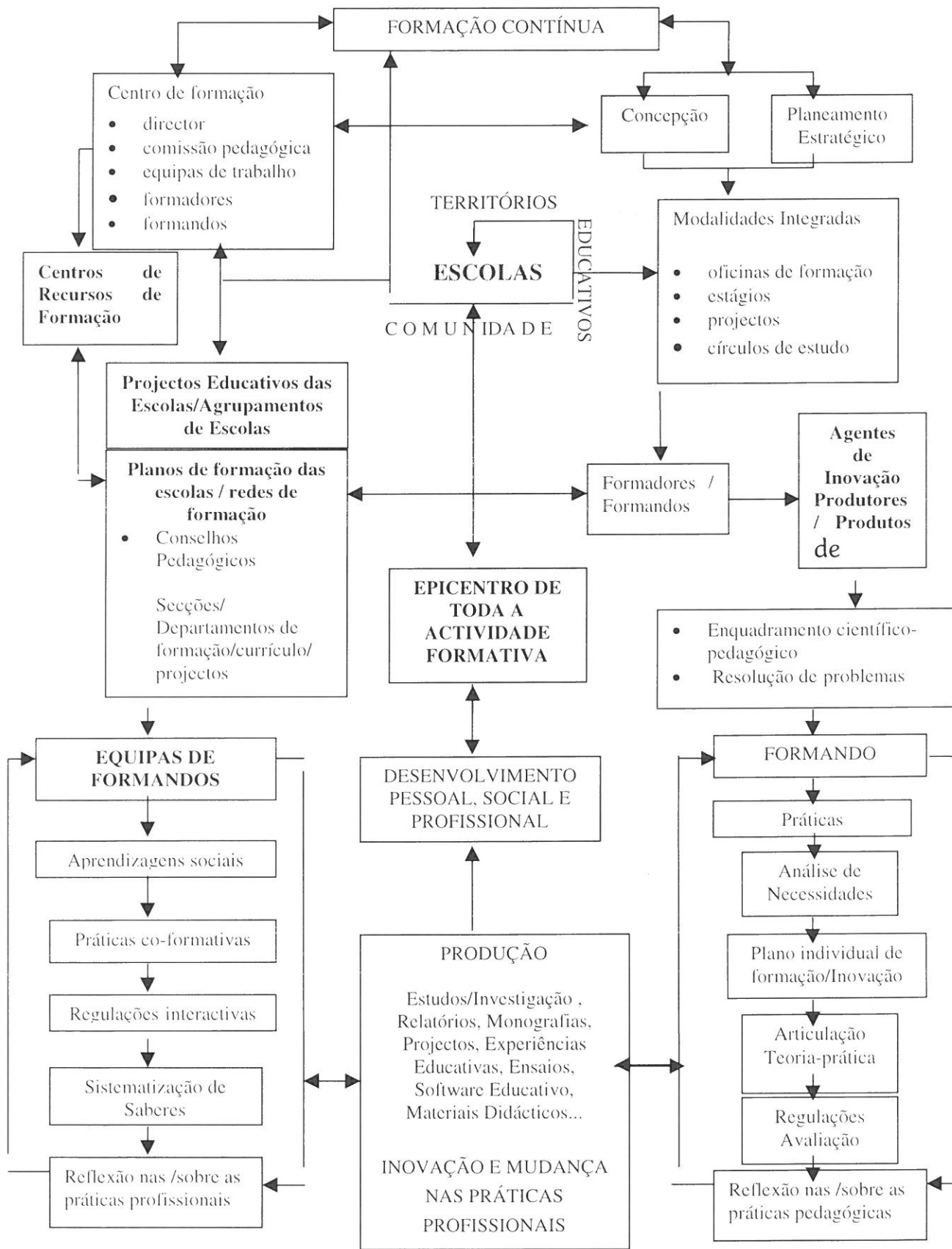
Todo o processo experimental, como o é o sistema de formação que se instituiu e que, de momento, se desenvolve, deverá ser, pois, objecto de profunda reflexão, através da análise permanente das situações e da formulação/reformulação de objectivos e estratégias, com vista a um aperfeiçoamento constante do sistema.

Para tal é imprescindível a colaboração de todos os professores e educadores no âmbito dos processos de (re)definição, decisão e desenvolvimento das políticas da formação de professores.

É necessário reflectirmos, pois, sobre os princípios fundamentais que sustentam uma paradigma de formação ecológica, centrada nos contextos educativos. As mudanças em Educação não são nada fáceis, mas há, sem dúvida, processos que as facilitam ou, pelo menos, abrem caminhos alternativos.

Esquema 1

O MODELO ECOLÓGICO E AS INTERACÇÕES DO PROCESSO





complexas; interpretável e valorizável; intersubjectiva; dialéctica e gerando-se continuamente; múltipla, interdependente e contextual.

Atendendo a esta multidimensionalidade da formação, Rui Canário (1994) destaca três dimensões estruturantes da formação contínua, numa leitura sistémica dos contextos de formação, como realidades complexas e ecológicas: «uma *dimensão* individual que se prende com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; uma *dimensão organizacional* que remete para o estabelecimento de ensino, enquanto lugar de produção colectiva da profissão docente; uma *dimensão territorial* articulada com a constituição de “redes” de escolas, correspondentes a “redes” de formação».

Para o desenvolvimento educativo, deveria constituir-se, então, como primeira preocupação do sistema de formação contínua dos professores, a instauração de modelos alternativos para a abordagem da realidade formativa que, já de si complexa e multidimensional, necessita de concepções de formação de igual modo multidimensionais.

*Emerge, pois, a ideia de investir na formação contínua dos professores em estreita ligação com uma perspectiva ecológica de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A organização da formação contínua deverá, assim, e muito mais do que hoje o faz, ter em conta estes processos colectivos de aprendizagem dos professores e enveredar pela optimização dos contextos de trabalho, transformando-os em contextos de formação.*

A necessidade de compreensão e interpretação destes processos de formação remete-nos para a concepção, sistematização e avaliação de modelos inovadores num futuro próximo, numa perspectiva de consolidação dos processos de formação centrados nas práticas profissionais.

O esquema 1 da página seguinte <sup>5</sup>pretende identificar o modelo ecológico que defendemos e propomos, as dimensões do sistema e as interacções do processo que constitui a formação contínua dos professores.

Foi num esforço de compreensão das componentes e dimensões da formação contínua dos professores que tentámos encontrar um modelo explicativo do que seria uma perspectiva ecológica da formação. O planeamento da formação será estratégico a partir do momento em que essa análise se consubstancie em projectos de formação com impacto multidimensional no sistema, como dispositivos de inovação e mudança educativa.

As relações e interacções que se estabelecem entre todas as componentes do sistema constituem a energia, as forças e as dinâmicas de formação-investigação-acção que poderão resultar desses projectos de formação.

Nesta perspectiva, a formação vai mais além da estrita dimensão individual do professor, integrando-o na dimensão relacional e organizacional da sua escola, dialogando esta territorialmente com as outras escolas e outras estruturas do mesma comunidade educativa. É fulcral, pois, o trabalho de equipa docente e a transformação da organização escolar num espaço colectivo de aprendizagens sociais dos professores - essa “cultura profissional” que se vai descobrindo, construindo e aperfeiçoando, a par de uma identidade e autonomias cada vez mais sólidas.

Equacionam-se, assim, outras lógicas, outras hipóteses, outras alternativas que coexistem nos sistemas e que pensamos ser importantes para os processos de desenvolvimento profissional que têm o seu espaço-tempo na escola. A articulação destas múltiplas dimensões constituem o todo ecológico-sistémico do desenvolvimento educativo.

A escola terá que constituir, pois, o epicentro de toda esta dinâmica.

---

<sup>5</sup> O esquema 1 apresentado faz parte do *Projecto de Formação e Gestão* do Centro de Formação Dr. Rui Grácio, de Lagos, no quadro do qual decorre um projecto de investigação em Educação.

desenvolvimento pessoal e profissional, que contrapõe aos modelos tradicionais escolarizados, a partir da ruptura com o paradigma de racionalidade técnica de raiz positivista, uma nova aceção da profissionalidade docente.

A optimização do potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos pessoais, profissionais e organizacionais, pela assunção do professor enquanto agente de mudança. Esta necessidade, evidenciada pela O.N.U. (1996), remete-nos para uma perspectiva de *formação centrada na escola*, que tem vindo a ser alvo de produção teórica nos últimos anos.

Fazer uma formação centrada na escola é um processo ecológico que se consubstancia na articulação entre novas modalidades de organização do trabalho e novas modalidades de formação, o que facilita e torna possível a produção, em simultâneo, de mudanças individuais e colectivas. Segundo Barbier (1993), seria a inteligência do acto de trabalho por aqueles que o realizam que asseguraria o seu aspecto formativo, desenvolvendo capacidades de auto-análise, de auto-avaliação e de cooperação profissional, numa lógica de *projecto*: “vector privilegiado das estratégias de mudança de actores sociais portadores de interesses diversificados, a *démarche* encontra-se, de facto, no cerne das mutações sociais actuais e leva a que *se repensem as relações existentes entre acção, investigação e transformação de identidade*, o que ultrapassa extraordinariamente o problema da simples planificação de acções de formação...”.

Num estudo comparativo sobre a formação contínua dos professores, no âmbito da Comunidade Europeia, Blackburn e Moisan (1987) evidenciam que a formação contínua não pode ser eficaz se não estiver ligada a um projecto de desenvolvimento profissional daqueles que a recebem e que “uma verdadeira formação centrada na escola, componente de um projecto colectivo de desenvolvimento, representa um factor de eficácia para a transformação dos sistemas educativos”.

Uma abordagem integradora, global e investigativa da formação contínua implica, pois, um projecto educativo assumido, partilhado e construído, individual e colectivamente no contexto escolar. Segundo Amiguinho, Brandão e Miguéns (1994), esta trata-se de “uma condição necessária para construir uma formação que vise o desenvolvimento profissional dos professores e que tenha em conta o contexto e a cultura organizacional da escola em que se desenvolve”. É o humano nas suas vertentes diacrónica e sincrónica, isto é, na história da sua vida e no contexto da sua actuação.

Sendo obrigatório em Portugal, o acesso à formação contínua não se esgota, como vimos, no modelo de formação escolar tradicional, ou seja, na mera aquisição de saberes teóricos isolados. O professor pode aceder a modalidades diversificadas de formação contínua, de investigação-formação e de investigação-acção, previstas no sistema, mas menos implementadas na prática. Umhas há que permitem ligar, pela sua própria natureza e metodologia, a acção e a reflexão, a prática e a teoria, favorecendo a *reflexão-na-acção* (Shön, 1983) e sobre as práticas pedagógicas e profissionais quotidianas, quer o professor aja individualmente quer se integre em processos colectivos de aprendizagem - nomeadamente *os círculos de estudo*, *as oficinas pedagógicas* e a *modalidade de projecto*, que se poderão equacionar e articular para promover práticas de formação coerentes com esta nova aceção da profissionalidade.

São sobretudo estas modalidades de formação menos escolarizadas, numa perspectiva de formação-acção ou investigação-acção que, privilegiadas num projecto de centro e concretizadas em sucessivos planos de formação, poderão exercer uma influência definitiva no grau de qualidade da formação, no grau de desenvolvimento educativo que instauram e no impacto sobre a comunidade educativa.

Alguma produção teórica mais recente no âmbito da formação de professores tem apontado, assim, para a adopção de estratégias de *formação contínua centradas nas escolas* (Escudero e Bolívar, 1994), no sentido de se produzirem mudanças organizacionais e ecológicas, numa nova concepção de *ecoformação*, em estreita relação com a inovação pedagógica. Esta perspectiva, que integra as ideias de Bronfenbrenner (1987), remete para um paradigma de interpretação do desenvolvimento humano como uma complexa realidade ecológica de interações e significados, como um processo dinâmico, compreensível como uma totalidade de interações múltiplas e

BIBLIOGRAFIA

- AMIGUINHO, A. e BRANDÃO, C. e MIGUÉNS, M. (1994). “ESE de Portalegre e centros de formação: uma experiência de parceria” in *Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação*, Lisboa, Educa / Escola Superior de Educação de Portalegre
- BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto, Porto Editora
- BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1994). “Centros de formação das associações de escolas - práticas formativas e modos de gestão” in *Estado actual da investigação em formação*, actas do Colóquio, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- BLACKBURN, V. e MOISAN, C. (1987). *La formation continue des enseignants, dans les douze Etats membres de la Communauté Européenne*. Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes
- BRONFENBRENNER, V. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona
- CANÁRIO, Rui (Org.).(1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. , Lisboa, EDUCA
- CANÁRIO, R. (1994). “Centros de Formação de Associação de Escolas: que futuro?” in AMIGUINHO, A e CANÁRIO, R. (org.)(1994). *Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação*, Lisboa, Educa / Escola Superior de Educação de Portalegre
- CARVALHO, A.D. de (1995) (org.). *Novas metodologias em educação*, Porto, Porto Editora
- ESCUADERO, J. M. e BOLÍVAR, A. (1994). “Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola” in *Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação*, Lisboa, Educa / Escola Superior de Educação de Portalegre
- MADEIRA, A. C. (1999). “*Projecto de Formação e Gestão*” , Lagos, Centro de Formação Dr. Rui Grácio
- MADEIRA, A. C. “*Círculos de estudos e desenvolvimento pessoal e social dos professores*” in I Colóquio *A Ciência psicológica nos sistemas de formação*, Aveiro, 1996, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (em publicação)
- NÓVOA, A.. e FINGER, M. (comps.).(1988). *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa, Ministério da Saúde
- NÓVOA, A.. (1993). “*Concepções de formação contínua de professores*”, in *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A.. (1992). “Formação de professores e profissão docente”, in *Os professores e a sua formação*, Lisboa, D. Quixote / Instituto de Inovação Educacional
- O.N.U. (1996). *Reforço do papel dos professores num mundo em transformação* - recomendação nº 3 - “Formação contínua, direito e dever ao mesmo tempo de todo o pessoal da educação”, 45ª sessão da Conferência Internacional de Educação, Genebra, ONU para a Educação, Ciência e Cultura
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London, Basic Books
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*, Lisboa, Educa

**Isabel Ferreira**  
**Representante do Centro**

Em representação da Região Centro venho apresentar a experiência que tivemos como formadoras da "Oficina de Diferenciação", no Centro de Formação do Fundão, e que consistiu na partilha da nossa experiência, das nossas práticas de diferenciação em sala de aula. Esta experiência foi também realizada por outras colegas formadoras no Centro de Formação de Castelo Branco.

A oficina baseou-se, num primeiro momento, na análise de necessidades por parte dos formandos, na análise das suas práticas insatisfeitas e na exposição das expectativas que tinham para as melhorarem. Para tal, organizámos uma mostra de materiais alternativos aos métodos que, na generalidade, utilizavam e fizemos um intercâmbio com as colegas de Castelo Branco, portanto, elas vieram ao Centro de Formação do Fundão dar o seu testemunho e nós fomos ao Centro de Formação de Castelo Branco dar o nosso testemunho; procurámos que tivessem acesso a relatos de colegas que praticam a diferenciação em sala de aula e disponibilizámos as nossas próprias aulas para que pudessem observar, sempre que quisessem, a prática em questão.

Perante as necessidades que nos apresentaram, perante a caracterização das turmas e dos casos identificados, fizemos a "negociação", o "contrato", que se baseava essencialmente nos problemas que tinham, no que pretendiam melhorar e no tipo de métodos a utilizar. Considerámos, então, que o estudo autónomo e os projectos seriam formas de garantir aprendizagens essenciais e aprofundamentos de conhecimentos, possibilitando, assim, a diferenciação, diferentes acompanhamentos aos diversos alunos que se encontram na sala de aula. Os colegas tiveram que escolher, pelo menos, uma vertente para trabalhar com uma das suas turmas, projectos, construção de ficheiros ou organização democrática da turma.

Portanto, houve colegas que desenvolveram mais a vertente da organização democrática da turma porque eram essas as necessidades que no momento estavam a ter. Outros optaram pela vertente da investigação através de projectos. Outros, que tinham alunos que precisavam de apoios suplementares, trabalharam mais na construção de ficheiros.

Neste contexto, era então necessário construir um determinado equipamento profissional, para além do manual, do giz e do quadro. Assim, propusemos a reconversão dos materiais que todos nós temos, manuais, livros de exercícios, etc., e propusemos que fossem construídos ficheiros centradas nos alunos, destinados às aulas de estudo autónomo, nas quais são os alunos que gerem o trabalho de acordo com as suas necessidades. Para a aplicação dos projectos propusemos a organização da biblioteca de turma, a ser enriquecida com a contribuição do professor e dos próprios alunos, de forma a que todos tivessem acesso a esses materiais dentro da sala de aula e pudessem fazer investigação.



Nestas aulas alunos escolhiam projectos que lhes proporcionavam tempo de investigação e produção e a possibilidade de transmissão dos saberes adquiridos. Por outro lado, os materiais utilizados no estudo autónomo assumiam duas valências, permitiam que através deles fosse feito um apoio pedagógico dentro da sala de aula, a fim de evitar que muitos alunos fossem propostos para aulas de apoio suplementares, e, porque construídos com graus de dificuldade diferentes, permitiam que aqueles alunos que quisessem aprofundar conhecimentos os pudessem utilizar, possibilitando ao professor maior disponibilidade para apoiar os alunos que apresentassem mais dificuldades. No caso dos colegas que tinham turmas com problemas, essencialmente, de organização social, tentaram fazer um melhoramento progressivo das normas dentro da turma e proporcionar assembleias de forma a que houvesse uma partilha de poderes com os próprios alunos, desde a planificação à avaliação, a tomadas de decisão, à divisão de tarefas entre alunos e professor, à definição de regras.

Ao longo de toda a experimentação e até da feitura dos materiais nós fomos dando as sessões de apoio técnico. Para haver tempos semanais para as aulas diversificadas tivemos que ajudar os colegas na gestão da sala de aula.; fomos acompanhando a elaboração de materiais, e no decurso da experimentação, à medida que os colegas nos traziam os problemas que estavam a sentir na turma, tentávamos ajudar da melhor forma, ou através da nossa experiência ou procurando e experimentando novas formas de trabalho.

De acordo com a avaliação que foi desta experiência, quer num Centro quer noutra, os formandos acharam que foi extremamente positivo, porque construíram equipamento profissional que experimentaram com os alunos dentro da sala de aula, portanto fizeram a experimentação, testaram os próprios materiais e consideraram que foi uma acção eminentemente prática, que lhes proporcionou a aplicação dos conhecimentos adquiridos e a utilização dos materiais produzidos. Por outro lado, desenvolveu-se um espírito de equipa excelente e muito enriquecedor, porque se havia elementos dos mesmos grupos disciplinares, possibilitando a construção de mais materiais e a criação de um suporte muito mais vivo, havia também grupos disciplinares diferentes conduzindo, desta forma, o grupo à troca de experiências.

A corroborar a ideia de que esta foi uma experiência positiva estão as inscrições de muitos professores na modalidade de projecto, para que possamos fazer o aprofundamento de todas estas questões e continuarmos a trabalhar na diferenciação pedagógica.

## Noémia Félix

### Representante de Lisboa e Vale do Tejo

Em primeiro lugar gostaria de fazer uma pequena rectificação. Não sei como é que os outros elementos da mesa aparecem como representantes. Só gostaria de dizer que não venho representar os Centros de Lisboa, e que o testemunho que venho dar é o de uma experiência do Centro de Formação António Sérgio, que é aquele a cuja equipa directiva pertenço. Portanto, gostaria mais que me vissem como pertencendo, efectivamente, aos Centros de Formação de Lisboa e Vale do Tejo e não como representante destes.

A experiência que aqui gostaria de deixar vai mais ao encontro da última dimensão da Formação Contínua de Professores a que a colega Ana Cristina aludiu, e que é exactamente a Formação Contínua de Professores na procura de uma dimensão de partilha e de uma parceria até ao nível europeu.

Já aqui foram ditas muitas coisas em relação à formação. Com algumas estamos de acordo, com outras não estamos. Parece-me que, por vezes, nós, Directores dos Centros de Formação pecamos por sermos demasiado ambiciosos, ou seja, ontem alguém aqui na mesa, penso que foi o Dr. Álvaro da Costa, disse que cada uma das instituições de formação tem as suas vocações, eu estou perfeitamente de acordo e gostava de expressar a minha concordância com essa perspectiva. Considero que os Centros de Formação nasceram de uma forma errada, porque que deveriam ter sido primeiro Centros de Recursos de Associações de Escolas que fariam formação e não Centros de Formação que se estão a transformar hoje, por vontade das escolas, por vontade dos próprios Centros, etc., em Centros de Recursos. Efectivamente, tem que de haver uma vocação, uma vocação que me parece dever ser muito virada para as necessidades das escolas. Ontem, alguém dizia que aos Centros de Formação também deveria ser imputada a formação especializada. Permitam-me discordar, creio que essa é outra vocação. Podemos, efectivamente, enquanto Centros de Formação, fazer parcerias, fazer partilhas com outras instituições que estejam vocacionadas para essa formação especializada, mas não intitularmo-nos nós, Centros de Formação, com vocação para a fazer.

Neste sentido, vou transmitir um pouco da dimensão que o Centro de Formação António Sérgio tentou dar à formação. O facto de vir aqui falar-vos de uma experiência de partilha e de parcerias com outras instituições de formação e de escolas associadas do Centro de Formação António Sérgio com escolas de outras instituições de formação, não significa que nós não tenhamos durante estes 6 anos percorrido um caminho em que entendemos que primeiro que tudo era preciso pôr a funcionar as parcerias entre as próprias escolas associadas. Muitas vezes, pode parecer pelo discurso das pessoas que essa cooperação, que esse associativismo das escolas associadas é coisa já perfeitamente conseguida.

Parabéns aos colegas que já o conseguiram e congratulo-me com o haver já muitas regiões do país onde isso acontece. Porém, em relação a Lisboa e Vale do Tejo parece-me ainda difícil podermos falar em associativismo, em espírito de parceria e de partilha ao nível das escolas.

Apesar da autonomia sublinhar a singularidade das escolas, eu tenho algum receio que as escolas encarem a autonomia e a singularidade numa perspectiva que funcione como um enquistamento que as leve ainda a ter mais dificuldade na área do desenvolvimento do associativismo. Penso que aos Centros de Formação continuará a caber esta dinamização, continua a ser necessário que os staffs dos Centros de Formação "chafurdem" nas escolas na procura das suas dinâmicas.

Já foi aqui também muitas vezes referida a ideia das dinâmicas, das culturas das escolas, mas nem sempre as escolas reconhecem as suas próprias culturas, e eu penso que é também vocação dos Centros de Formação ajudar a fazer ressaltar estas dinâmicas, estas culturas, que muitas vezes

estão ocultas, estão implícitas, só que os professores não foram preparados, formados, alertados, não houve uma reflexão conjunta no sentido de explicitar, de fazer sentir essas dinâmicas. Eu penso que o primeiro passo para o associativismo é exactamente fazer sentir essas dinâmicas. Quer isto dizer que, de facto, nós fomos aqueles que "chafurdámos" nas escolas, fomos, inclusivamente, muitas vezes impertinentes dentro das escolas, fomos muitas vezes dentro das escolas e com a tutela também pertinentes, querendo estar presentes nas reuniões dos vários projectos que as nossas escolas associadas desenvolvem. Porquê? Porque, efectivamente, passar de modelos de formação a práticas de formação, de dinâmicas das escolas, de apoio às escolas, só é possível se nos centros de decisão desses mesmo projectos também estiverem presentes os Centros de Formação. Portanto, embora vá falar de uma experiência que ultrapassa esta fronteira das parcerias, nós pensamos que as parcerias entre as escolas associadas deverão ser as primeiras a implementar e desenvolver.

Ontem, alguém aqui referia que os Centros de Formação necessitam de ter planos de formação. Os Centros de Formação têm planos de formação, possivelmente há uma entidade à qual não chegam, mas à qual eu acho que deviam chegar, ou seja, ao Conselho Científico da Formação Contínua. Não estou a criticar, porque a minha velhice deu-me talvez para ser um bocadinho mais tolerante, aqui há 10 ou 20 anos não era, sou hoje mais tolerante com as instituições que tutelam e que administram. Se calhar, permitam-me aqui este parêntesis, o Conselho Científico da Formação Contínua não deveria acreditar acções isoladas mas, tal como faz o Programa FOCO, deveria acreditar Planos de Formação, porque Planos de Formação é que correspondem a necessidades de formação, a lógicas de formação, a culturas de escola, a territorialização, etc..

Penso que a nossa classe de professores é uma classe muito ansiosa, quer tudo feito de um dia para o outro, fala-se hoje de autonomia e amanhã já queremos ver as escolas autónomas, já queremos ver os resultados.

Dissemos ontem aqui "que venha a avaliação dos Centros que não nos importamos", claro que não nos importamos, mas não me parece que 6 anos seja assim um período de tempo que justifique uma tão urgente avaliação dos Centros, até porque desde o princípio que a maioria dos Centros faz a sua avaliação, primeiro a avaliação interna, depois a avaliação externa.

Efectivamente, achamos que neste momento a formação deve ser algo que, em primeiro lugar, leve os professores a repensarem as suas fronteiras. É nosso papel dinamizar, acompanhar, dar aos professores uma percepção nova, tanto de si próprios como da escola. Quando se fala em autonomia é isto mesmo que se pretende, quando se fala em projecto educativo é isso mesmo que se pretende, que cada professor e o colectivo de professores e da comunidade educativa cheguem a esta concepção nova de uma percepção de si, mas que é também, ao mesmo tempo, uma percepção dos outros. Apesar de todas as carências que o Centro de Formação tem em relação a espaço, em relação a constrangimentos de ordem administrativa, em relação a postos para escola sede..., pretendemos que seja uma instituição que permita aos professores das escolas associadas, ou seja, aos professores que fazem formação creditada, não creditada, financiada, etc., poderem criar nos seus alunos uma visão de mundo e de vida que lhes possibilite que na estruturação do seu meio, na observação e reflexão dos problemas que terão de resolver quando forem lançados na vida activa, possam ir à procura do "*bom conhecimento*", num conceito hoje muito em voga, da empregabilidade do conhecimento, e que os ajudem cada vez mais a estarem numa situação de integrar uma noção mais vasta, uma noção nacional, uma noção de Europa, uma noção de mundo concebido não só como um espaço de instituição, não só como um espaço económico, não só como um espaço político, mas como um espaço de comunidade humana, de comunidade cultural e de comunidade educativa.

O que nós defendemos e tentámos projectar no Plano de Actividades do CFAS é uma formação que passe a ser uma formação essencialmente em parceria.

Alguns colegas que aqui estão podem dizer “Então, mas como é? Por acaso o Centro de Formação é de Lisboa, concelho, e nem está organizado em rede.”. Se quiserem, podemos debater o que na minha perspectiva tem constrangido a aprovação da rede dos Centros de Formação do concelho de Lisboa.

Provavelmente, quando não podemos emparceirar com o Centro de Formação que está mais perto vamos emparceirar com os que estão mais longe, o que, nesta perspectiva, não me parece de todo mal. De facto, a defesa, desde o nosso início de uma formação em parceria, de uma parceria que queremos desenvolver nas próprias escolas associadas, levou-nos efectivamente a que a política do Centro tenha sido conduzida, ao longo destes 6 anos, no sentido de promover dispositivos formativos inter escolas que, através do diálogo, através da cooperação, permitam ultrapassar a centralização e promovam a construção de redes de escolas. De facto, consideramos muito importante que os Centros consigam dinamizar redes de escolas, de modo a evitar que a descentralização possa conduzir a um recentramento no local e, contrariamente ao que se poderia pensar, a um enquistamento da escola. Naturalmente que esta parceria, esta partilha, pelo facto de não circular na lógica das instituições do ponto de vista natural, no princípio perturbou o funcionamento normal das escolas e ainda continua a perturbar.

As parcerias entre instituições de formação permitem um encontro entre sistemas educativos, entre sistemas de formação, entre dispositivos de formação, em que, no fundo, cada instituição continua a ter os seus valores próprios, continua a ter as suas finalidades, mas prevê a possibilidade de chegar a uma espécie de projecto educativo comum a várias instituições de formação ao nível da Europa. E não pensem que sou demasiado europeísta, pois limito-me a sublinhar um dos desafios que foi já lançado ao nível da formação, o de ter presente a dimensão europeia da educação, para a qual nós conseguiremos avançar através, também, de uma dimensão europeia da formação.

Neste contexto, o Centro de Formação criou, em 1996, algumas parcerias com outras instituições de formação europeias. Ontem falou-se muito de analfabetismo analógico, e, de facto, nós, ao nível de instituição de formação, a determinada altura, também nos sentimos como analfabetos analógicos. Então, percorremos imediatamente caminho no sentido de conseguirmos emparceirar com outras instituições que a este nível estivessem mais avançadas e que nos viessem ensinar não só a estabelecer trabalho na Net, não era isso que nos preocupava, isso nós podíamos aprender cá, o que queríamos era experimentar e saber como é que podíamos estabelecer ligações numa formação comum à distância, que nos permitisse chegar a projectos de formação e planos de formação comuns com outras instituições, sem efectivamente estarmos todos os dias a conversar, ou até podermos estar todos os dias a conversar mas através da Internet, através das Videoconferências, através da *Web board*.

Neste momento, o Centro de Formação António Sérgio está ligado a três projectos de parcerias com instituições de formação com o objectivo de estabelecer parcerias entre as escolas das várias instituições de formação presentes. Devo, assim, dizer-vos que esse objectivo foi conseguido e que, neste momento, praticamente todas as escolas associadas (E. B. 2 3 e Secundárias) do Centro de Formação António Sérgio estão envolvidas nesta troca de experiências, nesta troca de materiais entre as várias escolas. Devo aqui sublinhar que, infelizmente, só quatro escolas do 1º ciclo se encontram integradas nestes projectos por serem as escolas que neste momento continuam a necessitar de ser apetrechadas ao nível de equipamentos que permitam este diálogo à distância, esta troca de experiências com outras escolas.

Gostaria de continuar a falar-vos do como esta nova dimensão da formação nos tem enriquecido como instituições onde se “formam” professores e alunos mas o tempo já gasto não o permite.

Muito Obrigada.



**César Rocha**

**Representante do Norte**

## Experiências de Formação – um relato impressionista

### **1. Razões de uma presença.**

Vou tecer alguns comentários, apresentar algumas impressões daquilo a que eu chamaria "o colectivo como experiência formativa" e que diz respeito aos nossos encontros de Directores de Centros do Norte.

Muito sincera e frontalmente direi que a razão da minha presença aqui decorre, unicamente, do facto de ser o representante dos Directores dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's) do Norte no Conselho de Formação Contínua. Os mais maldosos já estarão a pensar qualquer coisa como "Este tipo aproveitou-se... é o representante e agora aproveita tempo de antena". Nada de mais errado. Confesso, até, a minha angústia pelo facto de ter sido indigitado para estar aqui presente a desempenhar esta tarefa de orador no âmbito das experiências de formação.

A primeira impressão a transmitir é que sinto que não eu, mas o que aqui e agora represento, é o resultado de um equilíbrio colectivo. Expliquemo-nos. Em reunião de Directores de CFAE's do Norte, em Valpaços, no dia 27 de Novembro, confrontados com um programa provisório do Congresso, que concedia 15 minutos de "tempo de antena" a cada região para a apresentação de uma experiência de formação, o incómodo, relativo é claro, foi evidente. É que tínhamos acabado de sair de uma experiência interessantíssima, promovida, organizada e enquadrada pela Coordenação Regional do FOCO Norte mas, no fundo, protagonizada e alimentada por nós, Centros de Formação e subordinada à temática "Das Práticas de Formação à Formação nas Práticas". De tão elucidativo que é o tema, escuso-me de vos submeter ao incómodo de ouvir o que então se passou, sendo evidente que "as práticas de formação" e a "formação nas práticas" consistiram no relato e reflexão de experiências de formação passadas no Norte. Foram dois dias intensos, na minha opinião muito conseguidos, e que foram das "escolas no ar" (projecto de televisão inter-escolas) ao papel e lugar do consultor; dos agrupamentos associativos para formação de pessoal não docente ao isolamento e problemas inerentes a esse isolamento de CFAE's do interior; do papel e problemas das comissões pedagógicas à ... Depois da riqueza desta experiência, que durou dois dias, pedem-nos para "meter o Rossio na Betesga"! Isto é, para resumir tudo em 15 minutos. O dilema era óbvio: Quem? Qual ou quais experiências? (cada uma delas necessitava de mais de 15 minutos) Como? etc., etc. A solução, que agora à distância considero coerente e natural, mas não a que melhor projecta a "imagem" do Norte e lhe dá uma visibilidade que corresponda ao que se passa, foi: "Enquanto nosso representante, apresentas tu a tua experiência". Eis porque me encontro aqui nesta solidão, sabendo, no entanto, da solidariedade de todos.

Perdemos uma oportunidade, uma boa oportunidade, de mostrar "grandes metragens" do que temos feito e do modo como o temos feito. Mas, já que assim é, passarei, então, à "pequena metragem" que intitularia "O Colectivo como Experiência Formativa" e, uma vez que referi o encontro que fizemos em Valpaços, enfatizaria a minha/nossa experiência colectiva, isto é, os nossos encontros.

## 2. O colectivo como experiência formativa

Peço emprestadas as palavras de António Nóvoa e cito: «a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando». Colocando de parte os conceitos mais formais e conotados (formador e formando), relevava o carácter extremamente gratificante e formativo que os encontros que temos promovido têm revestido. Salientaria alguns aspectos.

a) Estes encontros surgiram na sequência da minha eleição como representante ao Conselho de Formação Contínua e respectiva tomada de posse, que ocorreu no início de Junho de 97. Logo após as férias de Verão, em Setembro, convidei todos os Directores para um encontro que pretendia ser exploratório e organizativo. E porquê? Primeiro, porque me sentia na obrigação de dar continuidade a uma metodologia iniciada em 1993. É que, desde a primeira hora desta aventura, em 1993, sob a batuta do Engenheiro Silva Pinto, foram promovidas reuniões *inter pares* no Norte. Ora, recuperada a figura de representante ao Conselho de Formação, cabia-me a responsabilidade de dar continuidade e de dar um sentido a este trabalho, a essa tradição. Mas, se por um lado me sentia na obrigação de dar continuidade a uma tradição, por outro lado tratava-se, fundamentalmente, de aprofundar uma gratificante experiência de partilha e solidariedade entre todos.

b) Esta forma de trabalho, que consideramos democrática e alicerçada numa concepção participativa, procura criar condições propícias ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada um de nós. São seus objectivos, implícitos:

- tomarmos consciência da nossa situação, no global ou especificamente, e definirmos estratégias capazes de influenciar as nossas condições de vida e de trabalho;
- aumentar a auto-confiança exprimindo opiniões, escutando as ideias dos outros, recebendo informação;
- a valorização do colectivo. O grupo sabe sempre mais do que o indivíduo. O trabalho de grupo transmite uma valiosa sensação de solidariedade com os outros;
- por último, não menos importante, a função social. Da aprazível estadia em Ponte de Lima, à vitela barrosã (Montalegre), passando pelo lanche (se é que aquilo era um lanche), em Valpaços e pelo longo repasto de Vila Real, não procurámos fazer turismo mas valorizar todos e cada um, procurar resposta para os nossos problemas. Podem crer que foram longas horas passadas à mesa (de trabalho e do restaurante), extremamente proveitosas. Parcerias, esboços de projectos, partilha de informação, aprofundamento de solidariedades, concretização de estratégias, tudo isso se passou numa relativa informalidade.

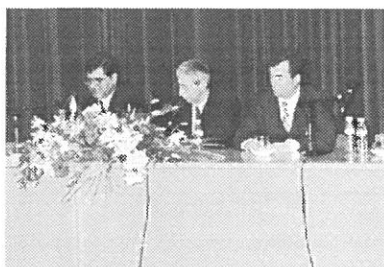
c) Uma vez que referimos esta informalidade, invocava o subtítulo de um pequenino livro sobre círculo de estudos - "Nem Escola nem Recreio". E reforçava mais uma vez a utilidade, por exemplo, destes momentos gastronómicos que têm permitido aprofundar conhecimentos, estabelecer relações interpessoais, parcerias; conhecermo-nos noutras dimensões que a formalidade e o encontro com tempo e espaço próprios e agenda definida não permitem. Mas, para ilustrar como tomamos a sério esses encontros, direi que, após os dois primeiros encontros de um dia, um em Ponte de Lima, em Janeiro de 98 e outro em Vila Real, em Março, sentimos a necessidade de nos enclausurarmos, de fazermos um "retiro", de modo a usufruirmos de mais tempo para os nossos problemas e para nós próprios. Daí surgiu o retiro de Montalegre, bem distante e isolado, mesmo

para nós do Norte, de modo a não cairmos na tentação de fugir... Procurando maior operacionalidade para estes encontros, convidámos a Coordenação Regional do FOCO Norte e o Conselho Científico, com quem confrontámos alguns dos nossos problemas. Este encontro foi o único que contou com a presença do Conselho Científico. Verdade seja dita que, também, foi o único convite formal... O FOCO, este tem tido uma presença mais assídua nestes encontros e tem manifestado uma vontade constante de estar presente.

d) Direi que temos tido, habitualmente, uma presença superior a 50% do nosso corpo de Directores. Sensação por alguns transmitida, e já com um passado que radica nos primórdios destes encontros, é o da sua relativa "inutilidade"! Pouco se avança no aprofundamento dos problemas; naquilo em que se avança encontra-se dificuldade em concertar e operacionalizar, etc., etc.. Isto é, mais parecem sessões de psicanálise, de catársis colectiva. Contudo, este equilíbrio comunicacional entre o formal - as horas de trabalho, o encontro propriamente dito - e o informal, têm-se revelado de um valor inestimável. Longe de negar algum fundamento a esta análise catártica, reconheço-a e evidencio-lhe os méritos. Esta catársis colectiva tem uma função purificadora que, tal como na medicina, se não tem o condão de remover o mal, pelo menos alivia a dor, isto é, o stress. A este propósito, evocava novamente António Nóvoa, e cito: *«uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional»*. E elencava, aqui, alguns destes problemas de contextos, situando-os, para simplificar, a dois níveis: ao nível do relacionamento e comunicação e ao nível do nosso estatuto. Isto é, quem são os nossos interlocutores? Com quem nos relacionamos? Que tipo de relacionamento mantemos? Que disfunções? E elencava, também, alguns destes interlocutores / relacionamentos / disfunções, sendo que nem todos se aplicam em todas as situações nem com a mesma intensidade. Por exemplo, a relação Centros de Formação com Professores, Escolas Associadas, Comissão Pedagógica, Escola sede, Serviços Administrativos, etc.; Centro de Formação com Conselho Científico, FOCO/PRODEP, Direcções Regionais, etc.. Que articulação? Que dependências? Que desadequações?

Quanta instabilidade! E deixava duas interrogações: Insuficiente reconhecimento institucional? Crise de crescimento?

De uma maneira geral, os Centros de Formação, e muitos dos Directores que aqui estão presentes, acabam de fazer 6 anos. Idade de entrada numa nova fase da vida! Chegou a hora de passar à análise dos mecanismos produtores dos disfuncionamentos. Chegou a hora de reflectirmos, de tomarmos atitudes susceptíveis de proporcionar revisões e adaptações da concepção e execução do processo em que estamos envolvidos.



## **CENTROS DE FORMAÇÃO — PERSPECTIVAS E EVOLUÇÃO—**

Este momento do Congresso foi reservado ao debate e votação de propostas previamente apresentadas pelos congressistas. Foram entregues, em tempo oportuno, as seguintes propostas:

### **PROPOSTA N.º 1**

O Decreto-Lei 207/96 (RJFCP), no seu artigo 27.º, ponto 4, ao referir-se ao estatuto do Director de Centro de Formação de Associações de Escolas, equipara o exercício de funções de director do Centro, para efeitos remuneratórios, ao exercício do cargo de Presidente do Conselho Directivo.

Entretanto, legislação recente, decorrente da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, vem estabelecer novas gratificações para os membros dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino.

Tendo conhecimento de que o Ministério da Educação está a tentar resolver o vazio legal criado, propõe-se que o Grupo de Directores de CFAE que configura o Conselho da Formação Contínua integre, desde já, o grupo do ME que está a estudar e analisar a questão das gratificações dos directores dos CFAE.

### **PROPOSTA N.º 2**

Considerando:

- a) Que o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) prevê a atribuição de verbas do Orçamento de Estado para funcionamento dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE);
- b) A necessidade dos CFAE assegurarem despesas de funcionamento, muitas delas incompatíveis com a irregularidade dos pagamentos que deriva dos financiamentos comunitários;
- c) A necessidade de estabilidade financeira dos CFAE na gestão corrente dos Centros de Formação,

Propõe-se que, no âmbito da gestão do orçamento da Escola-Sede do Centro de Formação,

- 1.º Se identifiquem as verbas do Orçamento de Estado atribuídas ao CFAE no orçamento da Escola-Sede, nos termos previstos no RJFCP.
- 2.º Que essas verbas só possam ser movimentadas por proposta do Director do Centro de Formação.



## PROPOSTA N.º 3

O Decreto-Lei n.º 207/96 (RJFCP), define como uma das competências dos Centros de Formação de Associações de Escolas a “criação e gestão de Centros de Recursos”. (álnea f) do artigo 20º).

Por outro lado, os Centros de Formação de Associações de Escolas, quer pela sua natureza local e regional, quer pelos seus princípios de cooperação, rede e parceria, assumem-se de facto e de direito como as instituições ideais para coordenar e gerir os futuros “Centros de Recursos”.

Nesta perspectiva, propõe-se ao Ministério da Educação a criação de Centros de Recursos em cada sede de Centro de Formação de Associações de Escolas, sugerindo-se desde já, para se atingir tal objectivo, a criação de um grupo de trabalho coordenado pelo Ministério da Educação composto pelas seguintes entidades:

- DAPP – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento;
- Direcções Regionais de Educação;
- Associação Nacional de Municípios;
- Representantes dos CFAE no Conselho da Formação Contínua.

## PROPOSTA nº 4

Considerando que:

- 1.º A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê que todos os professores no sistema sejam portadores de formação equivalente a licenciatura;
- 2.º Decreto-Lei n.º 255/98 vem implementar um sistema de formação contínua, a ser promovido pelas instituições de ensino superior, tendente a promover os complementos de habilitação necessários aos bacharéis do sistema;
- 3.º No Sistema Educativo Português os Centros de Formação de Associações de Escolas são os organismos por excelência da Formação Contínua pela sua emergência democrática a partir das necessidades de formação das escolas;
- 4.º A proximidade geográfica dos CFAE aos professores das escolas associadas é um factor potenciador e mobilizador dos professores para a sua formação,

Propomos que:

- 1.º Seja atribuída aos CFAE a possibilidade de participarem na organização de acções de formação que se enquadrem no complemento de formação, a exemplo e nos mesmos moldes do que já existe para as entidades de ensino superior.
- 2.º Estas acções possam ser articuladas em planos de formação, conjugando os contributos dos CFAE e das instituições do Ensino Superior e mobilizando para o complemento de formação as competências de cada uma das Instituições.

## PROPOSTA n.º 5

Como todos sabemos, o FSE tem garantido nos últimos anos o financiamento da Formação Contínua. Porém, o fim do II Quadro Comunitário de Apoio e o início do III QCA podem trazer, no ano 2000, alguma descontinuidade na formação, com os consequentes prejuízos para o desenvolvimento da mesma.

Apesar das garantias dos responsáveis pelo Ministério da Educação, nomeadamente as proferidas neste Congresso por Sua Excelência o Senhor Secretário de Estado da Administração Educativa, propõe-se:

Que o Ministério de Educação financie, mediante candidatura, a formação do Pessoal Docente e não Docente para o ano 2000, através de dotações orçamentais que deverão ter em conta o valor médio atribuído, nos últimos dois anos, a cada CFAE.

Todas estas propostas foram apresentadas à Mesa do Congresso pelos seguintes subscritores:

António Monteiro – CFAE de Almeida

António Rodrigues – CFAE da Batalha

Carlos Monteiro – Visprof/Viseu

Fernando Delgado – CFAE de Aveiro

Francisco Paz – CFAE Ágora/Coimbra

José Brito – CFAE do Fundão

Manuel Pina – CFAE de Ílhavo

Na sequência do debate efectuado, foram aprovadas as propostas 1, 2, 3 e 5. Atendendo à falta de consenso em torno da proposta n.º 4, a mesma foi retirada pelos proponentes, não tendo sido votada.

# CONFERÊNCIA «AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO»



**Nota da Redacção:** Não publicamos a intervenção da Dr. Teresa Estrela pelo facto da mesma constar noutra publicação. No entanto, no sentido de não prejudicarmos a "leitura do Congresso", entendemos ser essencial que constem deste livro as passagens mais significativas da intervenção em causa.

## Resumo da Intervenção : Avaliação da Formação

Itens abordados na sessão:

- ❑ dificuldades inerentes à definição dos conceitos implicados na expressão "avaliação da qualidade da formação".
- ❑ análise de algumas práticas no domínio da avaliação da formação.
- ❑ possibilidade de construção de alternativas a essas práticas.

A definição de qualidade foi colocada como uma preocupação da actualidade:

*O que é a qualidade?*

*Quem é que vai determinar o que é bom, o que é desejável, o que é excelente? Com que legitimidade? Com que critérios? A abordagem do tema qualidade da formação ou do ensino, remete para referenciais, portanto, isso significa que a qualidade é um constructo, e enquanto constructo vai depender naturalmente das condições da sua construção. Os critérios de avaliação da qualidade da formação decorrerão inevitavelmente da concepção que se tem da formação em causa ou das finalidades dessa formação.*

Foi utilizada a tipologia Zeichner para enquadrar esta problemática:

- *modelo behaviorista considera que a formação é o momento de aprendizagem ou de aquisição das competências profissionais. O formando é o objecto da formação, tem muito pouca responsabilidade ou iniciativa na definição da sua própria formação. Neste caso, os critérios de avaliação de uma formação de qualidade estarão relacionados, por exemplo, com a aquisição das competências que são observáveis na situação de aula ou na situação de escola.*
- *numa perspectiva desenvolvimentista o formando não é objecto da formação, o formando só pode ser sujeito da sua própria formação. A formação é um momento de auto conhecimento em relação às realidades de ensino, isto é, o ensino e a formação irão consistir na aquisição de um adequado sistema de crenças. Dentro desta perspectiva será avaliado o processo em relação às oportunidades, às situações que são proporcionadas ao formando para se desenvolver.*

- *os modelos centrados na pesquisa, uma vez que as situações são instáveis, são mutáveis, propõem que o formando seja preparado para enfrentar a diversidade, desenvolvendo a sua capacidade reflexiva e investigativa. Aí os critérios de avaliação da qualidade da formação decorrerão das capacidades do formando questionar a formação que recebe, questionar os meios de ensino, questionar a sociedade envolvente, de questionar também as consequências morais e as consequências sociais do seu ensino.*

Estabeleceu a avaliação como mecanismo aferidor da qualidade da formação:

*O que é avaliar?*

*As obras de investigação de avaliação disponíveis, confrontam duas comissões fundamentais de avaliação:*

- *uma põe a ênfase na recolha da folha de informação (o avaliador terá apenas a função de fornecer os elementos necessários à tomada de decisão)*
- *outra põe a ênfase na avaliação (o avaliador terá que fazer juízos de valor, terá que ter em conta as lógicas dos jogos de poder que se manifestam no campo, terá que considerar os referenciais que permitem atribuir com significado esse juízo de valor)*

*A avaliação levanta um conjunto de problemas de carácter político, de carácter ético e axiológico, de carácter epistemológico, de carácter científico e técnico.*

*- Quem é que pode e deve avaliar? Quem pode e deve definir os referenciais da avaliação? Quem pode e deve seleccionar os objectos da avaliação, aquilo que se vai avaliar? E com que fundamento?*

*- Se a formação obedece a finalidades e é orientada por valores é natural que a avaliação não esteja em contradição com os valores que são defendidos na formação, e as pessoas e as instituições têm direito ao seu bom nome, à sua privacidade, e, conseqüentemente, o processo da avaliação exige o equacionar de uma série de factores.*

*- Se a avaliação é um acto de pesquisa, se a avaliação pressupõe um controlo de uma situação de antes com uma situação de depois, então vamos cair nos esquemas da avaliação em geral, o que nos leva a verificar que há muitas semelhanças entre um estudo de avaliação e um estudo de pesquisa científica. E isso exige uma tomada de posição relativamente, por exemplo, à relação sujeito/objecto, ao papel do sujeito como objecto da formação.*

*- Se eu quero definir referenciais tenho que ir buscar formas conceptuais. Forma-se professores porque são profissionais, ora, ser profissional implica como referente os alunos, implica como referente a escola, implica como referente a sociedade. Mas referenciais a partir de quê? Naturalmente que é preciso ter conhecimentos, na medida do possível, alicerçados na investigação científica, mas não só, porque por trás de qualquer modelo de formação há valores que já não relevam o domínio científico mas que já são opções, opções conscientes que fazemos, que tomamos sobre os valores, sobre aquilo que é desejável, sobre a hierarquia desses valores, portanto, por trás desses referenciais haverá sempre uma filosofia de formação e de educação, haverá sempre um conhecimento científico, mais ou menos rigoroso, mais ou menos certo.*

*Relativamente ao referido:*



*Como é que se constróem os objecto que vão ser avaliados? Se a formação é um conceito tão complexo, se envolve tantas dimensões, não se pode, à partida, avaliar tudo, há que seleccionar os aspectos que vão ser avaliados. E como é que se seleccionam? É arbitrariamente, segundo os gostos, segundo as preocupações de quem avalia? Ou será após um exame sério daquilo que é pertinente, daquilo que é justo, que é adequado em relação à acção de formação que se vai realizar?*

*Como é que se assume essa multiplicidade de facetas, ou das facetas seleccionadas? Como é que se assumem as dimensões que, por vezes, são essencialmente qualitativas e que resistem à quantificação? Pode-se sempre recorrer a alguns modelos gerais que existem no campo da avaliação, como por exemplo, o modelo "SIPPE", que atenta à selecção dos referidos, às variáveis de contexto, às variáveis de "input", às variáveis de processo e às variáveis de produto. Uma outra proposta que nos fala em níveis da formação para a definição dos referidos vem da formação profissional, e que pode ser adaptada à formação dos professores. Haverá um nível inicial que é o nível das reacções, todos os formandos reagem ao formador, reagem aos processos, reagem aos meios utilizados, reagem ao ambiente de formação, portanto, quais as reacções do formando dentro do processo da formação? Mas que aprendizagens? Qual foi a mais valia trazida pela formação? O que é que a formação trouxe? O que é que o formando aprendeu? Mas se é importante aquilo que aprendeu será mais importante ainda aquilo que a pessoa vai levar para os seus contextos de trabalho e, portanto, um outro nível de análise seria o do trabalho das pessoas no seu meio natural de actividade. Como é que os professores que "sofrem" uma formação a vão transpor para o seu contexto de trabalho? Em que é que essa formação se vai manifestar nas competências, nos saberes, nas atitudes que ele vai ter em relação aos alunos, aos colegas, em relação à escola? Outro nível de análise será o da própria realização. Que mais valia é que o acréscimo de informação traz à escola? Contribui para aumentar a moral das pessoas? Contribui para a satisfação dos professores? Contribui para a melhoria das relações dentro da escola? E um último nível de análise que se refere principalmente aos aspectos materiais, aos benefícios da formação em relação aos custos. Qual é o saldo entre os custos e os benefícios?*

*Um outro aspecto donde resulta também a dificuldade em avaliar a formação prende-se com o facto da definição de critérios de qualidade, critério A, B, C e D, não bastar por si só, pois, a qualidade não é apenas um somatório de qualidades, podem-se cumprir os critérios de qualidade em relação à dimensão A B ou C sem que no seu conjunto se tenha obtido uma qualidade. E isto porquê? Porque qualquer acção de formação, como qualquer acção de educação ou de ensino, deve sempre ser vista numa perspectiva sistémica.*

Uma abordagem ao que se faz entre nós em matéria de avaliação da Formação Contínua:

*Dois aspectos que contribuíram muito para exercer um efeito de disfuncionamento na formação e que se manifestam ao nível da planificação e da formação:*

- 1 - a ligação entre a formação e a progressão na carreira*
- 2 - o sistema de financiamento da formação*

- É no campo das intenções que se fazem sentir os jogos de poder e as relações de poder: Quem é que pode determinar o sistema de avaliação e as formas de avaliação? É a entidade financiadora? É a entidade promotora da formação? São os formadores? Existe uma grande partilha de poderes.

- Em relação à participação dos formandos o que é que se verifica? A avaliação não é muito negociada com os formandos ou quando é negociada essa negociação diz apenas respeito à avaliação dos próprios formandos.

- Como é que se definem os referenciais? Que preocupações é que as pessoas têm quando os definem? Uma certa teoria da formação? Uma certa teoria do desenvolvimento curricular? Quando analisamos as chamadas fichas de avaliação, o que vemos é principalmente a preocupação em obedecer a um certo número de princípios do desenvolvimento curricular. Por outro lado, se analisarmos a utilização dos instrumentos vemos que predomina a utilização do questionário de avaliação ou da escala de avaliação que muitas vezes não foram previamente testados e que vão originar uma fonte de equívocos e de confusões.

- A referir também a falta de inserção da avaliação dos formandos na avaliação global da formação. Quando se faz a avaliação final da formação não se tem em conta realmente aquilo que os formandos avaliaram, quer no sentido da auto avaliação quer no sentido da hetero avaliação das suas aquisições durante a formação. E muitas vezes a avaliação global é uma avaliação da satisfação da formação.

- Um outro ponto extremamente crítico, o momento da avaliação. Normalmente, reduz-se a avaliação da formação ao último momento do curso.

- Tendemos a enfatizar o papel regulador da avaliação, o papel de racionalização da avaliação, mas é preciso que tenhamos consciência que a avaliação não produz só efeitos positivos, pode também ter efeitos perversos.

#### Que alternativas? O que é que é preciso fazer?

- Trabalhar muito sobre as atitudes, é preciso trabalhar no sentido de sensibilizar formadores e formandos para a ideia de que a avaliação é uma parte integrante do programa de formação

- Planificar contemplando espaço para a avaliação

- Realizar avaliações intercalares

- Tentar que as formas de avaliação dos formandos tenham a ver com aspectos da realidade da sala de aula, ou da escola, ou das relações com o meio...

- Montar dispositivos que permitam que a "avaliação a quente", feita no momento da formação, seja completada mais tarde por uma "avaliação a frio"

- Ter muito cuidado na elaboração dos instrumentos, testá-los previamente, aferi-los depois de aplicados, e ter sempre a preocupação de analisar e corrigir constantemente

- Criar, no início, alguns instrumentos de carácter geral adaptados à especificidade de cada acção em concreto

- Procurar um certo equilíbrio entre indicadores quantitativos e indicadores qualitativos.

## APRESENTAÇÃO DAS CONCLUSÕES

**Arsélio Martins**



A Comissão Organizadora demonstrou uma grande capacidade de decisão e organização. A montagem da Mostra e a criação da infra-estrutura e dos sistemas de apoio ao Congresso num prazo limitado exigiram preparação cuidada. Ficou também provado que os Centros se podem organizar para demonstrações cooperativas, conseguindo mobilizar forças e recursos comuns, cumprindo os prazos estipulados.

I.

O II Congresso dos Centros de Formação das Associações de Escolas, convocado sob o lema “Diversidade e Qualidade” e realizado em Aveiro entre 3 e 5 de Fevereiro, simultaneamente com a I Mostra de Materiais Didáticos e Pedagógicos, constituiu uma afirmação dos Centros de Formação das Associações de Escolas como organizações centrais do sistema de formação contínua de professores. Cerca de 500 participantes dão prova da força de um movimento de professores a favor da formação contínua localizada nas associações de escolas e em cada escola, a favor das respostas localmente construídas para necessidades de formação contínua localmente determinadas. O II Congresso é afirmação das afinidades que estas organizações, criadas expressamente para a formação contínua, souberam construir como vocação e identidade.

Uma mesma vocação global, no essencial uma identidade apropriada e apta para resolver um mesmo problema que é diferente de um local para outro, de um público para outro, de um tempo para outro de cada público.

II.

O Congresso demonstra que há uma teia complexa de relações: entre os professores, entre as escolas, entre estas e as associações de escolas e os centros de formação, entre os centros de formação e os órgãos centrais e regionais de organização e controle criados também eles expressamente para a formação contínua.

O Congresso é viva prova de relações especiais (e preferenciais) criadas entre as entidades expressamente criadas para a formação contínua: conselho científico-pedagógico, foco, centros de formação. Salientem-se expectativas estratégicas de realização das organizações de controle sobre o sistema nervoso central dos centros – deles se espera que adequem os seus planos e intenções de formação não só a necessidades novas, mas em formas novas e não experimentadas, ou pouco experimentadas, e com agentes de formação tanto ricos de experiência docente quanto pobres de experiência de formação de docentes. Aos centros se atribuem todas as diversidades e todos os riscos experimentais, de tal modo que neles se testem e ensaiem as transformações a operar. Os centros são centros de acção para a investigação em educação e formação e são fundamentalmente centros de gestação para as acções que implicam mudanças de práticas docentes e fazem deles cadinho da reflexão dos práticos que reflectem sobre as mudanças enquanto procedem às mudanças que importam. Ainda mais se estabelece que os centros constituem a possibilidade das parcerias necessárias para capitalizar todas as intenções de formação – não constituem um reduto sectário

porque precisam das demais instituições que podem prestar serviços à formação contínua, enquanto outras podem mesmo demitir-se de exercer funções neste domínio.

Esta relação de confiança cúmplice entre as organizações criadas expressamente como instrumentos de transformação contínua de professores é, sem dúvida, o traço dominante deste Congresso. Longo foi o caminho percorrido até este Congresso, desde o princípio da desconfiança de cada um em relação a si mesmo e a todos os outros. Já se sente falta da memória traumática da exterioridade e artificialidade da acção que motivou (quando não obrigou) a sua concepção e nascimento.

Poderemos dizer que não se promoveu mais concertação estratégica entre vários intervenientes da formação contínua do que aquela que apareceu naturalmente assumida e vivida com alguma profundidade.

Mesmo as parcerias entre os centros de formação de associações de escolas, de associações sindicais, profissionais e científicas, instituições de ensino superior (universidades e politécnicos) só apareceram de forma fugaz no Congresso.

### III.

O Congresso trouxe também o reconhecimento definitivo dos centros pelo poder político. A capacidade de execução no terreno deu aos centros uma qualidade de parceiros do poder político para a execução das políticas de educação, no que estas dependem da formação acrescida, da necessidade de requalificação e formação sistemática ao longo da vida dos docentes que permitam enfrentar os desafios de mudança que à educação colocam as mudanças céleres científicas, tecnológicas e de modelos de sociedade. O reconhecimento da formação inicial a novos tempos, obriga ao reconhecimento de que os centros desempenharam e desempenham um papel imprescindível e insubstituível. O poder político reconhece o papel dos centros, apresenta garantias de sobrevivência financeira, enquanto municia os centros com explícitos papéis de execução de medidas políticas.

Já não é claro que o poder político se tenha comprometido a criar novas condições (estruturantes) e enquadramentos de autonomização administrativa e financeira dos centros ou mesmo ao nível das soluções humanas que garantam mais do que a dependência, em grande medida, do financiamento de iniciativas que interessem ao poder político financiador. A sobrevivência é garantida. A vivência da liberdade continua a ser obra dos centros, da criatividade dos seus associados (escolas e professores), da necessidade aguçada em engenho, do movimento em si.

Este reconhecimento do poder político não é feito só a partir das declarações do representante do governo. O reconhecimento apresenta-se complexo neste Congresso. Podemos dizer que várias sensibilidades de poder exprimiram o reconhecimento dos centros. Individualidades, umas ligadas a este governo e outras ligadas a anteriores governos ou representando interesses e opções estratégicas, vieram esclarecer as suas projecções de futuro e atribuir sentido e função a estes centros de formação como se os colocassem no futuro que querem viver e influenciar. Alguns chegaram mesmo a desligar-se deste tempo em que decidem e influenciam e passaram a distribuir os papéis ao futuro destes centros. O traço dominante das intervenções para este nível de reconhecimento político busca nas instâncias internacionais, participadas pelo estado português, o sentido das mudanças ocorridas e a ocorrer e a constatação da desadequação do modelo e do sistema escolar português e ocidental existente. A sua apresentação neste Congresso chega a atribuir aos centros de formação uma função de influenciar o sentido das mudanças ou mesmo de agente de mudanças de sentido.

IV.

Sem dúvida que o Congresso proporcionou aos centros ferramentas de perspectiva da formação contínua perante novos desafios e problemáticas na transição do milénio. Um novo fôlego pode ter sido dado aos actores e agentes que, nos centros de formação, assumem papéis autoritários na pressa das mudanças que, forçadas não serão mais do que mudanças na aparência. Ouviram-se mesmo discursos de sentido único: os centros têm de mudar rapidamente as escolas e os professores. Esquecem estes discursos que os centros são obra de associativismos ainda mal assumidos por organizações escolares que aceitam a associação para efeitos da formação contínua dos seus professores, sendo que ainda uma grande parte destes aceita a formação como imposição e não como resposta natural a dificuldades de intervenção na sua realidade. Nas sociedades democráticas não são praticadas as boas ideias, são postas em prática as ideias negociadas - compromissos frágeis entre o que somos e o que pretendemos (ou fingimos) em teoria vir a ser. Esquecem estes discursos (também os de grande política) que os modelos sociais não mudam - mudam as pessoas em situação e que cada geração não defende automaticamente uma escola de futuro para a geração seguinte. De facto, a geração dos adultos de hoje lamenta que a escola dos seus filhos não esteja a ser uma reprodução exacta da sua escola ao nível dos produtos de ensino e aprendizagem. Não é verdade que não seja preciso negociar etapas sempre intermédias e não seja preciso o tempo para fazer cair no desuso de hoje conceitos e competências essenciais de ontem. Há decretos de mudança que não produzem mudança - isso não quer dizer que não influenciem as mudanças.

Os centros devem influenciar no sentido das mudanças, não devem presumir-se como únicos autores de mudança. Os centros não decretam mudanças. Revelou-se ainda que ninguém aceita receitas. Foi claro que é a diversidade que campeia na própria forma como os centros se relacionam com as suas escolas associadas e que há uma grande diversidade na forma como os centros se relacionam ou querem relacionar - as redes de centros têm tantas dificuldades como as redes de escolas. O Congresso tornou visíveis resistências a tendências uniformizadoras e a receitas para os passos futuros.

Há as duas faces deste discurso neste Congresso. Nem sequer ficou claro que a maioria dos centros já aposte, sequer teoricamente, na autoformação ou na formação apoiada por pares, na disseminação prática das boas práticas em vez da informação sobre as boas práticas, nas modalidades de formação mais centradas na escola e na organização interpares a partir das suas necessidades declaradas e das respostas para elas. O Congresso abriu portas aos centros. Poderemos dizer que o Congresso promoveu alguma reflexão crítica sobre o papel dos CFAE face à experiência adquirida e aos desafios emergentes nos actuais contextos educativos, mas as experiências de formação apresentadas recolocaram diversas questões no seu ponto de partido:

- a opção por tendências alinhadas com desejos de novas práticas confirmada por quem as vive e infirmada por quem ainda não as praticou e as prejudica para não enfrentar a possibilidade da sua aplicação transferível;

- a afirmação de predomínio de um determinado tipo de parcerias infirmada pela afirmação na prioridade de outro tipo de parcerias de outra natureza;

...

Não haver acordo quanto a questões fundamentais, não significa que o Congresso não tenha proporcionado a troca de experiências e dinâmicas da formação contínua. Houve trocas



significativas, o que não houve foi uma clara opção por esta ou aquela experiência como modelo transferível para a totalidade dos centros e das suas realidades.

O conjunto de propostas apresentadas ao Congresso para serem votadas esclarecem a profundidade dos consensos organizacionais: estatuto remuneratório do director do centro, clarificação orçamental das verbas para despesas de funcionamento não directamente ligadas à preparação e manutenção das candidaturas foco, implicações da tutela na instalação dos centros de recursos, confirmação das garantias de existência financeira pós FSE.

E estabelecem que não há propostas de reclamação pedagógica, científica, etc., nem sequer opções estratégicas por modalidades ou temas de formação.

#### V.

Parece ter havido confirmação de tendências dos centros para serem os principais agentes promotores de modalidades como os círculos de estudo, as oficinas de formação, os estágios. Não foi claro qual o peso relativo desse tipo de iniciativas no conjunto das acções dos centros. Também há uma tendência para a associação de centros e a troca de experiências, mas há uma afirmação da necessidade de manter a actual rede de centros. E houve uma clara afirmação de disponibilidade para fazer parcerias com organismos centrais do Ministério ou com equipas de projectos do Ministério, para responder a necessidades nacionais de formação detectadas e implicadas pelo sistema. Não houve qualquer rejeição clara à possibilidade da execução de encomendas de formação. Não houve também uma clara afirmação da passagem do modelo de acreditação das acções de formação, caso a caso, para a um modelo de acreditação de plano de formação. Houve claro apoio ao modelo de aprovação por parte do foco, na base de planos de formação a indiciar simpatia pela acreditação de planos de formação. Esta simpatia não significa, no entanto, que haja consciência das diferenças entre acreditação de plano de formação e financiamento de um plano constituído por acções de formação (previamente acreditadas uma a uma.).

#### VI.

Finalmente: Ao Congresso não foi dada a visibilidade na comunicação social que merece. Não está estabelecido o reconhecimento social. Fora do sistema de formação contínua, há pouco conhecimento da grandeza do papel dos centros de formação das associações de escolas. Algumas notícias reconhecem o poder político e divulgam a sua posição a respeito da formação contínua e dos centros. Convirá no futuro, manter um determinado nível de tensão informativa e, particularmente, divulgar os números dos centros - desde o número de iniciativas ao número de professores envolvidos, passando pelo número de formadores e pelo número de escolas ou pelo investimento na formação de professores. Os números são impressionantes e a sua divulgação interessa a todas as partes envolvidas.

## SESSÃO DE ENCERRAMENTO



**Ernestina de Sá**

**Coordenadora Nacional do Programa FOCO**

*Senhor Dr. Jorge Lemos, em representação do Senhor Secretário de Estado da Educação e Inovação, Senhores Representantes dos Centros de Formação, Senhores Congressistas.*

Uma primeira palavra de agradecimento por me ter sido dada a oportunidade de participar na mesa da sessão de encerramento deste Congresso.

A minha intervenção neste acto e não em qualquer outro momento do Congresso, deve-se ao facto da Equipa de Projecto FOCO que coordeno, considerar que o Congresso é dos Centros de Formação de Associação de Escolas e que o tempo lhes deve ser prioritariamente reservado. O nosso reconhecimento do papel estratégico que os Centros de Formação de Associação de Escolas têm vindo a ter no desenvolvimento do sistema de formação contínua dos professores, está patente no apoio dado à atribuição de financiamento pelo PRODEP, no âmbito da assistência técnica, para a realização deste Congresso.

Desde a minha nomeação em 1996, para a chefia da Equipa FOCO que tenho tido a preocupação de, no âmbito da Medida 2.Acção 2.1. do PRODEP, criar condições de sustentabilidade financeira do sistema de formação contínua dos professores com uma atenção especial para os Centros de Formação de Associação de Escolas por estarem mais próximos das escolas e dos professores, de forma a que se possam consolidar como serviço público e afirmar-se qualitativamente. A capacidade organizacional demonstrada na realização deste II Congresso pelos Centros de Formação de Associação de Escolas prova que o critério que adoptámos foi positivo.

Partilho de muitas das opiniões expressas pelo ilustre conferencista incumbido de apresentar e comentar as conclusões deste Congresso, nomeadamente a referência feita à falta de visibilidade, ao nível social, dos Centros de Formação de Associação de Escolas. E não só ao nível social... De facto muitos professores não conhecem o seu Centro de Formação, não se envolvem nem se apropriam dele... Muitas estruturas da Administração Educativa desconhecem as actividades que os Centros de Formação têm vindo a desenvolver, contribuindo para a mudança e a inovação nos processos educativos. É assim necessário que os Centros de Formação de Associação de Escolas comecem a ter visibilidade e caminhem no sentido de darem a conhecer as suas potencialidades. A Mostra feita paralelamente com este Congresso permitiu divulgar materiais pedagógico-didácticos de qualidade construídos ao longo destes anos com o saber científico e a capacidade criativa e inovadora dos professores participantes na formação realizada pelos Centros de Formação.

Gostava de referir, se me permitissem usar desta oportunidade, a actividade desenvolvida pela estrutura que coordeno, com o objectivo da Medida 2 do PRODEP ser sentida como um recurso estruturante ao serviço do sistema de formação contínua dos profissionais da educação. A Equipa FOCO não pretende ser uma mera agência de financiamento que se limita a aceitar pedidos de financiamento, a analisá-los e a submetê-los ao Gestor do PRODEP para efeitos de decisão de aprovação.

À nossa actuação têm presidido preocupações de natureza pedagógica. Assim estruturámos o nosso trabalho nas seguintes vertentes:

**Função de apoio e acompanhamento** no sentido de ganharmos contacto com a efectiva realidade da actividade formativa desenvolvida pelos Centros de Formação de Associação de Escolas construindo uma relação saudável do ponto de vista profissional, por um lado afectiva por ser incentivadora e estimulante por outro lado, exigente no rigor e na transparência nos procedimentos;

**Criação de alguma reflexão conjunta sobre necessidades de formação e construção de planos de formação** devidamente fundamentados e coerentes. A construção de um plano de formação obedecendo a critérios qualitativos está em curso, encontrando-se os Centros de Formação de Associação de Escolas já numa fase afastada daquele em que o seu plano de formação era um simples conjunto de acções de formação avulsas, não interrelacionada e não interactivas, não baseado em qualquer diagnóstico de necessidades. É fundamental ter um plano de formação fundamentado, assente na definição das prioridades de política educativa identificadas ao nível de cada escola associada e projectadas no respectivo projecto educativo. A partir da conjugação e do cruzamento das necessidades individuais de cada um aos professores para a construção do seu percurso individual de formação e dos projectos educativos de cada escola, surgirão, ao nível dos Centros de Formação, planos de formação correspondendo a verdadeiras cartas de necessidades educativas e visando superar os problemas existentes num determinado território educativo.

**Diversificação das modalidades de formação, incentivando a sua inserção em futuros planos de formação.** A recente elaboração de documento de reflexão por parte do Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua e a discussão do mesmo em breve com as entidades formadoras, poderá contribuir para o desenvolvimento de “novas” modalidades. Verifica-se, por parte dos Centros de Formação de Associação de Escolas, uma redução progressiva ainda que pouco significativa, dos cursos de formação e a adopção de modalidades de formação tais como círculo de estudos, oficinas de formação e projectos, promotoras da formação centrada em contextos de trabalho com as consequentes vantagens do ponto de vista qualitativo;

**Promoção da construção de parcerias.** O objectivo é o de impulsionar a construção de processos de parcerias dos Centros de Formação de Associação de Escolas com os diversos intervenientes no sistema de formação de professores, o que implica desenvolver processos de negociação com as fragilidades inerentes à partilha de compromissos e à definição de responsabilidades, mas numa lógica de transformação dinâmica.

**Desenvolvimento de uma cultura de avaliação** num princípio que implica a validação dos processos e produtos, quer na perspectiva de avaliação interna quer na avaliação externa, uma vez que há complementaridades entre ambas. A intercepção de ambos os processos, um mais envolvente em termos efectivos e emocionais, outro mais distante e com menos carga subjectiva, poderá ajudar o Centro de Formação a construir intervenções adequadas e de acordo com a sua envolvente específica, a partir da reflexão acerca dos efectivos pontos fortes e pontos fracos identificados na avaliação.

**Alargamento do âmbito de destinatários da formação,** assumindo os Centros de Formação de Associação de Escolas um papel importante na formação de outros profissionais da educação. Trata-se de nova valência adquirida com empenhamento e entusiasmo, permitindo criar ao nível da comunidade escolar, ambientes globais de formação numa lógica integradora do mecanismo de formação.

Termino a minha intervenção com a certeza de que, com este Congresso, foi dado mais um passo significativo na institucionalização dos Centros de Formação de Associação de Escolas. A sua realização proporcionou e promoveu a reflexão acerca das questões conceptuais e organizacionais da formação contínua e deu a conhecer a dimensão sistemática do papel conferido aos Centros de Formação. A sua acção tem-se desenvolvido no sentido de uma evolução dinâmica e participada numa problemática tão determinante para a vida educativa como é o sistema de formação contínua dos profissionais de educação.

Jorge Lemos

Adjunto de S. Ex.<sup>a</sup> a Secretária de Estado da Educação e Inovação.

## «CONSTRUIR AS MUDANÇAS DA ESCOLA E NA ESCOLA»

Permitam-me, em primeiro lugar que, em nome de S. Ex.<sup>a</sup> a Secretária de Estado da Educação e Inovação saúde a realização deste II Congresso dos Centros de Formação de Associações de Escolas.

Não posso deixar de vos dizer que a minha intervenção no encerramento deste Congresso me coloca alguns problemas de representação. Por um lado, desempenho funções no gabinete de um membro do Governo com responsabilidade directa na formação de professores. Por outro, não posso deixar de me sentir associado a todos os directores de centro aqui presentes, a todos os que, em finais de 92 princípios de 93, momento em que eu era responsável pela gestão da Escola Básica 2/3 de Almeida Garrett, lançaram mãos à obra para que pudéssemos mostrar que valia a pena fazer qualquer coisa na escola, a partir da escola e em resultado dos esforços associados das escolas.

Mantenho exactamente a mesma filosofia e os mesmo princípios que então pautavam a minha actividade, ainda que não desempenhando hoje funções no terreno ou tão perto do terreno como desempenhava há 6 anos.

Permitam-me, também por isso, que não assuma apenas o papel de representante da Senhora Secretária de Estado, mas que assuma também o papel de alguém que, como todos vós, trabalhou muito para que fosse possível termos o sistema de formação que ambicionávamos e que em conjunto vamos construindo.

Gostaria de partilhar convosco quatro notas relacionadas com a problemática da formação de professores numa Escola em mudança.

### 1. O ESTATUTO DA ESCOLA

A **primeira** reporta-se ao **estatuto da escola** que queremos no final deste século XX e no início do século XXI e ao papel que, nesse quadro, pode assumir a formação de professores.

Repetindo o que já alguém disse, a formação não existe pela formação, a formação existe porque existem escolas, existe porque existem alunos, existe porque existem profissionais que querem criar mais e melhores condições para que a escola possa ser para todos.

Ser para todos, não apenas de um ponto de vista quantitativo, centrado nos indicadores estatísticos, mas sobretudo num ponto de vista qualitativo, numa perspectiva de escola construtora de reais aprendizagens para todos.

Tivemos um processo de expansão do sistema educativo ao longo das últimas décadas, que permitiu o acesso à escola de sectores da população que a ela nunca tinham tido acesso. Foi um passo muito positivo. Mas agora temos de ser capazes de ir mais longe, transformando este crescimento numérico num processo de real inclusão na vida da escola das crianças e dos jovens até então dela excluídos.

Esse é hoje o nosso principal desafio. Um desafio que diz respeito a todos, docentes, técnicos de educação, pais, autarcas, no sentido de, por um lado, assegurar a igualdade no acesso à escola e, por outro, responder à diversidade dos novos públicos que hoje estão nas escolas e à multiplicidade dos seus interesses e necessidades.

Trata-se de um domínio em que a formação de professores pode desempenhar um papel de extraordinária relevância. Falar de formação deve implicar, pois, que falemos de formação centrada na escola, que valorizemos a identidade dos contextos, a identidade do território, do território em que vivem pessoas concretas, em que vivem alunos e famílias de ambientes culturais concretos e específicos.



Um dos grandes desafios da formação neste final de século é, assim, o do saber como poderemos utilizar melhor as várias competências que vamos adquirindo para responder de forma diversificada às novas necessidades dos alunos, dos seus ambientes sociais e culturais.

É fundamental que numa escola que sofreu uma transformação tão grande, ao passar de uma escola de elites para uma escola de massas, para citar Formosinho, compreendamos que as crianças e os jovens precisam que a escola pública crie condições não apenas para garantir os saberes das disciplinas mas, sobretudo, que crie condições para que essas crianças aprendam a relacionar saberes, aprendam a procurar informação, aprendam a aprender.

## 2. O CURRÍCULO - EIXO DO PROJECTO PEDAGÓGICO

O que nos conduz ao **segundo aspecto** que gostaria de partilhar convosco. Falamos em educação/formação para o desenvolvimento e para a construção de um futuro melhor.

Considero que, neste quadro, não é possível manter o registo mais tradicional, de acordo com o qual a construção do saber na escola deve privilegiar o somatório das vários saberes disciplinares, competindo à criança ou ao jovem arrumá-los devidamente para a sua utilização na altura própria. A escola de hoje, na sociedade de informação, deve fazer um grande esforço para promover a articulação dos saberes, para incorporar no seu projecto pedagógico quer os saberes científicos, quer todos os outros saberes e todas as outras informações que chegam à escola pelos mais variados meios.

Nesta perspectiva, cabe salientar que a **melhoria da qualidade educativa é, antes do mais, resultado das dinâmicas e das condições construídas em cada escola** e dos contextos locais em que se inserem e com os quais se articulam. É o produto das interações que se estabelecem em contexto pedagógico e do projecto educativo desenvolvido participadamente pelos vários parceiros.

Todavia, o progresso da inovação e a generalização de boas práticas requer também a **existência de rectanguardas de suporte, estímulos e investigação que favoreçam as dinâmicas locais**, promovam a reflexão e facilitem a divulgação dos aspectos mais importantes.

Nesta perspectiva, importa salientar o carácter absolutamente central do **currículo**.

### 2.1. Revisão curricular participada

A **revisão e reconfiguração do currículo e o repensar do regime de avaliação dos alunos** nos ensinos básicos e secundário levaram o Ministério da Educação a promover um debate alargado, envolvendo professores, associações profissionais e científicas, pais, empresários, universidades e demais entidades da sociedade civil, no sentido de encontrar soluções consensuais, equilibradas e devidamente sustentadas.

O diagnóstico realizado permitiu encontrar uma deficiente articulação vertical e horizontal dos currículos, uma excessiva extensão dos programas, elevadas cargas horárias dos alunos, ausência de tempos e espaços curriculares para a educação cívica e para integração de diferentes saberes e competências, que coexistem com insuficiência de aprendizagens e competências dos alunos no final da escolaridade obrigatória e do ensino secundário.

Foi, assim, assumida como orientação prioritária a **definição de aprendizagens nucleares e de competências no final de cada ciclo e nível de ensino**, enquanto instrumento essencial para a conquista de objectivos nacionais de exigência de qualidade. Trata-se de garantir a preservação de uma **estrutura curricular comum** que valorize as aquisições fundamentais; a **articulação entre as componentes disciplinares e as componentes trans e inter-disciplinares**; a clarificação da **autonomia pedagógica das escolas** com acompanhamento e orientação do Ministério da Educação na **elaboração, gestão e avaliação das componentes regionais e locais do currículo**; e a articulação entre níveis e modalidades de ensino que possibilite a relevância da formação considerando os diversos percursos dos alunos.



O **ordenamento curricular nacional** nos três ciclos da educação básica deve apontar expressamente para a aquisição de conhecimentos e competências que façam de cada jovem um cidadão autónomo, capaz de se adaptar e intervir activa e responsabilmente na vida social, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida.

Assim, o **desenho curricular da educação básica** deve ser elaborado de acordo com as seguintes orientações:

- a) O 1.º ciclo do ensino básico realiza-se em regime de monodocência, sem prejuízo da intervenção de outros docentes, nomeadamente para o desenvolvimento das áreas das expressões e da iniciação a uma língua estrangeira;
- b) Nos 2.º e 3.º ciclos, o desenho curricular comporta, por regra, uma carga horária semanal de trinta horas, incluindo as seguintes áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado (2 horas), Projecto Interdisciplinar (2 horas) e Educação para a Cidadania (1 hora);
- c) No 3.º ciclo, o desenho curricular deve ainda considerar a introdução da segunda língua estrangeira, a sequencialidade disciplinar ao longo do ciclo e uma área disciplinar de Educação Artística e Tecnológica, em que os alunos poderão optar por Educação Visual e Educação Tecnológica ou Educação Visual e Educação Musical;
- d) Os estabelecimentos de ensino poderão organizar as cargas horárias das diversas disciplinas segundo agrupamentos flexíveis de tempos lectivos.

A **reorganização curricular do ensino secundário** deve apontar para um núcleo disciplinar comum nas componentes de formação geral e específica dos cursos gerais e tecnológicos, num ciclo de três anos, e para a integração nos planos de estudo das componentes teórica, experimental e de aplicação, com efeitos no elenco das disciplinas e na organização dos horários dos alunos.

A **revisão curricular no ensino secundário obedecerá às seguintes orientações:**

- a) Fixação em 30 horas semanais do máximo da carga horária semanal dos alunos;
- b) Criação de uma área de projecto;
- c) Reorganização dos cursos gerais do ensino secundário, favorecendo a integração das dimensões teóricas e práticas;
- d) Reorganização dos cursos tecnológicos do ensino secundário, acentuando a sua dimensão de formação profissionalizante;
- e) Diferenciação dos programas das disciplinas do ensino secundário, de acordo com a natureza dos cursos.

A estratégia de **concretização das medidas de revisão curricular** dos ensinos básico e secundário centrar-se-á, conseqüentemente, no trabalho directo com as escolas e engloba uma série de medidas complementares entre si (de incentivo, acompanhamento, formação, etc.), prevendo-se a sua generalização no ano lectivo 2001/2002.

## 2.2. Avaliação

A **qualidade, o rigor e a pertinência da avaliação** constituem elementos determinantes para se aferir do modo como se operam os desempenhos das pessoas, das escolas e do sistema, articulação coerente com a nova configuração do currículo.

Na escolaridade básica, a avaliação surge como **elemento regulador do processo de ensino - aprendizagem**, de modo que a transição entre ciclos de escolaridade e a obtenção do diploma do ensino básico possa corresponder a reais saberes e competências.

Nesse sentido, conjugam-se modalidades de **avaliação interna** com **dispositivos de avaliação externa**, designadamente através de testes de aferição de âmbito nacional, elaborados pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) no final dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, cuja aplicação se irá desenvolver já no ano lectivo 1998/1999 em 50 escolas do 1.º ciclo do ensino básico, sendo generalizada a partir dos anos lectivos subsequentes.

Através da avaliação aferida procura-se permitir o controlo dos níveis de desempenho dos estudantes e a avaliação da eficácia do sistema, com devolução dos resultados às escolas para enriquecimento das aprendizagens e dos projectos educativos.

No ensino secundário, o princípio de avaliação externa como instância necessária de regulação da qualidade está adquirido, tendo constituído a realização de **exames nacionais** uma etapa decisiva na credibilização e consolidação do sistema.

### 3. AFIRMAR A AUTONOMIA DA ESCOLA

Cabe salientar, **em terceiro lugar**, que esta nova maneira de encarar a Escola e o serviço público de educação depende, também, da criação de condições para o exercício da autonomia pelos estabelecimentos de educação e de ensino, designadamente através da **maior responsabilização dos profissionais**, da sua preparação **para o desempenho de cargos e funções de relevância fundamental para o bom funcionamento das escolas** e para o reforço da sua ligação com os territórios educativos em que se integram.

Por isso se compreende que o reforço da autonomia das escolas tenha constituído uma das prioridades da política educativa para a melhoria da qualidade do serviço público de educação. Tal orientação política viria a ser materializada no novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Trata-se de uma orientação que, no respeito pelas orientações da Lei de Bases do Sistema Educativo, visa valorizar a identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu projecto educativo e na sua organização pedagógica flexível, adequada à diversidade dos alunos e do meio em que a escola se insere.

Este entendimento da **escola como centro da acção educativa** pressupõe a criação de condições que possam **reforçar e desenvolver o exercício da respectiva autonomia pedagógica e administrativa, com a conseqüente transferência de poderes e de competências, nomeadamente nas áreas do planeamento estratégico, da organização interna, do desenvolvimento curricular, da gestão de recursos, do relacionamento externo e da avaliação.**

Compreende-se, por isso, que o novo regime da autonomia, administração e gestão das escolas tenha atribuído uma **importância significativa ao Projecto Educativo e ao Regulamento Interno** da escola ou do agrupamento de escolas, enquanto instrumentos determinantes no processo de construção da autonomia das instituições escolares, designadamente no plano organizacional.

### 4. APOSTAR NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DOS EDUCADORES COMO INVESTIMENTO ESTRATÉGICO NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA

Somos, assim, conduzidos ao **quarto aspecto** que pretendo realçar, em que procurarei dar um especial destaque á temática específica da **formação de professores** e do papel que pode desempenhar para a construção de uma escola de qualidade.

Formação de professores que deverá ser considerada nas suas várias valências: **inicial, contínua e especializada**. Trata-se de problemáticas que não poderão escamotear a necessária revisão dos perfis profissionais dos professores, promovendo a diversificação e a especialização, associadas a uma maior e mais alargada competência pedagógica, no sentido da interdisciplinaridade e da integração dos saberes.

Assumindo tais princípios, o Governo promoveu a aprovação pela Assembleia da República de um conjunto de alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo <sup>(6)</sup>, procurando criar condições para que o **processo de formação inicial** dos educadores de infância e dos professores dos 3 ciclos do ensino básico e do ensino secundário se realize de forma integrada, harmonizada e coerente, rompendo barreiras entre instituições e procurando a convergência das competências e dos recursos das Universidades e das Escolas Superiores de Educação para uma formação de qualidade.

Também no campo das habilitações para a docência, articuladas com a formação inicial, se impunha ultrapassar os bloqueios provenientes dos anteriores projectos governamentais. Assim, foi constituído o **Instituto Nacional para a Acreditação da Formação de Professores - INAFOP** <sup>(7)</sup>, com competências no domínio da acreditação dos cursos de formação de professores, tomando em consideração não a sua mera designação, como se tem verificado nas últimas décadas, mas as suas estruturas curriculares, a qualidade da formação ministrada e a creditação de unidades mínimas obrigatórias no percurso formativo.

Por outro lado, preconiza-se que a nova matriz da formação inicial reconsidere as opções anteriormente tomadas na definição das componentes curriculares dos cursos, tanto no domínio científico, como no domínio das ciências da educação. O equilíbrio destes dois domínios passa necessariamente pela revisão dos normativos que determinam os pesos relativos destas áreas específicas. **As habilitações para ensinar num determinado nível de ensino devem ser geridas flexivelmente de modo a que, com os necessários ajustamentos e formação, um professor possa transitar entre ciclos ou níveis de ensino.**

A valorização de uma formação inicial de qualidade esteve, de igual modo, subjacente à recente decisão do Governo de **consagrar a licenciatura como formação de base para todos os docentes do sistema de educação e ensino não superior**, isto é do pré-escolar ao secundário, procurando formar e recrutar para as diferentes etapas do processo educativo das crianças e dos jovens os melhores docentes, os mais bem preparados, deixando de estigmatizar com uma formação de nível inferior aqueles que optarem pela aposta no pré-escolar e no 1.º ciclo da escolaridade, etapas iniciais e decisivas do processo educativo, uma vez que muito do futuro se joga aí, com a consequente situação profissional inferior à dos seus colegas de todos os outros graus de ensino.

A **formação inicial** de professores, à semelhança de qualquer outro modelo formativo, não pode estar dissociada da **formação contínua**, devendo ser concebida como um processo de aprendizagem ao longo da vida.

Pelas regras de recrutamento e pelo processo de formação, os docentes devem valorizar e conferir pertinência à sua acção educativa, como condição incontornável da eficácia da sua acção formativa.

É imperativo não esquecer que a formação dos professores não pode ser concebida à margem dos desafios que se colocam actualmente à educação e que os docentes, como todas as outras categorias profissionais, precisam de estar preparados e motivados para compreender, desejar, participar e contribuir para a mudança e inovação necessárias à construção da qualidade das ofertas educativas, das escolas e do sistema educativo.

---

<sup>(6)</sup> Cf. Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

<sup>(7)</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro

O regime jurídico da **formação contínua** de professores foi revisto <sup>(8)</sup>, na sequência de um processo de diálogo com várias entidades formadoras, designadamente instituições de ensino superior, associações pedagógicas e científicas de professores e centros de formação das associações de escolas.

As alterações aprovadas visam construir uma **nova perspectiva e uma nova filosofia para a formação contínua de professores** que visam, sobretudo, considerar a valorização pessoal e profissional do docente em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível da sua escola. Neste sentido, assumem particular relevância as perspectivas abertas pela nova legislação susceptíveis de pôr em prática modalidades inovadoras de formação, nomeadamente desenvolvimento de projectos, círculos de estudos e oficinas de formação que, simultaneamente, podem favorecer a organização de equipas de trabalho nas escolas.

O novo regime jurídico procurou, de igual modo, reconsiderar as soluções organizativas da formação, clarificando as competências de intervenção dos diversos órgãos e assegurando uma efectiva articulação do seu funcionamento, bem como garantir e promover a participação das entidades formadoras no processo de definição das linhas estratégicas para a formação, no acompanhamento da sua realização e na sua avaliação.

A **formação especializada** de docentes foi também objecto de especial consideração, através da aprovação do respectivo regime jurídico <sup>(9)</sup>. Com efeito, a construção de uma escola democrática e de qualidade reclama uma particular atenção à formação de agentes educativos devidamente qualificados.

Procurou-se, desta forma, assegurar que o exercício de cargos e funções ao nível da administração e de gestão pedagógica das escolas estivesse associado a uma qualificação específica e que a aquisição dessa qualificação específica pudesse, também, ter uma intervenção dos Centros de Formação. Nos termos da lei, compete às Instituições de Ensino Superior organizar a formação especializada dos docentes, mas os Centros podem ter um papel insubstituível. Com efeito, são os Centros que estão no terreno e podem, designadamente no domínio do desenvolvimento do projecto de formação, estabelecer protocolos com Instituições de Ensino Superior para que desenvolver parcerias na gestão dessa componente da formação.

A aprovação recente de um **normativo definindo os perfis de competência das várias áreas de especialização** pode constituir-se num importante instrumento de trabalho para os centros de formação, designadamente no âmbito do processo de cooperação com instituições de ensino superior para a organização e desenvolvimento de cursos de formação especializada.

A concluir não queria deixar de vos manifestar a minha certeza de que os trabalhos deste II Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação de Escolas não deixarão de constituir um importante contributo para um momento que queremos de viragem, de mudança, de abertura dos caminhos para uma Escola democrática e de qualidade que motive e valorize a profissionalidade docente.

Os desafios estão lançados. Acreditamos sinceramente que a centração da vida educativa nas escolas e a valorização da intervenção dos diversos parceiros educativos constituirão importantes contributos para a construção continuada de uma Escola autónoma, democrática e de qualidade.

---

<sup>(8)</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro.

<sup>(9)</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril.

## TRANSMISSÃO DA CHAVE

### Região Centro

Cabe-me a mim, para além de agradecer a vossa participação, dar cumprimento a um último acto simbólico que se instituiu no I Congresso em Lisboa.

No I Congresso, depois de muita discussão, ficou decidido que o II Congresso seria realizado pela Região Centro, mas o Norte só concordou que assim fosse após a garantia de que o II Congresso seria realizado pela Região Norte .

Assim, eu chamo o Representante dos Directores da Região Norte no Conselho da Formação Contínua, o meu colega César, para lhe entregar a chave do Congresso.

### Região Norte

Vou só, muito rapidamente, dizer algumas palavras:

A primeira para agradecer e felicitar toda a Organização deste Congresso.

A segunda para agradecer a caixa e a chave, que vou guardar religiosamente porque, pelos vistos, já tem experiência na organização de Congressos e eu não quero perder esse segredo.

A terceira para agradecer, pelo menos aos interventores desta parte final da manhã, ao Arsélio, à Dr.<sup>a</sup> Ernestina e ao Dr. Jorge Lemos, porque nos deixaram um programa de acção com grandes e importantes desafios que nós não vamos conseguir cumprir! De qualquer forma, vamos procurar trabalhar e seleccionar alguns itens...

Para terminar, não queria deixar de referir e de reforçar, até porque contribuí para a nossa auto-estima, que, se neste Congresso e nestes dias fomos considerados insubstituíveis, não podemos esquecer que em 94 estávamos em luta pelo nosso despedimento, e isso aconteceu no Porto, no Fórum que promovemos em Abril, estávamos despedidos, na altura, e lutámos até às últimas para agora conseguirmos com naturalidade, sem grandes crispações, num processo de alguma maturidade, dizerem-nos que somos insubstituíveis! E eu espero que daqui por um ano digam que somos bons, que temos qualidade e que somos esforçados!

Parabéns a todos.



## LISTA DE CONVIDADOS E INSCRITOS

Nome	Instituição
Abreu Pessegueiro	CF Gaspard Monge - APROGED
Adelina Maria Pires R. Carvalho Paulo	CFAE Castelo Branco e Vila Velha de Ródão
Adelino Reis Amaro	CFAE Raia Centro
Adélio Perreira da Costa	CFAE FACE - Barcelos
Ademar Ferreira dos Santos	CFAE Camilo Castelo Branco
Adriano Monteiro Cardoso	CFAE Castro Daire
Aida Costa de Sousa Dias	CFAE Castelo Branco e Vila Velha de Rodão
Alberto Soares Costa	CFAE Francisco de Holanda
Albino Orlando Teixeira Alves	CFAE Francisco de Holanda
Alcides José de Sousa Sarmento	CFAE Douro e Távora
Alcindo Ferreira da Silva	Centro Naval de Ensino à Distância
Alda Maria Antunes Santos Ribeiro Pereira	CFAE Oeiras
Alexandra Carolino	CF de Professores Pró-Ordem - Lisboa
Alice Pereira Tristany	CFAE Vila Real de St.º António
Almeida Costa	CCPFC
Almira de Fátima Moura Silva	CFAE Gaia Sul
Altino Alves Pereira do Rio	CFAE Chaves e Boticas
Álvaro Santos	CCPFC
Alzira Maria de Brito Nobre Mendes	CFAE Barreiro
Amândio Seco da Costa	CFAE Calvet de Magalhães - Lisboa
Amaro Costa	CFAE Abel Salazar
Amélia Maria Cardoso V. Costa D. Moreira	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Amélia Rosa Macedo	CFAE Terras da Feira
Amílcar Braga	Coordenação Regional do FOCO - Centro
Ana Bela Luz Rodrigues	CF da Associação de Profissionais Ed. Infância - APEI
Ana Brioso Ribeiro Infante	CFAE Fundão
Ana Catarina Pedro Alves	Centro Naval de Ensino à Distância
Ana Cristina Firmino Afonso Madeira	CFAE Dr. Rui Grácio - Lagos
Ana Cristina Lopes Moreira	ESE Jean Piaget - Viseu
Ana Cristina Matias Vieira Torrao	CFAE Ílhavo
Ana Luísa da Silva Fernandes	CFAE Batalha
Ana Margarida Passos	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
Ana Maria Cardoso A. O. Combo	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Ana Maria da Silva Cactano	CFAE São Sebastião - Setúbal
Ana Maria Gaspar Marques	CF do Sindicato de Professores da Grande Lisboa
Ana Maria Horta Ramirez	Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus
Ana Maria Lucas da Silva	CFAE Moita
Ana Maria Martins Amaro	CF do Instituto Irene Lisboa - NRC
Ana Maria Martins da Silva Rocha	CFAE DIDASKALIA
Ana Maria Martins Narciso	CFAE Porto de Mós
Ana Maria Mendão Carvoeiro	CFAE Palmela
Ana Maria Neto	CF SPRA - Profe
Ana Maria Nogueira dos Santos Mendes	CFAE Fundão
Ana Maria Rodrigues de Figueiredo	CFAE Ansiázere
Ana Paula dos Santos Garcia Moreira	Coordenação Regional do FOCO - Centro
Ana Paula Duarte Freitas	CFAE GOUFOR
Ana Paula Marques Ribeiro Ferrat	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Ana Paula Mateus Barão Afonso	CFAE Azambuja
Ana Paula Monteiro Marques	DEGRE
Ana Victoria C. de Bettencourt Rodrigues	CFAE Terceira, S. Jorge e Graciosa - Açores
Anabela Ramos da Silva Bernardo	CFAE CENFORMA - Montijo e Alcochete
Anabela Vaz Jacinto Madama	CFAE Ansiázere
Ángelo João Guarda Verdades de Sá	CFAE Alborvil - Vila Viçosa
Antónia Valente de Castro Vidal de Castro	CFAE Ovar
Antonietta Maria de Jesus Rosendo	CFAE Albufeira
António Agostinho Monteiro	CFAE FOCPAL - Guarda
António Antunes Ribeiro	CFAE PROFOURÉM - Ourém

## II Congresso Nacional dos CFAE – Lista de Convidados e Inscritos

Nome	Instituição
António Armando Moreira Maia Neto	CFAE Paços de Ferreira
António Augusto Rocha Ramos	CFAE Castelo Branco e Vila Velha de Ródão
António Aurélio Dores Pestana Silva	CFAE São Sebastião - Setúbal
António Braga	Coordenação Nacional do Programa FOCO
António Carvalho Rodrigues	CFAE Batalha
António da Mota Laço	CFAE Chaves e Boticas
António de Figueiredo Marques	CFAE Tomar
António Domingues	CFAE Arcos de Valdevez e Ponte da Barca
António Duarte Batista	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
António Fernando Albuquerque Canhão	CFAE Arrábida
António Fernando Bernardino Landeiro	CFAE Gil Vicente - Amora e Corroios
António Fernando de Campos e Sousa	CFAE Lousada
António Ferreira da Silva	CF Lindley Cintra - Centro C. do Nónio Séc. XXI da Malha Atlântica
António Joaquim Alves Estrela	CFAE Egas Moniz - Estarreja
António José Oliveira Almeida	CFAE São Sebastião - Setúbal
António José Pires Esteves Remédio	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
António José Silva Carvalho	CFAE Portalegre
António Manuel Ameida Nunes	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
António Manuel Camacho Guerreiro Gordinho	CFAE Palmela
António Manuel Gameiro Rico	CFAE Raia Centro - Idanha-a-Nova / Penamacor
António Manuel Valente Andrade	
António Maria Ramalho Raposo	CFAE CEFOPNA - Nordeste Alentejano
António Pereira da Rosa	CFAE CEFOP/FAFE
António Pereira Fernandes de Almeida	CFAE Terras entre Paiva e Caima
António Ribeiro Aragão	CFAE Portimão
António Santos Queirós	CEFOP - Conimbriga
António Silva F. Boaventura	CFAE Esposende
António Vicente de Figueiredo	CF de Professores da ASPL
Armando Américo Cardoso Raimundo	Coordenação Regional do FOCO - Alentejo
Armindo de Jesus Rodrigues	CFAE Sever do Vouga
Arsélio de Almeida Martins	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Artur José de Jesus Vieira	CFAE "Pêro de Alenquer" - Alenquer
Artur Sousa Veríssimo	CFAE São Miguel e Santa Maria - Açores
Augusto de Albuquerque Mendes	CFAE Carregal do Sal
Augusto Fernando Cadilhe de Figueiredo	CFAE Oliveira de Azemeis
Augusto Ferreira Guedes	Escola Profissional Gustave Eiffel
Avelino Alves Ribeiro	CFAE Espinho
Benilde de Sá Fardilha	CFAE Espinho
Benjamim Jorge Neves Luciano	CFAE Fundão
Carla Maria Rodrigues Rolo	Centro Naval de Ensino à Distância
Carla Sofia Alves da Costa	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Carla Sofia Ruivo de Campos Freire	Coordenação Regional do FOCO - Centro
Carlos Alberto de Oliveira Henriques	CFAE Batalha
Carlos Alberto Salvado Ramos	CFAE Fundão
Carlos Alberto Ventura Magalhães	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Carlos António Maranhão Espanada	CFAE Batalha
Carlos Artur da Silva Gonçalves	CFAE CENFICAP - Zêzere
Carlos Guilherme de Lemos Santos	CFAE Martins Sarmento - Guimarães
Carlos José Vieira da Silva	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Carlos Manuel Ramajal Peres	CFAE Oeiras
Carlos Manuel Santos Sousa Ubaldo	CFAE Dr.ª Deolinda Ribeiro - Caldas da Rainha
Carlos Manuel Sousa Santos	CFAE Azambuja
Carlos Monteiro	CFAE VISPROF - Viseu
Carlos Urbano Pires Rodrigues	CFAE CENFOR - Ponte de Lima
Carminda Floures de Moura	CFAE Espinho
Catarina Maria Galí C. Macedo	CFAE António Sérgio - Loures
Cecília Nunes Gonçalves	Coordenação Regional do FOCO - Alentejo
Célia Maria Ferreira Simões	CFAE Batalha
César Augusto Oliveira da Rocha	CFAE Maia
Clementina Maria Gomes Fernandes	CFAE Oliveira Azemeis
Cristina Maria B. dos Santos da Silva Guedes	CFAE Fundão

**II Congresso Nacional dos CFAE – Lista de Convidados e Inscritos**

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>
Cristina Maria da Silveira Simões Pedro	CFAE Ílhavo
Cristina Paes	Universidade Portucalense
Custódio Lagartixa	CFAE Palmela
Daniel Ribeiro de Carvalho	CFAE Amarante
Délio Moreira Lagoa	CFAE Mira
Deolinda da Encarnação Serralheiro	Instituto Superior de Ciências Religiosas de Aveiro
Deolinda Pereira Malta	CFAE Paços de Ferreira
Domingos Manuel Magalhães Oliveira	CFAE Gaia Sul
Dora Cristina dos Santos Dias	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Dulce Beatriz Afonso Marcos	CFAE Amadora
Édio Martins	DAPP
Eduarda Maria da Costa Santos Andrade	FPCE - Universidade de Lisboa
Eduardo Moreira Vaz Cardoso	CFAE Socalco - Lamego
Elisa Maria Herdeiro Dias Agostinho	Coordenação Regional do FOCO - Norte
Elisabete Caldeira Lopes Ramos	ESE Jean Piaget - Viseu
Elisabete Conceição Rodrigues Ferreira	CFAE Ansiázere
Elisabete M. M. H. de Oliveira Castro	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Elsa Maria Silva de Pinho Ferreira Jorge	CFAE Ílhavo
Emídio Domingues	Coordenação Regional do FOCO - Centro
Emídio Manuel Ferro Nunes	CFAE Vagos
Emília de Fátima Dias Marinho	CFAE Melgaço, Monção e Valença
Ermelinda Correia dos Santos Lisboa	CFAE Oliveira da Azeméis
Ermelinda Maria Alberto Alves	CFAE Ílhavo
Ermelinda Vieira Fernandes	DEB / EBM
Ester Emília Martins Ferreira Pereira	
Eugénio José Pereira Alves	CFAE Barreiro
Eusébio André da Costa Machado	CFAE Sebastião da Gama - Santo Tirso
Fátima Clarisse Portela da Silva	CFAE Batalha
Fausto Alberto Pereira Quintas	CFAE Felgueiras
Feliciano José Vieira de Oliveira Paquim	Coordenação Regional do FOCO - Centro
Fernanda dos Santos Silva Tonelo	CFAE Dr.ª Deolinda Ribeiro - Caldas da Rainha
Fernanda Manuel Diaz Jalpza da Fonte	CFAE Espinho
Fernando Alfeu Bastos Ferrer Lemos	Arca - ETAC
Fernando Delgado Pereira dos Santos	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Fernando do Rosário Castro Freitas	CFAE Rui Grácio
Fernando Ilídio da Silva Ferreira	CFAE Paredes de Coura
Fernando José Torres Chorão dos Santos	Coordenação Regional do FOCO - Lisboa e Vale do Tejo
Fernando Luís de Sousa Correia	CF do Sindicato dos Professores da Madeira
Fernando Martins Freita	CFAE "Fernão Magalhães" - Sabrosa
Fernando Miguel Proença de Almeida Santana	CFAE Gil Vicente - Amora e Corroios
Fernando Nunes Martins	CFAE CENFORGUARDA
Fernando Nuno Pimentel Vasconcelos	CFAE Lousã e Miranda do Corvo
Fernando Santos Lopes	CFAE Mirandela
Fernando Serafim Madeira	CFAE Pombal
Filomena Maria A. Marques Almeida	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Francisco Fonseca Cruz	CFAE Oliveira Hospital
Francisco José Carapino Cordeiro Espiguinha	CFAE António Sardinha
Francisco José Ramalho Mendes	CFAE Alborvil - Vila Viçosa
Francisco Manuel Tomé Queirós	CFAE Lousada
Francisco Manuel Valadas Abreu	CFAE CENFOCAL - Ourique, Castro Verde, Aljustrel, Almodôvar
Francisco Paz	CFAE Ágora - Coimbra
Gastão Carlos Branco Antunes	CFAE Pinhel
Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos	ESE - Bragança
Gualter Américo Miranda Campinho	CFAE Professor Agostinho Manuel da Silva
Helena Maria de Oliveira Dias Libório	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Helena Maria de Oliveira e Silva	CFAE Sebastião da Gama - Santo Tirso
Helena Maria Duarte Coelho	Escola Superior de Educação - Coimbra
Henrique Machado	Coordenação Nacional do Programa FOCO
Hermínia dos Santos Paiva Loureiro Viegas	CFAE Águeda
Hernâni Fernando de Figueiredo Oliveira	ESE Jean Piaget - Viseu
Hilda Maria Santos Pinto Gonçalves	CFAE Lousã e Miranda do Corvo
Horácio Teodoro Martins dos Santos	

## II Congresso Nacional dos CFAE – Lista de Convidados e Inscritos

Nome	Instituição
Hugo Manuel Santos Marçal	CFAE António Sardinha
Humberto da Costa Cerqueira	CFAE Basto
Ilda Maria Lita Pereira Silva	Coordenação Regional do FOCO - Algarve
Ilda Paula Cardoso Correia	CFAE Barreiro
Ilídia Maria Carrondo Milheiro	CFAE Raia Centro
Irene Ferreira Guedes	Escola Profissional Gustave Eiffel
Irene Fontes	Coordenação Nacional do Programa FOCO
Isabel Fernanda Monteiro Ferreira	CFAE Fundão
Isabel Maria de Carvalho Batista	Universidade Portucalense
Isabel Maria Fael Freire Miguel G. Barros	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Isabel Maria Joaquim Saraiva	ESE Jean Piaget - Viseu
Isabel Maria Lopes de Melo Luís	CFAE Álvaro Silveira
Isabel Maria Pires Domingues d'Araújo	ESE Jean Piaget - Viseu
Jaime Manuel Gonçalves de Freitas	CF do Sindicato Democrático de Professores da Madeira
João Amaro Lopes Taborda	CFAE Castelo Branco e Vila Velha de Ródão
João Belém	ESE Porto
João Carlos de Sousa	Instituto de Educação José Marinho
João Carlos Machado de Sousa	CFAE Basto
João Carlos Mendes Antunes	Centro Competência Nónio Beira Interior
João da Cruz Martins Pina	CFAE Nelas
João de Deus Pires Antunes	CFAE Fundão
João Manuel Ferreira da Cruz	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
João Manuel Roldão Barros Sobral	CFAE Marinha Grande
João Nuno de Macedo Lameiras	CFAE FOCOMARCO - Marco de Canavezes
João Pedro Soares de Albergaria Almeiro	CFAE Tomás Ribeiro - Tondela
João Santos Martins	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Joaquim António Sarmento Guerreiro	CFAE Rui Grácio - Seixal
Joaquim Azevedo	Associação Industrial do Porto
Joaquim de Oliveira Pereira	ESE Jean Piaget - Viseu
Joaquim dos Reis Mendes Pimentel	CFAE Ansiázere
Joaquim Inácio Raminhos Cabaça	CFAE Moita
Joaquim José Marques Ramos Pinto	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Joaquim Leonardo Martins	CFAE Castelo Branco e Vila Velha de Ródão
Joaquim Machado de Araújo	CFAE Braga/Sul
Joaquim Rafael Costa Oliveira Moura	CEFANESPO
Jorge do Nascimento Pereira da Silva	CFAE Francisco de Holanda
Jorge Edgar Gregório Brites	CFAE Batalha
Jorge Manuel Aguiar Moreira de Mesquita	CFAE Gaia Sul
Jorge Manuel Almeida Mourato	CFAE FORSEIA - Seia
Jorge Manuel dos Santos Oliveira	CFAE Terras entre Paiva e Caima
Jorge Manuel Gonçalves Gomes	Coordenação Regional do FOCO - Lisboa e Vale do Tejo
Jorge Manuel Teixeira da Silva	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Jorge Miguel Antunes Nunes	CFAE Maia
José Maria de Almeida	NOVAFOCO
José Rui Tânzeres de Castro Bacelar	CFAE Júlio Brandão - V.N. Famalicão
José Afonso Baptista	Direcções Regionais de Educação
José António de Avelar Rosa	CFAE Mafra
José António de Pinho Gama	CFAE Palmela
José António dos Santos Ferreira	CFAE Socalco - Lamego
José António Gonçalves de Brito	CFAE Fundão
José António Lopes Tomé	CFAE Torres Novas e Golegã
José António Morais Afonso Caridade	Associação Centro de Recursos Apoio Pedagógico - Barcelos
José António Vieira Marques	CFAE Vila Nova de Poiares
José António Vieira Peixoto	CFAE Vila Verde
José Carlos Martins Andrade Teixeira	CFAE António Nobre - Porto
José Carlos Martins Andrade Teixeira	CFAE FORPROF - Porto
José Carlos Nunes da Silva	CENJOR - Centro Protocolar Formação Profissional para Jornalistas
José Cruz dos Santos	CFAE Oliveira do Bairro
José de Araújo Ribeiro	CFAE Prof. João Soares
José dos Santos Pereira Moita	CFAE Prof'Sor - Ponte de Soure
José Eduardo Sousa Calvet de Magalhães	CF Gaspard Monge - APROGED
José Feliciano Gonçalves Ferreira	CFAE Paredes



## II Congresso Nacional dos CFAE – Lista de Convidados e Inscritos

Nome	Instituição
José Ferreira Alves	CFAE Camilo Castelo Branco
José Francisco Carraça Caninhas	CFAE CENFORMA - Montijo e Alcochete
José Garcia Pascoal	CFAE Ílhavo
José Joaquim Barroso Alves Pinto	CFAE Lagoa - Portimão
José Joaquim Sottomaior Faria	CFAE Barcelos
José Jorge Coelho Fortunato Antunes	Escola Profissional Gustave Eiffel
José Luís da Conceição Ramos Adriano	CFAE Covilhã
José Luís Diogo Azevedo Presa	CEFANESPO
José Luís Franco	CFAE Rui Grácio - Seixal
José Manuel Baptista do Carmo	ESE - Universidade do Algarve
José Manuel Castelo Branco Pratt	Coordenação Regional do FOCO - Norte
José Manuel das Neves Carvoeiro	CFAE Palmela
José Manuel de Almeida Gonilha	CFAE Coruche
José Manuel Leitão Pires Franco	CFAE Azambuja
José Manuel Marques Pereira	Instituto Superior de Ciências Religiosas de Aveiro
José Manuel Nunes Campos	CFAE PROFGAL - Sabugal
José Manuel Nunes Coelho da Silva	CFAE Albergaria-a-Velha
José Manuel Pacheco Correia	CFAE CEFOP-LART - Lamego
José Manuel Ribeiro Leal	Escola Profissional Gustave Eiffel
José Manuel Silva Teixeira	CFAE Rui Grácio
José Manuel S. Rodrigues de Oliveira Diogo	CFAE Abrantes
José Manuel Tarelho Soares	CFAE de Mira
José Maria Carvalho Dias	CF do Sindicato Democrático de Professores da Madeira
José Maria Pinheiro Moura	CFAE CEFOPNA - Nordeste Alentejano
José Maria Teixeira dos Santos	CFAE CEFOPREM - Redondo, Reguengos, Évora e Mourão
José Maria Teles Sampaio	CFAE VISPROF – Viseu
José Vitor Pedroso	CF Lindley Cintra - Centro C. do Nónio Séc. XXI da Malha Atlântica
Josefa da Conceição Miranda Maças N. Neves	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Judith Maria Pressler de Pina	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Júlia Guedes	CFAE Fundão
Julie Tice	The British Council
Júlio Silva Marques	CFAE Gaia Nascente
Laura do Carmo Pereira de Miranda	CFAE Santiago do Cacém, Sines e Grândola
Leonel Alexandre Ribeiro Moreira Gonçalves	CFAE Alcobaça e Nazaré
Licínio Fernando Novais Silva	Coordenação Regional do FOCO - Norte
Lisete Magalhães A. da Costa Maia do Miguel	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Lúcia de Fátima de Ávila Borges Oliveira	CFAE Terceira, S. Jorge e Graciosa - Açores
Lúcia Maria Mimoso Lima Gomes	CFAE CENFOR - Ponte de Lima
Luciana Flora Brinco de Oleastro	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Luís Alberto Camilo Duarte	
Luís António Guedes	
Luís Carlos Figueiredo Sousa	CFAE CEFOPREP - Satão e Vila Nova de Paiva
Luís da Silva Mateus	CFAE Barreiro
Luís Filipe Maia de Carvalho	CFAE Pombal
Luís Filipe Marques dos Santos	Associação de Professores de História
Luís Manuel Ferreira Dinis	CFAE Gondomar
Luís Manuel Franco da Silva	CFAE Dr.ª Deolinda Ribeiro - Caldas da Rainha
Luís Miguel Antunes Costa	CFAE Raia Centro - Idanha-a-Nova / Penamacor
Mafalda Isabel Dias da Silva Bertão	ESE Jean Piaget - Viseu
Mafalda Sofia dos Santos Durão Marques	ESE Jean Piaget - Viseu
Manuel Alberto Marques Dias Pereira	CFAE Oliveira Azemeis
Manuel Alves Moreira do Amaral	Universidade de Lisboa
Manuel António Cardoso Dias Andrade	CFAE Profª Sor - Ponte de Soure
Manuel António M. Sousa Monteiro	Associação Luso-Espanhola de Pedagogia - ALEP
Manuel Cascais de Sá	CFAE Luís António Verney
Manuel de Freitas Gil	Instituto de Educação José Marinho
Manuel de Oliveira Barreira	ISCIA
Manuel de Oliveira Lopes	CFAE Vila Verde
Manuel Gonçalves Martins Vaz	CFAE Póvoa de Varzim
Manuel Jacinto Moreira	CFAE São João da Madeira
Manuel João Gonçalves Simões	CFAE Viana do Castelo



**II Congresso Nacional dos CFAE – Lista de Convidados e Inscritos**

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>
Manuel Joaquim de Almeida Pina	CFAE Ílhavo
Manuel José da Silva Cardoso	CFAE Ovar
Manuel Pinheiro Monteiro	CFAE Paredes de Coura
Manuel Rodrigues	
Manuel Rua Gaspar	CFAE CENFORMAT - Meda, Aguiar da Beira e Trancoso
Marcos Júlio Araújo Ferreira	Arca - ETAC
Margarida Elisa Moreira Teixeira	Coordenação Regional do FOCO - Norte
Margarida Isabel Martins Correia	Coordenação Regional do FOCO - Alentejo
Margarida Marinho	CF APECV
Maria Adelina da C. Laranjeira	CF da Associação de Professores de Sintra
Maria Adelina Gomes Pereira	CFAE Espinho
Maria Adozinda Magalhães Pacheco Miranda	Associação Centro de Recursos Apoio Pedagógico - Barcelos
Maria Alice de Oliveira Matos	ESE Jean Piaget - Viseu
Maria Alice Dias da Silva Palma Gonçalves	CFAE Monchique
Maria Alpuim Gaglardini Graça	CFAE Rui Grácio
Maria Ana G. L. Pacheco	Coordenação Regional do FOCO - Norte
Maria Antónia da Silva Serra Lopes Bexiga	Coordenação Regional do FOCO - Alentejo
Maria Arlete Cardoso Marques Jorge	CFAE Lindley Cintra - Estoril
Maria Armada D. de Almeida e Silva e Diz	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria Arminda de Brito Pignatelli	CFAE Castelo Branco e Vila Velha de Ródão
Maria Beatriz Filomena Angela do Rêgo	CF Leonardo Coimbra - ANP
Maria Carmen Alvarinho Ucha	CFAE Ílhavo
Maria Carolina Candeias Tomé	CFAE "Formar para Educar"
Maria Carolina Ribeiro Torrezão	DEGRE
Maria Celeste Brito Almeida Bastos	Ministério da Educação
Maria Celina B. M. Pinto	
Maria Cidalisa Tavares Costeira	
Maria Clara dos Santos Brito Frias Morgado	CFAE Santa Comba Dão
Maria Cremilde Fernandes Madaíl	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria Cristina Fouto Peças	CFAE Abrantes
Maria da Conceição Bettencourt Terra Aguiar	CFAE Faial, Pico, Flores, Corvo - Açores
Maria da Conceição Coelho Oliveira Amaro	CFAE Raia Centro
Maria da Conceição da Silva Carvalho	CFAE Porto de Mós
Maria da Conceição Duarte	Coordenação Nacional do Programa FOCO
Maria da Conceição Lura Campos	Associação Centro de Recursos Apoio Pedagógico - Barcelos
Maria da Conceição Madaíl Gafanha	CF Leonardo Coimbra - ANP
Maria da Conceição M. da Costa Gralheiro	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria da Conceição Marques Ribeiro	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Maria da Conceição Monteiro M. Silva	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria da Conceição Vilela	FC - Universidade de Lisboa
Maria da Encarnação Cavaco Marafengo	CFAE São Sebastião - Setúbal
Maria da Glória Almeida Moura de Campos	
Maria da Graça Moura Mendes Gil	CFAE Castelo Branco e Vila Velha de Ródão
Maria da Luz Madalena Cabral Teixeira	Coordenação Regional do FOCO - Lisboa e Vale do Tejo
Maria Darlina Silva e Sousa Ribeiro da Cunha	CFAE Oliveira da Azeméis
Maria das Dores de Melo Ferreira Pinto	CFAE Raia Centro - Idanha-a-Nova / Penamacor
Maria de Fátima C. P. C. Monteiro Nunes	Coordenação Regional do FOCO - Lisboa e Vale do Tejo
Maria de Fátima Carneiro Machado	CFAE Francisco de Holanda
Maria de Fátima Coutinho de Sousa Brandão	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria de Fátima Ferreira da Silva	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria de Fátima Frade Muchata e Almeida	CFAE Egas Moniz - Estarreja
Maria de Fátima P. Vieira da Silva Correia	CFAE Barreiro
Maria de Fátima Soares Regalado	CFAE Ovar
Maria de Fátima V. Cordeiro Sarmiento	Instituto Irene Lisboa - Núcleo Regional dos Açores
Maria de Guadalupe Carrasco de Melo Saião	CFAE São Sebastião - Setúbal
Maria de Loudes de Oliveira Rebelo	CFAE Egas Moniz - Estarreja
Maria de Lourdes L. de Matos F. Calçada	CFAE "Pêro de Alenquer" - Alenquer
Maria de Lurdes Saro A. Martins Correia	CFAE Gaia Sul
Maria Delfina Dias da Cunha Frias Fonseca	CFAE Oliveira Hospital
Maria do Carmo P. de Campos V. da Silva	FCSH - Universidade Nova
Maria do Rosário Cunha Direito Custódio	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria do Rosário M. de Menezes Falcão	CFAE Pombal

**II Congresso Nacional dos CFAE – Lista de Convidados e Inscritos**

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>
Maria do Rosário Ribeiro Ferreira	CF SEPLEV
Maria do Rosário Simões Gomes	CFAE Francisco de Holanda
Maria do Rosário Soares Cruz G. Barros	CFAE Egas Moniz
Maria do Sameiro Marques Duarte	CFAE Ílhavo
Maria dos Anjos Milheiro Gomes Raposo	CFAE Raia Centro
Maria Eduarda Guerreiro	CFAE Vila Real de St.º António
Maria Elisa Pissarra Santos	Coordenação Regional do FOCO - Lisboa e Vale do Tejo
Maria Elsa B. S. Marinho Aleluia Costa	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria Emília Santos Coelho	CFAE António Nobre
Maria Ermelinda Freire Marques Damas	CFAE Oliveira de Azemeis
Maria Ernestina V. M. de Sá	Coordenação Nacional do Programa FOCO
Maria Estelita da Rocha B. Madureira Rebelo	CFAE Gaia Nascente
Maria Eugénia A. Silva V. Cunha	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria Eugénia Ferrão Gomes Duarte	CFAE Bombarral
Maria Eugénia Martins Pinheiro	CFAE Ílhavo
Maria Eva Gomes Ferreira da Silva	CFAE Baião
Maria Fernanda da Luz Torrinha	Associação dos Orientadores Escolares e Profissionais
Maria Fernanda da Silva Corga	CFAE Luís António Verney
Maria Fernanda Dias Leite Cunha	CFAE FORPROF - Porto
Maria Fernanda dos Santos Resende Oliveira	CFAE Abel Salazar
Maria Fernanda Lopes Silva	CFAE Alcobaça e Nazaré
Maria Fernanda Resende Oliveira	CFAE Abel Salazar
Maria Fernandes Ferreira	CFAE Arcos de Valdevez e Ponte da Barca
Maria Ferreira de Oliveira Garcia ...	CFAE Espinho
Maria Filomena Loureiro Sêco	FORGESP
Maria Gabriela Sabido Afonso de Lima Neves	CF SEPLEV
Maria Gentil Gonçalves Ferreira de Pinho	CFAE Espinho
Maria Graciete A. da Costa Pereira de Brito	CFAE Almeirim e Alpiarça
Maria Gracinda Moreira Maia Neto Pinto	
Maria Helena Costa F. Maranhão Espadana	CFAE Alcobaça e Nazaré
Maria Helena Ferreira	CEFOP - Conimbriga
Maria Helena F. de Sousa Silva Fernandes	CFAE CENFORMAL - Alcanena
Maria Helena Martins Fernandes	CFAE Barreiro
Maria Helena Mendes dos Santos	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria Helena Pinho de Seíça Neves	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria Helena Rainha Coelho	CFAE Calhabé - Coimbra
Maria Helena Reis Freire	CFAE CEFOPNA - Nordeste Alentejano
Maria Helena Rocha de Castro	CFAE CENFOR - Ponte de Lima
Maria Helena Sousa Pinto	
Maria Henriqueta Martins Simões Gomes	CFAE Beira Serra - Arganil
Maria Hermínia Pedro António da Silveira	Instituto Superior de Ciências Religiosas de Aveiro
Maria Irene Ferreira Martins Rua Pinto	Coordenação Regional do FOCO - Centro
Maria Irene Lopes Valadas Ribeiro	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria Isabel Costa Serrão	CFAE Rodrigues Lapa - Mealhada
Maria Isabel da Silva Ferreira	CFAE Ílhavo
Maria Isabel de Melo Órfão	
Maria Isabel Ferreira Tarrowso Gomes	CFAE Vila Verde
Maria Isabel Moutinho	CFAE Vieira do Minho
Maria Isabel Nunes Ramos Duarte	CFAE NOVAFOCO - Cacém e Quéluz
Maria Ivone Fernandes Figueira	CF do Sindicato Democrático de Professores da Madeira
Maria Ivone Moreira Abreu Lopes	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria João Almeida da Silva	CFAE Terras da Feira
Maria José Carreira da Silva	CFAE Porto de Mós
Maria José Martins	Instituto de Inovação Educacional
Maria José Medeiros de Morais Gomes	CFAE Faial, Pico, Flores, Corvo - Açores
Maria José Peixoto de Carvalho A.	CFP de Caminha e Vila Nova de Cerveira
Maria José Ramires S. Saramago Tavares	CFAE CENFORMA - Montijo e Alcochete
Maria Judite de Almeida Mendes Arcanjo	Coordenação Regional do FOCO - Centro
Maria Judite de Oliveira Correia Frazão	CFAE Rio Maior
Maria Leonor Venâncio Estevens Duarte	CF da Associação de Profissionais Ed. Infância - APEI
Maria Lúcia Almeida Gomes	CF da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Maria Lúcia Vieira Guimarães	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro

## II Congresso Nacional dos CFAE – Lista de Convidados e Inscritos

Nome	Instituição
Maria Lucinda de Sousa Martins de Almeida	EDUCATIS - C F Recursos Educativos Benavente
Maria Luísa Martins Lopes Narciso Morais	Associação Centro de Recursos Apoio Pedagógico - Barcelos
Maria Luísa Moreira Santos	CFAE Gaia Oeste
Maria Madalena Martins da Cruz	CFAE CENFORMA - Montijo e Alcochete
Maria Madalena Silva Brandão	CFAE Albergaria-a-Velha
Maria Manuela Camacho Bravo Lamy	CFAE Moita
Maria Manuela Cunha da Costa Branco	CFAE Ovar
Maria Manuela da Cruz Parente Ribeiro	CFAE Arcos de Valdevez e Ponte da Barca
Maria Manuela de Carvalho Fryxell	CFAE São Sebastião - Setúbal
Maria Manuela S. Bettencourt S. D. Tavares	CFAE Cascais
Maria Manuela Fernandes Gonçalves	CFAE União de Escolas de Lourinha
Maria Manuela Martins Fidalgo	Coordenação Regional do FOCO - Norte
Maria Manuela Pires de Melo	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria Manuela Ribeiro M. C. B. de Azevedo	Coordenação Regional do FOCO - Alentejo
Maria Manuela S. P. Cabral Carmona	CFAE Oeiras
Maria Manuela Soares Graça Cardoso	CFAE Alcácer do Sal
Maria Margarida Guimarães Morais	CFAE Santo António de Lisboa
Maria Natália A. C. Alves da Fonseca Cabral	CFAE António Nobre - Forprof - Porto
Maria Odete Antão Xarepe	CFAE Faro e S. Brás
Maria Olinda Vieira Pinto	CEFANESPO
Maria Olívia Oliveira de Sousa	CF da Associação de Professores de Matemática
Maria Orísia Ramos Costa Cabral de Melo	CF SPRA - Profª
Maria Otelina da Conceição e Costa	CAE Douro - Sul
Maria Otília Raimundo de Almeida	Coordenação Regional do FOCO - Lisboa e Vale do Tejo
Maria Paula Monteiro Leitão de Aguiar	CF da Associação de Profissionais Ed. Infância - APEI
Maria Paula Pequito de A. S. Soares Lopes	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Maria Regina da Palma Ferreira Nunes	Coordenação Regional do FOCO - Algarve
Maria Rosa de Brito Simões dos Santos	CFAE Raia Centro - Idanha-a-Nova / Penamacor
Maria Rosa de Campos Silvestre Chambel	CFAE Oliveira do Bairro
Maria Rosa Soares Polido Velez Carçoço	CFAE João de Deus - Silves
Maria Rosalina Ribeiro Ferreira Vaz	CFAE Paços de Ferreira
Maria Salomé V. Faria e Oliveira Castanhas	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Maria Teresa dos Santos Sá Ferreira Macedo	CF da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Maria Teresa H. de Almeida e Sousa Lobo	CFAE "Tomás da Fonseca" - Mortágua
Maria Teresa V. Cunha M. Redondo	CFAE Ílhavo
Maria Umbelina Parreirinha Cara-Linda	Coordenação Regional do FOCO - Alentejo
Marília Amália Vilaça de Andrade	CFAE António Nobre
Marília da Silva Lobo Cardoso	Associação Luso-Espanhola de Pedagogia - ALEP
Mário Alberto Ferreira Calçada	CFAE "Pêro de Alenquer" - Alenquer
Mário Neto	CFAE Batalha
Marisa Temporão	Universidade Clássica Lisboa - Faculdade de Ciências
Marlene Rodrigues Searas	Universidade Clássica Lisboa - Faculdade de Ciências
Marta Paula Alves	CFAE CENFORMA - Montijo e Alcochete
Marta Sousa	CF da Comunidade Educativa de Palmela
Matilde Carmo	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
Merência de Jesus Emídio Moreira	CFAE Júlio Brandão - V.N. Famalicão
Natália Maria Artur Viseu	DEGRE
Nelson Cláudio Pinto	Universidade Clássica Lisboa - Faculdade de Ciências
Nelson Gonçalves	CFAE Lourinhã
Nicolau João Gonçalves Borges	CFAE Dr.ª Deolinda Ribeiro - Caldas da Rainha
Nilza Henriques Alves	CFAE Vila Franca de Xira
Nilza Maria da Graça Gomes Taipa	
Noémia Alves Figueiredo	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Noémia Neves Félix	CFAE António Sérgio - Loures
Nuno Cláudio Moreira Santos	CFAE São Sebastião
Nuno de Pera Fernandes	CFAE Professor Agostinho Manuel da Silva
Odete Isabel Rodrigues Pereira	ESE Jean Piaget - Viseu
Olga Maria Arrobas da Silva Cunha	Coordenação Regional do FOCO - Lisboa e Vale do Tejo
Olga Maria Belchior Mendes Machado	Direcção Regional da Educação - Açores
Olga Maria Mecias Neves Martins	CFAE Dâmaso da Encarnação - Olhão
Olívia Sanches Ambrósio Achando	CFAE Sacadura Cabral - Celorico da Beira
Paula Maria de Sá Leal Rodrigues Miguel	CFAE António Nobre - Forprof - Porto

**II Congresso Nacional dos CFAE – Lista de Convidados e Inscritos**

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>
Paula Maria Migueis Marques São Pedro	CFAE Abrantes
Paulo Jorge Pinto Colaço	CFAE Pombal
Paulo Manuel Correia Cantão	ESE Jean Piaget - Viseu
Pedro Manuel F. R. Torres Brás	Escola Profissional Gustave Eiffel
Regina Duarte Moreira Ribeiro de Faria	CFAE Cascais
Rita Manso Fernandes	Sindicato Democrático dos Professores do Sul
Roberto Manuel Miranda da Silveira	CFAE São Miguel e Santa Maria - Açores
Rogério Correia de Castro	CFAE Rui Grácio
Rosa da Conceição Semedo Neves	CFAE João de Deus - Silves
Rosa da Conceição Vidal C. dos Santos Duarte	CFAE Ílhavo
Rosa Duque	Universidade Aberta
Rosa Maria Caetano Brás	CFAE Castelo Branco e Vila Velha de Ródão
Rosa Maria Coutinho C. Teixeira	CFAE Lindley Cintra - Estoril
Rosa Maria dos Santos Mosa	CFAE Amadora
Rosa Maria Pereira Tavares	Ministério da Educação
Rosa Maria Pires C. Duarte Cepeda Mangerão	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Rosa Paiva Campos Legoinha	CFAE Júlio Brandão - V.N. Famalicão
Rui Aguilar	CF Gaspard Monge - APROGED
Rui M. Miraldes D. Rato	CFAE Santa Columba, Montemor-o-Velho e Tavira
Rui Manuel Nunes de Oliveira	CFAE CFEMAG - Marinha Grande
Rui Manuel Silva Sousa	CFAE Figueira da Foz
Sílvio Dias Loureiro	
Sónia Maria dos Santos Bernardo	ESE Jean Piaget - Viseu
Susana Cristina Guerreiro de Carvalho	DEGRE
Susana dos Santos Amaral	Instituto Irene Lisboa - Núcleo Regional dos Açores
Tânia Cristina de Almeida Gonçalves	
Teotónio Monteiro Rocha	CFAE Valpaços
Teresa de Jesus Carvalho	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Teresa Estrela	Faculdade de Ciências e Psicologia de Lisboa
Teresa Manuela Ramos de Matos	CFAE entre Homem e Cávado - Amares / Terras de Bouro
Teresa Maria Azêdo Pimentel Guerra	CFAE Cascais
Teresa Maria Simões Carlos Pinheiro Mendes	CFAE SOCALCO - Peso da Régua
Teresa Maria Soares Correia	CFAE José Pereira Tavares - Aveiro
Valentina Esteves da Silva Madaleno Cardoso	CFAE Ílhavo
Vera Lúcia Gonçalves Gomes	ESE Jean Piaget - Viseu
Victor Norberto Marinho da Cunha Bártolo	CFAE Ílhavo
Virgílio Fernando Martins Lança	CFAE Tavira
Virgínia Cândida M. A. de Carvalho Ferreira	Coordenação Regional do FOCO - Norte
Vito José Jesus Carioea	Escola Superior de Educação - Beja
Vitor Manuel Barroso Martins	CFAE Braga/Sul
Zelinda Ferreira Baião Cruz	CFAE "Formar para Educar"



