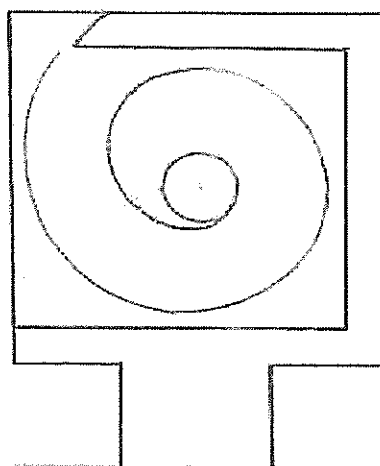
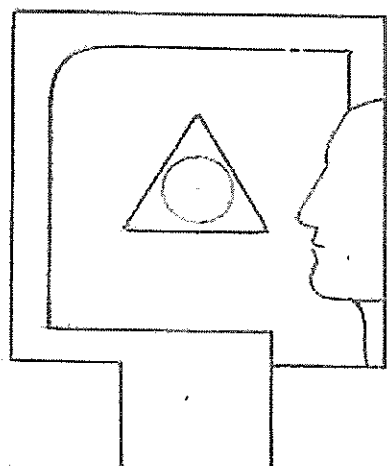


CONGRESSO NACIONAL DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS

MEMORIA DESCRITIVA DA PEÇA ALUSIVA AO EVENTO :

FORMAÇÃO/REFLEXÃO

A fim de perpetuar a realização deste I Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas, subordinado ao tema "*Educação, Formação e Desenvolvimento*", criou-se uma peça alusiva, simbólica, que Silvio Machado definiu nos seguintes termos:



"Pela urgência de uma visão atenta,
reflexiva e crítica do Universo.

Para a adoção de uma atitude prospectiva,
que tenha por finalidade a construção de um Mundo balizado pelo equilíbrio.

E para que um desenvolvimento
verdadeiramente harmonioso aconteça !
... qual espiral desbravando fronteiras !

Sílvio Machado



1º Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação de Escolas

Comissão Organizadora

1. Comissão Coordenadora:

Maria João Furtado	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Maria Arlete Jorge	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Aurora Aguiar	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Joaquim Raminhos	Centro de Formação da Moita
António Canhão	Centro de Formação de Professores Arrábida
José Gama	Centro de Formação de Palmela

2. Secretariado:

Maria Arlete Jorge	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Ermelinda Pereira	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Rosa Teixeira	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
João Roque	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
António Silva	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Isabel Zêzere	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Dora Simões	Centro de Formação Professor Lindley Cintra

3. Mostra de Materiais/Animação/Exposição:

Odete Silva	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Aurora Aguiar	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Pedro Faustino	Centro de Formação de Sintra

4. Logística:

João Rodrigues	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
José Manuel Franco	Centro de Formação da Azambuja

5. Painéis:

Ressurreição Monge	Centro de Formação "Formar para Educar"
Isabel Canavilhas de Melo	Centro de Formação "À Descoberta"
Âmandio Seco da Costa	Centro de Formação Calvet Magalhães
Pedro Faustino	Centro de Formação de Sintra
Isabel Soares	Centro de Formação M ^a Amália Vaz Carvalho
Eduardo Castro	Centro de Formação Novafoco
António Canhão	Centro de Formação de Professores da Arrábida
Encarnação Marafengo	Centro de Formação S. Sebastião
Dulce Beatriz Marcos	Centro de Formação da Amadora
Madalena Cruz	Centro de Formação «CenForma» Montijo/Alcochete
Luís Mateus	Centro de Formação de Professores do Barreiro

6. Elaboração e Revisão do livro de Actas:

Ana Maria Caetano	Centro de Formação S. Sebastião
Maria de Guadalupe Saião	Centro de Formação S. Sebastião
Nuno Cláudio Santos	Centro de Formação S. Sebastião
José Gama	Centro de Formação de Palmela



ENTIDADES QUE APOIARAM ESTE CONGRESSO

Para a realização deste I Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas, contou-se com a prestimosa colaboração das seguintes entidades:

- PRODEP/FOCO
- DREL - Direcção Regional da Educação de Lisboa
- I.I.E. - Instituto de Inovação Educacional
- Câmara Municipal de Cascais
- Caixa Geral de Depósitos
- Centro Escolar Turístico e Hoteleiro do Estoril
- Publicações D. Quixote
- Porto Editora
- Lexicultural



LISTA DE PARTICIPANTES

NOME	ESCOLA
Adelaide Silva	Centro Formação Almada Ocidental - Directora
Adelina Paula Mendes Pinto	Escola E. B. 2,3 de S. João de ... (Guimarães)
Adérito Luís Alves da Cunha	Centro Formação Marista
Adolfo Amaral Marques	Escola do 1º Ciclo de Vila Nova de Paiva
Adozinda Diniz	
Adriana Simões	Escola Secundária Sebastião da Gama - Setúbal
Adriano Monteiro Cardoso	
Afonso Manuel Ferreira de Azevedo	Centro de Formação de A. E. Prof. João Soares
Albérico Alho Afonso	Escola Superior de Educação - Setúbal
Albino Orlando Teixeira Alves	Escola do 1º Ciclo de Guimarães Nº 4
Alcides José de Sousa Sarmiento	Centro de Formação Távora - Esc. Sec. Moimenta da Beira
Aldina Júlia Figueire Longo	Escola Secundária Padre Alberto Neto
Alexandra Sofia Geada de Carvalho	C. F. Gaia Nascente - Esc. Sec. de Oliveira de Azeméis
Alfredo Mendes	Centro de Formação de Professores Arrábida - Setúbal
Alice Tristany	Centro de Formação de Vila Real de Sto. António
Alzira Nobre Mendes	Escola Secundária Sto. André - CD - CF Barreiro
Amândio Seco da Costa	Centro de Formação Calvet Magalhães - Director
Amável dos Santos	Gestor Nacional do PRODEP
Amílcar Manuel Oliveira Braga	Coordenação Nacional do FOCO
Ana Espanha	Associação de Professores de História
Ana Raposo	Carcavelos Nº 1
Ana Tique	Escola Secundária do Viso - Setúbal
Ana Bela Luz Rodrigues	Departamento de Educação Básica - DEB
Ana Cristina Firmino Afonso Madeira	Centro de Formação de A.E. Dr. Rui Grácio - Lagos
Ana Cristina Sousa Cunha	Centro de Formação "Formar para Educar"
Ana Filipa Gomes da Silva Ruela Soares	CERCIMA - Montijo
Ana Filipa Pereira Vilarinho	Centro de Formação de Palmela
Ana Maria Peixoto	
Ana Maria Cordeiro	CAE Lisboa
Ana Maria Ribeiro	Centro de Formação Rui Grácio - Seixal
Ana Maria Cordeiro	DREL - Grande Lisboa
Ana Maria da Silva Caetano	Centro de Formação A. E. São Sebastião - Setúbal
Ana Maria Martins	Centro de Formação A. E. de Porto de Mós
Ana Maria Martins da Silva Rocha	Centro de Formação A. E. DIDASKALIA
Ana Maria Rodrigues de Figueiredo Diogo	Centro de Formação A. E. de Aciázere
Ana Maria Veríssimo Ferreira	SPLIU
Ana Paula Campos	Coordenação Regional de Lisboa e Vale do Tejo
Ana Paula Nunes	Sindicato Democrático dos Professores
Ana Paula de Araújo S. Rodrigues Louro	Escola Nº 2 de Mira Sintra
Ana Paula Mateus Barão Afonso	Centro de Formação da Azambuja
Ana Rute Saboga	DEGRE
Ana Victória S. Bettencourt Rodrigues	C. F. A. E. da Terceira, S. Jorge e Graciosa
Ana Victória Pereira C. Projecto Salgueiro	C.F. AMMVN - Montemor-o-Novo
Anabela Resende	Centro de Formação de Vila Real de Sto. António
Anabela Magro Pereira Balsas	SEPLEU
Anabela Ramos Silva Bernardo	CENFORMA
Aníbal Oliveira	Centro de Formação CP Cascais
António Silva	CC Malha Atlântica
António Cerca	Centro de Formação A. E. SICO-NORTE
António Estanqueiro	Centro de Formação Marista
António Braga	Centro de Formação Novafoco
António Fernando Albuquerque Canhão	Centro de Formação de Professores Arrábida - Director
António Gonçalves	Escola Secundária D. João II - Setúbal



NOME	ESCOLA
António Antunes Ribeiro	Centro de Formação A. E. de Ourem - Director
António Armando Neto	Centro de Formação Profs. Paços de Ferreira - Director
António Armando Moreira Maia	Centro de Formação Profs. Paços de Ferreira - Director
António Augusto Simões Amaro	Centro de Formação de Professores de Vila Verde
António Carvalho Rodrigues	Centro de Formação da Batalha
António Fernando Bernardino Landeiro	Centro de Formação A. E. Gil Vicente - Director
António Fernando de Campos e Sousa	Centro de Formação de Professores da Lousada
António Figueiredo Marques	Centro de Formação de Tomar e Ferreira do Zêzere
António Jesus Costa	Centro de Formação Calvet Magalhães
António José Martins Ferreira	ANFOP - Associação Nacional de Formadores
António José Nunes Moutinho	Centro de Formação Calvet Magalhães
António José Silva Carvalho	Centro de Formação do Concelho de Portalegre
António Maia Angeiras	Delegado Escolar da Parede
António Manuel Ferreira Peixoto Silva	Centro de Formação da Batalha
António Manuel Laranjeira de Abreu	Academia de Música Sta. Cecília
António Manuel Tavares Martins	Centro de Formação do Pinhal - Sertã
António Maria Balcão Vicente	Escola do 1º Ciclo de Oeiras N.º 3
António Angelo de Almeida Faria Monteiro	Núcleo de Formação Contínua
António Oliveira Leite	Instituto Irene Lisboa - Centro de Formação do Norte
António Ribeiro Aragão	Centro de Formação de Profs. de Portimão - Director
António Silva Fortunato Boaventura	Centro de Formação CP Concelho de Esposende
Arelindo Gonçalves Farinha	Centro de Formação de Figueira de Castelo
Armando Cardoso Raimundo	FOCO - Coordenação Regional
Arminda Campos	Div. Educação da Câmara Municipal de Sintra
Armindo de Jesus Rodrigues	Centro de Formação de Sever do Vouga
Armindo Martins Carvalho	Centro de Formação de Sintra
Artur Fernando Ferreira Mourão	Centro de Formação de Prof. do Concelho de Vagos
Artur Guilherme Azevedo Pereira	Centro de Formação Calvet Magalhães
Artur José de Jesus Vieira	Centro de Formação "Pêro de Alenquer"
Borges Palma	Instituto de Inovação Educacional
Camilo Ribeiro	Universidade Lusófona
Cândida Valador	Centro de Formação PC de Cascais
Cândida da Silva Ramos	Centro de Formação CP Concelho de Esposende
Carla Filomena André Fernandes	DEGRE
Carlos Ruela	DAPP
Carlos Alberto Lourenço de Almeida	Centro de Formação de Peniche
Carlos Augusto da Costa Araújo	Centro de Formação de A. E. de Penafiel
Carlos Guilherme de Lemos Santos	Centro de Formação de A. E. Martins Sarmiento
Carlos José Rodrigues Monteiro	Escola Secundária Viriato - VISPROF
Carlos Manuel de Sousa Nascimento	Centro para a Conservação
Carlos Manuel Ramajal Peres	Centro de Formação de A. E. de Oeiras
Carlos Miguel Sousa Santos	Centro de Formação da Azambuja
Cassiano Reimão	Universidade Católica
Cecília Gonçalves	FOCO - Coordenação Regional
Célia Alverca	Centro de Formação da Arrábida - Setúbal - Formadora
Célia Murta Cadinha	Centro de Formação da Batalha
César Augusto Oliveira Rocha	Centro de Formação da Maia - Director
Crisalda Félix Luís	Ministério da Educação
Crisália Maria Alves de Jesus Pinto	
Daniel Ribeiro de Carvalho	Centro de Formação de Professores de Amarante
Diamantina Ramalheite Ribeiro Carmona	
Domingos Manuel Magalhães Oliveira	Centro de Formação de A. E. Gaia - S - Director
Dulce Beatriz Caetano Afonso Marcos	Centro de Formação de A. E. da Amadora
Dulce Maria Correia Rodrigues Chagas	Centro de Formação de A. E. Prof. João Soares



NOME	ESCOLA
Eduarda Maria de C. Santos Andrade	Coordenação Regional do Centro
Eduardo Castro	Centro de Formação Novafofo - Director
Elisa Agostinho	Coordenação Regional do Norte
Elisabete da Conceição Rodrigues Ferreira	Centro de Formação de A. E. Ansião e Alvaiázere
Elisabete da Fonseca Rodrigues	Centro de Formação Maria Amália Vaz de Carvalho
Elsa Silva	Escola Secundária do Viso - Setúbal
Emídio Domingues	Coordenação Regional do Centro
Emília de Fátima Dias Marinho	Centro de Formação "Vale do Minho"
Estela Maria Oliveira Campos Fernandes	Coordenação Regional do FOCO
Eugénio Barbosa	Centro de Formação de A. E. - Nordeste Alentejano
Eugénio Pereira Alves	Centro de Formação de Professores do Barreiro
Fátima Teixeira	Centro de Formação de A. E. de Almada
Fátima Albuquerque	CEPI
Fernanda Maria Melo Alves	Escola de Hotelaria e Turismo
Fernando Santos	Coordenação Regional de Lisboa e Vale do Tejo
Fernando Chozza	Director do C de Professores Y
Fernando António Rosário do Carmo	Centro de Formação de A. E. de Sintra - Assessor
Fernando Delgado Pereira dos Santos	Centro de Formação Jorge Pereira Tavares
Fernando Ilídio Ferreira	IEC - Universidade do Minho
Fernando Manuel Cortês Leal	Escola E. B. 2,3 Qtª Nova da Telha
Fernando Miguel Proença Almeida Santana	Centro de Formação de A. E. Gil Vicente
Fernando Serafim Madeira	Centro de Formação de Pombal
Filipe Artur Ramos Batista	Centro de Formação Calvet Magalhães
Francisco Jesus Pereira Galego	CENFORES - Loures Norte
Francisco Manuel Vonge da Silva	Inspecção Geral da Educação
Francisco Manuel Tomé Queirós	Centro de Formação de Professores da Lousada
Germano dos Santos Alves	Centro de Formação Calvet Magalhães
Gisela Rita Palma Armindo	Centro de Formação Calvet Magalhães
Helena de Fátima Mesquita Alves	Escola E. B. 2,3 de Marrazes
Helena Isabel Conceição Salvador	Centro de Formação de Professores Arrábida - Setúbal
Helena Maria Costa Silva	Centro de Formação de Vieira do Minho
Helena Maria de Oliveira e Silva	Centro de Formação Sebastião da Gama
Helena Maria Santos de Castro	Centro de Formação Novafofo
Hélia Mª Garcia de Melo Maior dos Santos	Escola do 1º Ciclo de Oeiras N.º 3
Henrique Costa Machado	FOCO - Coordenação Nacional
Herlander Afonso Santos	Escola E. B. 2,3 do Tramagal - Santarém
Hilda Maria Santos P. Gonçalves	Coordenação Regional do Centro
Horácio Teodoro Martins Santos	Coordenação Nacional do FOCO
Ilda Maria Belo Rodrigues Carvalho	Centro de Formação "Formar para Educar"
Imelda Natércia Carvalho Ferreira	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Irene Assunção Anjos Silva	Centro de Formação de Sintra
Irene Fontes da Silva	Coordenação Nacional do FOCO
Isabel Allegro	Associação de Professores de História
Isabel Ferreira	Centro de Formação de A. E. de Almada
Isabel Pinheiro	Coordenação Regional do Norte
Isabel A. Morgado Garcia Monteiro	Centro de Formação de Sintra
Isabel Canavilhas de Melo	Centro de Formação de A. E. "À Descoberta" - Directora
Jaime Manuel Alves dos Santos Carlos	Centro de Formação Calvet Magalhães
Jeni Rui Fânzeres de Castro Bacelar	Centro de Formação A. E. Júlio Brandão
Joana Rosa Pascoal Rodrigues Barradas	Centro de Formação A. E. do Concelho de Mafra
João Valentim	Centro de Formação de Professores Arrábida - Setúbal
João Alberto Roque	CC Malha Atlântica
João Amândio Silva Reis Ribeiro	Centro de Formação Palmela-Esc. Sec. De Palmela
João Carlos Machado de Sousa	Centro de Formação de Basto



NOME	ESCOLA
João Carlos Nunes Caixinha	Escola 2,3 Professor Agostinho da Silva
João Correia de Freitas	UARTE
João Filipe Evangelista Ferreira	Centro de Formação Calvet Magalhães
João Gonçalo Lencastre Moraes Vaz	
João José Paiva Monteiro	Escola Superior de Educação de Lisboa
João Lopes Luís	Centro de Formação A. E. do Nordeste Alentejano
João Manuel Martins Rodrigues	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
João Manuel Roldão Barros Sobral	Centro de Formação da Marinha Grande
João Nuno de Macedo Lameiras	Escola Secundária Marco de Canaveses
João Pedro Gago Sancho	Escola E. B. 2,3 Montenegro
João Pedro Soares de Albergaria Almiro	
Joaquim Raúl	CAE Oeste
Joaquim Sarmento	Centro de Formação Rui Grácio - Director
Joaquim António Sarmento Guerreiro	Centro de Formação Rui Grácio - Seixal
Joaquim Gonçalves Ferro	FORPESCAS
Joaquim Inácio Raminhos	Centro de Formação A. E. da Moita - Director
Jorge Morato	FORSEIA
Jorge de Lemos	Assessor da Secretária de Estado
Jorge do Nascimento Pereira da Silva	Centro de Formação Francisco de Holanda / Director
Jorge Ilídio de Carvalho	Escola Superior de Educação do Algarve
Jorge Lopes da Mota Gonçalves	Coordenação Regional do Centro
Jorge Manuel Monteiro Correia	Centro de Formação de A. E. do Carregal do Sal
José Perdigão	Centro de Formação de Professores Arrábida - Setúbal
José Prata	Coordenação Regional do Norte
José Covita	DEB - Departamento da Educação Básica
José A. P. Gama	Centro de Formação de Palmela - Director
José Alberto Florêncio Barros	Escola E. B. 2,3 Dr. Alberto Írio
José António Sarmento	Escola Secundária de Massamá
José António Gouveia	Pres. CD Esc. E. B. 2,3 Stº. António
José António da Silva Tavares	Coordenação Regional do Centro
José António dos Santos Ferreira	SOCALCO - Centro de Formação de Professores
José António Gonçalves de Brito	Centro de Formação Concelho do Fundão
José António Lopes Tomé	Centro de Formação de Torres Novas e Golegã
José Carlos Nico	Universidade de Évora
José Carlos Vaz Coelho	Centro de Formação de Professores de Vila Verde
José Carvalheiro Laranjo	Escola do 1º Ciclo do Feijó
José de Araújo Ribeiro	Centro de Formação de A. E. Prof. João Soares
José dos Santos Pereira Moita	Centro de Formação de A. E. de Ponte de Sor
José Francisco Assunção Murtinheira	Director do Centro de Formação A.E. do Carregal do Sal
José Francisco da Costa Caninhas	CENFORMA
José Luís Conceição Ramos Adriano	Centro de Formação de A. E. do Concelho da Covilhã
José Manuel Justo	CENFORMA
José Manuel das Neves	Centro de Formação de Palmela
José Manuel Leitão Pires Franco	Centro de Formação da Azambuja - Director
José Manuel Pereira Mota	Câmara Municipal de Oeiras
José Manuel Ribeirinho Alves da Cunha	Centro de Formação de Faro
José Maria Almeida	Centro de Formação Novafoco
José Maria Lopes de Oliveira	Escola Secundária Fernando Lopes
José Miguel Rodrigues de Sousa	Centro de Formação de A. E. de Penalva e Azurara
José Victor Pedroso	CC Malha Atlântica
Judite Taborda da Fonseca	Ministério da Educação
Júlia Delfina Costa Pereira Galego	CENFORES - Loures Norte
Júlio Santos	Escola Secundária Restelo - CFAE "Á Descoberta"
Júlio Ribeiro	Centro de Formação da Moita



NOME	ESCOLA
Júlio Silva Marques	Centro de Formação Gaia Nascente - ES Oliveira
Justino Marques	Escola E. M. 2,3 Bocage
Leonel Alexandre R. Moreira Gonçalves	Centro de Formação de A. E. de Alcobaça e Nazaré
Lídia Conceição Santos	CF CO E. B. 2,3 Damião de Odemira
Lisete Maria Silva Ribeiro Dias Nogueira	Presidente do C. D. Escola Secundária de Carcavelos
Lúcia Rodrigues	Câmara Municipal de Setúbal
Lúcia de Fátima de Ávila Borges Oliveira	C. F. A. E. da Terceira, S. Jorge e Graciosa
Lucília Ramos	DAPP
Luís Noronha	CC Malha Atlântica
Luís Horta	Centro de Formação de Faro
Luís Zuzarte	FRENTPROF
Luís Barbosa	Universidade de Évora
Luís da Silva Mateus	Centro de Formação de Profs. do Barreiro-Director
Luís Fernando de Oliveira Cardoso	Centro de Formação de Basto
Luís Fernando Nunes Silva	Centro para a Conservação da Energia
Luís Filipe Santos	Associação de Professores de História
Luís Lopes Mourinha	Esc. Sec. Stº. António - Centro de Formação Profes.
Luís Manuel de Sã Carvalho	Escola Secundária Gago Coutinho - Alverca
Luís Rendas	Escola E. B. 2,3 de Azeitão
Luís Rosa Duque	Centro de Formação Novafoco
Luís Simões Gomes	Director dos Recursos Humanos da DREL
Luísa Black	Universidade Lusfada
Luísa Isabel da Palma Mendonça	
Luísa Maria Diego Lisboa	Comissão Pedagógica do C. F. Lindley Cintra
Manuel Monteiro	Centro de Formação Paredes de Coura
Manuel Fernando Carvalho Magalhães	Centro de Formação de Basto
Manuel Gonçalves Martins Vaz	
Manuel Jacinto Moreira	Centro de Formação de Profs. De S. João da Madeira
Manuel Joaquim Almeida Pina	CFEI - CF Esc. do Concelho de Ílha
Manuel Pires Andrade Pereira	Escola E. B. 2,3 de Pinhal Frades
Manuel Rua Gaspar	Centro de Formação de A. E. dos Concelhos de Meda
Manuela Tavares	Centro de Formação de A. E. de Cascais - Directora
Manuela Fidalgo	Coordenação Regional do Norte
Margarida Correia	FOCO - Coordenação Regional
Margarida Elisa Moreira	Coordenação Regional do Norte
Maria Adelaide C. M. Nunes Erito	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
Mª Adozinha Magalhães Pacheco Miranda	Ass. de Centros de Recursos e Apoio Pedagógico
Maria Albertina Almeida Santos Correia	Escola Nº 2 de Mira Sintra
Maria Alcina Leitão	Escola Nº 3 - Oeiras
Maria Alice D. Silva Gonçalves	Centro de Formação de Monchique
Mª Alice Pereira dos Santos Furet Castro	Centro de Formação de A. E. Júlio Brandão
Maria Amália Silvestre Martins Gonçalves	Escola do 1º ciclo de Oeiras - Nº 3
Maria Amélia Figueiredo Pina Monteiro	Instituto Ext. "A Minha Escola"
Maria Ana Pacheco	Coordenação Regional do Norte
Maria Antónia Serra	FOCO - Coordenação Regional
Maria Arlete Cardoso Marques Jorge	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Maria Arlete Cruz	Escola Secundária de Stº André - CD - CF Professores
Mª Arminda Gouveia C. Moreira Campos	Câmara Municipal de Sintra
Maria Cecília Mota de Oliveira Paredes	Centro de Formação de A. E. "Formar para Educar"
Maria da Conceição B. C. Santos Rato	Centro de Formação Calvet Magalhães
Mª da Conceição Bettencourt Terra Aguiar	Escola Básica 2 da Horta
Maria da Conceição Duarte de Carvalho	Coordenação Regional do FOCO
Maria da Conceição Oliveira do Fundo	Escola Nº 3 - Oeiras
Maria da Conceição Sousa Santos	Centro de Formação de Peniche



NOME	ESCOLA
Maria da Encarnação Cavaco Marafengo	Centro de Formação de AE S. Sebastião-Directora(Setúbal)
M ^a da Graça Cabeçadas A. Nunes Aníbal	Ministério da Educação - Dep. Ed.
Maria da Luz Teixeira	Coordenação Regional de Lisboa e Vale do Tejo
Maria da Luz Correia	GFC
Maria de Deus Antunes Marques	
Maria de Fátima Morgado	
Maria de Fátima Vicente Silva	Escola Secundária Gago Coutinho - Alverca
M ^a de Guadalupe Carrasco de Melo Saião	Centro de Formação de AE S. Sebastião-Assessora(Setúbal)
Maria de Lourdes Filipe Pedroso	Centro de Formação de A. E. "Formar para Educar"
M ^a de Lourdes Lopes de Matos F. Calçada	Centro de Formação "Pêro de Alenquer"
Maria de Lurdes Alfice Ribeiro da Cunha	Escola do 1º ciclo de Oeiras - N° 3
Maria de Lurdes dos Anjos Pereira	Centro de Formação João de Deus
Maria Del Carmen Navarrete	
Maria do Carmo Parreira Gago da Silva	Centro de Formação "Comunidades Educativas"
Maria do Ceú Aires Machado da Costa	Centro de Formação da Moita
Maria do Ceú Santos Maltez Santo	Escola Superior de Educação - Setúbal
Maria do Nascimento Miranda	Externato "A Minha Escola"
Maria do Rosário Martins	Câmara Municipal de Oeiras
Maria dos Prazeres	Escola N° 3 - Oeiras
Maria Ermelinda Barbosa Pereira	Centro de Formação de A. E. Lindley Cintra
Maria Ernestina Varela Marques de Sá	Coordenadora Nacional do FOCO
M ^a Estelita da Rolha B. Madureira Rebelo	Centro de Formação Gaia Nascente - ES Oliveira
Maria Fátima Lopes Ramos	Câmara Municipal de Loures
Maria Fátima Mendes Pinto Silva	Escola Preparatória de Albarraque
Maria Feliciano Guerreiro Reis	Escola Secundária de Pinheiro Rosa - Faro
Maria Fernanda Cordeiro	Associação de Professores de Física
Maria Fernanda Andrade Maralva Pinheiro	Escola E.B. do 1º ciclo N° 3 de Queluz
Maria Fernanda da Luz Torrinha	Conselho de Orientação da Escola Luísa
Maria Filomena Henriques	Câmara Municipal de Loures
Maria Gabriela Sabido Afonso Lima Neves	SPLEU
Maria Gentil Pontes Vaz	Centro de Formação de A. E. de Mirandela - Directora
Maria Gertrudes Nico	
Maria Graciete A. Costa Pereira de Brito	Centro de Formação Pedagógica de Almeirim e Alpiarça
M ^a Guia Carvalho Pereira Rio Vicente Barata	Centro de Formação de A. E. de Gondomar
Maria Guiomar Campos Azevedo	Centro de Formação do Concelho de Vila Real
Maria Helena Mendes	Divisão Educação da Câmara Municipal de Sintra
Maria Helena F. Gradim Fróis	Escola Básica 2,3 da Galiza
Maria Helena Ferreira de Sousa Silva	Centro de Formação de Alcanena - CENFORMAL
Maria Helena Pina Guedes Osório	Câmara Municipal de Sintra
Maria Helena Reis Freire	Centro de Formação de A. E. do Nordeste Alentejano
Maria Helena Rocha de Castro	Centro de Formação de A. E. de Ponte de Lima
Maria Isabel Ferreira Tarroso Gomes	Centro de Formação de Professores de Vila Verde
Maria Isabel Gomes da Silva	Centro de Formação de A. E. de Oeiras
Maria Isabel Lemos Carvalho	DEB - Departamento de Educação
Maria Isabel Raminhos Cabaça	Centro de Formação da Moita
Maria João Esteves	Coordenação Regional de Lisboa e Vale do Tejo
Maria João Bastos Valença	Centro de Formação de A. E. de Mirandela
Maria João Bettencourt Furtado	Centro de Formação Professor Lindley Cintra - Directora
Maria José Gomes	Associação de Professores de Física
Maria José da Cruz Nunes Guerra	Quadro de Vinculação Distrital
Maria José da Silva Marques	Academia de Música de Sta. Cecília
Maria José dos Santos Marmelada	Escola Básica 2,3 da Alapraia
Maria José Medeiros de Morais Gomes	C. F. A. E. Faial, Pico, Flores, Corvo
Maria José Santos	Escola Básica 2,3 de Stº António



NOME	ESCOLA
Maria José Peixoto de Carvalho Areal	Centro de Formação de Caminha e Vila Nova de Cerveira
Maria José Santos Gomes	
Maria José Sousa S. Tavares	CENFORMA
Maria Judite de Oliveira Correia Frazão	Centro de Formação de A. E. do Concelho de Rio Maior
Maria Júlia Lima	DEB - Departamento de Educação
Maria Luís Nunes	Câmara Municipal de Setúbal
Maria Luísa Pimentel	Centro de Formação (Alentejo) - Directora
Maria Luísa F. H. Oliveira	Instituto Irene Lisboa - Centro de Formação do Norte
M ^ª Luísa Martins Lopes Narciso de Morais	
Maria Luísa Moreira Santos	
Maria Madalena Andrade Ferreira	Centro de Formação Rui Grácio - Seixal
Maria Manuela Fernandes	Escola C + S da Lourinhã
Maria Manuela Guerreiro das Neves	DEB - Departamento de Educação
Maria Manuela Nobre Rodrigues	Centro de Formação Rodrigues Lapa
M ^ª Manuela Soares Graça Cardoso Bicha	Centro de Formação Concelho Alcácer do Sal
M ^ª Manuela Sousa Pinto Cabral Carmona	Centro de Formação de A. E. de Oeiras - Directora
Maria Margarida Guimarães Morais	Centro de Formação de A. E. Sto. António de Lisboa
Maria Margarida Ribeiro Correia de Sá	Centro de Formação Grupo de Profs. Lousada
Maria Odete Pereira Correia da Silva	Centro de Formação Professor Lindley Cintra
Maria Orlanda Carvalheiro Laranjo	Escola do 1º ciclo do Feijó
Maria Otilia Raimundo de Almeida	Coordenação Regional de Lisboa e Vale do Tejo
Maria Regina da Palma Ferreiro N. Nunes	Coordenação Regional do FOCO
Maria Rosa Adanjo Correia	Centro de Formação Calvet Magalhães
Maria Rosa Soares Polido Velez Caroco	Centro de Formação João de Deus
Maria Rosalina Ribeiro Ferreira Vaz	Centro de Formação de Ptofs. De Paços de Ferreira
Maria Sofia Ferreira Couto Duarte	Centro de Formação de Leiria
Maria Teresa Pires	DEGRE
Maria Teresa Aires Brito	DREL - Grande Lisboa
Maria Teresa David Santos Aires Brito	CAE - Lisboa
M ^ª Teresa H. de Almeida e Sousa Lobo	Centro de Formação de A. E. de Mortágua
Maria Teresa Samora Macara	Divisão Educação da Câmara Municipal de Sintra
Maria Umbelina Cara-Linda	FOCO - Coordenação Regional
Marianela Rafael Rebelo	Câmara Municipal de Loures
Mário Alberto Ferreira Calçada	Centro de Formação "Pêro de Alenquer"
Mário Ruas Bernardino de Sá	Escola Nº 4 de Aigualva (DLE)
Mirandolina Martins Pires Castro Pereira	Centro de Formação "Formar para Educar"
Mónica M. Cruz Silveiro Perdigão	Centro de Formação de Professores Arrábida - Setúbal
Natércio Afonso	Inspector Geral da Educação
Nelson Almeida Dias	Escola E. B. 2,3 de Outorela
Nilza Henriques Alves	Centro de Formação de A.E. Concelho de Vila Franca de Xira
Noémia Neves Félix	
Norbina Fatela	Equipa do Ensino Especial
Nuno Duarte Cabrita	Centro de Formação de Palmela
Nuno Cremon de Lemos	Centro de Formação de Professores Arrábida - Setúbal
Olga Cunha	Coordenação Regional de Lisboa e Vale do Tejo
Olga Maria Belchior Mendes Machado	Centro de Formação de A.E. da Terceira, S. Jorge e Graciosa
Olga Maria Correia Vilhena	Instituto Ext. "A Minha Escola"
Olga Maria Mecias Neves Martins	Centro de Formação de A. E. Dâmaso da Encarnação
Olga Afonso	CEPI
Otilia de Jesus Branco de Faria Constâncio	Centro de Formação de A. E. de Alverca
Paula Martins	Centro de Formação de Palmela
Paula Borges	Vice-Presidente do Comité Sindicalista
Paula Maria de Sá Leal Rodrigues Miguel	Centro de Formação António Nobre - ForProf
Pedro José da Conceição Faustino	Centro de Formação de A. E. de Sintra - Director



NOME	ESCOLA
Pedro Manuel Martins Rodrigues	Centro de Formação Calvet Magalhães
Reinaldo Manuel Moleiro Barros	Centro de Formação de Professores de Tavira
Ressureição Monge da Silva	Centro de Formação de A.E. "Formar para Educar"-Directora
Rita Marília Matos	Escola Secundária Stuart Carvalhais
Rosa Maria Coutinho Conceição Teixeira	Centro de Formação de A. E. Lindley Cintra
Rosa Paiva Campos Legoinha	Centro de Formação de A. E. Júlio Brandão
Rosária Maria Mateus Ribeiro	Centro de Formação Távora - Esc. Sec. Moimenta da Beira
Rosário Gama	PRODEP
Ruben Cabral	Universidade Católica
Rui Trancoso	CC Malha Atlântica
Rui Páscoa	CC Malha Atlântica
Rui Silva	Escola Secundária Sebastião da Gama - Setúbal
Rui Pereira	Vereador de Educação da Câmara Municipal
Rui Serafim Ribeiro da Silva	ProFel - Centro de Formação Contínua de Professores
Sara Ivone Pereira Ribeiro Martins Silva	Centro de Formação Calvet Magalhães
Sidónio da Silva Henriques Garcia	ESEL
Silvio Machado Alves	Escola Básica 2,3 de Stº António
Sónia Costa Neves	SPLIU
Susana Fernandes Nóbrega Silva Girão	Centro de Formação de S. Pedro do Sul
Susana Maria Brito Nogueira	Sec. E. B. 2,3 de S. Brás de Apartel
Tavares Leão	Centro de Formação Novafoco
Telma Sales Valente Pamplona Corte-Real	
Teresa Lopes	Centro de Formação C. P. de Cascais
Teresa Almeida D' Eça	Escola Básica 2,3 de Stº António
Vasco Brosque Graça	DEB - Departamento de Educação
Vera Correia	Centro de Formação de Palmela
Virgílio Fernando Martins Lança	Centro de Formação de Professores do Concelho de Tavira
Virgílio Ruy Rodrigues Pestana	Centro de Formação de A. E. de Rio Maior
Virginia Carvalho	Coordenação Regional do Norte
Virginia Maria Afonso Mendes	Centro de Formação de A. E. da Moita



CONGRESSO NACIONAL DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS

DISCURSO DE ABERTURA

Senhora Secretária de Estado da Educação e Inovação, Senhor Gestor Nacional do PRODEP, Senhora Coordenadora Nacional do FOCO, Senhores Convidados, Minhas Senhoras e Meus Senhores:

Coube-me, em nome de todos os meus colegas da organização, a grata honra de fazer a abertura deste I Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas.

Porque acreditamos que a formação contínua de professores surge como um elemento imprescindível à inovação e à mudança perspectivadas pela Reforma Educativa e porque queremos continuar a ser impulsionadores dessa mudança, esperamos chegar ao fim destes 2 dias de trabalho com alguns contributos válidos para o futuro da formação.

Propomo-nos, ao longo deste Congresso, analisar os contributos dos CFAEs na formação contínua de professores numa perspectiva de reflexão/avaliação de todo o trabalho desenvolvido, bem como os horizontes futuros e os contributos de algumas experiências realizadas, neste domínio, em alguns países europeus.

- Assim, os trabalhos desenvolver-se-ão ao longo de 4 painéis, subordinados aos temas:
- Formação e Desenvolvimento numa Perspectiva de Futuro.
- A Gestão e Organização dos Centros de Formação.
- A Formação Contínua e a Comunidade.
- Contributos Europeus para a Formação Contínua.

Estes temas irão ser objecto de análise e discussão pelas equipas que integram os painéis e contamos que também por todos os presentes. Assim, fazemos desde já um apelo à vossa participação contando com o vivo contributo desta assembleia para o enriquecimento da discussão.

Pensamos que seria interessante incluir no programa alguns momentos de pausa.

Teremos assim, imediatamente a seguir aos intervalos para o café e na noite de hoje, pelas 21 horas, uma pequena mostra de actividades lúdicas levadas a cabo por alunos e professores de algumas escolas das nossas associações de escolas. Contamos com a vossa presença.

Nada mais nos resta acrescentar a não ser desejar a todos um bom e útil trabalho.

Muito Obrigado.

22 de Janeiro de 1998

A Directora do Centro
de Formação Prof. Lindley Cintra



1º Painel

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NUMA PERSPECTIVA DE FUTURO

O processo de Formação Contínua de Professores, que está em curso, surgiu no contexto da implementação da Reforma Educativa, num momento em que se assistia a um interesse crescente pela formação, motivado pelos efeitos de mudança e inovação que se pretendem imprimir nos diversos sectores da sociedade.

Nas escolas, é sobre os professores que recai a grande responsabilidade de influir nessa mudança, e daí a grande importância que é atribuída à Formação Contínua.

No entanto, o processo iniciado em princípios da década de 90, apesar de conter já os princípios fundamentais que justificam, não tem tido um percurso linear, sofrendo alguns avanços e recuos, e a prova disso são os três Regimes Jurídicos que já foram publicados.

Apesar de não sermos alheios à dinâmica gerada, não podemos deixar de questionar alguns aspectos, nomeadamente o de termos passado de processo para processo sem que se tenha efectuado uma avaliação da actividade desenvolvida pelos Centros de Formação, tirando daí todas as possíveis ilações para o futuro.

O historial e o património já existentes, conseguidos através da prática vivida, são demasiado ricos para continuarem ignorados ou espartilhados, ficando à mercê de certas análises menos favoráveis e duvidosas.

Um outro aspecto a referir, é o "Associativismo de Escolas", apresentado como o modelo para a criação dos Centros de Formação. Constituinte de uma ideia que despoletou expectativas, geradora de dinâmicas enriquecedoras para o acto educativo mas, na prática, alguns dos processos não passaram da sua fase embrionária, sofrendo diversos atrofiamentos, quer por falta de clarificação do seu âmbito de intervenção e de definição de papéis, quer por rotinas instaladas no próprio sistema, a tal ponto que alguns Centros de Formação são ainda tratados como os "filhos enjeitados", que constituem mais um "peso de responsabilidades para a família".

Apesar de tudo, os Centros de Formação já adquiriram um espaço próprio que não é possível ignorar ou omitir.

Nem tudo tem sido fácil nesta caminhada de aprendizagem, mas o que é certo é que os Centros de Formação têm conseguido resistir, não se deixando ficar reduzidos a um mero serviço de fornecimento de acções de formação por catálogo.

Face à realidade que vivemos nas nossas escolas, a Formação Contínua de Professores surge cada vez mais como um suporte imprescindível para que os professores possam aumentar as suas competências, no sentido de uma intervenção activa na mudança e inovação que se pretendem implementar.

Os Planos de Formação devem corresponder às necessidades sentidas pelas escolas, nomeadamente através da implementação dos Projectos Educativos ou do desenvolvimento de actividades, no âmbito das diversas disciplinas. Com a recente regulamentação das novas modalidades de formação, certamente iremos mais longe na concretização daqueles objectivos.

É neste sentido que consideramos que os Centros de Formação têm trilhado um caminho dinâmico e de inovação, cujos reflexos se sentirão no futuro.

Ultrapassando o enquadramento dado pelo Programa FOCO, muitos dos Centros alargaram o seu campo de intervenção candidatando-se a outros programas, apoiando diversas iniciativas das Escolas Associadas, organizando debates e jornadas de reflexão; produziram documentos de trabalho, procederam à edição de diversos materiais pedagógicos, de Folhas Informativas e Revistas, estabeleceram parcerias com outras entidades da comunidade, associaram-se em "rede", para uma partilha de experiências e conjugação de esforços, rentabilizando recursos materiais e humanos, dando já os primeiros passos para a criação de Centros Recursos.

Partilhando da ideia de que a formação contínua deve ser "centrada na escola", os Centros de Formação têm dado provas de conseguirem gerar dinâmicas que terão um impacto transformador no interior das nossas escolas, quer nas práticas educativas quer em aspectos organizacionais, contribuindo assim para a dignificação da profissão docente.

Tal como afirmou Joaquim de Azevedo (1994) "... os Centros de Formação não são a panaceia para coisa nenhuma; em articulação com outras dinâmicas que potenciem a procura de melhores prestações profissionais, eles são nichos disponíveis para a incubação de vários tipos de dinâmicas promotoras da qualidade e reúnem boas condições para responder com versatilidade e inteligência às crescentes necessidades de actualização por parte dos professores".

Coordenação



2º Painel

A GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO

Introdução

O presente painel nasce de um interesse particular pela Formação Contínua de Professores, pela inovação e mudança educativas e pelas respectivas organizações, nomeadamente os CFAEs e pela crença de que as funções de diagnóstico e de avaliação devem ser particularmente promovidas, como instrumento que visa reforçar a sua autonomia.

À luz destes pressupostos, hipotetiza-se que os Centros de Formação das Associações de Escolas, enquanto estruturas organizacionais, possuem problemas específicos que urge detectar com vista à sua posterior solução.

Objectivos

O 2º Painel visá:

- Recolher elementos caracterizadores do funcionamento dos Centros de Formação das Associações de Escolas.
- Fazer o levantamento dos seus problemas e dificuldades organizacionais.
- Recolher elementos sobre as necessidades de adequação que os intervenientes pensam existirem no Sistema; não só ao nível da legislação e dos sistemas de acreditação- como ao nível da gestão e funcionamento dos Centros de Formação.
- Propor estratégias de superação.

Estratégia

Tendo em vista os objectivos do painel, optou-se pela apresentação de um estudo de caso, subordinado à Detecção de Problemas Organizacionais num grupo de Centros de Formação de Associações de Escolas, que se pretende venha a servir de estrutura básica, a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados e outros elementos ou dimensões poderão ser acrescentados à medida que o painel avança.

Tentar-se-á assim esboçar algumas respostas para os problemas organizacionais dos Centros de Formação das Associações de Escolas, confrontando-os com a fundamentação teórica e o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Malha Atlântica

3º Painel

A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A COMUNIDADE PARCERIAS/REDES E CENTROS DE RECURSOS EDUCATIVOS

É hoje consensual que a criação de Centros de Formação de Associações de Escolas, por via da publicação o D.L. 249/92, constitui uma medida inovadora estratégica de política educativa e uma aposta na cooperação entre escolas de diferentes graus de ensino, tendo como objectivos centrais a gestão descentralizada da Formação Contínua de Professores, a valorização da cultura profissional docente e a aproximação da formação ao quotidiano educativo dos estabelecimentos de ensino.

Apesar de não se ter realizado uma avaliação nacional da Formação Contínua desenvolvida, como estava previsto no final do triénio experimental, os indicadores disponíveis atestam da elevada taxa de realização de projectos de formação promovidos por C.F.A.E. e confirmam o papel preponderante destes na promoção e gestão da Formação Contínua de Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.



O nascimento destas novas "unidades desconcentradas da administração do Sistema Educativo" (com as limitações e obstáculos inerentes ao quadro legislativo vigente e à falta de autonomia financeira e de recursos físicos e humanos adequados) contribuiu para o enriquecimento dos territórios onde se implantaram e para a emergência de novas dinâmicas locais.

Os C.F.A.E. passaram a integrar uma realidade social complexa, convivendo com diferentes parceiros envolvidos em estratégias de desenvolvimento e são solicitados a participar em esforços conjugados de definição de políticas e práticas educativas locais.

Por outro lado, a afirmação dos percursos de autonomia das escolas tornou mais evidente a necessidade de aprofundamento da relação com a comunidade educativa, assim como as tendências de descolarização da educação de adultos emprestam maior relevância à Formação Contínua de Professores, enquanto espaço e tempo para reaprender e construir uma cultura profissional mais reflexiva e aberta aos contributos dos diferentes parceiros educativos.

Neste contexto, com muito voluntarismo e algum tacteamento experimental surgiram formas de organização cooperativas (redes/malhas) entre C. F. de uma mesma região, desenvolveram-se projectos em parceria com escolas, autarquias, associações, estruturas regionais e locais da administração (delegação escolar, ensino recorrente, centro de saúde, centro de emprego e formação profissional, ...) e agentes económicos, estabeleceram-se protocolos com diversas instituições, nomeadamente de ensino superior.

Importa apropriar e problematizar esta experiência que parece estar ainda no início e se perspectiva no futuro, tendo em conta a caminhada conjunta realizada com outros parceiros, assim como as potencialidades e os riscos inerentes aos desafios da diversidade e da cooperação.

Esperamos que este painel contribua para esta reflexão necessária e para a afirmação da identidade singular dos C.F., enquanto recurso educativo ao serviço da cultura profissional docente e das escolas associadas.

Rede de Almada, Seixal e Sesimbra

3º Painel

A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A COMUNIDADE ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Falar de formação é complexo. Todos temos consciência que a formação é, antes de mais, um "processo de transformação individual" nas dimensões do "saber", "saber-fazer" e "saber-ser", que poderá levar a um "processo de transformação do colectivo de professores". Se a escola se assumir como uma instituição em si mesmo formadora, isto é, como o contexto onde os professores têm ocasião de aprender ou, como refere Fullan (1990), se a escola apoiar e estimular os professores para que melhorem as suas facetas profissionais, tanto técnicas como reflexivas, investigativas e cooperativas, com os próprios colegas, a formação passa também por ser um "processo de mudança institucional".

Uma formação centrada no professor e na escola, como totalidade, deverá ser uma aposta dos Centros de Formação.

Se a formação implica essas transformações individuais e institucionais, então os Centros de Formação terão que promover:

- o envolvimento de grupos de formação em processos de procura de novas soluções para os problemas profissionais, quer estes sejam individuais ou organizacionais (isto é, em processo de inovação);
- deverá organizá-la, confrontando permanentemente a reflexão e a investigação, pois só assim se podem desenvolver as potencialidades formativas das diferentes actividades do professor;
- deverá integrá-la em projectos de investigação individual e/ou institucional por forma a que a mudança se processe no todo e não seja pertença infrutífera de alguns.

Ao encarmos a formação deste modo, estamos a contribuir para que uma nova filosofia de formação, segundo a qual os professores em vez de "serem formados" passam a formar-se em contexto. Podemos dizer



que uma boa formação tem que ser simultaneamente inovadora e uma boa prática de inovação tem que ser, igualmente, formativa para aqueles que estão implicados nela. Como parte integrante do processo é necessário que surja a avaliação.

Não se trata de considerar esta como um apêndice, anexo ou acção terminal, mas antes como um processo contínuo, complexo, sistemático e multifacetado. Ela terá que ter simultaneamente as funções Formativa, Sumativa e Diagnóstica. Formativa porque dirige, por retroacção, todos os elementos em jogo na formação; Sumativa porque leva à certificação e Diagnóstica porque permite um levantamento das necessidades.

A avaliação deve, deste modo, ser concebida na perspectiva da conciliação de duas preocupações: a de respeitar as expectativas que o impacto social das acções ministradas desencadeia e desencadeará junto das populações destinatárias da formação e a de transformar os diagnósticos formativos em instrumentos de optimização estratégica dos Centros de Formação. Torna-se, por isso, imperioso conciliar a avaliação interna, feita à saída das acções de formação, com a avaliação a posteriori do efeito da utilização dos produtos da formação. Ligar a avaliação interna e a externa como forma de conseguir uma melhor optimização estratégica dos Centros, será o objectivo fundamental. Este feedback interactivo irá, assim, permitir a restituição aos Centros de Formação dos efeitos da formação ministrada, e fazer com que estes incluam nos seus Planos de Formação a avaliação como um instrumento de optimização estratégica, através do diagnóstico sistemático das necessidades formativas reveladas pelas populações-alvo.

Rede Entre Tejo e Sado

4º Painel

CONTRIBUTOS EUROPEUS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA - - PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS

A integração progressiva do sistema educativo Português, com outros sistemas educativos Europeus, tem-se revelado nos últimos anos por um conhecimento mais alargado e aprofundado, em diversos projectos comuns, entre escolas, professores e alunos. Os vários programas Europeus de iniciativa comunitária, viabilizaram projectos de intercâmbio de professores e outros quadros superiores, possibilitando troca de experiências, conhecimentos e metodologias.

Na Europa, observa-se uma generalizada constatação, de reconhecimento do importante papel dos Professores/Formadores, perante a acelerada mutação dos nossos tempos, com as novas tecnologias, novos métodos de trabalho, novas estruturas organizacionais, novas funções, novas qualificações e permanente mudança de ambiente de trabalho e aprendizagem.

Nas diversas realidades e contextos dos sistemas educativos europeus, a Formação Contínua dos Professores/Formadores, é uma realidade assumida, enquanto estratégia de gestão e rentabilização de recursos humanos, na expectativa de que o professor deva desempenhar um papel central e activo numa realidade em permanente evolução.

A construção do painel "Contributos Europeus para a Formação Contínua - Partilha de Experiências", procura apresentar outras experiências e modelos organizativos da Formação Contínua de Professores na certeza que a expectativa em relação ao futuro terá uma vertente fortemente marcada pelo contexto europeu que Portugal assumiu integrar após a adesão à Comunidade em 1986.

Coordenação



ANA BENAVENTE

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Queria começar por saudar esta iniciativa. É o I Congresso, o que, geralmente, traduz para qualquer realidade e momento de maturidade, e penso que é isto que este Congresso significa, é que os Centros que foram criados, que viveram momentos difíceis mas que, de modo mais ou menos atribulado foram prosseguindo o seu caminho, têm neste momento a maioria, se assim posso dizer, face aos desafios que temos diante de nós, para a Educação em Portugal.

Os Centros de Associação de Escolas são a primeira realidade que, por um lado, traduz Associações de Escolas e, por outro, uma territorialização com mais ou menos sentido, com uma dimensão mais ou menos adequada. O que é certo é que são a primeira realidade que traduz estas duas dimensões: Escolas que se associam para responder às necessidades de Formação e, por outro lado, associam-se com uma lógica da proximidade de mais ou menos consistência nos seus projectos educativos mas, em todo o caso, uma lógica de território, sabendo nós e isso foi assim ao longo destes anos, que há Centros que têm uma dimensão mais adequada às Escolas que estão num determinado território, outros que serão demasiadamente grandes, outros pequenos. Enfim, há alguns problemas de dimensão mas, quando oiço, referir este número mais ou menos 200 Centros, acho que é uma grande riqueza que nós temos para os desafios a que fazemos face neste momento na Educação em Portugal.

Eu gostava só de vos dizer que, como nós concebemos a Formação é, precisamente, uma Formação útil, que possa responder às necessidades dos professores, às necessidades da sua prática mas que, simultaneamente, seja uma Formação com uma dimensão cultural que possa contribuir para que os professores e todos aqueles que são participantes na Formação, porque neste momento a Formação não é só para os professores, os técnicos diversos e que esperamos que cada vez mais que fazem parte das equipas educativas e mesmo pessoal não docente que, concerteza, pessoal auxiliar pessoal administrativo concerteza haverá alguma ligação que se pedirá aos Centros, na participação nesta Formação que se vai desenvolver. Mas, dizia eu, concebemos a Formação como respondendo às necessidades das práticas mas, também, com uma dimensão cultural que ajude as pessoas a saberem mais, a aprenderem mais, a reflectir, a desenvolverem-se porque, sabemos que é esse um processo ao longo da vida e ainda que a Formação permita aquela distância crítica que, nem sempre o dia-a-dia nos facilita, porque no dia-a-dia é preciso responder às urgências, responder às necessidades, resolver os problemas e, portanto, a Formação também tem que ser um momento que nos permite aquela distância, aquela troca de experiências com os colegas, o reflectir sobre as práticas com um pouco de distanciamento. Isto significa que não é fácil, ao contrário do que alguns pensam, sobretudo as pessoas mais exteriores à Educação quando dizem que os professores precisam é de Formação como se a Formação fosse carregar num botão e essa Formação respondesse às necessidades. Não é assim, pôr de pé e praticar uma Formação com todas estas características que seja, simultaneamente, enriquecedora para a pessoa como pessoa, que abra novos horizontes, que alimente a sua curiosidade ou, até que desperte a sua curiosidade para novas áreas, que responda às necessidades com que se confrontam na prática que, simultaneamente, ajude a reflectir sobre essas práticas; é uma Formação muitíssimo exigente mas, sem dúvida, que são esses os nossos objectivos, os objectivos de todos os que estão envolvidos na Educação porque, a não ser assim, a Formação é uma Formação que, enfim, responda a algumas necessidades, mais que não seja formais, por vezes pode responder a uma outra urgência do professor, pode ser uma actualização de conhecimentos.

Eu acho que se aproveita sempre qualquer coisa de uma Formação, mas fica muito aquém daquilo que podia ser feito. Sempre defendi que não se deve menosprezar aquilo que são as necessidades de cada professor, tal como ele as explicita num determinado momento. Por vezes diz-se que os professores gostariam de receitas para resolver os seus problemas. Pois todos gostávamos, e é assim em todas as coisas da vida. Mas, partir dessa necessidade é fundamental porque, é a partir da análise dessa necessidade, de como ela surge, de como é que ela pode ser respondida, hoje se vai mais longe. Sempre fui contra aquelas perspectivas que menosprezam as necessidades, tal como cada professor as explicita para lhe propor qualquer coisa de mais sofisticado, de mais consistente, porque nós sabemos e, é assim com as crianças e com os jovens que, se não houver uma ligação entre aquilo que é o que eu quero saber, a minha curiosidade, aquilo que eu já sei e o que me propõem, se não houver uma ligação qualquer, há muitas hipóteses de que aquilo que me propõem não seja assimilado por mim, eu não consiga sequer apropriar-me dessa suposta grande riqueza, às vezes teórica mas, que a mim não me diz nada naquele momento e concerteza, já nos aconteceu a todos seguirmos uma conferência, lermos um livro, termos uma Acção de Formação que, naquele momento, não nos diz nada e só uns anos depois é que nos lembramos "Olha espera lá, aquilo fazia sentido", "Mas fazia sentido agora, para



mim, porque na altura não era daquilo que eu precisava; e, aquela riqueza que supostamente me propuseram eu não a fiz minha, porque não era o que correspondia às necessidades no momento. E, porque concebemos assim a Formação, enfim dentro dos constrangimentos, fomos avançando com o reconhecimento de modalidades de Formação, como os Círculos de Estudo, as Oficinas de Formação, a Investigação - Acção, os Projectos porque isso é uma necessidade e um pedido.

Há muito tempo que se reconhece aquela Formação muito enraizada no dia-a-dia, capaz de contribuir para mudar práticas, porque também sabemos que podemos pôr de pé Formações óptimas no papel, coerentes, consistentes, com imensa qualidade mas, que depois ficam "letra morta" precisamente porque não se articulam com as necessidades dos professores e, aquilo que os professores em determinado momento necessitam. Gostava de fazer uma referência especial, aqui, ao 1º Ciclo, no que diz respeito à Formação Contínua e, é sobretudo dessa que aqui se trata; O 1º Ciclo tem, naturalmente, como todos os professores, necessidades mas, acho que nós, sem paternalismos, temos necessidade de ter uma atenção particular ao 1º Ciclo. O 1º Ciclo, por razões diversas, até por razões compreensíveis porque, se supunha que sendo o mais antigo, o mais consolidado, era o que tinha menos problemas, foi ficando para trás e hoje o 1º Ciclo não tem a prioridade e a urgência e a visibilidade de uma Educação Pré-Escolar, que se inicia. Não diria rica mas, pelo menos remediada e, o 2º, 3º Ciclos e o Ensino Secundário que, até pelas características das Escolas e como as Escolas são organizações com um número de professores suficientes para que constituam equipa se assim o desejarem e forem capazes constituem equipa que trabalham uns com os outros, as Escolas do 1º Ciclo não. São, mais de metade, Escolas muito pequeninas, que vivem num grande isolamento, uma dependência no que diz respeito aos modos de Gestão e Administração, por exemplo, nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária nenhuma Escola do 1º Ciclo pode ser cento de território porque não têm qualquer Autonomia, ainda que muito limitada, para poderem receber dinheiro, recursos, meios e poderem ser Sede de Território. Portanto o 1º Ciclo ficou muito para trás e eu gostava de assinalar um problema, uma questão que aí vem e que é a seguinte: Como sabem, o nível de licenciatura na Formação Inicial para todos, ficou consagrado na revisão que foi feita na alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e, portanto, é natural que, começando as Escolas Superiores de Educação e as Universidades que têm essa Formação a pôr de pé Licenciaturas de raiz para o 1º Ciclo, que os professores que já estão na profissão venham procurar complementos de Formação que lhes permitam ter um nível de Licenciatura para que não haja duas velocidades no modo de estar na profissão. É natural, concerteza muitos professores virão, e aí se esses complementos de Formação são da responsabilidade de Instituições de Ensino Superior, acho que os Centros deviam ter aqui um papel importante e, é nesse sentido também, que se está a trabalhar com as Instituições de Ensino Superior para que estes complementos de Formação não sejam uma Formação formal, passe a repetição, não sejam uma Formação só para dizer que se tem um nível de Licenciatura, não seja uma Formação Escolar no sentido mais pobre da palavra, não seja uma Formação uniforme, proposta a todos os professores e, aqui, acho que os Centros de Formação, que conhecem as Escolas, que podem dialogar com as Escolas, devem ter um papel importante na identificação das necessidades para que estes complementos de formação possam ser entendidos como Formação Contínua. É essa a nossa perspectiva, vamos ver como é que conseguimos uma Formação Contínua ligada às necessidades dos professores que, depois, seja reconhecida sob forma de "Unidades", de maneira a poder constituir o Complemento de Formação.

Portanto haverá aqui muitos protocolos a celebrar com Instituições de Ensino Superior; no que diz respeito ao 1º Ciclo e dos desafios que temos neste momento, e que se podem traduzir nesta orientação, que pretende pôr a Escola e as Escolas no centro das políticas educativas. Gostava de sublinhar dois desafios que vão criar muitas dores de cabeça aos responsáveis de Centro e às equipas dos Centros e que vão, naturalmente, levar a que se repense e se invista muito na Formação Contínua. Uma dessas medidas prende-se com a Autonomia e Gestão, como não podia deixar de ser, que é o debate que decorre neste momento, em que se integra a questão da Carta de Direitos e Deveres, que fará parte do Regulamento de cada Escola e, esta Autonomia e Gestão das Escolas que envolve a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo e que é, no caso do 1º Ciclo, realmente um desafio imenso, porque é ultrapassar a dependência que ancestralmente marca este grau de Ensino significa também, podermos avançar na articulação entre os Ciclos da Escolaridade Básica, poder ir criando uma Cultura comum para os professores, desenvolver as Associações de Escolas e Agrupamentos em torno de Projectos Educativos comuns. Portanto, não é como concerteza já tiveram ocasião de debater noutros lugares, mais um Modelo, nem sequer um Quadro de Referência que tenha a ver apenas com Gestão e Administração de Escolas. É toda uma nova orientação para a vida educativa, que está contida nesta proposta do novo Regime de Autonomia e Gestão, sendo que, se contempla e se consagra a diversidade de situações, o que para nós é qualquer coisa de muito revolucionário - o trazer a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo plenamente para a vida educativa. É, também, qualquer coisa de muito novo, - Consagrar a participação de todos os parceiros Educativos nomeadamente, dos Pais que, por razões diversas e antigas, também andam



arredados das coisas da Escola e da Educação. E Naturalmente que tudo o que diz respeito a estas orientações de Autonomia e Gestão são tão exigentes para a Escola como são exigentes para a Administração Central e Regional, porque se estes desafios resultarem, resultam com a acção de todos e, se falharem, também falham pela acção conjugada de todos porque, neste desafio da Autonomia e Gestão de avançar para mais Autonomia das Escolas, enfim ao ritmo a que as Escolas forem capazes de fazer, mas, assumir plenamente a elaboração, a escolha dum modo como a Escola se quer dirigir, a participação da comunidade, a elaboração dos Projectos Educativos, e é para todos, significa que têm que haver retaguardas muito consistentes, que acompanhem este trabalho das Escolas. Mais uma vez, com uma particular atenção ao 1º Ciclo, que não pode ficar para trás, tem que acompanhar, que apoiar, que assegurar e, era aqui que eu queria chegar, que assegurem Formação e, portanto, os Centros vão fazer parte desta retaguarda, uma retaguarda que não pertença à Administração Central e Regional mas, que é uma retaguarda fundamental para que este desafio da Autonomia e Gestão possa ser vencido.

Um outro desafio que gostava aqui de referir prende-se com a revisão Curricular do Básico e do Secundário que está em curso. Esta Primavera esse processo chegará ao fim e vão ser tomadas decisões. Essas decisões vão procurar ultrapassar alguns pontos críticos da nossa estrutura curricular mas, sobretudo, que é aqui muito diferente daquilo que vivíamos até hoje e que, mais uma vez talvez se possa falar duma revolução tranquila, duma grande transformação em que as Escolas nunca mais vão ser como eram. É que em vez de se continuar a dar programas mais ou menos extensos, aquilo que vai acontecer é que vai haver a definição de núcleos essenciais de saberes, que são comuns para todo o país, que é o Currículo Nacional e, vai haver a definição de competências que as Escolas devem assegurar para os seus alunos, no fim dos 4 anos, dos 6 anos, dos 9 anos de Escola. Isto no que diz respeito ao Básico e, é com estas duas indicações que as Escolas vão ter que gerir o seu Currículo. Já temos algumas Escolas a praticarem a Gestão Curricular Flexível. Gestão Curricular Flexível não significa Currículos Alternativos. Como sabem, os Currículos Alternativos constituem uma medida de urgência que já se praticava nas Escolas, e que foi devidamente acompanhada e apoiada, como resposta a jovens, que estavam em situação de exclusão e à beira do abandono Escolar. Aquilo que aqui se prefigura, e vai ser uma construção, concerteza lenta, porque isto é muitíssimo mais difícil de fazer do que acompanhar - um programa muitas vezes até através da sua transposição do manual significa que os professores têm que se reunir, têm que analisar os alunos com quem trabalham, têm que definir os seus próprios objectivos, têm que ver como é que conseguem fazer a Gestão Curricular para lá chegar, preservando sempre aquilo que são os saberes essenciais para todo o País, saberes nucleares porque é também uma questão de coesão que qualquer que seja a Escola que se frequenta que haja ali um "corpo de saberes" que é comum mas, depois, as Escolas vão ter uma grande liberdade de chegar àquelas competências, com componentes Regionais e Locais dos Currículos e fazendo a Gestão conforme entenderem. Aliás nas situações de consagração da Autonomia, da Autonomia devidamente contratualizada, está lá a questão do Currículo; portanto as Escolas vão ter a liberdade de gerir como entenderem, as horas, as disciplinas e todo um bolo de docentes. Horas, disciplinas, saberes, que constitui o seu trabalho e que vão poder organizar do modo que entenderem. São enormes desafios. Esta construção não se faz de um momento para o outro mas, concerteza, que exige muito acompanhamento de Formação. Uma Formação muito perto daquilo que são as necessidades, uma Formação muito reguladora e, exige, naturalmente, também, uma Avaliação. Essa Avaliação reguladora e esse acompanhamento são mais de natureza da Supervisão do que, propriamente, de qualquer Inspecção, como no passado acontecia de se ir ver se cumpriu ou não cumpriu, como é que se vai ver se cumpriu. A Gestão Curricular Flexível, já não é uma questão de cumprir, é uma questão de levar a Escola a avaliar os objectivos que definiu, se os atingiu, se não atingiu, porquê. É portanto, um trabalho muito mais da área da Supervisão. Isto, para vos dizer, sem me alongar porque vou ter que rapidamente seguir para Abrantes onde está o Sr. Presidente da República, fiz este parêntese porque não queria deixar de vir aqui e de assinalar a importância que atribuímos a este primeiro Congresso dos Centros de Formação de Associações de Escolas e também dizer-vos, que vos desejo bom trabalho, que os desafios são muitos e que os Centros são, concerteza, um parceiro, um mediador importantíssimo no acompanhamento, no apoio na crítica e por isso, como sabem temos um Conselho Consultivo da Formação Contínua em que a presença dos Centros tem sido muitíssimo útil e importante porque são a voz das Escolas. Quem está ligado directamente à Formação não são as instituições de Ensino Superior, que aliás estão representadas no Conselho Consultivo de Formação.

Acho que os Centros estão, agora, a começar a desempenhar plenamente, aquilo que se espera deles para uma melhor Educação. É esse o nosso objectivo e, por isso, mais uma vez, saúdo esta iniciativa e desejo-vos bom trabalho.

Muito obrigada.



JOAQUIM RAMINHOS

DIRECTOR DO CFAE DA MOITA

Bom dia a todos os presentes.

Começo por cumprimentar e saudar todos os elementos da mesa. Quero também cumprimentar todos os convidados, colegas Directores dos Centros de Formação, colegas professores que também aderiram vir a este Congresso, membros das Comissões Pedagógicas, dos Conselhos Directivos, todo o pessoal de apoio aos Centros de Formação, colegas que trabalham nos dossiers pedagógico e financeiro, pessoal administrativo, que constituem aquela face oculta dos Centros, mas que contribuem para que os Centros existam todos os dias.

A todos vós endereço as minha saudações e agradeço a vossa presença neste Congresso.

Estamos a começar bem, com poesia, com sonho, e eu penso que é uma boa tônica para começarmos este Congresso.

Há 5 anos estivémos aqui, neste mesmo lugar, no Encontro Nacional dos Centros de Formação. É significativo termos voltado hoje a esta sala, como que simbolizando o regresso às origens.

Na altura vivia-se um ambiente de grande euforia, de grande expectativa, era o iniciar de todo o processo; já lá vão 5 anos e, como bons marinheiros, hoje estamos novamente no cais para partirmos manhã à tarde para outras aventuras.

Recordo aqui algumas ideias do pensamento do Prof. Agostinho da Silva. Este percurso da Formação Contínua em direcção ao futuro é como irmos "navegando à bolina", olhando em frente a linha do horizonte. E o Prof. dizia que os marinheiros que olham para o fundo do barco enjoam e não chegam ao fim da viagem. Deste modo, penso que ao estarmos presentes neste Congresso, estamos com este espírito de navegar à bolina, ao olhar em frente a linha do horizonte e, oxalá, cheguemos a bom porto.

Penso que, pelos marinheiros que aqui estão, vamos ter novas descobertas e é isso que todos desejamos neste Congresso.

Ao longo dos trabalhos esperamos que haja bastante debate de ideias, com humildade, com simplicidade, mas também com frontalidade e com espírito crítico, de forma a que, amanhã á tarde, quando formos de partida, tenhamos dado bons contributos para o caminho que ainda temos de percorrer.

A minha intervenção relaciona-se com o tema deste Congresso: "Formação e Desenvolvimento numa Perspectiva de Futuro".

"Educação, Formação e Desenvolvimento"

A educação e a formação constituem pilares fundamentais para o enriquecimento e actualização das gerações e têm implicações directas no processo de desenvolvimento da comunidade.

A educação hoje, constitui um processo dinâmico, em permanente mutação, no sentido de poder acompanhar toda a evolução das condições de vida, marcadas pelas rápidas transformações, que se reflectem em todos os sectores da sociedade.

Este movimento de mudança em que nos inserimos, exige de todos nós uma actualização constante, através da aquisição de novas qualificações, e de outros conhecimentos e de mais aptidões, para fazermos face ao mundo real em que vivemos.

É neste contexto que é exigida uma transformação da escola, num local onde se promovam aprendizagens, se desenvolva a capacidade crítica, onde se fomentem a investigação e a criatividade. Temos de caminhar para uma escola onde se leve cada vez mais os alunos à descoberta de si próprios, proporcionando-lhes espaços de responsabilização e de autonomia, contribuindo assim para uma cidadania activa e participada, que desejamos para as gerações do Séc. XXI.

Nesta perspectiva, o acto educativo apresenta-se como algo de dinâmico e interactivo, permitindo o entrosamento de diversos actores sociais, que constituem a comunidade educativa.

Deste modo, torna-se essencial fomentar o sentimento de cooperação e de partilha de ideias, de troca de experiências e de rentabilidade dos recursos existentes na comunidade.



A diversidade de papéis que se apresentam hoje ao professor, nas nossas escolas, imprime-lhe uma responsabilidade acrescida, neste processo de mudança.

No entanto, **o novo perfil de professor** não se adquire por decreto ou através de palavras mágicas; implica, antes de mais, uma mudança de mentalidade e uma alteração das condições de trabalho. É neste sentido que consideramos que a **Formação Contínua de Professores** surge como a ordem natural das coisas, face à exigência de novas competências, inerentes ao acto educativo e ao desempenho da função docente. Consideramos, por isso, que a formação é algo de tão importante, que não se pode resumir à questão da progressão na carreira.

É tempo de reivindicarmos a quota parte de investigadores que os professores têm de ser, criando todas as condições para que isso possa acontecer nas nossas escolas.

Vivemos num tempo em que existem muitas perguntas e ainda poucas respostas, e é neste contexto que consideramos que a formação tem de ser entendida como algo essencial, de imprescindível nesta encruzilhada de viragem de milénio em que nos encontramos.

O Contributo dos Centros de Formação para a inovação e transformação das nossas escolas.

Abordar a questão das **Formação Contínua numa perspectiva de futuro**, passa forçosamente por questionarmos alguns aspectos que vivemos no processo em curso, nomeadamente a actividade dos Centros de Formação Associação de Escolas, assim como a de outras entidades formadoras, aqui presentes neste Congresso.

Este percurso, efectuado ao longo dos últimos 5 anos, não constitui um processo acabado, tem tido os seus avanços e recuos, têm tido os seus bons momentos e os menos bons, no entanto será de salientar um aspecto, que consideramos fulcral, que é o de não termos cruzados os braços, tendo persistido e resistido.

Hoje estamos conscientes de que existe um valioso património, que é urgente reunir e organizar, (gostaríamos que este Congresso desse um contributo nesse sentido), rentabilizar e daí tirar todo o proveito, para **trilharmos os caminhos do futuro**, num trabalho de **cooperação e entre-ajuda**, entre as diversas estruturas envolvidas no processo da Formação Contínua.

Ao efectuarmos uma breve retrospectiva do trabalho realizado, levantam-se-nos algumas questões que deixamos para debate, como por exemplo, a **gestão e o funcionamento dos Centros de Formação**, constituem aspectos que não podemos ignorar neste debate e que certamente irão ser aprofundados no 2º painel deste Congresso.

Um outro aspecto a referir é o do **associativismo de escolas**, em que se fundamentou a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas, procurando questionar qual o sentido e qual tem sido a sua prática.

Hoje, quando está na ordem do dia a gestão e autonomia das escolas, onde é que se enquadra este tipo de associativismo de escolas, que até tem um carácter nacional?

A actividade da maioria dos Centros de Formação tem sido bastante diversificada, não se limitando à realização das acções de formação, no âmbito do programa FOCO.

Actualmente, em muitos Centros de Formação, e um pouco por todo o país, é desenvolvida uma actividade bastante diversa, promovendo-se debates, encontros, jornadas pedagógicas e iniciativas de intercâmbio, edições de boletins informativos e revistas e de materiais pedagógicos.

O **trabalho de partilha e de cooperação** tem sido uma realidade, nomeadamente através da constituição das Redes de Centros, para além de algumas experiências de **intercâmbio** com outros Centros de Formação de países Europeus, cujo tema será abordado no 3º e 4º painéis.

Uma concepção da **formação centrada na escola** pode constituir um contributo para uma alteração qualitativa da formação contínua, permitindo que uma parte do processo nasça dentro das próprias escolas, gerando dinâmicas de envolvimento dos professores, na elaboração de propostas para a formação, de acordo com as necessidades sentidas no decorrer das suas actividades, ou resultantes da implementação dos projectos educativos das escolas.

O resultado de toda esta actividade, nomeadamente o **impacto da formação** no desempenho dos professores e na transformação das nossas escolas, é algo que se verificará de forma progressiva, a médio e a longo prazo; no entanto, é algo que consideramos demasiado importante e que não devemos deixar em claro, no decorrer dos trabalhos deste Congresso.

Concebendo uma formação em contexto, ou seja, em estreita ligação com as diversas realidades locais, assumindo-se os Centros de Formação como parceiros de outras entidades, consideramos poder dar contributos para o **desenvolvimento da Comunidade**, enriquecendo o Acto Educativo, no caminho da **inovação** e do **sucesso** dos nossos alunos.



ERNESTINA SÁ

COORDENADORA NACIONAL DO FOCO

Em primeiro lugar saúdo os membros da mesa e cumprimento todos os participantes, muito em especial os Directores dos Centros de Formação que, sem qualquer orientação da tutela, puseram de pé este Congresso. Conseguir levar a efeito um Encontro desta natureza com centenas de participantes revela que, de facto, os Centros de Formação atingiram, enquanto estrutura organizacional, uma maturidade que deve ser reconhecida e que tem contribuído para a construção da profissionalidade dos docentes.

Não é possível falar do futuro sem conhecer o passado, pelo que me proponho a fazer convosco uma reflexão sobre o percurso da Formação Contínua e o rumo que se pode desenhar para a mesma. A preocupação com a Formação Contínua dos Agentes Educativos, em especial dos docentes, surge paralelamente com a preocupação da constituição de uma escola democrática e de qualidade. A Formação Contínua tem vindo a ser apresentada como um potencial motor de uma estratégia de inovação e de mudança desejadas para a escola. A qualificação dos professores para que sejam capazes de desenvolver um ambiente facilitador da aprendizagem dos alunos, preparando-os para um futuro desconhecido, preservando e respeitando a diversidade em contexto escolar, subordinando o ensinar ao aprender, emana da Lei de Bases do Sistema Educativo, que aborda, com particular atenção, a Formação Contínua de Professores, matéria esta posteriormente regulamentada pelo Decreto Lei nº 344/89 de 11 de Outubro.

A exigência do recurso à formação contínua para a construção da carreira profissional do professor, ficou fixado no Estatuto da Carreira Docente, em 1990, quanto à formação inicial e respectivo período probatório, à formação contínua e à formação especializada, visando esta o exercício de funções educativas específicas.

O sistema de formação contínua dos professores do ensino superior, só foi instituído em 1992 e tem vindo a ser ajustado sucessivamente, encontrando-se actualmente regulamentado através do Decreto Lei nº 207/96 de 2 de Novembro. O sistema institucionalizado assenta em princípios de pluralidade e de liberdade da iniciativa em termos de oferta e de procura, em dinâmicas de planeamento de Formação em função das necessidades reais dos docentes e das escolas face aos seus projectos educativos. Obrigou por outro lado, à criação de estruturas de gestão adequadas aos princípios enunciados, estruturas baseadas numa lógica de territorialização da educação e na aquisição de uma nova cultura organizacional assente na Associação de Escolas. Esta nova cultura organizacional levou à mobilização de todos os professores nas mais diversas situações - ora como organizadores e gestores de planos de formação, ora como formadores, ora como simples formandos na situação de aprendizagens de novos saberes. É de salientar o estatuto que, através do Regime Jurídico da Formação Contínua, tem vindo a ser dado aos directores dos Centros de Formação, às Comissões Pedagógicas e aos formadores, reconhecendo o seu papel fundamental na consolidação do sistema.

A rede de Centros de Formação de Associação de Escolas constituiu-se rapidamente nos finais do ano de 1992, tendo a maioria dos Centros celebrado recentemente o 5º ano da sua criação. A sua constituição deveu-se a dinâmicas próprias, constando a sua existência, desde o princípio, com a forte adesão das escolas e dos professores. A sua organização em termos geográficos é de âmbito concelhio ou interconcelhio e tem larga expressão nacional, ultrapassando as duas centenas. Uma vez constituídos os seus órgãos de direcção e de gestão, têm vindo a consolidar-se e a afirmar-se como resposta válida a uma formação contínua que se pretende contextualizada e centrada na escola.

Em termos de futuro, julgo que, no entanto, importa uma reflexão profunda por parte dos Centros de Formação de Associação de Escolas de questões ainda não resolvidas, nomeadamente as seguintes:

1. Princípio do Associativismo subjacente à sua criação:

- 1.1. O que é ser uma escola associada do CFAE - direitos e deveres;
- 1.2. Património do CFAE - físico, financeiro, humano;
- 1.3. Contributo de cada escola associada - recursos físicos, financeiros e humanos;
- 1.4. Bolsa de formadores e mobilidade de formadores.

Outra questão que considero pertinente ser aprofundada, em termos de futuro, é a da criação das parcerias, visando incentivar a criação de contratos de cooperação com outras entidades formadoras, constituindo redes permanentes de interesses educacionais ou redes transitórias e flexíveis como recurso à construção de projectos formativos inovadores.

Por outro lado, o diagnóstico de necessidades de formação para levar à concretização dos objectivos previstos nos projectos educativos das escolas associadas e a avaliação da formação realizada em especial as



mudanças operadas e os resultados obtidos pelos professores, na sua escola, após terem recebido a formação, são de extrema importância para a efectiva concretização de uma política de formação contínua que visa a construção de profissionalidade do docente. Assim importa, em meu entender, que os Centros de Formação de Associação de Escolas promovam internamente uma reflexão sobre aqueles dois momentos do ciclo formativo, identificando as estratégias mais adequadas quer para a elaboração de uma carta de necessidades, quer para a promoção e dinamização de projectos fruto da desmultiplicação da formação desenvolvida.

Observando um primeiro lote de candidaturas apresentando pedidos de financiamento para 1998, é possível identificar, do ponto de vista geográfico, as zonas completamente desguarnecidas de propostas de formação em determinadas áreas disciplinares curriculares.

A elaboração de cartas de formação por cada Centro de Formação, a partir das reais necessidades poderá conduzir ao estabelecimento de parcerias na busca dos formadores adequados e a corrigir estas carências na distribuição regional da formação contínua.

A intensificação da avaliação da formação, feita de forma sistemática e organizada no sentido de orientar e racionalizar a intervenção formativa por um lado e que permita, por outro lado, detectar o impacto e a repercussão da formação na aula, na escola e na comunidade educativa, é fundamental.

A avaliação interna inerente às competências da Comissão Pedagógica complementa-se com uma avaliação externa por entidade especializada, permitindo assim uma melhor oferta em futuro plano de formação. A divulgação pública dos resultados da avaliação, quer da interna quer da externa, e ainda das boas práticas educativas que através da avaliação foi possível detectar, surge como um vasto campo que se oferece aos Centros de Formação de Associação de Escolas na construção da qualidade.

Finalmente, abordo a questão financeira, com referência especial à monodependência financeira dos Centros de Formação de Associação de Escolas relativamente às verbas do Fundo Social Europeu, através do acesso à Medida 2 do PRODEP, destinada a financiar, a formação contínua de professores e responsáveis da Administração Educacional.

A procura de outras fontes de financiamento e a reflexão sobre a obrigatoriedade da formação versus gratuitidade da formação, afigura-se-me com outro ponto de reflexão que os Centros de Formação não podem deixar de prospectivar.

O Quadro Comunitário de Apoio I foi um momento histórico com altas taxas de execução no âmbito de formação contínua de professores. O apoio à formação contínua de professores surgiu no final do Quadro Comunitário de Apoio I, em 1993, com vultuosos montantes financeiros disponíveis.

O Quadro Comunitário de Apoio II trouxe cerca de 40 milhões de contos para a formação contínua de professores. A utilização dos fundos comunitários disponíveis na Medida 2 do PRODEP foi praticamente nula nos anos de 1994 e 1995, o que afectou significativamente, em termos de disponibilidade financeira, a formação contínua de professores, sem possibilidade de recuperação dos fundos comunitários não usados.

O Quadro Comunitário de Apoio III é por ora, uma incógnita. A Agenda 2000 encontra-se ainda numa fase de negociação. Prevê-se, no entanto, que os fundos que venham a ser disponibilizados, possam vir a ser mais reduzidos, o que, a concretizar-se, irá reflectir-se no financiamento da formação contínua de professores.

A assunção da formação de docentes por outros agentes que não só os professores, é fundamental. Há muito saberes na comunidade e é preciso fazer a intercepção e a interacção dos detentores desses saberes com os professores, na perspectiva do reforço da autonomia da escola e da construção do seu projecto educativo.

A formação de professores deve ser inserida numa lógica de formação ao longo da vida, na sua dimensão humana e na sua dimensão social, capaz de conjugar o conhecimento científico e tecnológico com o pensamento reflexivo, potenciador e gerador da inovação.

Perante a incerteza e a vertigem de um mundo em mudança que a sociedade de informação e de comunicação nos trazem, por imperativos de globalização e de modernização por um lado e de uma maior solidariedade por outro lado, a formação contínua afirma-se como uma aventura estimulante para o professor e constitui um amplo campo de acção para aqueles que se dedicam à animação e gestão das actividades formativas em estruturas organizacionais como são os Centros de Formação de Associação de Escolas.



Manuela Tavares

Directora do CFAE de Cascais

Equacionar uma comunicação subordinada ao tema "Formação para o futuro numa perspectiva desenvolvimentista", sendo quem a apresenta uma prática que, no terreno, trabalha sobre as questões que no dia a dia vão surgindo, embora com contributos provenientes da reflexão teórica, obriga a um recuo no tempo e, a partir daí, a uma análise que comporte um percurso. Neste caso o percurso de uma entidade - a do Centro de Formação Contínua de Professores de Cascais. Sendo assim, já se poderá falar em futuro como reposta a um passado que lhe dará coerência e sentido. Poder-se-á falar numa perspectiva desenvolvimentista no momento em que, a partir dos dados da análise, se consiga, ao longo do tempo, identificar eixos de desenvolvimento que, tendo em conta um passado recente, e a partir do presente fugaz, permitam dar o salto para o futuro e falar em formação numa perspectiva desenvolvimentista.

A fim de falar em futuro, imaginar essa dimensão e essa perspectiva, há que recuar cinco anos, quase seis, e começar por um grupo de pessoas, Presidentes de Conselhos Directivos de Escolas Básicas e Secundárias que, reunidas, foram o embrião daquilo que agora é a Comissão Pedagógica do Centro cujo trabalho tem vindo a ser realmente muito frutuoso. Foi esse grupo que, à data, escolheu a Directora do Centro. Este começo tem a ver com a riqueza que advém desse projecto que apoiado pelo documento legal - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores dos Ensinos Básico e Secundário - permitiu às escolas associarem-se e, em conjunto, com um candidato escolhido por elas, elaborarem um documento - primeiros passos da formação contínua contextualizada. Formação que comporta as características daquele grupo de escolas bem como as do meio social que as invade, e ainda, as das pessoas que pensaram dar voz e corpo a um projecto de formação.

Naturalmente que quando concorri a este cargo o fiz tendo por base grandes linhas orientadoras; não poderei no entanto falar em projecto acabado. Mas constituem, ainda, os eixos estruturantes do projecto actual. Linhas orientadoras que, naturalmente, se alicerçam e enquadram teoricamente em determinadas áreas do saber, intimamente relacionadas com a forma de ser e de estar perante os outros e no Mundo. Uma postura de prático reflexivo, numa variante da formação contínua de natureza construtivista, desenvolvimentista, com contributos da auto-formação - a formação que vai resultando da reflexão que cada um faz sobre os próprios processos, sobre as próprias práticas, sobre os próprios percursos; com contributos da co-formação - uma formação entre pares, que existe nas nossas escolas onde grupos de professores, em conjunto, debatem problemas, falam sobre os programas das suas disciplinas, debatem questões da própria escola, questões de disciplina e de indisciplina, e ainda outras, bem mais actuais, como as da construção da autonomia e do novo modelo de gestão, o(s) regulamento(s) interno(s), a flexibilização curricular. E, sem dúvida, ainda as questões da hetero-formação, a partir das quais podemos vir a usufruir dos contributos da investigação teórica e da eco-formação já aqui referida anteriormente como uma formação em contexto que contribuirá para que cada Centro construa a sua identidade - uma cultura e um ambiente de formação - que os torna diferentes uns dos outros. É nessa riqueza da diversidade que se complementam e é do diálogo que promovem, entre si, que uns poderão vir a aprender com os outros. Entre os Centros de Formação há lógicas de funcionamento muito diferentes. Mas também são diferentes porque são diferentes as escolas que lhes dão sentido. São culturas de escola diferentes. São climas de escola diferentes. Cada escola possui, ela própria, a sua identidade. E para que se possa construir um projecto, atendendo a esta diversidade, o entrelaçar entre um quadro teórico de natureza investigativa, já aqui referido, e a prática no terreno, torna-se necessário e permite, à equipa deste Centro, ir ao encontro das necessidades de formação das escolas e dos professores. Pretende-se architectar um projecto que contemple uma formação emanada das práticas educativas dos docentes, e que lhes venha a dar, necessariamente, sentido. Naturalmente que a situação actual é diferente da inicial. Corresponde a uma construção resultante da aplicação sistemática de um sistema de regulação muito simples: um vaivém entre o que de início estabelecemos como desejável em termos de formação, o que até ao presente conseguimos fazer e o que nos falta fazer e como, para que, dia após dia, e de forma coerente, nos aproximemos cada vez mais do fim em vista.

Ainda antes do início da actividade do Centro já as escolas haviam procedido a um levantamento de necessidades de formação. Depois, foi só trabalhar esses pedidos, e categorizá-los, foi reunir aquelas pessoas que no Centro estavam dispostas a colaborar na formação dentro da área da sua especialidade, foi pegar no Regime Jurídico da Formação Contínua e ver as prioridades aí estabelecidas, depois foi cruzar todos estes factores e dizer aos formadores que na elaboração dos cursos os tivessem em conta. Quanto à componente prática, o pedido que o Centro tem vindo a fazer é direccionado no sentido dessa componente contemplar aspectos da actividade educativa dos professores no seu dia a dia escolar, embora se considere que os exemplos das experiências ocorridas noutros locais, inclusivamente em escolas estrangeiras, sejam muito válidos em termos de documentação/informação a fornecer aos professores. Insistimos neste aspecto - centrar a componente prática das acções de formação nas práticas reais dos professores: lectivas, profissionais... - e pensamos que, ao fazê-lo, levamos a



cada professor uma variedade grande de estratégias e de metodologias, que a componente teórica de cada acção enriquecerá. Escrever sobre aquelas acções de formação a que usualmente e com algum desprezo, ouvimos chamar de cursos - o pronto a servir da formação - tem a ver com a qualidade que muitos deles apresentam e também com o facto de ser possível aproximá-los da(s) realidade(s) das escolas e dos professores. Como já tem sido dito, os cursos de formação têm aspectos positivos, senão vejamos: se os cursos centrarem a sua componente prática, naquilo que é a realidade do professor na comunidade educativa e, se um professor, ao longo dos anos, for frequentando vários cursos, parece que não há dúvida da riqueza que daí resulta quanto à leitura da realidade profissional do docente consoante a diversidade temática de cada curso. Pensar um pouco neste aspecto torna-se importante, até para não minimizar aquilo que se tem vindo a fazer em termos de formação: o esforço que representa o trabalho das entidades formadoras, das escolas, o esforço das pessoas que, na administração, a vários níveis e noutros espaços, têm aderido e investido neste projecto. Contudo, outras modalidades foram recentemente regulamentadas pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua de Professores, modalidades que, ao serem formuladas, já contêm aspectos dessa(s) mesma(s) realidade(s) - questões que a actividade educativa coloca, materiais que se pretendem construir, mudanças que se deseja introduzir no trabalho diário. Assim, temos as Oficinas de Formação com as suas características específicas ligadas à prática de construção de planos de acção e de concepção/realização de materiais úteis às escolas, aos centros de recursos, aos professores, aos alunos. Os Círculos de Estudo que permitem aprofundar certas temáticas pela sua pertinência actual na vida das escolas e/ou determinadas práticas, fornecendo-lhe uma estrutura teórica que naturalmente as fundamentam e as enriquecem, dando-lhes sentido. Os Projectos Educativos; são muitos os projectos que as escolas têm e que, as equipas que neles trabalham, não vêm valorizado o seu trabalho no sentido de também contribuírem para a progressão nas suas carreiras. Todas elas são modalidades de formação que actualmente estão regulamentadas, constituem-se como um recurso, ao serviço dos professores e das escolas, que a ser utilizado integra a formação na realidade escolar. Representa um passo importante na formação a possibilidade de acreditar, neste momento, modalidades como as referidas anteriormente.

Mas é natural que os Centros de Formação das Associações de Escolas contemplem nos seus projectos outras vertentes de formação. O Centro de Formação Contínua de Professores de Cascais, do qual, neste caso, tenho um conhecimento mais pormenorizado, possui um plano que abrange para além da formação acreditada, outro tipo de actividades de natureza não menos formativa, e que têm como finalidade contribuir para o sucesso dos professores e articuladamente para o sucesso dos alunos. Os professores que no seu dia a dia profissional se sentem satisfeitos naturalmente que irão contribuir para que os alunos gostem da escola. São ainda objectivos do Centro de Formação dar visibilidade e divulgar as práticas educativas dos professores e das escolas. Os professores são geralmente modestos, não dão grande valor ao que fazem. Torna-se necessário que parem e pensem um pouco no que têm feito ao longo dos seus percursos. Uns com um percurso maior e talvez, também, mais rico; outros ainda não sensibilizados para agarrar oportunidades que vão surgindo; outros que só mais tarde dão conta do valor que veio a ter para eles uma determinada formação, na altura, não valorizada. Mas é ainda objectivo do Centro de Formação fomentar e analisar projectos e redes de projectos entre Centros de Formação, destes com escolas, com autarquias, com outras instituições, ou de escolas entre si ou de professores. Esse projecto/plano do Centro de Formação foi sendo construído com o apoio da respectiva Comissão Pedagógica, constituída actualmente pelos Presidentes dos Conselhos Directivos das Escolas Associadas dos Ensinos Básico e Secundário, por 3 representantes dos Directores das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, por Directores das quatro maiores escolas do Ensino Particular e Cooperativo, pela coordenadora do Ensino Especial da Área Pedagógica, pelo representante do Centro de Competência da Malha Atlântica do qual este Centro é pólo. São estes elementos que imprimem ao projecto a sensibilidade das respectivas escolas.

Um projecto, pressupõe mudança de práticas, áreas de incerteza, processos que urge clarificar. Assim, transporta com ele momentos que são mais fáceis e momentos que se tornam mais difíceis. Todos os projectos inovadores têm momentos de abertura e outros de retracção: Uns de investigação, de criação, de construção; outros que tem por finalidade conservar aquilo que se vai construindo. Uns e outros são processos naturais, por vezes até conflituais. Quantas vezes não entramos em contradição com as nossas próprias formas de pensar e de estar? Mas para além destes conflitos de natureza pessoal, não raro surgem outros de natureza institucional, ou do tipo cognitivo. Mas o conflito é também um desafio e a sua conveniente gestão acaba por ser formadora.

É neste intersectar de lógicas de formação que, ao longo dos anos, o Centro de Formação Contínua de Professores de Cascais tem construído e desenvolvido o seu projecto. A existência do mecanismo de regulação, já anteriormente referido, que coloca em confronto aquilo que é o desejo e que é o sonho, a utopia, e o que vai sendo conseguido no dia a dia - os processos, os produtos, as construções que se vão obtendo - permite conceber estratégias e gizar metodologias no sentido de alicerçar a formação no terreno onde decorre a acção dos professores - as escolas.



AMÁVEL SANTOS

Gestor Nacional do PRODEP

Se me permitem, em 1º lugar queria agradecer à organização deste congresso pelo convite que me dirigiu para estar aqui presente e poder partilhar convosco algumas das preocupações sobre educação e sobre a formação e felicitar a organização desta iniciativa que é demonstrativa da dinâmica da Formação Contínua, que os centros de formação estão a ter após um período de algum marasmo que atravessámos em tempos passados e fico, sem dúvida, talvez com menos preocupações quanto àquilo que anualmente me dirigem a todos os centros de formação. Quanto às preocupações da execução penso que, a avaliar por esta assembleia, vou daqui talvez menos preocupado com os números que temos que apresentar, em Maio, à Comissão Europeia. Em 2º lugar, queria portanto saudar todos os presentes no congresso que penso que será extremamente útil para a troca de experiências e faço um voto para que amanhã, quando terminar, todos nós possamos dizer que saímos daqui mais ricos e que o tempo gasto e o dinheiro foram recompensados. A organização convidou-me para vir falar sobre este tema.

Até agora ouviram especialistas, pessoas que conhecem bem o mundo da educação, porque penso que são todos professores os intervenientes anteriores, eu não sou professor, portanto tenho logo esse handicap de me dirigir a vocês e na linguagem que eventualmente utilizavam e não ser uma linguagem própria de professores. No entanto, como responsável pela gestão dos fundos comunitários, tenho sérias preocupações e essas sérias preocupações (e antes de entrar propriamente no assunto, uma vez que se está aqui a discutir a formação numa perspectiva de futuro), levam-me a recuar no tempo, porque toda a formação que estamos aqui a discutir não é formação pela formação, ela tem um objectivo e nós estamos exactamente para responder a esse objectivo.

Nos últimos anos, nas últimas décadas, as transformações que se fizeram em termos do mundo foram enormes e foram muito rápidas. A globalização dos mercados e a evolução das tecnologias, arrastam-nos, quer nós queiramos quer não, para uma economia do conhecimento, não é já mais a questão das mercadorias que vai dominar a evolução dos mercados, vai ser reconhecimento, esta é uma realidade que nós todos temos de pensar, saber como é que nos vamos integrar dentro deste processo, a indústria tem uma perspectiva de lucro e a indústria ou tem competitividade ou é afastada. Portanto a indústria, tem necessariamente de se adaptar, mas precisa de dois factores fundamentais, precisa de um factor capital humano e precisa de um factor ambiental, recursos, matérias primas. Até neste momento, o que aconteceu foi nós termos um modelo de desenvolvimento muito centrado no factor capital intensivo, no factor ambiental, recursos naturais intensivos, em detrimento do factor humano, do factor do trabalho. Nos últimos anos, temos vindo a assistir a alguma preocupação, e preocupações sérias, com o meio ambiente, com a poluição, com os recursos que existem. Esta preocupação, é uma preocupação que vai um pouco mais longe. Nos próximos anos há necessidade e tem forçosamente que se alterar o modelo de desenvolvimento no qual a Europa tem assentado nos últimos anos; se neste momento, em termos industriais e de consumo, o nível médio da Europa se aplicasse a toda a população do globo, os recursos existentes eram apenas um décimo das necessidades. Significa que, a longo prazo, os recursos que temos em termos europeus, o único recurso que temos, é o factor humano, já que pelo modelo de desenvolvimento pelo qual temos que caminhar tem que ser o modelo de desenvolvimento assente, fundamentalmente, no recurso humano, nos saberes, nas competências dos cidadãos europeus.

Até aqui, e não obstante existir um modelo assente fundamentalmente num capital intensivo, a evolução que se fez levou a que algumas profissões desaparecessem e que aparecessem novas profissões, novas funções para desempenhar. Os sistemas educativos não andam tão depressa, não se ajustam à necessidade do mundo empresarial, como nós pretendíamos. Há sempre um fosso entre a educação necessária e aquela que temos, agora é, sem dúvida, fundamental que haja a redução do fosso para que a Europa sobreviva, a Europa não seja uma excluída em termos mundiais, Portugal não seja um excluído definitivamente da Europa e os cidadãos em Portugal, uns que sabem e outros que não sabem, os que têm dinheiro e os que não têm dinheiro, sejam excluídos por estes motivos. Portanto, o novo modelo de desenvolvimento que se avizinha e quer com as cimeiras que se têm feito, quer com neste momento, já surgem algumas ideias sobre, não sei se já ouviram falar, a contabilidade verde, que será sem dúvida nós contabilizarmos os custos em termos do custo dos produtos mais poluentes, ou seja, há sem dúvida indústrias que são poluentes, têm o custo da sociedade, esse custo tem que ser imputado ao custo final.

O novo modelo de desenvolvimento vai ter, sem dúvidas, preocupações muito maiores com a qualidade de vida e a qualidade de vida vai sem dúvida alterar profundamente o mundo industrial, o mundo económico. Sem dúvida, avizinham-se profundas alterações e nós temos de estar preparados para dar resposta a essas alterações.



Nos últimos anos, podemos identificar, talvez, três grandes choques que se deram. Na década de 60 e 70, falávamos nos choques petrolíferos (e eu sou economista na faculdade), o choque petrolífero condicionava tudo neste momento, eu penso que o grande choque, um dos grandes choques que se deu são as novas tecnologias, que nós não as sentimos mas elas invadem tudo no dia a dia. Elas passam pelas nossas casas, elas passam pela escola, elas criam problemas, elas criam conflitos, nós temos que ter uma preocupação enorme em estar atentos àquilo que se vai mudando para acompanharmos esta mudança, para contrariarmos, de alguma forma, os efeitos negativos. As mudanças geram sempre insegurança, as mudanças geram sempre conflitos, nós temos que estar preparados para tentar colher os benefícios dessas mudanças.

O segundo choque é sem dúvida o potencial científico e temos aqui um colega universitário. Neste momento, há muitas preocupações relativamente ao desenvolvimento científico e tentar que o desenvolvimento científico, aquilo que se produz em termos de ciência, seja passado para a economia, sejam criados novos sectores, a biotecnologia, as tecnologias limpas são sem dúvida áreas importantes em que o conhecimento científico terá também de nos ajudar e terá que dar resposta àquilo que a sociedade necessita.

Se é um outro choque e que está a gerar sem dúvida alguma insegurança, contrariamente àquilo que aconteceu no passado, a opinião pública assimilava bem e neste momento não estará a assimilar tão bem estes factos.

O terceiro choque será a mundialização. A mundialização significa que há entre os países deslocação de produtos, deslocação de serviços, deslocação de pessoas.

Neste momento há empresas europeias que já estão em tempo real e que o trabalho para a empresa seja desenvolvido em países onde os salários são mais baixos. Isto cria problemas novos. Nós temos que estar atentos porque, como digo, muitas coisas passam-nos, a gente não se apercebe, mas é sem dúvida a área da formação, são sem dúvida os docentes que estão melhor preparados para entender estas mudanças e para as interiorizar e tentar, de alguma forma, dar-lhes luta para que possamos daí tirar os benefícios para a nossa sociedade.

E estes três choques dão-se no momento exacto em que a Europa se debate com um problema grave de desemprego.

Não é possível haver desenvolvimento com níveis elevados de desemprego e, portanto, ultimamente e nos últimos tempos é preocupação da Europa, é preocupação da comissão, é preocupação dos políticos dar luta, combate ao desemprego por todos os meios.

E aqui entra sem dúvida a educação e a formação como um catalisador para resolver problemas do desemprego. Não os vai resolver todos, nem é o único instrumento para os resolver, mas vai ter necessariamente um espaço importante para resolver esses problemas. Não vou avançar mais sobre o enquadramento, e sobre as preocupações que eu acho que nós temos que ter todos presentes, quando estamos a conceber a formação, a fazer o nosso diagnóstico de necessidades que ele não poderá estar retirado deste contexto mais global, que é na verdade a nossa existência e capacidade que temos, ou não temos, de acompanhar a evolução e o desenvolvimento em termos de espaço Europeu.

Há uma outra preocupação enorme e que tem a ver com o seguinte, e aqui passo directamente para a questão do papel fundamental em termos do professor em todo este processo. E tem a ver com uma questão que eu tenho andado há tempos a chamar à atenção, porque me compete, em termos globais também, lançar algumas achas para a fogueira, que são as alterações profundas que se deram no papel do professor.

Quando eu passei pelos bancos do ensino da escola, do ensino básico e secundário, e aqui falo da minha experiência pessoal, do meio rural, os meus conhecimentos estavam reduzidos àquilo que eu aprendia na escola, do que o professor me transmitia, aquilo que via em casa e a um pequeno grupo de amigos, ou no contexto que tinha ali. Isso era a forma como os conhecimentos me chegavam. Hoje nada disto acontece, hoje com as novas tecnologias, as telecomunicações, a informação está globalizada, acontece um facto qualquer na China e nós conhecemo-lo quase em momento real, isto cria problemas no âmbito da educação. Cria problemas graves, porque há outro fenómeno importante, eu andava sempre acompanhado dos meus pais, mas neste momento com a mulher a ter necessidade de trabalhar e Portugal no sintoma em que nós temos um elevado número de mulheres que trabalham, os filhos não têm o acompanhamento da mãe, podem não ter o acompanhamento do pai. À escola, a opinião pública muitas vezes pede que ela assuma este acréscimo pela incapacidade da família dar este apoio na educação, que seja a escola a fazê-lo.

Eu acho que não deve ser a escola que tem que fazer, a escola pode muito, mas a educação não é responsabilidade só da escola. E aqui é que eu acho que em termos da escola, nós temos que encontrar uma relação e quando se fala agora em autonomia é uma ótima ideia, mas a escola, a comunidade educativa tem que ter na verdade, os professores, a família, os autarcas e toda uma outra comunidade em volta, que são responsáveis pela educação das crianças. Eu tenho vindo desde há 4 anos a esta parte que cheguei à educação, a assistir na verdade a que a escola seja o centro das políticas educativas.



Agora ouço que a escola tem que ser o centro, sem dúvida, da formação e é esta realidade escola que é preciso enaltecer.

Não é o Ministério da Educação, os serviços centrais, não é uma condução à distância, não. Tem que estar centrado na escola, a dinâmica tem que estar na escola. Estas reuniões dos professores, dos directores de centro, estes encontros servem, sem dúvida, para criar algo de muito positivo para que aquela escola, aquele projecto educativo, aquela comunidade educativa cresça.

Mas tenhamos uma coisa presente, viver em democracia tem custos, é muito rica mas tem sem dúvida grandes problemas em termos da nossa maneira de ser, da nossa maneira de estar e da forma como conduzimos o diálogo em parceria.

A Senhora Dra. Ernestina, à bocadinho falava parceiros sim, mas de igual para igual, não há de primeira, não há de segunda, nós temos que discutir cada um dos intervenientes no processo, tem de discutir de igual para igual.

O gestor do PRODEP não é mais do que um director de centro, é exactamente igual, exerce uma função diferente mas está aberto a críticas e eu vim aqui essencialmente, não vos vim trazer nada de novo, eu vim essencialmente aqui para aprender, eu vim essencialmente aqui para que as minhas decisões amanhã possam ter algum contributo importante de alguém que está no terreno sabe mais do que eu, que é mais especialista na formação do que eu.

E terminava por aqui porque já gastei o meu tempo, agradecendo a paciência que tiveram em me ouvir e dizer-vos que estou sempre aberto a discutir, a analisar, a receber críticas e a estar convosco neste processo da formação porque estamos exactamente no mesmo barco, embora eu com preocupações, números de dar contas, vocês com preocupações de executar a formação no terreno e é sem dúvida dessa execução, o dinheiro que eventualmente me cabe gerir é apenas um meio, não é um fim: é um meio para que vocês conseguissem os objectivos que é na verdade preparar cidadãos com competências alargadas por forma a que eles possam optar ao longo da vida, mudar de emprego, mudar de profissão, se isso for necessário, terem os instrumentos para que em qualquer momento estejam capazes de alterar a sua vida, mas sem dúvida terem uma função na sociedade, terem os meios necessários para sobreviver e terem de alguma forma a consciência de que são tratados e são vistos como cidadãos de pleno direito.

Muito obrigado.

JORGE LEMOS

Adjunto de S. Ex.^a a Secretária de Estado da Educação e Inovação

Permitam-me que, em nome de S. Ex.^a a Secretária de Estado da Educação e Inovação saúde a realização deste Congresso e, de uma maneira muito especial, a professora Maria João Furtado, Directora do Centro de Formação Lindley Cintra, por todos os esforços desenvolvidos para que esta realização pudesse concretizar-se, com este dinamismo e com esta grandeza.

Não posso deixar de vos dizer que a minha intervenção neste painel me coloca alguns problemas de representação. Por um lado, represento 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 e 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 mesmos princípios que então pautavam a minha actividade, ainda que não desempenhando hoje funções no terreno ou tão perto do terreno como desempenhava há 5 anos.

Permitam-me, também por isso, que não assumo apenas o papel de representante da Senhora Secretária de Estado, mas que assumo 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.

Tivemos quatro intervenções do terreno. A intervenção do professor Raminhos, numa perspectiva de questionamento do que pode vir a ser o papel de formação, o seu estatuto jurídico, bem como os seus impactos na carreira do professor. A intervenção da Dr.^a Manuela Tavares, numa perspectiva de questionamento de práticas de valorização do conflito enquanto construtoras de novos caminhos, de novas ideias, de



novas perspectivas para a formação de docentes. Duas intervenções de responsáveis pela administração educativa, a da Dr.^a Ernestina Sá, sempre com uma perspectiva pedagógica da sua função de Gestora Nacional do FOCO, e a do Dr. Amável Santos, da questionamento sobre os novos desafios que hoje se colocam à formação nomeadamente os que emergem das comunidades educativas, e das dificuldades encontradas para lhes dar resposta, designadamente em termos financeiros.

Neste quadro parece poder dizer-se que já foi dito tudo o que havia para dizer. Ainda assim, gostaria de partilhar convosco três notas relacionadas com a problemática da formação contínua de professores.

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, assume 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 eles nunca tinham tido acesso. Foi um passo 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.

Com tal objectivo temos vindo a realizar um enorme esforço para criar as condições necessárias a que as escolas sintam e vivam mais a formação. 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.

O regime jurídico da formação contínua de professores foi revisto 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 tenham sobretudo em conta 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 da formação, nomeadamente desenvolvimento de projectos, Círculo 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 de 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. Com efeito a construção de uma escola democrática e de qualidade reclama uma particular atenção à formação de agentes educativos devidamente qualificados.

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 de 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 incor-



porar 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, como salientou o Dr. Amável Santos.

Trata-se de um aspecto que tem merecido uma particular atenção da equipa do Ministério da Educação, como foi referido pela Sr.^a Secretária de Estado na sua intervenção de abertura deste Congresso, designadamente no quadro do processo de questionamento do currículo dos ensinos básico e secundário. No domínio da escolaridade obrigatória de nove anos, os nossos esforços estão neste momento canalizados em quatro grandes direcções:

- a) Promover a articulação entre os 3 ciclos da escolaridade básica;
- b) Promover a articulação entre o 3º ciclo e o Ensino Secundário;
- c) Construir respostas à exclusão escolar, ao abandono precoce e ao insucesso;
- d) Construir a qualidade das aprendizagens.

Este último aspecto, associado à necessidade de criar condições para um maior envolvimento dos parceiros na reflexão sobre as temáticas educativas levou-nos a iniciar um processo de revisão curricular participada. Trata-se de um processo que, identificando pontos críticos nos currículos dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário, na perspectiva da sua posterior alteração, nomeadamente ao nível da adequação curricular às finalidades pretendidas e da articulação vertical entre ciclos, permitirá a definição, a nível central, de um currículo nuclear para cada ciclo e nível de escolaridade, clarificando as aprendizagens consideradas essenciais em conformidade com um perfil operacional de competências.

A definição deste currículo nuclear permitirá, do nosso ponto de vista, romper as lógicas aditivas de mera acumulação de conhecimentos desarticulados libertando tempo para que os conhecimentos fundamentais adquiridos pelos alunos possam ser articulados e trabalhados em função do desenvolvimento de projectos, susceptíveis de entusiasmar e mobilizar todos quantos nele participam, designadamente no âmbito da componente curricular «Área Escola», área curricular especialmente vocacionada para o desenvolvimento do trabalho de projecto a nível interdisciplinar. Por outro lado, a identificação deste currículo nuclear é susceptível de favorecer o aparecimento e valorização de componentes regionais e locais do currículo, decorrentes dos contextos socio-culturais em que as escolas se encontram inseridas.

A reorganização do currículo da educação básica deve ter como pedra de toque o esforço e consolidação da coerência entre os três ciclos da escolaridade. Considera-se essencial, com efeito, que a organização da educação básica consagre uma estrutura curricular sequencial, em que cada ciclo deve completar, reforçar e desenvolver o anterior.

Por outro lado, torna-se indiscutível a necessidade de proceder ao reordenamento da rede escolar, e de propor novas formas de organização curricular e de docência diferentes das até hoje prevalentes, esbatendo a compartimentação horizontal dos estabelecimentos de ensino e de grupos de docência e promovendo quer a elevação consistente das qualificações dos docentes, quer a partilha de recursos pedagógicos e de apoio social aos alunos.

As funções da escola básica, como garante de sucesso para todos, não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo antes assegurar a formação integral das crianças e dos jovens, pelo que a escola se assumirá como um espaço privilegiado de educação para a cidadania. Neste sentido as actividades culturais e desportivas, de animação social e comunitária e de apoio ao estudo devem fazer parte da oferta curricular da Escola Básica. Neste quadro, as orientações metodológicas e o currículo devem obedecer a princípios que garantam uma efectiva congruência no percurso correspondente ao cumprimento da escolaridade básica, clarificando as aprendizagens consideradas essenciais em cada ciclo, através das seguintes orientações:

- 1) Desenvolvimento de um eixo curricular comum que valorize as aquisições fundamentais, combinando adequadamente as componentes disciplinares com as componentes transdisciplinares;
- 2) Consagração de uma área curricular de educação cívica e tecnológica, em articulação com os projectos da Área-Escola e incorporar no horário dos alunos;
- 3) Redução e racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos, com desenvolvimento das actividades desportivas, culturais e de estudo;
- 4) Flexibilização curricular e da organização pedagógica no sentido da adequação do trabalho aos contextos de cada escola e simultaneamente, da promoção de um ensino de melhor qualidade para todos;
- 5) Clarificação da esfera de autonomia das escolas na elaboração gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo.



Também o ensino secundário deve basear-se num currículo nacional fortemente centrado na aquisição de competências básicas transversais em todos os cursos e vias, mas aberto à diversificação das formações nomeadamente pela introdução de especificações locais e regionais, sempre explicitamente alinhadas pelos grandes objectivos que dão corpo ao currículo nacional.

Em torno de um número muito limitado de perfis de competências centralmente definidos integrando naturalmente a educação artística, as escolas poderão organizar, com base no conhecimento dos contextos sociais e económicos envolventes, especificações curriculares próprias, fortemente ancoradas no currículo nacional mas aptas a proporcionar formações tecnológicas e técnicas relevantes e com elevado potencial de empregabilidade.

Os currículos e os programas devem obedecer a uma matriz que garanta uma efectiva congruência entre o percurso correspondente ao cumprimento da básica e os percursos de nível secundário subsequentes. Em contrapartida, estes devem poder articular-se vertical e horizontalmente através das seguintes orientações:

- 1) Preservação de um eixo curricular comum que valorize as aquisições fundamentais;
- 2) Articulação entre as componentes disciplinares propriamente ditas, as componentes trans ou extra-disciplinares do currículo (educação para a cidadania, projectos para a Área-Escola, actividades do complemento curricular, orientação escolar e vocacional), as quais devem ser incorporadas no cômputo horário global;
- 3) Clarificação da esfera de autonomia das escolas na elaboração gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo;
- 4) Articulação entre sub-sistemas que possibilite a redefinição e/ou a adaptação dos percursos escolares e formativos dos alunos.

As medidas atrás identificadas poderão, em nosso entender, contribuir para a construção da **confiança social** numa escola **exigente**, identificando os saberes estruturais e estruturantes que só a escola pode dar a todos e assegurando direitos de cidadania (ao conhecimento, ao saber, à cultura ` vida cívica), e numa Escola **pertinente** para quem nela trabalha, em particular os **alunos**, mas também os professores, os funcionários e os técnicos. A valorização da Escola surge, pois, como elemento central de política educativa, sendo nosso objectivo apoiar e divulgar as respostas inovadoras aos problemas que as próprias Escolas constroem com participação de vários projectos e parceiros.

Uma terceira questão que gostava de abordar, prende-se com os vários papéis dos actores que intervêm no processo formativo. O que é que a escola pode fazer, o que é que pode fazer a administração educativa e o que é que podem fazer as associações de escola, os centros de formação. A administração educativa pode, por exemplo, criar condições legais e institucionais para que as mudanças aconteçam e apoiar as escolas nos seus processos de transformação organizacional. Temos neste momento uma linha de funcionamento que permite apoiar financeiramente a formação. Mas bastará isto para que se possa falar em formação, será que a administração poderá ir muito mais longe do que isto?

As mudanças só acontecem se quem está no terreno quiser que elas aconteçam, se interiorizar a vontade de mudar. Costumo dizer que, nesta matéria, podemos ter três grandes tipos de situações.

Uma primeira refere-se a escolas com grande desenvolvimento organizacional que geram recursos próprios através de serviços prestados à comunidade ou parcerias encontradas. Nesse caso a intervenção da administração educativa será sobretudo de regulação.

Uma segunda situação considera as escolas que têm vontade de promover a mudança e alguns recursos para o fazer, mas que, simultaneamente precisa de um reforço de atenção e de financiamento, como é o caso de algumas escolas do 1º ciclo, que não possuindo um orçamento próprio estão muito dependentes da estrutura da administração educativa.

Por último, temos de considerar a situação das escolas que ainda funcionam no registo duma cultura de dependência, tomando como base exclusiva um sistema muito centrado nas orientações da cadeia hierárquica da administração. Para estas escolas é necessário privilegiar não só apoio financeiro mas um apoio técnico, a retaguarda técnica, o apoio psicológico, o apoio moral para que, passo a passo, as próprias organizações vão construindo os processos de mudança.

É precisamente aqui que, a meu ver, se coloca o principal desafio aos centros de formação. Com efeito, os centros de formação não devem ser entendidos como meros gestores de linhas de financiamento. Eles são muito mais do que isso. São um instrumento fundamental para a construção da autonomia da escola, num momento em que se anuncia a entrada em vigor de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Por isso, não podemos deixar de pedir aos directores dos centros aqui presentes que dêem o seu con-



tributo específico, analisando as necessidades e as possibilidades de trabalho nos seus territórios, organizando processos formativos que privilegiem a vida da escola, considerando, entre outros a formação de docentes relacionada com os instrumentos de construção de autonomia da escola - projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades, bem como com a preparação para o exercício de cargos e funções na escola.

Os desafios estão lançados. Termino reafirmando que acredito sinceramente que a centração da vida educativa nas escolas e a valorização dos docentes constituirão importantes contributos para a construção continuada de uma Escola democrática e de qualidade.

Ruben de Freitas Cabral

Universidade Católica

Primeiro que tudo quero congratular-me com os organizadores deste congresso, não só pelos motivos que os levaram a agir, mas também pela escolha do tema geral deste congresso. De facto educação, formação e desenvolvimento não existem numa sequência linear da causalidade. Tal não seria possível porque não existe. Este tema reflecte bem a tensão entre educação e formação numa perspectiva de desenvolvimento. Se é um facto que a educação conduz ao desenvolvimento, não é verdade que toda a formação seja educação.

Daí a pertinência das intervenções que ouvimos. Se o futuro é emergente, ele alicerça-se em grande parte da vontade humana, que por sua vez determina o grau da sua probabilidade. Quantas mais vontades se congregarem na consecução de uma visão de futuro, maiores serão as probabilidades de ele poder vir a existir. É claro, que a realidade emergente depende também de um outro factor- a incerteza, o indeterminado. Este, todavia, é lógico que diminua na medida em que, os outros dois factores se afirmam.

A formação de professores depende, obviamente, da vontade deles próprios. Não é possível educar-se sem se estar motivado para essa mesma formação. A motivação, por sua vez, pode e deve ser estimulada pelos outros agentes educativos, o que quer dizer, agentes de mudança: os líderes políticos, os líderes dos sistemas, os líderes das organizações dos próprios professores.

Sem querer de modo algum repetir o que foi dito (afinal, todos nós, falamos a mesma língua material e profissional - ou deveríamos falar), gostaria de realçar alguns pontos:

- A primeira inferência, é a de que o fim último da formação de professores é a criança.
- A Segunda tem a ver com a compreensão da transformação da escola como uma construção do real, isto é, o presente como um laboratório do futuro. Falando há poucos dias com um colega, dizia que a escola que temos de gerir hoje deve ser a escola como deverá existir daqui a vinte anos. Ele não deve ter percebido, porque me retorquiu que daqui a 20 anos estaríamos todos mortos. Eu não lhe respondi, mas gostaria de ter perguntado: E as crianças? Também estarão todas mortas?
- Terceira, a formação não pode ser uma mera aprendizagem de receitas, mas sim a leitura e a gestão da realidade. Isto foi dito claramente pelos meus colegas de mesa. O professor define-se como um agente aprendiz, como um investigador, como um gestor de contextos. É imperativo que nos questionemos continuamente sobre o sentido e a forma daquilo que fazemos. A formação é, assim, como que uma dinâmica participativa entre formandos e formadores. Uma das linhas mestras da realidade de hoje, é a cooperação, da imprescindibilidade da construção de redes, isto é, o alargamento da vida educacional da escola a agentes tradicionalmente não identificados com o sistema escolar. Há mais riqueza no real fora da escola, que muitas vezes no real do nosso quotidiano escolar. Poderíamos, pois, perguntar, na sociedade do conhecimento, qual é o papel da formação?
- A quarta tem a ver com o fosso que existe entre a educação que temos e a que precisamos. É interessante notar que, julgo que em 1989, as empresas dos Estados Unidos gastaram tanto dinheiro na reeducação dos seus trabalhadores como o dispendido por todas as universidades americanas. Como preparar para viver numa realidade mundializada? Como viver em tempo real? Como formar para aprender a gerir a complexidade? Que liderança deve ser exercida pelos diferentes agentes? Como equacionar a diversidade com a desigualdade, em termos éticos?
- E, por último, a grande constatação de que não existe de maneira nenhuma em nenhuma escola — sobretudo na universidade — de conceber a formação sem se afirmar a natureza holística do saber como matriz dessa mesma formação.

A função de comentador permite-me tecer algumas observações sobre o tema em função do que foi dito. Assim, gostaria de deixar algumas mensagens telegráficas que me ocorrerem:



1. Em todo este processo há dois aspectos que considero fundamentais: o ímpeto dado ao movimento de associação de escolas, e a conseqüente constituição de centros de formação. Se a vida não é possível no vazio ambiental, muito menos o é a aprendizagem. A aprendizagem é um fenómeno eminentemente social e só acontece no fazer. Daí que nenhuma escola possa viver sozinha sem entrar em entropia e daí que, por conseguinte, o processo de formação educativa, ou por outras palavras, a reeducação dos professores, só se torne viável através da aprendizagem conjunta com outros professores e que o processo de mudança de cada escola como sistema, só seja possível através da sua experiência vivencial com as outras escolas que compõem o sistema maior. A experiência tem demonstrado o que é evidente: onde existe vontade de aprender e, portanto, de mudar, os estímulos externos são o adubo que permite um desenvolvimento maior. Onde há mais estímulo que vontade, pouco pode ser feito.

2. O papel dos Centros de Formação dentro das associações de escolas é, assim, imprescindível. O Centro de Formação não pode ser visto só como o agente coordenador de esforços. Muito mais importante que essa função, é a sua responsabilidade de liderar o processo educativo, por outras palavras, o processo de mudança. Insisto neste ponto, porque não é possível educar sem mudar, sem transformar. Entendo, portanto, que a grande preocupação dos centros deve ser científica e não meramente tecnológica. Deve partir da leitura da realidade, da constatação do que é preciso mudar e da aprendizagem de caminhos novos para encontrar essa realidade num campo de maior eficácia. Numa perspectiva científica, o apelo para a educação, para a mudança, não vem tanto do interior, mas do exterior. Deriva do trabalho de avaliação continua da nossa acção sobre a realidade dos alunos, sobre os fins do processo educativo, e sobre a validade da acção educativa no contexto mais amplo da sociedade em mudança. A componente tecnológica, o treino em competências que nos ajudam a desempenhar melhor uma determinada função é importante, mas não é essencial à mudança. A educação não pode ser reduzida à mera tecnologia, como ensinar melhor português, ou matemática, ou ciências. O ensino tem um papel cada vez menor no processo educativo. A educação conduz inevitavelmente a uma mudança de mentalidades, de culturas profissionais, e essas são só possíveis através da aprendizagem. Não podem ser ensinadas.

3. Uma das culturas profissionais que precisamos de desenvolver é a cultura da excelência. A qualidade só, não chega. Muitos dos movimentos por uma educação de qualidade assemelham-se imenso ao movimento pelas competências mínimas, tão popular nos anos 80. A quantificação da qualidade, leva naturalmente a que as fasquias mínimas se transformem em fasquias máximas. Só a qualidade definida como qualidade total, ou excelência, leva ao desenvolvimento. Lembro-me perfeitamente que há já muitos anos, um Superintendente do sistema escolar em que era um dos administradores decidiu instituir a gestão por objectivos. Assim, foi acordado muito democraticamente que, por exemplo, cada escola deveria reduzir a percentagem de atrasos na chegada à escola dos alunos em 10%. O que aconteceu foi que, se a média de uma escola era de 30 ou 40%, no final desse ano, essa média havia descido para 20 ou 25%. Como nunca acreditei nessa estratégia de gestão, estabeleci como alvo 0%, ou a qualidade total, ou excelência. Durante cerca de 14 anos, num liceu urbano, com mais de 30% de alunos provindos dos mais diversos ghettos, a nossa média anual nunca ultrapassou os 3%, e o absentismo nunca ultrapassou os 6%. Ou a excelência ou nada.

4. Por último, uma preocupação. A formação como educação, por conseguinte, como processo de aprendizagem tem de assentar nos aprendedores: são eles que como Carl Rogers disse já nos anos 40, sabem como melhor resolver os seus problemas. Isto não quer dizer, que a resolução dos problemas dependa unicamente dessas mesmas pessoas. O que isso quer dizer, é que o processo de resolução desses problemas não pode tratá-las como objectos, mas como sujeitos desse mesmo processo. Daí que eu veja com grande preocupação o dispositivo legal que indica as universidades e as suas congéneres, como as entidades que podem conduzir o processo de formação dos professores. A universidade não está, infelizmente, preparada para esse papel. Com raras e honrosas excepções, a universidade habituou-se a formatar e não a formar, a educar. Uma grande parte dos problemas que enfrentamos, deriva invariavelmente da educação que nela recebemos. A universidade não nos preparou para gerir com eficácia a mudança contextual que nos envolve. A universidade não nos preparou e continua a não preparar. Posso falar à vontade, porque nela trabalho. Ficaria extremamente surpreendido se desta vez, a universidade agisse diferentemente. Até aqui, com raras e honrosas excepções, o que tenho visto são longas listas oferecendo uniformemente Didáctica do Português, Didáctica do Francês, Didáctica da Matemática, Didáctica das Ciências, Didáctica da História, Didáctica, Didáctica... O que é dizer mais do mesmo. O que é dizer, parafraseando Einstein, transmitir conhecimentos mortos a alunos vivos. O que é dizer, criar especialistas mais especializados, que como alguém já definiu, são pessoas que sabem cada vez mais de menos, até que sabem tudo de nada. Gostaria de ver a universidade a coordenar os esforços dos professores para que possam avaliar melhor o contexto da sua acção educativa; para que possam aprender a identificar e a desenvolver capacidades, processos, mentalidades, culturas que lhes permitam chegar a uma abordagem mais eficaz dessas mesmas situações; para que possam con-



seguir libertar-se do reducionismo tecnológico e viver uma visão científica aberta, em que não há propriamente respostas, mas abordagens dinâmicas; para que possam aperceber-se que não há soluções que passem só por nós, mas que a mudança acontece no reconhecimento do mundo do eu com o outro. Gostaria de ver a universidade a fazer o que raramente fez: abrir horizontes possíveis de futuro.

Muito obrigado.

Eduardo Castro

Representante dos Directores dos CFAE no CFCP da DREL

Vamo-nos centrar única e simplesmente num aspecto que nos pareceu que era primordial abordar no simposium: a questão dos problemas organizacionais dos Centros de Formação e a questão dos estrangulamentos no sistema, com vista a chegar a uma proposta concreta de melhorias a introduzir e a serem apresentadas quer ao Conselho Científico, quer ao Conselho Coordenador e, eventualmente, à Secretaria de Estado.

É nesse sentido que vai a minha intervenção.

Vale a pena recordar, julgo que nesta altura, duas afirmações no momento em que todas as expectativas de desenvolvimento incidem sobre Educação. Neste mesmo local, há cinco anos atrás, Bracinha Vieira, enquanto Secretário de Estado dos Recursos Educativos, na sua intervenção no Primeiro Encontro Nacional dos Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas, afirmava: "Para manter e desenvolver um elevado nível de competência entre os professores é necessário criar localmente, em ambiente propício à troca de experiências de projectos e de resultados, um ambiente de cooperação entre os professores, um ambiente de reflexão e de debate, um ambiente de procura local de soluções, um ambiente de emissão e troca de sinais de uma escola renovada."

Havia, então, a expectativa de que os Centros de Formação se tornassem, assim, num ambiente descentralizado, autênticos viveiros de novas competências.

Mais recentemente, o actual Secretário de Estado da Administração Educativa, Dr. Guilherme Oliveira Martins, declarou: "Hoje, mais do que os conhecimentos adquiridos, é fundamental, que o Ser Humano mantenha as suas capacidades de actualização permanente de equacionar novos problemas e procurar respostas.

Assim, face ao acelerado desenvolvimento tecnológico, económico e social, a Educação permanente, tornou-se numa exigência do nosso tempo, independentemente das opções profissionais de cada um.

No entanto, apenas se materializa na vida das pessoas se estas compreenderem melhor a sua responsabilidade social e se no exercício da sua autodeterminação a exercerem como veículo privilegiado de liberdade e de desenvolvimento. Obviamente que os professores, por maioria de razão, não constituem excepção a esta necessidade, e foi neste contexto que o Sistema de Formação Contínua de Docentes Professores, foi concebido e se tem vindo a consolidar.

Porém, hoje são os Centros de Formação de Associação de Escolas que se encontram na ordem do dia. Num olhar global sobre o Sistema Educativo, é possível fazer um balanço positivo do esforço realizado. Num tempo relativamente curto, criou-se um campo institucional de formação de professores, que apesar de todas as contradições, favorece uma acção mais adequada neste domínio.

A Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece a todos os Educadores e Professores o direito à formação contínua. Tal direito encontra-se ligado à mobilidade e progressão na carreira docente e deverá ser assegurado, antes de mais, pelas instituições de ensino da formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os docentes exercem a sua profissão - (artigo 35). O estatuto da carreira docente reforça os princípios anteriormente referidos, nomeadamente no que diz respeito à actualização, aperfeiçoamento e reconversão da actividade profissional, consignando ainda a possibilidade dos estabelecimentos de ensino promoverem acções no âmbito da Formação Contínua.

A Formação Contínua prende-se assim, com um processo abrangente, descentralizado e participativo, o que implica um envolvimento empenhado dos agentes educativos organizados em torno de estruturas coerentes, no caso Centro de Formação. O Secretário de Estado da Administração Educativa no boletim informativo do programa Foco, referindo-se ao actual sistema de formação contínua afirmava: « volvidas as 1ª fases de lançamento e experimentação deste sistema e com elas as crises de crescimento sempre associadas importa que todos nos capacitemos no reconhecimento de que o modelo organizativo assim fundado seria falível se os docentes não o assumissem como tarefa própria e inadiável. Também Ana Benavente, reportan-



Assim, através da recolha e posterior análise das diferentes intervenções procurar-se-á detectar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema e elaborar propostas concretas que visem a melhoria do sistema. Integradas as críticas e sugestões, as conclusões do estudo constituirão uma proposta que, depois de aprovada pelos representantes dos centros de formação será apresentada às entidades competentes.

Expressaremos então, algumas propostas, confrontando-as com a fundamentação teórica e o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, que visa outras possibilidades de organizar e gerir a Formação Contínua, ancoradas numa maior autonomia e responsabilização dos Centros de Formação. O painel tem assim como objectivos primordiais recolher elementos caracterizadores do funcionamento dos Centros de Formação e das Associação de Escolas e fazer o levantamento dos problemas/dificuldades organizacionais dos Centros de Formação e recolher elementos sobre as necessidades de adequação que os intervenientes pensam existir nos Centros de Formação, nomeadamente ao nível da legislação, dos Sistemas de Formação da Gestão ou do funcionamento dos Centros.

À luz destes pressupostos, parte-se da hipótese que os Centros de Formação de Associação de Escolas, enquanto estruturas organizacionais, possuem problemas específicos que urge detectar com vista à sua posterior correcção.

Quais são os problemas organizacionais dos Centro de Formação de Associação de Escolas, é a questão que vamos tentar identificar. São eles, então, problemas de relacionamento dos Centros de Formação com os Serviços Administrativos das Escolas-Sede, problemas de comunicação com os professores, ausência de personalidade jurídica, dependência administrativa e financeira, ausência de estrutura administrativa estabilizada, desadequação das estruturas de gestão à dimensão de alguns Centros, dificuldade na manutenção de uma equipa que possa rentabilizar os saberes adquiridos em resultado das condições oferecidas, o insuficiente reconhecimento institucional, excessiva burocracia nos processos de acreditação e financiamento e desfaseamentos entre a acreditação, o financiamento, os projectos educativos e a resolução dos problemas das escolas, dependência exclusiva do financiamento do FOCO, irregular periodicidade das datações financeiras, prazos de recebimento muito elevados, problemas com a retenção dos 20% referente ao valor total aprovado em pedido final de saldo, a perversão do sentido da formação e o seu impacto pela imposição dos créditos e a inadequação e insuficiência de instalações e equipamentos.

No momento em que em cada escola se aplicam as principais medidas que configuram pequenas grandes reformas do Sistema Educativo, a consolidação dos Centros de Formação de Associação de Escolas e o seu desenvolvimento, talvez se possa perspectivar como o principal eixo estratégico capaz de implementar com mais qualidade e eficiência as mudanças em curso. O nosso apontamento não tem qualquer objectivo para já, de natureza reivindicativa ou de oposição, trata-se isso sim, de descortinar melhorias qualitativas para o sistema, que se possam vir a consubstanciar em melhorias objectivas, na formação de professores e consequentemente na melhoria da qualidade de ensino.

Estou certo que assim será, não só porque em nome da modernização da sociedade, da abertura dos espíritos e do combate à ignorância, à mediocridade, a educação é a prioridade deste Governo, mas também por outras afirmações proferidas pelo Sr. Ministro da Educação aquando da apresentação do programa do Governo e do Orçamento Geral do Estado na Assembleia da República e passo a citar: "É chegado o tempo de privilegiar o gradualismo, a estabilização das instituições e de partilhar responsabilidades com os principais protagonistas da educação sobre linhas de acção para o futuro. Há um esforço de organização no sentido da autonomia e da responsabilidade em que estamos todos empenhados, que tem de ser levado a cabo. Naturalmente que a organização deverá ter consequências e ser dotada de eficácia, mas importa aliar as mudanças globais, à mobilização e motivação das pessoas, e por último, como podemos ter melhor educação sem dar à profissão docente melhores condições e mais dignidade?"

Em termos de conclusão, podemos afirmar que os que encararam a formação de professores como um sistema de financiamento para as carências imediatas, as possibilidades de virem a competir com o sucesso no mercado alargado onde Faculdades e Associações de Escolas e de Professores e não só, disputam o mesmo público, tornaram-se irremediavelmente diminutas. É facto que nos primeiros anos, a procura foi excedentária face à oferta, e os meios disponíveis avultados. Contudo, é previsível, no entanto, que entrando o sistema numa fase de maturidade, tal não venha a acontecer.

Em primeiro lugar, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores parece dispor dos mecanismos necessários à sua exequibilidade, grampeando a convergência dos interesses das várias instituições, actores e Estado. A sua implementação revelou contudo a necessidade de introduzir algumas correcções no sistema, já que dispondo de razoáveis meios financeiros, os mesmos vieram-se a revelar extemporâneos face às necessidades temporais dos respectivos projectos. Acerca da autonomia administrativa e financeira, as Associações de Escolas gozam de competências importantes num plano Científico-Pedagógico, o que implica



um certo grau de autonomia nos domínios administrativo e financeiro. As dificuldades sentidas são exógenas à capacidade de organização dos centros e tem a sua origem na falta de autonomia administrativa e financeira, sendo conseqüentemente agravadas pela submissão dos projectos às regras da contabilidade pública e pela escassez de verbas próprias não provenientes exclusivamente dos próprios projectos a implementar.

Os Centros de Formação das Associações de Escolas, não podem subsistir única e exclusivamente com verbas implementadas ao abrigo do programa FOCO, não só porque estas chegam muito depois das despesas terem sido efectivamente realizadas mas também porque a sua actividade não se deve esgotar neste tipo de formação. Neste contexto parece-nos adequado proceder atempadamente à aprovação anual duma dotação financeira proveniente de uma fonte alternativa que assegure um funcionamento regular dos Centros de Formação. A relativa estanqueidade das rubricas e a não existência de outros programas complementares que permitam por exemplo a adaptação e a recuperação de espaços existentes para as actividades de formação, são um constrangimento que nos centros urbanos e suburbanos ainda em explosão demográfica, são relevantes.

Em relação ao estatuto e dignidade profissional, podemos dizer que o estatuto dos órgãos de gestão dos Centros de Formação ou mais concretamente as exigências funcionais das competências que lhes são cometidas, revelam-se sobretudo nos grandes centros conflituantes com padrões razoáveis de qualidade de vida. Esta situação acarreta prejuízos de ordem financeira, pessoal e profissional, que urge rever em nome da dignidade profissional dos professores que se encontram a desempenhar esta missão.

Insistir em não dotar os centros de formação de uma estrutura de apoio adequada, encontrar subterfúgios ou formas mais ou menos engenhosas de resolver o problema, não são a solução a que todos temos direito. Também o reconhecimento da competência, dedicação e espírito de missão dos responsáveis pelos órgãos de gestão, está longe de ser o adequado, o justo, o possível ou o necessário.

A perseguição de padrões de qualidade, as exigências funcionais, o envolvimento requerido, justificam plenamente esse reconhecimento até como forma de captação de outros mais competentes.

Àcerca das relações com a Comunidade Educativa, chegou-se à conclusão de que os Centros de Formação têm uma incidência regional e mantêm uma estreita relação com as escolas e outras instituições da rede pública e privada dos concelhos a que pertencem. Neste contexto, considero fundamental que não só as Associações de Escolas, mas também as Autarquias, se empenhassem na implementação de protocolos de cooperação, capazes de promover a captação de importantes recursos financeiros e materiais que possam conduzir à melhoria dos recursos humanos existentes e à criação de Centros de Recursos, com vista ao desenvolvimento educativo e cultural de toda a comunidade.

Neste quadro de inovação e mudança a modernização do Sistema Educativo, passa entre outras medidas pela criação também de infra-estruturas, porque não então disponibilizar também outras medidas do PRODEP, por forma a implementar uma rede de Centros de Recursos que propiciem um desenvolvimento eficaz. Por último, gostaria de sublinhar que tudo isto pressupõe uma certa gestão profissional das Associações de Escolas e dos seus Centros de Formação, o que é congruente com as expectativas, exigências e melhorias introduzidas na formação de professores. Não promover essa responsabilização, introduzindo o reconhecimento devido pelas competências atribuídas, poderá vir a ditar o insucesso do sistema.

As incompatibilidades entre as regras de financiamento do PRODEP e as regras da contabilidade pública, a relutância em dotar os centros de formação de estruturas coerentes de gestão, a sobrecarga de exigências administrativas ditadas pela diversidade de formulários não uniformizados e a descoordenação entre os diferentes órgãos que actuam no sistema e a falta de perspectiva futura, constituem de momento as fontes de maior preocupação para quem como nós, na base da pirâmide, tem de assegurar as prioridades nacionais de formação.

Como diria Ana Benavente " A lógica da igualdade aparente, da decisão única, aquela que ignora contextos e condicionalismos característicos e constrangimentos, dinâmicas e potencialidades, cria dificuldades às mudanças reais e informa actualmente muitos dos projectos em curso nas escolas ". Também nos Centros de Formação, acrescentamos nós. Muito Obrigado.



César Augusto de Oliveira

Representante dos Directores dos CFAE da DREN

Caracterizando-se o painel fundamentalmente pela informalidade, eu não iria apresentar um discurso estruturado mas apenas apresentar alguns tópicos que serviriam para despertar algumas questões e que serviriam para uma matriz inicial de uma discussão que penso que não será hoje resolvida, não será hoje definitivamente estruturada, mas será despoletada hoje de forma a que com tempo possamos organizar toda essa informação. Há que remete-la para o terreno, reflecti-la de forma a termos um feed-back com tempo.

Como ponto número um, este é o momento para levantar toda a poeira que anda por aí, para levantar todas as questões sacudirmos a árvore a ver se caem todas as cerejas que ainda estejam pendentes. Tomava apenas como duas ideias que seriam estruturantes para estes tópicos.

Uma vez recorri ao Perrenaud... lembro-me de um artigo que dizia o seguinte "o go between entre a família e a escola a criança mensageira". Achei muita piada na altura a este "go between" e portanto é aquele que vai e vem. Neste caso específico da análise, este vai e vem seria o aluno que iria entrar numa análise simplificada entre o grupo família e o grupo escola. Esta ideia do vai e vem colocou-se-me e eu coloquei-me nesse papel, afinal quem é o nosso go between de formação? E coloquei neste ponto, neste go between, os C.F.A.E. Coloca-te aqui C. F. e vê que passos é que tu dás e onde é que te colocas e entre que vais e vens, e comecei despretensiosamente a inventariar só, porque até tinha inicialmente colocado só algumas dicas entre a tutela e a escola, o Centro de Formação mensageiro e mensagem e depois comecei a analisar tudo aquilo que nós fazemos e tudo aquilo entre que vamos e vimos que estamos e que nos movimentamos e o que é que surgiu? Surgiu C. F. e escolas sede, e logo numa 1ª análise e daí varias coisas se levantaram, a posição muitas vezes isolada, ainda isolada, do Director do Centro de Formação, algum isolamento.

O voluntarismo, de que nós estamos carregados, algum amadorismo, pede-se muitas vezes que sejamos especialistas em muitas áreas, quando muitas vezes vivemos da nossa boa vontade e competências. Não posso negar, dado que introduzi esta tónica do voluntarismo o apoio técnico que vamos usufruindo e que é contemplado pela última actualização do R.J.F.C.P. em que se contempla o apoio técnico financeiro e pedagógico. Já é alguma coisa que considero insuficiente. Penso que nesta relação, e isso seria então ponto de relacionamento do Centro com as escolas, necessitaríamos de mais alguém e de uma maior dinamização. Inclusive alguma delegação de competências. Este centralismo no Director do Centro parece-me que também não é favorável de todo e a mim não me repugna nada delegar competências e acho que essa delegação de competências seria também útil no sentido de um maior dinamismo e de uma maior dinâmica-orgânica. Depois, aspectos comezinhos, mas desgastantes as dificuldades por muitos de nós sentidas na relação com a escola sede. Haverá situações de todo o género, do mais conflituoso ao mais pacífico, ao mais indiferente, formal ou informal o que é certo é que essa situação também acontece.

Acontece também um outro fenómeno interessante que é a duplicação e a sobrecarga de tarefas nestes serviços. Muitas vezes temos apoios técnicos - técnicos /financeiros que se fazem, que se descontrolam, que andam, que desandam, há uma sobrecarga de tarefas muitas vezes descoordenada. Centro e ainda Escolas Sede, recursos físicos de que ainda há pouco o Castro falava - instalações para fazer formação.

Introduzir formação em tempo lectivo não é muitas vezes fácil dado o ritmo das nossas escolas, dada à ocupação de instalações que temos e deixava também a tónica de autonomia já que estamos com a Escola Sede, já que se fala em tantos graus de autonomia acho que seria altura de também conjugadamente com o FOCO, com as Coordenações Regionais de ensaiarmos, porque há um conhecimento relativamente bom, pelo menos no que nos diz respeito no Norte. Penso que a equipa FOCO tem conhecimento bom do que se passa no terreno, temos pelo menos possibilidade de ensaiar algumas experiências mais avançadas de autonomia. Portanto o "go between" dos C. F. com as Escolas Sede. Um outro ponto onde nós giramos vamos e vimos o centro com as escolas, porque não é apenas a Escola Sede é o Centro de Associação de Escolas e 1º ponto delicado é esta livre associação obrigatória, que criou alguns empecilhos na engrenagem. O associativismo não foi falamos ainda de manhã que no prazo de 1 mês, 2 meses, estavam reunidas as condições associativas. Escolas reúnem-se, criam-se Centros de Associação, o espírito associativo não aparece em 2 meses, ele vai-se fomentando. Agora o que é necessário é vermos pela perspectiva positiva e vermos "to go between" tu, centro de formação que vais e vens, tu és um polo dinamizador, tu és um polo fomentador de associativismo. Acho que chegou a altura também de assumirmos capazmente esse papel. O alheamento, desinvestimento dos professores pode ter a ver com a questão de obrigatoriedade de créditos. A questão de se a obrigatoriedade deveria ser apenas moral ou legal é uma questão que não traria para aqui, o que é certo é que nós verificamos que há um certo desinvestimento, um certo alheamento deste próprio associativismo. Outro ponto, as próprias Comissões Pedagógicas, a ocupação dos seus representantes, os representantes e



para simplificar, da Comissão Pedagógica por inerência de funções e com um peso específico muito maior, quer em termos de representatividade, quer em termos de professores são hoje elementos os presidentes do Conselho Directivo, não podemos descorar a ocupação e a sobrecarga de trabalho que têm de forma que muitas vezes descartam-se de algo que é fundamental que é o funcionamento pedagógico do próprio Centro. Falta de Projecto Educativo das escolas, falta de articulação de comunicação entre os diversos projectos portanto o projecto de formação enquanto emanção dos projectos, dos percursos individuais de formação e dos projectos educativos de cada escola. E, como dizia há pedaço, o apoio, incompleto, porque, além dos técnicos, presumo que seria necessário conseguirmos mesmo fomentar este associativismo, ter animadores de formação nas próprias escolas. As secções de formação deveriam ser viveiros de, e chamo a tudo isto aqui porque está aqui cada Director de Centro que sabe perfeitamente quanto isto dificulta o nosso trabalho. Fazendo um levantamento muito rápido, Centro de Formação - formadores, a necessidade de um núcleo duro de formadores exclusivos. A questão dos funcionamentos e a questão do formador interno e do formador externo.

Tínhamos, inicialmente, no Regime Jurídico a possibilidade dos formadores em contrapartida a remuneração a poderem usufruir de redução lectiva eu penso que este núcleo duro poderia ser também semente, podia ser fermento de animação da formação, não só de formação creditada mas de toda a dinâmica de formação que se pressupõe.

C.F.A.E./Ensino Superior e aqui eu só pus um tópico muito simples o Tratado de Tordesilhas. A sensação com que eu fiquei, ultimamente, foi que nós dividimos o Mundo em dois, todos temos a ideia da luta que foi entre ensino superior e C.F.A.E..

Actualmente penso que isto está pacificado, o ensino superior retirou-se, isto generalizando é obvio, mas de uma forma geral ele só está em retirada estratégica da Formação Contínua, fica para os Centros de Formação e viu o significado da formação especializada enquanto campo específico. Com tudo o que isto tem de grave da necessidade de intercâmbio e com a necessidade de, como se falou de manhã, termos uma palavra a dizer no campo também da formação especializada.

Centros/Centro em Centros de Formação desta área geográfica com Centros, a questão do isolamento de uns, da necessidade da falta de parceria de outros às vezes não nos apercebemos desse pormenores, mas estar no Norte, e estar em Bragança e ser Director de um Centro de Formação ou estar noutra zona, mesmo no Minho ser Director de um Centro de Formação Concelhio de 200 professores e tudo o que isso significa e a coordenação que é necessário e todo um trabalho que seria necessário fomentar para dinamizar um polo, eu penso que aqui sofre-se demasiado de isolamento e de necessidades de parcerias. Era um tópico que eu deixaria porque também não sou favorável a que se forcem estas parcerias, de qualquer forma as necessidades deverão levar a estas malhas. Este "Go between" ainda Centro Foco aqui há uns anos seria motivo se calhar de riso porque estaríamos logo numa situação conflituosa, todos os problemas que ainda tivemos e temos penso que há ainda demasiada burocracia será necessário identificá-la e procurar limar e ultrapassar.

Diria, no que nos diz respeito ao Norte, que tenho assumido um compromisso e um papel de diálogo, de acompanhamento de cumplicidades. Redutoramente, já não é o que era embora haja uma série de constrangimentos. Os 20% continuam aqui, questionávamos, é obvio e o Dr. Amável dos Santos diz: "bem não sei quando é que vão pagar quando a comunidade, não lhe posso garantir mas só quando fecharem estes esquemas todos fecham vocês Centros de Formação, fecha o Foco, as contas, fecha aqui fecha acolá e fecha Prodep, etc. e depois quando Deus Nosso Senhor ou alguém da comunidade se lembrar vão fechar as contas. Não tenho nada, se calhar não temos forma de alterar o esquema, pergunto é se alguém há-de ter o bônus de ficar com 20% dependente, porque seremos nós e não uma estrutura qualquer do Ministério da Educação uma agência de pagamentos qualquer, não sei se é viável se não é. Agora não podemos é ficar em uma agência de pagamentos. Tem a garantia que vai ser pago porque os saldos foram aprovados, agora não fiquemos nós com essa sobrecarga acumulada de anos.

Centro/Conselho Científico - outra tecla sensível. Acho que o Conselho Científico está a falhar como promotor do seu papel científico-pedagógico demasiado regulamentador, penso que daqui deveria haver também e depois como consequência temos uma autonomia pedagógica tutelada, rapidamente Centro/Direcções Regionais/Ministério da Educação, as preocupações do Sistema, sentimo-las hoje de manhã, foram veiculadas por algumas informações, algumas entrelinhas, não sei se perceberam, mas nós percebemos, que são necessidades do Sistema e o Sistema funciona como tal. Centro/Autarquias/Centro, portanto eu quis só fazer este levantamento, este apanhado de : colocando o Centro de Formação como o " go between", aquele que vai e vem ,nós vamos e vimos neste todo, o que diga-se de passagem que é extremamente desgastante.

Só para terminar, peço só dois minutos. Esta questão de mensageiro e mensagem: associei à ideia do esquema de comunicação do Jakobson que toda a gente conhece - o emissor, o receptor, a mensagem, etc... e então daqui decorriam, deste esquema de comunicação, já estava a ver o centro como mensageiro e



mensagem, decorriam algumas ideias também, que tem a ver com a comunicação de que muitas das vezes não tenhamos a comunicação indirecta que nós entre entidades Centro — lado, a um canto qualquer; Centro — muito localizado no país, que relação é que tem com um órgão institucional, o FOCO ou com a Administração Central, ou qualquer coisa, e esta comunicação que parece não existir, acho que há aqui muita comunicação indirecta.

E, recapitulava, só muito rapidamente, nós funcionamos muitas vezes como emissor, emitimos mensagens, muitas, divulgamos informações, um Boletim, um Seminário, um Encontro, um Plano de Formação, etc..., não é uma comunicação directa com ninguém, mas transmitimos muita, divulgamos muita informação. Somos canal, pois permitimos a circulação das mensagens e muitas vezes querem-nos reduzir apenas a "Canal da Comunicação". Do Conselho Científico para as Escolas, das Escolas para o FOCO, dos formadores para o Conselho Científico, dos professores para as escolas, damos-lhe os créditos, portanto, damos-lhe um valor mercantil "Crédito" para que eles possam comprar a progressão; do Sistema e da Ideologia Educativa para os consumidores educativos. Somos mensageiros e nesta comunicação temos poder para alterar as mensagens (não temos um grande poder também aí), para influenciar a sua interpretação - estamos no terreno, para participar na sua redacção e estamos a discuti-lo, somos referente pelo facto de estarmos aqui reunidos em Congresso, significa que nós nos reunimos para fazermos o ponto da situação, relativamente ao nosso trabalho, nós somos o referente desta discussão.

Somos código a descodificar, e temos muito a fazer aqui, mas somos sobretudo a própria mensagem e era isto que eu queria dizer. Somos a própria mensagem mais ou menos polissémica que todos procuram captar, que todos procuram descodificar.

E, só para lhes dar duas "dicas" de mensagens, o nosso estado muitas vezes de frustração, extenuado, fatigado, frustrado é uma grande mensagem do que muitas vezes acontece, ou então o nosso ar de satisfação...

António Carvalho Rodrigues

Representante dos Directores dos CFAE da DREC junto do Conselho de Formação

Depois de realizarmos o 1º Plenário Regional de Directores do Centro, em Viseu, tentámos lançar a realização de um Congresso Nacional de Centros de Formação. Por isso, congratulamo-nos com esta iniciativa.

Iniciarei a minha intervenção, relatando, de uma forma sucinta, algumas das experiências que temos vindo a desenvolver na região Centro, e dos principais problemas que afectam o funcionamento dos Centros de Formação.

Organizámos os Centros por áreas de CAE e cada Director da Área do CAE organiza-se numa estrutura informal da Região Centro à qual atribuímos o nome de G.T.P. (Grupo de Trabalho Permanente). Reunimos todos os meses, de acordo com uma ordem de trabalhos previamente estabelecida. Procuramos harmonizar procedimentos, e debater problemas que nos afectam. Cada um dos representantes dos CAES, juntamente com os respectivos Directores, presentes nestas reuniões transmite as decisões que são tomadas a nível do G.T.P.

Após uma reunião prévia, os membros deste Grupo de Trabalho Permanente consideraram que um dos problemas mais prementes é o atraso do financiamento. Sabemos que o mesmo não tem a ver com o Sr. Gestor Nacional do PRODEP, nem com a Sra. Gestora Nacional do FOCO, nem tão pouco com os Srs. Coordenadores do FOCO, dado que já nos esclareceram que não dependia deles. No entanto, a verdade é que também não depende de nós e somos nós que temos de dar resposta aos fornecedores que, sistematicamente, nos solicitam os valores das facturas em atraso. É urgente que isto se resolva, pois factos como este, independentemente das explicações que nos são dadas e até mesmo da nossa compreensão, põem em causa a imagem dos Centros de Formação, das escolas onde estamos sediados, do próprio Sistema Educativo e a própria credibilidade das instituições do Estado.

A proposta que temos a fazer é simples: o Estado disponibiliza atempadamente as verbas necessárias que lhes serão repostas quando Fundo Social Europeu as enviar. Assim, uma vez que é uma operação de Tesouraria cujos valores nada são de especial, parece-nos que esta situação se resolveria sem acarretar consequências gravosas para qualquer uma das instituições.

Por outro lado, a Formação Especializada foi outra das questões alvo de reflexão por parte do G.T.P. Consideramos que não deverá haver "parceiros menores" quando se trata de contratos de parceria. Ora, se as Universidades definem os conteúdos, definem os formadores e definem os temas, por que razão nos querem



como parceiros? Para arranjar-mos formandos? A questão é esta: não há parceiros menores e parceiros maiores. Ambos têm as competências que lhes estão consignadas. Se reclamamos o conhecimento do terreno e das necessidades educativas, da prática nas escolas e comunidade educativa em geral, também reconhecemos às Universidades capacidade de intervenção na formação especializada. Portanto, trata-se de querermos um contrato de parceria e não de subalternização. Se nos é reconhecida competência, pois conhecemos a realidade escolar "in loco", também nos deveriam ter reconhecido um pouco mais de poder nessa negociação. Ou temos o direito a ter uma voz audível ou, caso contrário, é melhor não dizermos nada e, então, podemos ter cursos de Formação Especializada. Provavelmente muito de acordo com as últimas teorias que existem sobre educação, mas muito pouco de acordo com as práticas das nossas escolas. É um risco que corremos e é um risco que o Estado corre como entidade responsável pela formação dos seus funcionários.

Quanto à questão dos créditos aqui levantada, e embora não tenha sido objecto de debate e reflexão no Grupo de Trabalho da região Centro, na minha opinião, qualquer serviço, qualquer instituição é responsável pela formação dos seus funcionários. Não me passa pela cabeça que o Estado se demita de obrigar os seus funcionários a serem formados. Não me passa pela cabeça que uma empresa se dê ao luxo de dar a liberdade aos seus funcionários de optar por ter ou não formação. Isto é, não consigo aceitar o princípio de que a sociedade se transforme, que os alunos mudem, que as técnicas mudem, que os meios mudem e que os professores tenham o direito de ficar iguais durante vinte anos. Não me passa também pela cabeça que o Estado possa dizer que, por razões políticas, será melhor mudar o que está em vigor. Acho que a política não entra aqui. A Educação é um serviço. Para um serviço ser prestado com qualidade, os funcionários, neste caso os professores, não têm o direito de recusar uma formação que lhes dê competências para oferecerem um melhor serviço.

Poderão chamar-lhes "unidades de crédito"; "horas de formação" ou atribuir-lhe qualquer outra designação... Penso é que não há o direito de recusa à formação, se quiser prestar um melhor serviço. Acho, inclusive, que não deve ser objecto de negociação política e sindical. Os sindicatos podem debater-se por uma melhor formação, por melhores condições por parte dos professores no acesso à formação. Agora, nós, professores, não devemos lutar para não ter formação, pois isso é um paradoxo, assim como é um paradoxo ver professores lutarem para não serem avaliados, quando passam a vida a avaliar os alunos!

Curiosa também é a premência que existe na avaliação da actuação dos Centros. Parece que esta é fundamental para o sistema, para o M.E. Também me parece muito importante e considero que é um dever e um direito. No entanto, é um pouco paradoxal, uma vez que o M.E. já implementou dezenas de projectos, dezenas de modelos que nunca se deu ao trabalho de avaliar. Os sistemas de avaliação sucedem-se, os currículos sucedem-se, os próprios modelos de formação, mesmo inicial, se sucedem, mas são raros os trabalhos de avaliação. Todos nós estamos cientes de que fazemos um bom trabalho e por isso considero qualquer avaliação pertinente e necessária. Contudo, penso que, haveria muitas outras coisas a avaliar na Educação em Portugal.

Relativamente ao Congresso dos Centros, e para terminar, penso que deveria ter havido um maior número de intervenções nos respectivos painéis, pois gostaria de ter tido conhecimento de mais experiências, de ouvir mais propostas concretas para a resolução dos problemas que nos afectam.

Obrigado pela vossa atenção

Luís Simões Gomes

Em representação da Direcção Regional de Educação

Em nome da Direcção Regional de Educação de Lisboa, cujo Director aqui represento, não posso deixar de agradecer o amável convite que nos foi dirigido para estarmos presentes neste Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas.

Representamos, no contexto nacional, mais de meia centena de Centros de Formação número que é sem dúvida bastante expressivo. O desejo de inovação e de mudança educativa que com certeza esteve subjacente à realização deste Congresso espelha o papel importante que os Centros de Formação têm tido no contexto do Sistema Educativo. Numa altura em que passos muito claros e decisivos estão a ser dados na Educação, bem expressos nos diplomas e projectos de diplomas recentes, alguns neste momento objecto de uma ampla e pública discussão, a realização deste Congresso Nacional tem todo o sentido e actualidade.



Muito recentemente, numa sessão de trabalho realizada na DREL com a presença do Sr. Secretário de Estado, e do grupo que, de alguma forma o redigiu a propósito do que se propõe no Projecto Diploma que estabelece o novo regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino e a que estiveram presentes alguns representantes dos C.F.A.E., o Sr. Secretário de Estado chamava a atenção para o papel que considera muito importante dos Centros, na divulgação e implementação deste novo Diploma. Diploma que, segundo disse, não constitui uma experimentação — nós não vamos experimentar nada — mas sim o resultado somado de experiências anteriores levadas a cabo pelo exercício prático e diário dos anteriores Diplomas de Gestão. Como um dos objectivos fundamentais da Formação Contínua é o da aquisição de capacidades, competências e saberes, que favorecem a construção de autonomias das Escolas e dos respectivos Projectos Educativos não deixa de ser claro que a autonomia, que não se atinge por Decreto, que não surge de uma só vez, mas pelo contrário representa um encadeado de fases que se vão seguindo em função umas das outras, será atingida com o concurso particularmente importante dos Centros de Formação.

O Projecto Educativo de Escola, o seu Regulamento Interno, a definição de uma identidade própria verdadeiramente caracterizadora não podem deixar de surgir de docentes a quem são transmitidas capacidades, competências, saberes nos vários domínios da actividade educativa pelos Centros de Formação aqui presentes. Mas não só os docentes precisarão dessa formação, ela terá igualmente de ser dada aos não docentes administrativos e auxiliares de apoio comungando numa vontade colectiva que deve conjugar toda a Comunidade Educativa. Autonomia vai implicar necessariamente um grande esforço no sentido de uma reorganização administrativa tendo em conta que o 1º ciclo terá que sofrer alterações naquilo que hoje constitui a sua organização, funcionamento e apoio logístico. Estamos pois no limiar de uma mudança em que todos temos a nossa quota parte, em que o centralismo, hábito ancestral, deve ser ultrapassado por já não corresponder ao que é desejável. Aos colegas aqui representados nas múltiplas funções que desempenham, particularmente aos que têm sabido dar vida aos Centros de Formação, caberá com o seu esforço concretizar o que constitui um desejo antigo, incentivando a criatividade, a estabilidade e a responsabilidade de cada comunidade educativa .

Muito obrigado...

NATÉRCIO AFONSO

Inspecção Geral de Educação

Queria, em primeiro lugar, agradecer o convite que me fizeram para participar neste Congresso, porque considero que ele é de extrema actualidade, dado o papel estratégico dos Centros de Formação na política de fomento da autonomia e de descentralização das políticas educativas que está em curso actualmente.

O que me proponho fazer , na sequência daquilo que tinha sido estabelecido com a organização do Congresso, é tecer alguns comentários sobre as intervenções anteriores na medida em que não sou um especialista em gestão de Centros de Formação, nunca geri nenhum Centro de Formação, geri uma escola de formação de professores, mas tem como é óbvio grandes diferenças, nem tenho o conhecimento aprofundado dos problemas, das dificuldades e das questões concretas que se colocam à gestão quotidiana dos Centros de Formação.

Uma questão que eu gostava de sublinhar é realmente a questão do papel estratégico dos Centros de Formação. Recordo-me de trabalhar, ainda nos anos 70, numa Direcção Geral do Ministério da Educação e ter a meu cargo toda a formação de professores do nível de ensino em que essa direcção tinha intervenção. Cabia-me, na minha disciplina, definir objectivos e concretizar as acções de formação para os professores dessa disciplina. Vivíamos claramente num paradigma centralizado em que a administração em Lisboa, decidia quais eram os conteúdos, escolhia os formadores, identificava que formandos é que seriam sujeitos a essa formação, e portanto todo o processo de formação contínua estava depositado nos serviços centrais do Ministério da Educação.

Se olharmos esta perspectiva de vinte e tal anos vemos o longo caminho percorrido com sucessivas reformas que foram pouco a pouco remetendo para quem de direito, ou seja as escolas, a capacidade de organizar a formação. Isso ocorreu logo em 1980 com a profissionalização em exercício, em 1985 com o envolvimento das Instituições do Ensino Superior na formação em serviço, e no meu ponto de vista, vem culminar com a criação dos Centros de Formação há alguns anos atrás. Neste momento a filosofia política que existe em



termos de formação é de que cabe aos serviços do Ministério da Educação um papel regulador da procura e da oferta, mas a efectiva definição das políticas concretas cabe às escolas no terreno.

Penso que se virmos a questão do desenvolvimento e da constituição dos Centros de Formação nesta perspectiva mais alargada, percebemos o significado político da constituição desta rede de Centros de Formação por todo o país.

O segundo ponto que gostaria de sublinhar, ainda dentro desta questão do papel estratégico dos Centros de Formação, é que ele não só permite uma identificação mais adequada das necessidades de formação, como já foi referido várias vezes, como facilita, cria condições que favorecem um outro aspecto importante, que é a cooperação entre as escolas.

Há uma longuíssima tradição de isolamento das escolas. As escolas foram entendidas, na mais pura tradição do centralismo burocrático da administração pública portuguesa, como serviços locais do Estado, sem qualquer espécie de relações horizontais entre elas. Portanto, esta passagem para uma lógica de horizontalidade em que as escolas cooperam umas com as outras e têm projectos comuns e neste caso um Centro de Formação é um projecto comum de um conjunto de escolas, é outro elemento estratégico que eu considero fundamental em termos do que são os Centros de Formação.

Outra questão que foi aflorada por outros oradores que me precederam é o problema sempre candente da formação e da mudança. Aí queria sublinhar o seguinte: muitas vezes temos expectativas demasiado elevadas no que diz respeito à capacidade transformadora da formação, ou seja, temos um pouco a ideia de que é pela formação que transformamos a realidade. Penso que esse é um discurso relativamente optimista e voluntarista, que persiste na sociedade portuguesa desde há longos anos. Já António Sérgio falava da necessidade da reforma das mentalidades para o país progredir e se modernizar.

Evidentemente que a formação é fundamental, mas na realidade a mudança faz-se através da alteração das condições materiais do exercício da actividade, e as mudanças educativas fazem-se fundamentalmente através das alterações das condições materiais do exercício da actividade educativa. Um exemplo concreto é a criação dos Centros de Formação. Foi a criação dos Centros de Formação com todas as dificuldades que a envolveram e todas as contradições que a envolveram e que ainda hoje existem, foi essa alteração das condições materiais da realidade, que permitiu um salto qualitativo na forma como se concebe a formação, e portanto na forma como ela pode ser operacionalizada em termos de melhoria da qualidade do serviço da educação. Cada vez há menos pessoas a falar no "Ministério que dá formação", que era uma coisa que aqui há vinte anos era corrente na linguagem: " O Ministério dava formação ". Evidentemente que o Ministério, o que tem que dar e o que tem que garantir, são as condições institucionais, financeiras, para que a formação possa ocorrer.

Outro aspecto que gostaria de salientar, é o problema da coerência entre as políticas e as práticas. Uma coisa são as políticas, são as teorias, são os diplomas legais, outra coisa são as práticas políticas, as decisões concretas que se tomam. É assim, e não pode deixar de ser assim. Na realidade, o Sistema Educativo, como qualquer outro sistema social, é um sistema debilmente articulado. O sistema educativo não é uma máquina bem oleada, em que cada uma das peças tenha sempre o mesmo movimento, que é perfeitamente previsível.

A existência de contradições internas é um processo perfeitamente normal, no funcionamento das organizações e dos sistemas, neste caso do sistema educativo, e do meu ponto de vista é importante que assim seja, porque são essas contradições internas que permitem o crescimento e o desenvolvimento do próprio sistema. Portanto, há que identificá-las, com uma perspectiva de ultrapassagem e superação e não numa perspectiva de identificar bloqueios. É preciso entender dinamicamente esta contradição. As contradições são sempre dinâmicas, são sempre factores de mudança e de progresso.

Outro aspecto que eu gostaria de sublinhar, é a questão do gradualismo e da negociação. Na realidade nós estamos perante um novo contexto político em que, está claramente abandonada uma concepção tecnocrática e iluminista da pedagogia e da educação em que se considerava que havia uma única maneira correcta de organizar e gerir as escolas, havia uma única maneira correcta de ensinar Matemática, Geografia ou História. Essa única maneira correcta era definida pelos responsáveis, que estavam na 5 de Outubro ou na 24 de Julho e depois tratava-se de a transmitir de uma maneira mais ou menos eficiente aos executores, que no terreno tinham a responsabilidade de concretizar esse " One best way " essa única maneira correcta de fazer as coisas. Este iluminismo burocrata e tecnocrata tinha um pressuposto, e esse pressuposto é de que o Sistema Educativo era um puzzle inerte que estava à mercê dos grandes decisores. O Sistema Educativo era como se fosse um daqueles puzzles que têm inúmeras peças e os grandes decisores políticos e o que teriam que fazer era rearranjar as peças e a isso chamar Reforma Educativa. O que acontece na realidade é que o sistema educativo é um sistema social extremamente complexo, com uma multiplicidade de situações de actores, de interesses, de conjunturas diferentes, é um sistema que é extremamente coerente na sua lógica interna e, portanto, facilmente repele estas iniciativas iluministas de transformação de cima para baixo.



A questão que se coloca é a de que realmente, o Sistema Educativo tem que ser gerido como um sistema de acção concreta, em que existem diversos actores em presença, que existe uma multiplicidade de interesses e de objectivos e em que, portanto, é preciso privilegiar os processos que têm a ver com a gestão da informação, em detrimento dos processos clássicos de intervenção do Estado. O Estado na gestão do Sistema Educativo deve privilegiar estratégias de intervenção que se fundamentam principalmente, na gestão da informação nomeadamente a delegação, a negociação, a contratualização, a avaliação. Estes processos são processos que implicam necessariamente o envolvimento dos públicos nos processos de tomada de decisão e daí o papel central de negociação. E é neste contexto que se percebe o alcance estratégico de um documento, que do meu ponto de vista, não foi suficientemente compreendido por largos sectores da sociedade civil, que é o Pacto Educativo para o Futuro, porque é um documento que para além de definir objectivos e estratégias, define outra coisa pela primeira vez, que é são interlocutores fundamentais em relação a cada área concreta, do desenvolvimento da política educativa. Esta política de negociação e de gradualismo tem uma fundamentação teórica sólida e decorre fundamentalmente, desta consideração elementar de que não é possível gerir tecnocraticamente sistemas como o Sistema Educativo, que são extremamente complexos e que repelem lógicas que lhe são adversas, que lhe são alheias. Há que agir no interior do Sistema Educativo de acordo com lógicas que lhe são próprias e daí, portanto, todas as estratégias relacionadas com a gestão da informação, que referi.

Finalmente, um último ponto e porque houve alguém que se referiu ao papel da Inspeção Geral de Educação, para dizer que a Inspeção Geral é o organismo ao serviço central do Ministério que tem por missão fiscalizar e avaliar o funcionamento do Sistema Educativo na perspectiva de garantir a prestação de um serviço educativo de qualidade. Este é o objectivo, não quer dizer que o consiga sempre. Neste trabalho de avaliação, existem sempre três pistas possíveis: a avaliação pelos recursos, a avaliação pelos procedimentos e a avaliação pelos resultados. A avaliação pelos resultados é sempre a mais fácil de fazer e qualquer pessoa pode fazer desde que tenha acesso aos resultados, às classificações, aos diplomas obtidos, etc, etc. Mas muitas vezes dá-nos pouca informação sobre a forma como melhorar. A avaliação através dos procedimentos e dos recursos é fundamental para podermos perceber quais são os pontos fortes e os pontos fracos que cada organização tem e para podermos então identificar formas de apoio aos actores organizacionais que têm entre mãos a tarefa de concretizar a acção educativa nos casos dos Centros de Formação, as acções de formação. O papel de inspecção é um papel fundamentalmente de avaliação e o apoio técnico que a inspecção fornece é um apoio decorrente desse processo de avaliação e destinado fundamentalmente a fornecer informação pertinente para quem tem o poder de decidir e, nos Centros de Formação quem tem o poder de decidir são, o Director, e a Comissão Pedagógica, porque são os órgãos que estão formalmente constituídos para tomarem decisões nos Centros de Formação.

O mesmo se aplica aos decisores políticos, aos decisores técnicos ao nível da estrutura do Ministério da Educação e aos decisores políticos ao nível da tutela no Ministério da Educação.

Isto para vos sublinhar e com isto terminava, que a actividade da Inspeção é uma actividade de avaliação e de prestação de apoio técnico e não tem qualquer capacidade de intervenção em termos normativos, em termos de dizer como é que se faz.

A Inspeção não se sobrepõe à hierarquia, aos poderes definidos, não se pode sobrepor; não se deve sobrepor às estruturas que estão legalmente constituídas e que têm a capacidade executiva, tanto ao nível dos Centros de Formação, como ao nível das escolas e dos serviços em geral.

Queria reiterar os meus agradecimentos pelo convite que me foi feito e as minhas felicitações à organização do Congresso e aos Centros de uma maneira geral, por esta iniciativa que mostra, apesar das dificuldades que foram referidas, e muitas outras que existirão, e que não foram referidas, a vitalidade que os Centros já têm e que é uma esperança para a sua consolidação no futuro.

Os Centros de Formação das Associação de Escolas são elementos estratégicos para a reforma da Educação em Portugal.

Muito obrigado.



Maria Luisa Pimentel

Representante dos CFAE da DREA junto do Conselho de Formação

Procurarei, em poucas palavras, dar voz às realidades dos directores dos Centros do Alentejo, com a certeza de que muito ficará por dizer.

Na implementação de uma nova concepção da Formação Contínua, como referem Maria Teresa e Albano Estrela, em 1993, o que se pretende é uma formação mais sistematizada e planificada, que não surja como algo exterior ao trabalho do professor e vá de encontro às suas necessidades, às da Escola e às do sistema. Temos que a centrar na Escola, permitindo que ela contribua para a renovação das dinâmicas institucionais. Não esquecendo, como nos diz Linhares de Castro, que "o que urge é que os docentes assumam, com decisão, a grande questão da formação contínua, que assegurem a apresentação e concretização de projectos que se radiquem nas suas práticas, nas suas dificuldades e nas suas experiências e busquem formas criativas de consolidarem a sua formação", e acrescenta, ainda, "que ela poderá ser uma peça importante na dignificação profissional dos educadores e professores e, como tal, deve merecer especial atenção por parte dos órgãos de gestão das Escolas".

No entanto, a realidade nem sempre é cor-de-rosa. Se por um lado, em algumas Escolas, os Centros de Formação são considerados uma mais valia e um caminho para a autonomia das Escolas e para a melhoria do profissionalismo do Centro, outras há, que os consideram um apêndice, que surgiu única e simplesmente para complicar e sobrecarregar o Serviço Administrativo da Escola, (o que também não deixa de ser uma realidade).

Na verdade, os Centros de Formação foram criados, por Decreto-Lei, sem participação dos principais interessados, não traduzindo, assim, em alguns casos, o associativismo dos Professores. Isto não significa que a sua criação não tenha sido benéfica. No entanto, não foram criadas estruturas de apoio ao funcionamento dos mesmos, nem a nível administrativo, financeiro, nem a nível técnico - pedagógico e esta foi a primeira realidade/dificuldade com que os Directores de Centro de Formação tiveram com que se defrontar.

Decorridos cinco anos, após a publicação do Decreto-Lei 249/92, a realidade é que a grande maioria dos Directores dos Centros continua a debater-se exactamente com o mesmo problema e com uma única certeza: - os Centros de Formação não têm autonomia porque não têm personalidade jurídica; não têm estruturas de apoio a nível pedagógico, financeiro, administrativo, porque elas não foram criadas e também não têm pessoal auxiliar. Neste campo, foram introduzidas alterações à legislação, procurando superar estas lacunas, no entanto, existem sérias dúvidas em relação à aplicação das mesmas. A esta realidade, nua e crua, que afecta o funcionamento de, praticamente, todos os Centros de Formação do Alentejo, podemos acrescentar, ainda, outras realidades, não menos importantes, e que aqui já foram referidas:

- O excesso de burocracia que impede o normal andamento dos projectos;
- O incumprimento dos calendários de financiamento;
- Os atrasos na emissão dos termos de aceitação;
- A pouca fluidez das verbas, que impedem uma resposta atempada às necessidades de formação;
- A inexistência de verbas próprias que impedem a implementação de pequenos projectos apresentados pelos docentes;
- A falta de renovação dos equipamentos informáticos e outros, imprescindíveis ao bom funcionamento dos mesmos Centros;
- A ineficácia das Comissões Pedagógicas devido à grande dificuldade de reunir todos os membros, principalmente nos Centros que abrangem grande número de Escolas; a uma participação pouco activa dos seus membros e às constantes alterações da sua composição provocadas pela mobilidade do corpo docente. No que se refere à Comissão Pedagógica, não-nos podemos deixar de referir à representatividade dos Educadores e Professores do 1º Ciclo que frequentemente é posta em causa, dado o número de Jardins de Infância e de Escolas e a sua dispersão nos Concelhos.

Mas, nem tudo é negro. Há, sempre, as excepções que confirmam a regra e a esperança de que melhores dias virão. A esperança move, afinal, a grande maioria dos professores e directores de Centros, que acreditam que o sucesso da Formação Contínua depende da participação activa dos professores na construção de Projectos inovadores. Por isso, é imprescindível libertar os Directores de Centro de toda a carga administrativa e financeira para que estejam disponíveis para um contacto mais directo com os Professores e com as escolas. Só, assim, será possível proceder a um levantamento real das necessidades de formação dos docentes, por forma a encontrar uma resposta mais eficaz que vá de encontro aos seus anseios, aspirações e permitindo, deste modo, a abertura de novos caminhos à Formação Contínua.

Para terminar, não podemos deixar de referir que existem Centros de Formação que se encontra muito próximo do desejável, do mesmo modo que outros continuam a enfrentar grandes dificuldades.



José Manuel Ribeirinho Alves da Cunha

Representante dos CFAE da DREAL junto do Conselho de Formação

1. Nota Introdutória

Depois do que foi já dito durante a manhã e parte da tarde, limitar-me-ei, nesta intervenção, a elencar algumas das características que definem o funcionamento dos Centros de Formação, para tentar demonstrar que, na realidade, os Centros de Formação "funcionam", mas não têm as condições para responderem eficazmente às expectativas da sua criação nem satisfazem cabalmente as necessidades e exigências da missão para a qual estão vocacionados. Finalmente, apresentarei uma proposta que, na minha perspectiva, permitirá um salto qualitativo na nossa "prestação" - além de que uma melhoria em termos de eficácia se reflectirá positivamente na imagem social dos docentes.

2. Algumas características que definem o funcionamento dos Centros de Formação

Fruto da experiência que vem sendo realizada com o processo de desenvolvimento dos Centros de Formação de Associação de Escolas, é possível tirar ilações sobre o modo de funcionamento destas entidades que, tendencialmente, são organizações de cariz estratégico — já toda a gente assentou neste aspecto, — quer pelos recursos humanos, materiais e institucionais que mobiliza, quer pelos efeitos que se pretende repercutir no desenvolvimento profissional dos Professores e no funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Com efeito, as actividades promovidas pelos Centros de Formação permitem-nos considerar a existência de um território que começa a ser delineado e por onde passa todo um conjunto de solicitações, expectativas e estratégias que emergem no chamado Plano de Formação.

É suposto que exista uma organização ou um embrião desta que se concretiza através de políticas e práticas de gestão assentes numa lógica. Esta lógica tem um carácter eminentemente formativo, ou seja, exige uma aposta de carácter organizacional adaptável e incrementadora e, ao mesmo tempo, a implementação de processos de construção de consensos (Prof. Barroso). Daí que, as funções assumidas pelos Centros resultem do cruzamento de informação estratégica e da construção de campos prospectivos.

Na sua singularidade, um Centro de Formação envolve factores da maior complexidade, desde os processos sócio-cognitivos e simbólicos, aos valores e às políticas educacionais. De uma forma sintética, dir-se-ia que estamos na presença de um chão propiciador do desenvolvimento de uma cultura de inovação, hoje e cada vez mais, objecto de interesse e estudo por parte dos responsáveis pela educação e pela formação. Quando se trata de abordar, para os assuntos da educação e da formação, a questão de como se produz uma cultura de inovação, a resposta que surge em lugar de destaque aponta para a necessidade da existência de uma cultura de comunicação.

Uma organização, um departamento, que queira promover um desenvolvimento sustentável, deve criar um campo ambiental comunicacional sobre um chão constituído por valores e representações, referenciais essenciais de uma cultura, de modo a permitir que a inovação e a mudança sejam encaradas de forma cuidada e apropriada aos desígnios de uma sociedade que tende, cada vez mais, a ser educativa.

Por tudo isso, os Centros de Formação adquirem uma importância acrescida ao proporem formas inovadoras de participação, envolvimento e responsabilidade — práticas que vão sendo ampliadas à medida do progresso nos processos de descentralização administrativa.

O desenvolvimento das políticas e dos sistemas educativos passa pelo investimento na autonomia da comunidade educativa e essa autonomia será tanto mais concreta quanto mais for dada visibilidade organizacional à rede constituída pelas Escolas que compõem os Centros.

2.1. De como "funcionamos" - os Centros e seus Directores: Vertentes e atribuições

Passaria agora a procurar fazer um levantamento das atribuições e tarefas que nos estão cometidas, até mesmo para nos darmos conta daquilo que somos, daquilo que fazemos e, como disse no início, demonstrar que os Centros "funcionam" — uns melhor, outros pior —, tentando cumprir as tarefas e respeitar os princípios orientadores, mas, de facto, na minha perspectiva, sem darem vazão a tudo aquilo que, nas nossas cabeças, vai sendo delineado.



Funcionamos, de facto e realmente em diversas e múltiplas vertentes.

2.1.1. Nos planos técnico e pedagógico-científico

2.1.1.1. Definição de uma política de actuação

Todos os Centros têm, necessariamente, que definir uma política, um programa de acção envolvente, participado na elaboração de um Programa de Formação. Todos temos uma experiência de cinco anos e sabemos quanto tem sido difícil elaborarmos um Programa de Formação.

Além disso, somos chamados permanentemente à reinterpretação da legislação - porque assim decorre -, à feitura de regulamentos, relatórios, actas, relatos, etc; temos de ser vigias do tal barco de que, de manhã, se falava; temos de pilotar, comandar, orientar, aconselhar, encaminhar, sensibilizar, resolver, estimular, certificar, justificar, etc, etc, etc. E poderíamos continuar a enumerar as nossas atribuições.

2.1.1.2. Actualização, criação e exploração de recursos - materiais e didácticos, legislação e regulamentações

Cumpre-nos actualizar os recursos, guardá-los e potenciá-los - recursos materiais e didácticos, legislação e regulamentações.

2.1.1.3. Promoção e divulgação de iniciativas

Começaria talvez por referir os trabalhos mais simples; por exemplo, no campo da divulgação: é preciso divulgar as actividades, as iniciativas, as intenções — e a divulgação deve ser cuidada —, do Centro, da Comunidade, dos Serviços Centrais e Regionais da Administrativa educativa e de iniciativas respeitantes à União Europeia. Enfim, produzimos informação e divulgamos informação, proveniente do Centro ou do exterior do Centro.

Cabe-nos necessariamente promover iniciativas - na Escola Sede e nas Escolas Associadas, ao nível e no âmbito quer do Centro quer da comunidade; de âmbito local ou regional, nacional, comunitário ou internacional. Temos uma enormidade de Programas aos quais há que responder.

Solicitam-nos para o desenvolvimento de tarefas várias - organizar, estruturar, encaminhar, criar departamentos - fóruns permanentes para conjugar estratégias, esforços, desejos, intenções e expectativas, etc.

Acrescentem-se ainda as tarefas de seleccionar e divulgar outros trabalhos, nomeadamente os realizados por Colegas, realizados no decurso das acções de formação ou fora de contextos de formação — alguns deles de excelente qualidade —, o que é um trabalho extremamente complexo.

2.1.1.4. Indução de mudanças e inovações

É nossa atribuição induzir mudanças, inovações ao nível das práticas, da reflexão sobre a acção, da investigação, das teorias; produzir alguma doutrina, até para darmos a tal visibilidade organizacional; e intervir sobretudo ao nível das mentalidades. Este "mexer" ao nível das mentalidades não pode ser feito de forma abstracta — os professores não são questões abstractas; cada um deles é uma pessoa concreta com uma certa e determinada mentalidade. Fazê-lo implica implementar medidas, programas, projectos e outras iniciativas.

Somos chamados a participar nos debates para a Gestão Curricular Flexível, a apoiar dinâmicas de Investigação-Acção, a contribuir para a dignificação da profissão docente, da Escola, dos alunos, do Território Educativo, a ajudar a instituir novas práticas individuais e colectivas a partir das Escolas; somos a retaguarda para o fomento da Autonomia.

2.1.1.5. Caracterização de contextos a nível organizacional

Ao nível organizacional, é necessário levantar e resolver problemas e, ainda, naturalmente, encontrar as respostas mais ajustadas à concreticidade do assunto

Portanto, fazer com que a nossa organização funcione exige uma determinada capacidade prospectiva e um procedimento estratégico. Tudo isso assente numa cultura organizacional que temos, naturalmente, que vir a desenvolver - própria, diferenciada, diversificada, flexível, estável e com alcance inovacional.



2.1.1.6. Promoção de acções de âmbito geral e específico

No plano pedagógico-científico, devemos promover acções nas áreas das ciências da especialidade, das ciências da educação, na prática e investigação pedagógica e didáctica e na formação pessoal e deontológica. Tudo isto exige que façamos levantamentos de necessidades de formação, oriundas dos professores que exercem a docência ou não, dos não docentes, das administrações centrais e regionais, do próprio sistema educativo e, na sequência, o acompanhamento de todas essas actividades, de todas essas acções, de todos esses projectos bem como a respectiva avaliação.

Somos solicitados a enfrentar determinados desafios: as novas tecnologias, as competências transversais, as interdisciplinaridades, as novas comunicabilidades, a formação profissional nas diversas vertentes, a formação especializada, a formação para quadros intermédios e de topo, a formação de tutores, directores de turma e de coordenadores de directores de turma, de pais e encarregados de educação...

Para além disso, temos que gerar e gerir as Bolsas de Formadores e os Centros de Recursos, negociando com actuais e potenciais formadores, desenhando cenários, projectos, programas e acções.

2.1.2. No plano das relações institucionais

Participamos nos Conselhos Pedagógicos e nos Conselhos Escolares das Escolas associadas, nos órgãos de gestão administrativo-financeira:

Temos relações com um conjunto de instituições universitárias, de formação profissional, com associações profissionais, sindicatos e outras.

Fazemos contactos com eixos estratégicos na produção de mudanças - Escolas, professores, administração educativa, pais, alunos, autarquias e outros parceiros da comunidade.

2.1.3. No plano administrativo e de gestão financeira

A vertente administrativa, que se prende com as relações na Escola Sede, com os Programas e medidas, nomeadamente o FOCO, com os Serviços da Administração Escolar regional, central e eventualmente de outras instituições, bem como o facto de nos termos também que dimensionar no plano financeiro, com todas as implicações e especificidades inerentes.

Apresentamos candidaturas ao FOCO, ao I. I. E., ao D.E.B., ao D. E. S., a Programas Sócrates, Leonardo, etc.;

Procuramos fontes de autofinanciamento...

3. Em jeito de conclusão, uma Proposta

Como disse no início, os Centros de Formação "funcionam", de facto nós cumprimos as nossas tarefas de forma quase mística; no entanto, não damos os passos necessários para que Portugal, para que nós todos saíamos de uma situação de minoridade em relação a indicadores de outros países europeus.

Para tirarmos partido da Associação das Escolas, criando dinâmicas produtoras de partilhas, parcerias, co-gestão, projectos comuns, temos que fazer funcionar os nossos Centros em contextos de trabalho organizados localmente, combinando inovação e concertando acções para gerar e gerir mudanças.

No final desta pequena intervenção, em que procurei caracterizar sumariamente o funcionamento dos Centros, pretendia apresentar uma proposta em jeito de recomendação, justificando-a a partir do que todos reconhecemos que ocorre presentemente. Precisando melhor: a estrutura de gestão dos Centros, tal como existe actualmente, só "funciona" por um certo voluntarismo, carolice e espírito de missão de todos nós e tal funcionamento não atinge, nem de longe, a dimensão qualitativa desejável, inviabilizando-se mesmo a exploração das suas potencialidades. Assim, propunha que:

– se substituam, de imediato, as figuras de Director de Centro de Formação e seus Assessores, por uma nova estrutura organizacional, integrando um Conselho de Gestão, estável e permanente, com poderes de uma relativa autonomia,⁽¹⁾ à medida da dimensão de cada um dos Centros, (financeira, administrativa, etc.) que comprometa e implique definitivamente os "accionistas".

As Escolas associadas, através de um contrato, assumiriam assim o seu compromisso, na qualidade de membros permanentes e estáveis, dos Centros de Formação tendo em conta que o Director e sua equipa são passageiros, e o seu projecto próprio não pode ser confundido com os interesses da comunidade escolar. Para bem da própria comunidade.

⁽¹⁾ Não falei numa autonomia absoluta, mas relativamente razoável



Joaquim Sarmiento

Director do CFAE Rui Grácio-Seixal

Bom dia distintos colegas, estimados participantes. Penso que não vai ser difícil demonstrar a tese de que em parceria conseguimos fazer mais e melhor. Vou relatar uma experiência de trabalho realizado no âmbito da Rede de Centros de Formação de Almada/Seixal, mais recentemente alargada ao concelho de Sesimbra.

Trata-se de uma experiência bem sucedida onde a reunião da diversidade nos trouxe uma maior riqueza. Esta experiência surge na sequência de, em 1993, termos iniciado esta aventura dos Centros de Formação com muito entusiasmo, muito tacteamento experimental, muito ensaio e erro e muito voluntarismo: Depois, em 94, tivemos aquele ponto de paragem por decisão sábia do Ministério da Educação que achou que estávamos muito cansados e resolveu dar-nos um certo descanso, um certo folguedo para pensar, tanto que mais segundo ela as nossas acções se destinavam sobretudo ao macramé, ao golf, às ervas aromáticas.... Há males que vêm por bem e acabamos por reunirmos já com alguma periodicidade, sermos figuras menos solitárias, algo descontentes com a política educativa então seguida em relação à Formação Contínua.

Unia-nos esse sentimentos, mas também a área geográfica de Almada e Seixal que são concelhos próximos, têm uma grande densidade populacional e existiam algumas tradições de associação no sector da educação.

Começámos a reunir com regularidade, neste terreno fértil, tivemos algum incentivo do Dr. Borges Palma, e esse incentivo ajudou a instituir o funcionamento da Rede de Centros com alguma regularidade. Identificámos problemas comuns, necessidades específicas e tivemos consciência clara que o programa FOCO tinha muitos condicionalismos e que se estivéssemos circunscritos a esse programa estávamos muito limitados. Começámos a perceber que esta riqueza emergente da cooperação tinha resultados positivos e desenvolvemos por isso um conjunto de iniciativas para tentar elaborar projectos e consolidar parcerias. Instituímos como parcerias permanentes com a Câmara Municipal de Almada e Seixal desde logo se dispuseram a colaborar connosco. E também como pudemos deixar de referir o I.L.E. como entidade patrocinadora de algumas iniciativas. Começámos com um Encontro sobre Formação Contínua que reuniu as Comissões Pedagógicas dos 4 Centros o que nos permitiu em Junho de 1994 pensar sobre o que tínhamos feito e reflectir um pouco no futuro da formação.

Depois constatámos uma outra necessidade evidente das escolas e tinha a ver com o Planeamento Estratégico Educativo a nível local e desenvolvemos uma oficina de formação vocacionada para elementos da gestão da direcção das escolas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Foi um oficina que decorreu durante dois dias, e nos permitiu pensar em conjunto, em termos estratégicos na região. Promovemos também um Encontro Multicultural, onde procurámos apropriar a experiência das escolas que estavam no terreno a desenvolver projectos de Educação Multicultural. Fizêmo-lo em Fevereiro de 1995. Começámos a edição do nosso R.E.T.L.A..

O termo em latim que quer dizer precisamente Rede e procedemos à sua edição regular, que permitiu dar informação aos professores da Rede sobre o que estava previsto e iniciativas que a Rede tinha planificado. Entretanto, tínhamos que gerir as candidaturas ao FOCO, em 95, que foi claramente desvirtuado com todos aqueles critérios de selecção, de prioridades.

Desvirtuaram na medida em que as necessidades de formação que nós tínhamos previstas acabaram por não ser contempladas no essencial, devido aos critérios impostos na altura. No final de 1995 e início de 1996, avançámos para aquilo que chamamos o Plano Integrado de Formação da Rede de Centros, com incidência regional, onde procurávamos fazer uma caracterização das necessidades de formação das escolas e da comunidade educativa, tentámos corresponder às expectativas e necessidades regionais.

Foi assim que distinguimos 3 níveis de intervenção: um 1º nível em que cada Centro tinha a sua intervenção, o seu plano próprio, preservando assim a autonomia de cada Centro, a sua identidade, os seus percursos singulares; um 2º nível que resultava da cooperação mútua para respondermos a necessidades de natureza regional das escolas e da comunidade educativa. Identificámos projectos, necessidades, elaborámos parcerias, batemos a algumas portas como a Delegação Escolar, Ensino Recorrente, Centros de Emprego e Formação Profissional, Centros de Saúde, o I.C.E., M.E.M., Associações locais, Fórum da Educação, etc...

Organizámos neste âmbito um encontro sobre metodologias activas, promovemos uma oficina de educação de adultos e desenvolvimento no hotel da Costa da Caparica durante vários dias, com a participação dos Centros de Emprego, Formação Profissional, Coordenação e Ensino Recorrente. Normalmente as nossas iniciativas cruzam plenários com oficinas e também, neste caso contou com uma exposição e mostra de



artesanato dos cursos de Ensino Recorrente. Nas nossas iniciativas incluímos momentos de animação que ajudam a criar uma envolvimento musical e poética. Organizámos também duas oficinas das T.I.C. — uma oficina para o concelho do Seixal, outra oficina para o concelho de Almada com a participação das escolas, dos alunos, dos professores, havendo momentos de trabalho em que as escolas passavam, trabalhavam e estavam com o contacto com as últimas novidades da informática. Organizámos também ciclos de encontros com grande diversidade: promovemos um "Pensar a prática para inovar melhor"; um outro ciclo de encontro sobre "Temas e problemas do quotidiano educativo" e uma semana cultural "Festa para todos, identidades e percursos". Criámos espaços de reflexão sobre educação e direitos humanos, uma vez que constatámos ser também este um défice na nossa cultura profissional. Brevemente iremos realizar 2 semanas, uma semana de oficinas para apoiar projectos de comunicação social, que vai decorrer em Fevereiro e outra semana da informática virada para a sociedade da informação apoiada pelo NÓNIO e organizada pelo Centro de Competência Almada Ocidental.

Tivemos e temos um terceiro nível de intervenção que tem a ver com a resposta a necessidades do Sistema Educativo e a problemas gerais da educação. Neste sentido batemos algumas portas, definimos projectos com o C. A. E., com a D.R.E.L., com o D.E.B., com a D.E.S., com o I.S.C.T.E., com a Universidade Católica, com a Faculdade de Ciências e Tecnologia, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, as E.S.E.S. de Lisboa e Setúbal. Promovemos um dia de Reflexão participada dos Currículos do Ensino Básico.

Reflectimos as Novas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, com os Educadores de Infância da região, fizemos um projecto de formação de professores de desenvolvimento pessoal e social e desenvolvemos projectos de formação numa área altamente carenciada, que são os auxiliares de acção educativa. Aqui tivemos muitas dificuldades, batemos a muitas portas: Secretaria de Estado, FOCO, I.I.E. e toda a gente nos negou apoio. Não tem havido em termos institucionais nenhum investimento nesta área de formação, um sector que é fundamental na escola. Mudaram unicamente o nome de Contínuos para Auxiliares de Acção Educativa, sem que isso correspondesse a uma valorização dos seus saberes ou investimento da sua qualificação. A Câmara Municipal do Seixal acolheu esta iniciativa, pagou aos formadores e conseguimos realizar este projecto experimental. Neste momento, há a promessa do FOCO que este ano viria considerada a possibilidade de candidatura a Formação de Elementos Não Docentes da Comunidade Educativa. Estamos a trabalhar também na área da Gestão e Autonomia promovendo encontros e debates nos concelhos de Almada e Seixal.

Além destes níveis de intervenção, podemos dizer que há um quarto nível que surge com as iniciativas locais. Estamos disponíveis para que outros parceiros nos sugiram e façam propostas e, é curioso, que, progressivamente, nos vêm bater à porta parceiros às vezes inesperados a pedir ajuda e colaboração para diferentes iniciativas. Por vezes não temos condições para colaborar mas podemos sempre ajudar a pensar e articular a formação contínua com certas dinâmicas locais. Somos uma Rede de Centros que intervêm claramente na área da formação de professores, mas estamos atentos também às dinâmicas formativas no seio da comunidade educativa, desenvolvemos um trabalho que podemos considerar de animação pedagógica e de animação da própria comunidade educativa. Temos uma acção mediadora na medida em que estabelecemos pontes e ajudamos a agrupar parceiros para realização de projectos em cooperação. Todos ganhamos com esta forma de organização. Ganham os Centros de Formação, porque conseguiram assim reflectir melhor a sua acção e corresponder a necessidades que, solitariamente não conseguiam. Ganham as escolas que viram assim reforçadas as suas dinâmicas. Em resumo, esta experiência de cooperação mostra que é possível rentabilizar recursos, é possível aumentar a nossa capacidade reflexiva, é possível melhorar o nosso planeamento estratégico e todos saírem a ganhar. Os Centros, as Escolas, os professores passaram a ter um universo de escolhas mais abrangentes e diversas. Se um dos Centros tem uma valência na área da comunicação social, porque tem recursos nessa área, as escolas da Rede podem bater-lhe à porta. Outro tem mais vocação na área da informática, as escolas com projectos das T.I.C. sabem onde podem recorrer. Outros têm mais vocação, por exemplo, na área do ambiente ou na área multicultural, pode dar colaboração a projectos dessa natureza. Outros podem ter mais competência em certas didácticas específicas que outras não têm. Neste sentido podemos dizer que há uma maior abrangência relativamente às necessidades de formação. A própria comunidade educativa sai fortemente enriquecida porque há um parceiro dinâmico, forte que intervém e responde de forma mais eficaz a necessidades e expectativas dessa mesma comunidade.

Relativamente a projectos em carteira que pensamos viabilizar, temos uma revista temática que vamos editar esperando contribuir para a reflexão no interior das nossas escolas. Temos a ideia de constituir um Conselho Científico de rede que permita incorporar contributos relevantes e promover a avaliação prospectiva da nossa acção.



É pelo sonho que vamos ... mas por vezes nem todos os sonhos são possíveis. A constituição do I.R.E.D.E. (Instituto Regional de Desenvolvimento Educativo), vocacionado para por em relação os diferentes parceiros que intervêm na área da formação, desde a formação profissional, a educação de adultos, passando pela formação contínua e formação especializada. Neste momento o estatuto dos Centros de Formação não permite avançar neste sentido, nomeadamente por falta de autonomia relativamente às Escolas Sede e a existência de um estatuto jurídico que não nos permite ir mais além. É um sonho, mas, temos muitas dúvidas neste momento, que seja possível avançar neste sentido.

Posto isto, gostaria de deixar algumas questões pertinentes, pode ficar a ideia que tudo são rosas. Obviamente que tentei seduzir-vos para a importância das parcerias, sem ignorar que estamos sujeitos às mesmas regras dos outros Centros de Formação.

Sofremos provavelmente as mesmas amarguras e desaires, somos mortais, adoecemos, convivemos com adversidades. Aprendemos no entanto que viver solidariamente as situações problemáticas, ajuda a atenuar os efeitos, a prever e a superar melhor as dificuldades. No fundo, é no investimento, na flexibilidade e no planeamento que está a maior riqueza desta nossa experiência. Há uma questão que habitualmente nos colocam, particularmente quem não está organizado em Rede, quando se fala em plano integrado de Rede, então, mas assim não se perde a autonomia? Há sempre um nível de autonomia que cada Centro tem a competência exclusiva de desenvolver no seu Plano de Formação. Há pois uma mais valia, que é a Rede. A Rede é um valor acrescentado que permite rentabilizar recursos, criar espaços de cooperação e reflexão. O problema está, se o poder que tivermos for menor, naturalmente perdemos poder, mas se de facto houver ganhos de poder como é o caso da Rede, naturalmente todos ganhamos poder e não há propriamente perdas desse mesmo poder mas sim crescendo de protagonismo. Uma outra questão que se nos levanta é se a Rede é legal. De facto a lei não contempla a Rede, mas é um facto, que vários departamentos do Ministério da Educação contactam com a Rede e não com cada um dos Centros, o mesmo acontece com as Câmaras Municipais e os outros parceiros. A Rede passou a ter existência real. Há situações em que somos nós que fazemos à lei, e neste caso só falta fazer com que o texto do Diário da República legitime a criação de Redes de Centros de Formação. Esperamos também que este congresso legitime e afirme a importância de que seja reconhecido em termos formais na lei, a existência das Redes.

Uma outra questão que nos colocam os agrupamentos de escola, é o futuro dos Centros de Formação. O futuro a nós pertence. Obviamente não pertence só a nós, e ainda ontem percebemos que as políticas educativas determinam mudanças na área da formação e da organização dos estabelecimentos de ensino. Vão determinar, a reorganização dos próprios Centros de Formação. É natural que a Rede não sofra alterações, na medida em que a Rede é uma estrutura regional, de uma certa natureza, que provavelmente não será reajustada. Não sei se fui suficientemente inquietador para o debate que vem a seguir, de qualquer forma obrigado pela vossa atenção.

Pedro Faustino

Director do CFAE de Sintra

Saúdo a mesa, saúdo os presentes, não querendo tornar isto algo pessoal eu vou começar por dizer que eu estou neste Centro de Formação há seis meses, portanto a minha experiência, ao contrário da dos colegas, é realmente muito menor, de qualquer modo eu saí de um Conselho Directivo em que tive uma experiência com uma escola e, portanto, em relação aos parceiros que realmente envolve essa escola.

Tendo em conta que temos que ter uma escola aberta à comunidade, e esses parceiros realmente existiram, existem, estou-me a lembrar do Centro de Saúde, por exemplo da Câmara Municipal, têm sempre colaborado com as escolas, os representantes das Associações de Pais, do trabalho que nós estamos a investir, estamos a fazer com os alunos.

Isto é realmente o que eu conheço numa escola que é rica deste tipo de projectos que realmente trabalha também com uma mediateca, com um Centro de Recursos que é bastante rico, por isso mesmo e passando para a minha actividade como Director do Centro de Formação o que eu comecei por ver, é que realmente havia necessidade de como Director do Centro trabalhar também, ou ir buscar um pouco aquilo que eu já conhecia noutra estrutura e continuar à procura de parceiros de modo a que realmente as coisas funcionassem bem. Alguns eram os mesmos parceiros, ia recorrer a eles através dos contactos já estabelecidos, outros teria que realmente fomentar melhor aquilo que realmente queríamos e, por exemplo, em relação às Universidades já havia protocolos estabelecidos no Centro de Formação.



Eu também já tinha contactos estabelecidos com as Universidades, uma vez que tenho investido e continuarei a investir como Director do Centro de Formação naquilo que tem a ver com a entrada de alunos na faculdade, estou neste momento seriamente e espero continuar a investir de modo a que realmente os alunos se sintam nas escolas, e sintam agora com a participação do Centro, com o apoio do Centro, nas escolas associadas e provavelmente se puder transmitir esta imagem aos outros Centros também, aquilo que realmente é o envolvimento e é a necessidade de darmos aos nossos alunos, de lhes propormos aquilo que realmente vão encontrar, de lhes mostrarmos aquilo que eles poderão encontrar a nível universitário, chamei por isso a essas iniciativas ex-alunos que estavam a frequentar os cursos, para eles tomarem melhor conhecimento para aqueles que estão no 12º ou 11º, da realidade dos currículos e também chamei algumas pessoas de universidades e, espero este ano continuar com isso.

Tivemos uma semana o ano passado, funcionou plenamente bem, espero fazer pressionar as várias áreas para que realmente as coisas funcionem, ou seja, em termos de parcerias espero continuar neste Centro de Formação, aquele trabalho que eu já fazia obviamente alargando, como Director de Centro com as maiores responsabilidades que neste momento eu vou tendo. Em relação à Rede que realmente existe, eu como Director de Centro de Formação da Associação das Escolas de Sintra, pertencemos já a uma Rede, que é "A Malha Atlântica", são oito Centros de Formação que reúnem os concelhos de Sintra, Oeiras, Cascais e Lisboa Ocidental.

É evidente que naquele percurso inicial e com aquelas dificuldades normais de quem está a iniciar todo o relacionamento que eu tive com os meus colegas foi ótimo, não só para estabelecer algumas etapas, não só para saber como se preenche este ou aquele modelo, não só também para se poder saber como realmente se vai fazer isto ou aquilo em termos de candidatura, provavelmente até alargar mais a bolsa de formadores, ir buscar com ideias para uma ou outra acção que se deva realizar ou não. Isso foi bastante enriquecedor, não perdi e não perde nenhum Centro a identidade, o modo de trabalhar de cada um, antes pelo contrário, eu enriqueci-me.

Nós reunimos mensalmente, e de facto as coisas funcionam bastante bem, pelo menos eu assim o sinto, é de salientar que esses 8 centros de Formação um pouco ao contrário daquilo que aconteceu com a experiência do colega Sarmento.

Esses Centros de Formação existiram, foram eles que estiveram por detrás da formação de um Centro de Competências que é o centro de competência da "Malha Atlântica", ao qual estamos realmente ligados. São esses Directores dos 8 centros que são ligados a este Centro de Competências. Obviamente há um Director do Centro de Competências. De qualquer modo tudo isso faz com que realmente o projecto funcione bem. E é um projecto que tem vinte e tal projectos de escolas dos quais a minha associação tem 7 escolas e assim as coisas assim parece que estão a funcionar bastante bem.

A nível de trabalho de Malha, há todo um trabalho com as Câmaras Municipais, os Centros de Saúde, é evidente que em cada concelho em cada centro as coisas funcionam com as suas Delegações de Saúde, com as suas Câmaras Municipais, em Oeiras, em Cascais, em Sintra, funcionam bastante bem e isso nós podemos juntar aquilo que é o conhecimento de cada um de nós e aquilo que é o nosso relacionamento com as Câmaras, então isso funcionará melhor, e é isso que está a acontecer de facto.

Neste momento, há jornadas que vão ser muito em breve, dos colegas dos outros Centros de Formação associados à Câmara do Concelho de Cascais. Também vai haver encontros em Maio dos Centros de Formação do Concelho de Oeiras que faziam já as suas jornadas que neste momento, já foram aliados o ano passado também ao concelho de Sintra. Vamos nós, o concelho de Sintra fazer os nossos segundos encontros com o concelho de Oeiras que vão ser os seus 4ºs encontros.

As coisas funcionam de facto e realmente vemos que há um investimento da parte de todos. Há o ponto de vista legal; é evidente que isso aí ainda não existe. Não funcionamos ainda como Rede do Ponto de vista legal. Há algo que também que nós temos a ganhar, mesmo ainda avançando do ponto de vista legal, não fazendo aquela formação, temos uma revista da Malha, que sai também anualmente, já foram publicados dois números este ano avançamos para o terceiro número, o nosso Plano de Formação aparece na Revista, o plano de formação de cada Centro é evidente que não há um plano de formação conjunto, se calhar ganharíamos todos num Plano de Formação conjunto, ou no modo de podermos alargar isto.

Eu estou-me a lembrar por exemplo: eu sou professor de Matemática e estou-me a lembrar, que ontem se falou que algumas disciplinas, estão a avançar de tal modo que não se acompanham certas tecnologias e que não há formação nessas tecnologias, estou-me a lembrar nas calculadoras gráficas por exemplo nas quais eu já investi há cinco anos atrás, e, realmente noto que no meu Centro de Formação não há nada sobre calculadoras gráficas e eu não tenho formadores nessa área é evidente que sinto que isso é uma falha e de que maneira, e estando eu ligado à disciplina, mas, nos outros Centros haverá, e porque não podermos alargar realmente isso? Estou-me a lembrar de outras didácticas específicas que, não terão em cada centro o número



de formandos suficiente e que alargando a estes 8 centros ou a outras Malhas se poderia ir buscar esses formandos.

Eu não vou alargar muito mais o meu discurso. O que eu vos quero dizer é que de facto, o que eu espero, é que com isto tudo, com Redes, com o nosso investimento, com Directores de Centro e espero, realmente que nós possamos contribuir para que o trabalho nas escolas seja realmente um trabalho melhor, eu fico muito satisfeito e ficarei bastante satisfeito. Por exemplo ontem, quando via a noite cultural e vi os nossos alunos, alguns alunos, e também outros contactos estabelecidos com outras entidades através das escolas a funcionar, fico muito satisfeito quando realmente vejo que realmente estamos ligados e poderemos insistir cada vez mais na nossa ligação às escolas.

Muito obrigado.

Jorge Borges Palma

Instituto de Inovação Educacional

Gostaria de aproveitar a oportunidade que me foi proporcionada de intervir neste Congresso para desenvolver algumas reflexões em torno de certas questões que me parecem fundamentais (diria até estratégicas) no momento actual, nomeadamente tendo em conta a fase de discussão em que nos encontramos relativamente a temas como a territorialização, a regionalização ou autonomia e gestão das escolas.

Assim, as primeiras questões que julgo importante levantar relacionam-se com um assunto sobre o qual muito se tem falado ultimamente: a territorialização das políticas e práticas educativas. Perante as tendências que se registam nesta matéria, a nível nacional e internacional, talvez seja interessante reflectir sobre a forma como os Centros de Formação de Associações de Escolas se situam neste contexto e como poderão encarar, a esta luz, o desenvolvimento de acções futuras e até a assunção de novas funções. Em seguida, gostaria de abordar uma outra questão — a da construção de redes e parcerias no campo da educação — deixando em aberto, finalmente, algumas ideias sobre as formas de articular esta questão com as anteriores.

Uma condição prévia a qualquer reflexão que pretenda ser rigorosa é um entendimento claro sobre os conceitos básicos em que essa reflexão se apoia. E é por aí que iremos começar.

Assim, por exemplo, convém sublinhar, antes de mais nada, que é imprescindível não reduzir unicamente a territorialização a fenómenos de descentralização ou adopção de medidas de transferência de poderes e recursos do nível central para o nível regional e local. Como salienta o Prof. João Barroso, o termo "territorialização" tem um sentido muito mais amplo, remetendo para "uma grande diversidade de princípios, dispositivos, e de processos inovadores no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar várias coisas - a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política". Ou seja, todas as medidas e iniciativas de política e de acção educativas (por mais variada que seja a sua natureza e a instância em que sejam tomadas) que possam ir no sentido apontado, constituem passos decisivos no processo (complexo e longo) da territorialização.

É aliás nesta perspectiva que a noção de "território educativo" deveria, do meu ponto de vista, ser entendida - como o resultado de um processo de interacção, de diálogo e negociação entre os actores locais, de definição conjunta de problemas comuns a uma determinada área geográfica para cuja solução se torna indispensável a conjugação de esforços e o desenvolvimento articulado de acções e estratégias. Em rigor, só por referência a estes critérios se deveria utilizar a expressão "territórios educativos". Como sublinha uma vez mais o Prof. João Barroso, a sua construção "não pode ser vista como uma medida de cima para baixo, no quadro de uma política de ordenamento do território, com fronteiras pré-definidas e campos de acção limitados". Como se sabe, não foi isso que aconteceu, por exemplo, com a definição dos chamados "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária", aspecto para o qual me parece importante chamar a atenção por que se corre o risco de associar unicamente as expressões "territorialização" e "territórios educativos" ao processo que se verificou com os TEIP's. De qualquer modo, se há matéria em que a experiência dos TEIP's possa proporcionar algumas lições valiosas não será certamente na sua definição mas sim, eventualmente, naquilo que foi possível fazer no interior de cada território - na cooperação/articulação entre actores de natureza diferente, nos novos hábitos que se criaram para a realização de um trabalho em rede e em parceria com vista à resolução de problemas identificados à escala local, entre outros aspectos - mas também, certamente, no muito que ficou por fazer, em particular naquilo que não foi possível fazer.



O que me parece importante sublinhar é que a lógica subjacente à construção dos territórios educativos não pode deixar de ser uma lógica "horizontal" (privilegiando a interacção entre os actores sociais educativos a nível local), oposta pois à lógica "vertical" que, até ao momento presente, tem caracterizado a Administração da Educação em Portugal, (privilegiando a relação entre a escola, cada escola, tomada isoladamente, e a Administração Central). Talvez não seja por acaso que, no recente projecto de diploma sobre a Autonomia e Gestão das Escolas, a questão de administração e gestão dos territórios educativos (tal como os entendemos) se encontre completamente ausente. Mesmo quando se fala de "agrupamentos de escolas", a preocupação essencial, do ponto de vista da Administração Central, é assegurar a gestão de unidades de pequena dimensão que, por esse motivo, não justificam que lhes seja aplicado o modelo de gestão que é adequado às unidades de maior dimensão - ou seja, mantém-se claramente a predominância da lógica "vertical". Do mesmo modo, é significativo que a figura de "associação de escolas", que no relatório do Prof. João Barroso surgia com alguma importância, nem sequer seja aflorada no projecto agora em discussão. Desde há vários anos que venho dizendo que os CFAE's são Centros de Formação de coisa nenhuma (porque, de facto, a "Associação de Escolas" não corresponde a nada de concreto) e temo sinceramente que, pelo menos nos tempos mais próximos, continuem a sê-lo.

Note-se, finalmente, que a noção de "territórios educativos" possui um sentido polimórfico e dinâmico. Tomemos, uma vez mais, o caso dos Centros de Formação de Associações de Escolas. Pode-se entender que a cada um deles corresponde um determinado território de actuação definido pela localização geográfica e a área de influência das escolas associadas. Mas os CFAE's têm vindo também a associar-se entre si e a constituir "redes" ou "malhas", o que significará eventualmente a constituição de um novo território de actuação (mais alargado). Finalmente, numa fase ainda mais recente, algumas redes vizinhas, adjacentes, também têm vindo, elas próprias, a estabelecer formas de articulações entre si (foi o que aconteceu há pouco na região de Lisboa e Setúbal), o que poderá dar origem no futuro à construção de territórios de actuação ainda mais alargados. Além disso, cada um destes territórios não é imutável: em determinado momento, por acordo entre os actores participantes, pode estender-se ou reduzir-se - foi o que aconteceu com a Rede de Centros de Almada e Seixal ao incluir o concelho de Sesimbra mais de dois anos depois do início seu funcionamento.

Saliente-se ainda que, se estes "territórios educativos" que temos vindo a exemplificar se situam fundamentalmente no campo da formação contínua, é sempre possível imaginar outros que desenvolvam diferentes funções: seja na área da gestão dos equipamentos, dos recursos humanos ou noutra qualquer. Admito perfeitamente que esta pluralidade e multidimensionalidade dos "territórios educativos" seja um pouco difícil de admitir, o que não será estranho se tivermos em conta o modelo cultural dentro do qual nos habituámos a viver e que passámos a aceitar como algo de "natural".

Antes de terminar as minhas reflexões em torno destes conceitos e passar a abordar outras questões, gostaria de chamar a atenção muito brevemente para dois aspectos.

Em primeiro lugar, a importância de não reduzir os territórios educativos ao campo exclusivamente escolar, ou seja não é possível contribuir para a resolução dos problemas educativos de um território limitando-nos apenas a um universo escolar, ao mundo da educação formal. Na construção de "territórios educativos" é fundamental associar também, de forma participada e activa, intervenientes de outras origens e, em particular, os que são provenientes das dimensões não-formais da educação - da formação profissional, da educação de adultos, da animação cultural.

Em segundo lugar, a necessidade de aprofundar alguma reflexão em torno das funções que eventualmente os CFAE's deveriam assumir na construção destes territórios educativos, para além do campo da formação contínua de professores. Por exemplo, que papel poderiam também desempenhar em vertentes como o desenvolvimento de inovações educacionais ou o fomento de interfaces entre a formação, a investigação, as práticas e as estruturas locais e comunitárias.

É tomando por referência este conjunto de considerações que me parece pertinente e interessante abordar a questão das redes e parcerias. Também aqui convém que nos possamos entender sobre estas noções. Assim, no que respeita às "redes", o seu significado tem-se vindo a alargar e a diversificar progressivamente à medida que se vão impondo novos tipos de redes: informáticas ou mesmo telemáticas, redes de projectos, organizacionais, etc. São obviamente estas últimas (as redes organizacionais) aquelas que iremos tratar em seguida.

De acordo com o autor francês, Pierre Boulanger, é possível identificar vários modelos de redes. Em primeiro lugar, as chamadas "redes integradas", caracterizadas pela manutenção de uma estrutura hierárquica e vertical de poder, onde a margem de autonomia das diferentes unidades de base (normalmente em grande número e dispersas por um vasto território) é relativamente pequeno. É o caso das estruturas locais e regionais da Administração Pública que, no domínio da educação, tem o seu exemplo mais elucidativo na



utilização tradicional e generalizada da expressão de "rede escolar" ou "rede dos estabelecimentos de ensino". Do mesmo modo, se pode falar hoje na rede dos CFAE's, como se falava antes na rede das Delegações Escolares e como, noutras áreas totalmente diferentes, se fala da rede das agências bancárias.

Um segundo modelo corresponde às chamadas "redes de carácter federal" cujo exemplo clássico é o que poderemos encontrar nos movimentos associativos e cooperativos: as unidades de base gozam normalmente, entre si, de um estatuto de autonomia e identidade, que não é posto em causa quando se integram em estruturas sucessivamente mais vastas, através de um processo de reagrupamento progressivo. É aliás para uma estrutura em rede deste tipo que poderemos estar a assistir com o processo de criação de várias redes locais e sub-regionais de CFAE's, as quais, articulando-se regionalmente entre si, poderão originar a criação de "redes regionais" e assim sucessivamente (porque não?) chegar à constituição de uma Federação Nacional de CFAE's. É uma ideia que fica em aberto e que, em meu entender, seria o resultado perfeitamente lógico da organização e realização deste Congresso.

Um terceiro modelo é constituído pelas chamadas "redes contratuais": neste caso, as unidades de base, embora mantendo um nível elevado de independência entre si, decidem conjugar esforços e recursos através daquilo que frequentemente se chamam "contratos de parceria (ou associação)". Infelizmente não abundam muitos exemplos deste tipo no campo da educação. Existem muito mais no campo empresarial: são as redes de concessionários, de distribuidores autorizados, de agentes certificados de assistência técnica, de "franchising", etc.

Nas áreas de intervenção social e educativa está quase tudo por fazer e só recentemente se começaram a desenvolver algumas experiências neste sentido, em particular com a criação de "parcerias" entre diferentes actores (educativos, sociais políticos, raramente económicos) tendo em vista a resolução de problemas comuns previamente identificados. Até agora, contudo, estas experiências têm-se desenvolvido praticamente sempre a nível local, comunitário. Mas porque não imaginar também experiências deste tipo à escala regional e mesmo nacional? Por exemplo, pessoalmente tenho defendido já noutras ocasiões a constituição de vastas redes (quer de ordem regional, quer de ordem temática) que estivessem interligadas e cujas unidades de base fossem aquilo que designei em tempos como "parcerias de investigação-inovação", tendo em vista o desenvolvimento e difusão das inovações educacionais e contribuindo, dessa forma, para a transformação das realidades educativas e para a melhoria da qualidade da educação. A este propósito, a grande questão sobre a qual seria interessante reflectir, no quadro deste Congresso, seria saber qual o papel que os CFAE's poderiam desempenhar na constituição e funcionamento destas "parcerias de investigação-inovação" e até na própria gestão das redes mais alargadas que se construíssem a partir daí.

Finalmente, um quarto modelo de rede é representado pelas chamadas "redes em malha". Nestas, a estrutura organizacional a que se chega é muito mais difusa e informal, o que conduz, quase sempre, a um grau acrescido de complexidade, uma vez que ela resulta, normalmente do cruzamento e sobreposição de várias redes (frequentemente de tipo diferente e incidindo sobre objectos diferentes). Por isso mesmo, um dos aspectos mais característicos a salientar, neste tipo de redes está na sua natureza multipolar e no seu funcionamento totalmente descentralizado - não existe um centro mas vários, como não existe uma unidade de pilotagem mas várias. Aqui, ainda se torna mais difícil dar exemplos, mas se tomarmos como referência a forma como a Internet se encontra organizada, talvez seja possível imaginar algumas pistas ou ideias...

Antes de terminar, gostaria de levantar uma última questão (que, no fundo, é o culminar lógico de todas as reflexões desenvolvidas durante esta última intervenção) e que poderia servir como um ponto de partida para uma discussão futura: como é que, a partir das diversas modalidades de redes e parcerias de que temos vindo a falar, será possível chegar à construção dos "territórios educativos".

José Bravo Nico
Departamento de Pedagogia e Educação
Universidade de Évora

É referido, na introdução ao painel a que pertencço, que a Formação Contínua de Professores é, ou deveria ser, um espaço e um tempo para reaprender e construir uma cultura profissional mais reflexiva e aberta.

Como sou originário das Ciências Físico-Químicas, os conceitos de espaço e de tempo, fizeram-me lembrar o meu professor de Física Atómica e Nuclear, que eu tantas vezes recorro, com prazer, apesar de nunca ter percebido muito bem a teoria de Relatividade, na qual, como sabemos, o espaço e o tempo são conceitos básicos.



A única coisa que eu aprendi, verdadeiramente, com Einstein e sua Teoria da Relatividade é que tudo, ou quase tudo, na nossa vida e o nosso universo, é relativo. Até o conhecimento expresso num exame é uma realidade relativa. Depende, entre outras variáveis, das coordenadas geográficas que ocupam numa sala, por exemplo!

No entanto, espaço e tempo são, inevitavelmente, sinais de vida. Todos vivemos somos percorridos por um determinado tempo e ocupamos um espaço específico e pessoal.

Mas, continuemos com a relatividade das coisas. Ontem, durante a sessão da tarde, assistimos, durante algumas horas, a uma profunda reflexão sobre a problemática da gestão e organização dos Centros de Associações de Escolas. Eis alguns dos tempos mais referidos na sessão de ontem: Overbooking, execução de saldos, operações de tesouraria, ginástica financeira, consignação orçamental, fundo de maneo de 5 milhões de contos, etc. etc.

Escutei atentamente, tudo o que foi referido e tomei consciência da imensidão do oceano em que navega a Formação de Professores. E, como o mar era imenso, naturalmente, os portos de consenso foram poucos, para a grande nau.

Também me fui apercebendo de que, a distância entre o mundo da Formação de Professores e o mundo das aprendizagens dos alunos, continua a ser um longo e difícil caminho a percorrer.

Lembremo-nos do que o Tiago (jovem coralista que actuou na noite do primeiro dia de trabalhos). Se o Tiago, ou qualquer dos seus colegas, tivesse assistido à sessão da tarde, teria, certamente, perguntado: O que é que tudo isto /Formação Contínua de Professores/ contribui para a minha felicidade?

É que não podemos esquecer que, no âmbito do currículo escolar, entendido como o conjunto de todas as experiências com carácter educativo que se vivem num determinado espaço e tempo, encontramos realidades extremamente enriquecedoras, como é o caso daquelas que observámos na noite de ontem. Não se edificam também as pessoas (professores, alunos e funcionários) na participação activa nas actividades escolares de índole cultural (actividades musicais, teatrais, etnográficas, cinematográficas, entre outras) que existem, mais ou menos informalmente, nas nossas escolas?

Como formalizar essas vivências, tão profundamente educativas, no currículo formal?

Como creditar essas formações que professores e alunos adquirem, de forma tão entusiástica?

No entanto, há outra, mais séria e complicada, questão: Como pode a Formação Contínua de Professores influenciar o tempo e o espaço educativos que os alunos vivem, de forma a que se sintam mais felizes na Escola?

Desta questão, decorre que, na nossa opinião, a grande finalidade estratégica da Formação de Professores deve ser a melhoria da qualidade das aprendizagens escolares.

Só depois de todos, mas todos os parceiros se encontrarem, profundamente, identificados com este objectivo estratégico é que se pode falar verdadeiramente de uma relação futura entre a formação dos professores e a formação dos alunos. A Formação de Professores só terá verdadeiro sentido e só será, efectivamente, um bom investimento, quando desse grandioso projecto resultar uma melhoria na quantidade e na qualidade das aprendizagens escolares.

Quando se fechar o presente dossier da Formação de Professores, não bastará dizer-se que, contabilisticamente, o processo decorreu com sucesso. O sucesso da nossa Educação não se mede pela qualidade de dossiers, contabilisticamente encerrados. É necessário não nos esquecermos de que tudo o que aqui fizemos e dissemos só terá verdadeiro significado, quando quem aprende, goste, cada vez mais, de aprender na nossa Escola.

Maria Isabel Ferreira C. C. B. de Melo

Directora do CFAE "A Descoberta"

A missão dos Centros de Formação na promoção da qualidade educativa das escolas

Relativamente ao primeiro tema começo por citar Lemos (1989, p.76) ao referir que "O objectivo de qualquer organização social tem que ser a melhoria constante do serviço que presta. Na educação, esta melhoria é uma obrigação absolutamente prioritária."

Nesta linha de pensamento, Os Centros de Formação de Associação de Escolas têm constituído um instrumento indispensável à Formação Contínua de Professores. O modelo de formação previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo encontrou nestes Centros um meio privilegiado de concretização, em virtude de se encontrarem centrados nas próprias organizações escolares, espaço onde os professores vivenciam a sua prática com os correspondentes problemas, necessidades e anseios.



A sociedade actual exige ao homem competências que privilegiam dimensões múltiplas: pensar criticamente, agir eficiente e eficazmente, em suma, competências de adaptação às novas interacções homem/mundo.

Para preparar cidadãos para estes desafios, a educação tem de ser orientada por novos paradigmas, numa visão macroambiental, generalista, holística, em que o crescimento pessoal assente no aperfeiçoamento das práticas, seja uma constante. Uma educação deste tipo associa à técnica, o factor humano, investindo-se nas pessoas, para que estas possam agir sobre a realidade e utilizar as suas energias para construir, para criar. Tal filosofia privilegia o homem enquanto fim e instrumento da Educação.

É hoje inegável que os CFAE têm capacidade de intervenção para desenvolverem interacções com as Escolas Associadas, quer através da Comissão Pedagógica quer com os próprios professores, possibilitando, assim, a transformação das Escolas em locais de fomento de criatividade, de inovação e mudança organizacional, permitindo deste modo o crescimento pessoal e profissional dos actores da comunidade educativa: professores, alunos e funcionários. Ao agirem desta forma, estão os CFAE a ajudar as Escolas Associadas a crescerem e está o próprio Centro a cumprir uma das suas missões: Promover a Educação de Qualidade.

Uma educação de Qualidade assenta em pressupostos teóricos, mas é, contextualizada, pelo que não se copia, constrói-se. É singular. O conceito de qualidade, leva ao estabelecimento de uma política de escola que crie um planeamento estratégico definido no Projecto Educativo de Escola e onde se estabeleça:

1. A identificação de prioridades que respondam às necessidades vivenciadas na organização;
2. O desenvolvimento de uma pedagogia de qualidade;
3. A criação de contextos educativos estimulantes que tornem o conhecimento e as aprendizagens acessíveis a todos os alunos, diferencialmente.

Há assim, que reflectir sobre a cultura de qualidade que cada escola idiossincraticamente traduz. A qualidade das escolas não acontece por acaso. Planifica-se, organiza-se.

O estabelecimento dessa qualidade de vida interna, corresponde a uma nova cultura de escola, que envolve os órgãos de direcção da escola e restantes actores, todos em interacção com o Centro de Formação. Há assim, uma corresponsabilidade global, pois, conforme agirem em conjunto, assim agirá a escola no seu todo.

Pelo que foi dito, verifica-se que a qualidade das escolas se torna o objectivo prioritário das políticas educativas a que não podem alhear-se os CFAE. No entanto, o aumento da qualidade e da eficiência dos CFAE não implica directamente um aumento da qualidade das escolas associadas.

Há que reformular a lógica das ofertas e das práticas de formação contínua de professores pelo que se torna indispensável proceder à avaliação da formação que os centros proporcionam a fim de contribuir para a melhoria da qualidade das escolas numa caminhada de aperfeiçoamento, que se pretende constante, imensa e dinâmica.

A importância da Avaliação da Formação dos CFAE na promoção da qualidade educativa das escolas

Relativamente ao segundo tema "A importância da Avaliação da Formação dos CFAE", o conceito de avaliação pode ser definido como o acto e a capacidade de obter os dados necessários para intervir no sentido de corrigir a coerência (relação entre o projecto e os objectivos) e eficiência (gestão e administração dos recursos e meios) e a qualidade (relação entre a acção e os resultados) ao nível da organização.

Avaliar é assim, "um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis examinando o seu grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos de modo adequado, com vista a fundamentar as tomadas de decisão" (Charlot, 1987). Avaliar é assim, criar condições para aprender e desenvolver.

A qualidade do CFAE dependerá de uma avaliação constante (interna e externa) e da capacidade reflexiva dos seus membros, capazes de assegurarem a correcção de linhas de acção e a redefinição e objectivos e metas.

Com este objectivo, procura-se passar de uma lógica de catálogo para uma lógica de projecto (Canário, 1995, p. 29) em que o plano de formação do CFAE seja um plano estratégico que se articule com o das escolas associadas.

O Projecto de Formação procura assim, responder a necessidades específicas através da realização de certas actividades e visa a obtenção de determinados objectivos o que implica a definição dos critérios de sucesso esperados, ou seja, dos resultados que se espera alcançar nas várias fases da sua implementação. É a definição/previsão dos resultados finais que permitirá a avaliação do projecto em da sua eficácia (relação entre objectivos definidos e atingidos) e eficiência (relação entre objectivos atingidos e respectivos custos).

Finalmente, pode-se afirmar que a avaliação poderá contribuir para "encontrar, num processo de inovação, espaços de gratificação e alguns resultados, por muito provisórias que sejam, que justifiquem os esforços das pessoas envolvidas" (Projecto INFRA, 1990, p. 48).



Madalena Cruz

Directora do CFAE «CenForma» Montijo e Alcochete

"ORGANIZAR A FORMAÇÃO - ALGUMAS REFLEXÕES"

Falar de formação é complexo mas inevitável numa sociedade em rápida transformação. Falar de formação de professores torna-se relevante e determinante se quisermos acompanhar essas transformações em que estão profundamente alterados o dia a dia da família, a escola e por inerência o aluno e o professor.

Os Centros de Formação, crêem que a Formação Contínua é, em si própria, um dos meios que permite a mudança do professor, da escola, do sistema educativo, ao permitir um ensino de qualidade, uma aprendizagem que seja efectiva, pela inovação pedagógica.

Os Centros devem, por isso, pautar a sua actuação, enquanto gestores da formação, por uma formação que se centre no professor e na escola, local onde exerce a sua acção.

Pretendemos com a presente comunicação reflectir alguns pressupostos que nos parecem fundamentais para um melhor entendimento desta proposta que apela a uma formação de professores centrada na escola e promotora de inovação.

Não nos debruçaremos sobre os aspectos organizativos dos Centros de Formação enquanto estrutura, mas sim, sobre a perspectiva mais dinâmica dessa organização, isto é, sobre a acção de organizar a formação que passará, na nossa perspectiva, por uma redefinição dos seus conteúdos e sobretudo das suas metodologias e contextos.

Passaremos seguidamente a enumerar e a reflectir esses pressupostos, auxiliando-nos de uma sequência esquemática que irá sendo montada ao longo da comunicação.

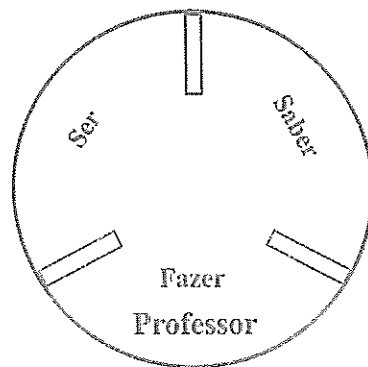
• PRIMEIRO PRESSUPOSTO

Sem termos a pretensão de proceder a uma análise exaustiva sobre as diferentes concepções de formação de professores, importa considerar alguns elementos que nos parecem ser consensuais nas diversas abordagens.

De um modo geral podemos dizer que a formação de professores será um processo mediante o qual estes profissionais devem aprender e enriquecer os seus conhecimentos, isto é, o seu saber, quer sejam do âmbito didáctico, psicológico...

Para além destes conhecimentos que de algum modo versam "o quê", "por quê" e "para quê" ensinar, a formação de professores deverá também permitir o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências profissionais que lhes permita ensinar, interagir com os seus alunos. No fundo é o desenvolvimento do "como" ensinar, do saber-fazer.

E finalmente a formação deverá contribuir para o enriquecimento de um conjunto de atitudes, competências que permitam ao professor o seu desenvolvimento como pessoa, o desenvolvimento do ser.

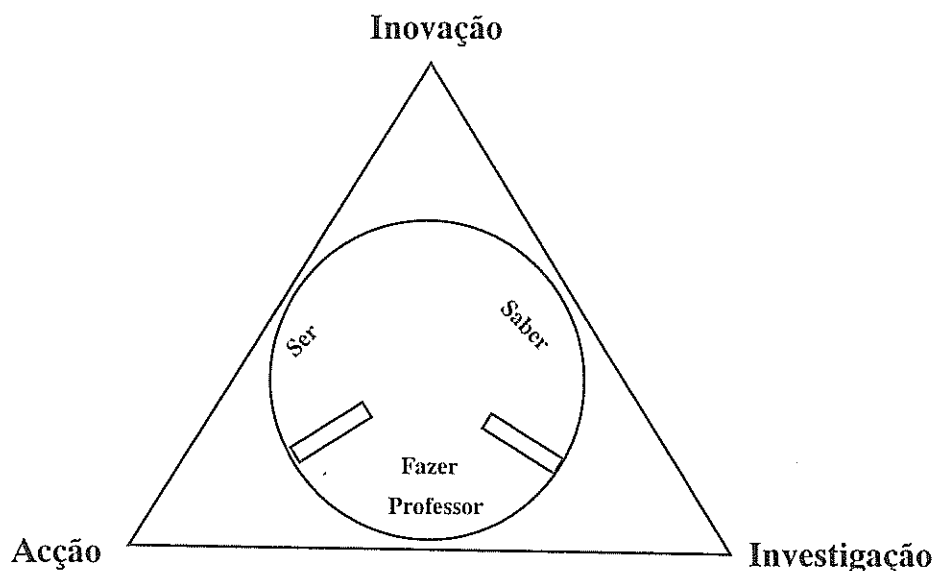


Como poderemos, então, organizar a formação contínua de professores facilitadora da promoção destas competências?



• SEGUNDO PRESSUPOSTO

Na nossa perspectiva a promoção e o desenvolvimento daquelas competências, passará por uma formação, cuja organização atenda a três conceitos fundamentais: Acção, Inovação e Investigação, tal como poderemos observar no esquema que se segue e que passaremos a concretizar:



Assim:

1. Promover uma formação que parta da acção do professor, isto é da sua prática, devolvendo à acção um conhecimento que, ampliado e interiorizado, permita a alteração dessa prática.

Trata-se, no fundo de promover uma formação que se baseie numa metodologia de resolução de problemas práticos. Isto implica, necessariamente que aprendamos a ver os problemas e ao mesmo tempo a rever a nossa prática, mediante o desenvolvimento de estratégias de observação, análise e reflexão. Trata-se, no fundo, de capacitar os professores para que melhorem o seu sistema de ensino mediante o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, de análise e reflexão sistemáticas.

2. Promover uma formação em que esta seja considerada, não como algo pontual mas sim como processo de mudança e esta como crescimento pessoal do professor.

Não faz sentido falar em formação sem falar em mudança, pois se esta não ocorrer não podemos dizer que tivesse ocorrido formação. Formar para inovar equivale a aprender, isto é, a capacitar para introduzir a mudança e as melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

As actividades de formação devem ser concebidas como uma oportunidade para que os professores aprendam de novo ou reconstruam a partir do que já sabem, novas ideias, conhecimentos, concepções educativas, novos métodos, estratégias e habilidades, o uso de novos materiais. Mas fundamentalmente devem converter na sua prática pedagógica essas novas aprendizagens, isto é, devem promover a sua mudança.

De acordo com o que temos vindo a reflectir, a formação de professores e a inovação educativa devem ser vistas como dois processos integrados, de tal modo que não é possível conceber a formação de outra forma que não seja a de inovar.

3. Ao considerarmos que a formação tem que levar consigo a aplicação e utilização do aprendido pelos professores, questionando, alterando a sua própria prática docente, estamos a admitir que o professor está a adoptar uma postura investigativa.

Podemos assim pensar na formação como investigação, pois está implícita no processo, uma indagação disciplinada. Há uma indagação sistemática e intencional acerca do ensino, da aprendizagem e da escola, levada a cabo pelo professor na sua própria escola e sala de aula. Os problemas da investigação surgem a partir da própria prática do professor ou grupos de professores, requerendo um projecto estruturado.

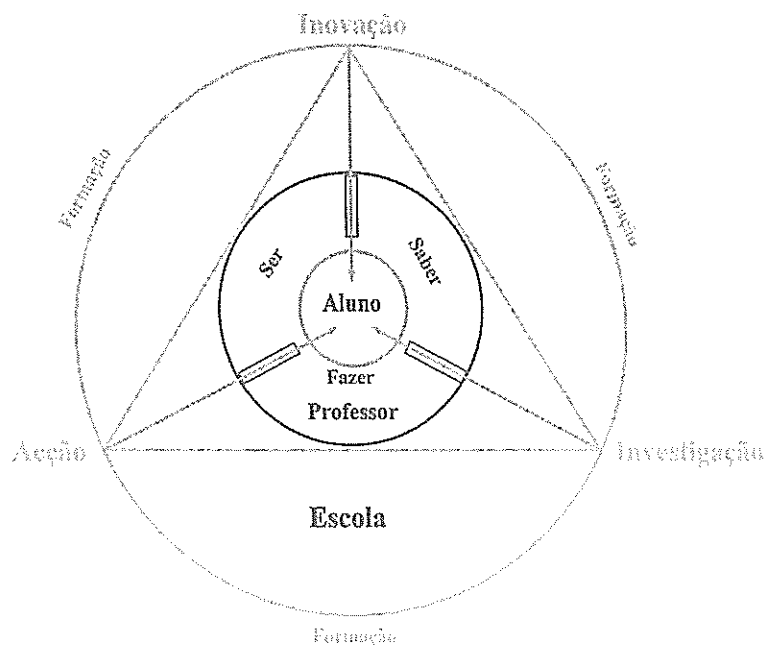


Os pressupostos teóricos e metodológicos da investigação são semelhantes aos da investigação qualitativa, baseando-se em estudos de caso, na busca de significados inerentes à prática das pessoas implicadas, à observação participante, triangulação, documentos escritos como métodos de recolha de informação e à negociação como método de análise de dados. Visa-se, assim a criação do conhecimento e não apenas a adopção do conhecimento. Pretende-se que o professor use as actividades de aprendizagem e de ensino da sala de aula para testar as suas próprias ideias, as ideias e práticas dos colegas, os dados resultantes de estudos de investigação mais formais, em termos da sua aplicação ao contexto educacional singular em que o professor trabalha.

É nossa convicção que ao organizarmos uma formação que se baseie nos pressupostos enunciados, estejamos a promover uma formação centrada na escola e no professor. Estaremos a contribuir para que os professores assumam como natural e inerente à sua profissionalidade a necessidade de se actualizarem e se desenvolverem como profissionais e pessoas, sendo que o seu desenvolvimento parta do local real do seu trabalho, dos seus problemas reais e portanto das suas próprias práticas diárias nas escolas. Isso supõe naturalmente a necessidade de que os professores desenvolvam habilidades metacognitivas, de análise e reflexão sistemática. Para que isso seja possível, para que o professor adquira uma formação analítica e reflexiva é conveniente que se acostume a observar a sua realidade próxima - o que ocorre na escola, a dinâmica da sala de aula, as relações entre os professores e entre estes e os alunos. Uma vez na posse destas informações, reflectir sobre elas à luz da sua experiência, das teorias explicativas, dos resultados das investigações e considerar o que pode e deve ser melhorado. Daqui passar para a elaboração de projectos concretos, nos quais colaborem o maior número possível de professores.

Sintetizando, podemos dizer que de acordo com estes pressupostos a formação passa pela integração de práticas de inovação, de investigação na sala de aula e na escola, partindo da acção e chegando à acção, ou melhor partindo da acção, levada a cabo pela acção e tendo como finalidades uma acção melhorada, a partir dos seus problemas reais e dos problemas das escolas.

A formação ocorre assim em simultâneo com a procura sistemática da melhoria e da transformação da escola, pelo envolvimento dos seus professores. Articula-se assim com os projectos educativos das escolas, permitindo que as escolas sejam, vistas como locais em que trabalhar e formar não são actividades distintas, visando uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, com benefício último para o aluno.



• TERCEIRO PRESSUPOSTO

Sem perdermos de vista o eixo da prática e dos professores como práticos que reconstróem em colaboração com os colegas o seu conhecimento, não excluimos as contribuições que podem proceder do conhecimento pedagógico mais especializado e sistemático. Assim, ao mesmo tempo que ocorrem actividades nas quais os professores sejam formadores de outros professores, podem ter lugar outras em que especialistas levem à escola os seus conhecimentos teóricos, metodológicos ou de qualquer outro tipo que seja



pertinente para o desenvolvimento e o projecto da escola. Mas continuaremos a afirmar que essa intervenção só tem sentido se a escola se apropriar dessas contribuições, as reelaborar e adaptar à sua própria realidade, as converter em planos de acção e as submeter a experimentação e avaliação na prática que lhe segue.

Uma informação teórica pode produzir efeito sobre a prática a longo prazo mas, a formação na prática assimila-se rapidamente. Podemos comparar esta situação ao que se passa no nosso organismo, quando bebemos um copo de água ou de azeite. Enquanto que a água é rapidamente assimilada pelo organismo, o azeite necessita de um processo mais lento até ser incorporado na corrente sanguínea. E não o é de certeza se não houverem mediadores — as enzimas necessárias à sua digestão. Sem dúvida temos que estar atentos a este tipo de formação mais teórica quando não é acompanhada dessa enzima — a reflexão.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência que o desenvolvimento de uma escola que se assuma como uma instituição formadora, que implique os seus professores em dinâmicas de formação afins das que temos vindo a referir, é um processo difícil. E tanto mais o é quando sabemos que os professores só poderão pôr em prática a formação recebida desde que o sistema educativo o permita, isto é o mesmo que dizer que a formação não pode mudar as práticas contra a vontade do sistema escolar.

Mas também temos a consciência de que se os Centros de Formação não promovem essas dinâmicas, quando se extinguirem os Fundos Comunitários, continuaremos a ter professores instalados numa rotina aprendida e transmitida aos vindouros, continuaremos a ter uma escola para a qual continua a não bastar uma mudança.

É por isso e dentro desta lógica que temos que apostar na concretização de uma formação em modalidades que levam a uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas, à construção de novos saberes, práticos e processuais, à aquisição de novas competências, ao incremento do trabalho cooperativo em equipa, ao incremento da cultura democrática e da colegialidade, ao desenvolvimento do princípio de aprendizagem do "aprender fazendo".

E para finalizar é preciso, também, que os Centros de Formação, devam passar a agir como centros de inovação e não como uma correia de transmissão de conhecimentos.

BIBLIOGRAFIA

- Elliot, J. (1990). *La Investigación-acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
García, C.M. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB, S.L.
Torre, S. (1994). *Innovación Curricular, Proceso, Estrategias y Evaluación*. Madrid: Dykinson, S.L.
Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Luís Marques Barbosa
Universidade de Évora

INTRODUÇÃO

As nossas primeiras palavras são de agradecimento pelo convite que nos foi formulado para participar neste Congresso e, acima de tudo, por nos ser dado integrar o leque de oradores do painel aqui constituído. Falar da formação de professores é para nós sempre gratificante, já que é temática que nos apaixona, não apenas por à mesma estarmos ligados há muito tempo, mas porque pensamos esta problemática como de primeira preocupação no contexto do ensino. Aflorar os temas que o seu desenvolvimento permite, tentando introduzir a ligação da investigação educacional à criação de possibilidades de aumentar a eficiência dessa formação é, então, motivo de redobrada satisfação.

Vamos tentar responder a esta dupla intenção trazendo à plateia alguns motivos de reflexão que germinam em função daquilo a chamamos indicadores de inércia nos processos formativos de professores e referindo dados que relevaram do trabalho de avaliação externa feito a pedido da Rede de Centros de



Formação de Professores do Distrito de Setúbal. Agradecemos por isso aos gestores dos diferentes centros que integram a Rede, por nos terem permitido divulgar indicadores que não tendo nada de sigilosos não deixam de ser informação particular.

Desenvolvimento temático

A possibilidade de participar na avaliação externa da formação ministrada pelos centros de formação que integram a rede da Associação de Centros de Formação de Docentes do Tejo e Sado ganhou contornos quando, em finais do ano de 1997 e no decurso de alguns contactos com responsáveis pela gestão da rede, transmitimos a ideia de que se instalavam no actual modelo da Formação Contínua de Professores delicados factores de inércia.

O distanciamento cada vez maior entre os centros formativos, as escolas, e a progressiva afirmação dos primeiros como super estruturas colocadas entre as segundas e os centros de decisão da política educativa, é problemática que vimos aflorando com regularidade. As questões anteriores fazem com que, ao longo das reuniões onde nos é possibilitado falar das perspectivas formativas dos docentes enfatizemos normalmente três ideias:

- *É cada vez mais imperioso conceber um modelo formativo alternativo ao actual;*
- *É necessário que os centros de formação introduzam a investigação como instrumento de formação dos professores e de avaliação da Formação ministrada;*
- *É urgente pensar a formação dos professores não apenas com base nas suas próprias necessidades formativas mas, sobretudo, centrando-a nas reais e específicas carências educativas diagnosticadas nas escolas e a partir dos alunos.*

A discussão à volta das temáticas anteriores tem-nos feito reflectir sobre as verdadeiras funções que os centros de formação de professores devem cumprir levando-nos a conceber os mesmos como estruturas propiciadoras da emergência nos docentes de atitudes de pesquisa e, acima de tudo, núcleos de reflexão onde seja possível não só conceber novos modelos formativos mas, também, testar processos de formação. É uma perspectiva que nos leva a pensar estas estruturas não como meras extensões da organização política e administrativa do Ministério, mas como pólos catalizadores de múltiplos saberes educativos que, injectados de forma rigorosa para o interior das escolas, as tornem mais autónomas porque mais eficazes.

As sucessivas trocas de opinião com os gestores da rede a que anteriormente nos referimos levaram-nos a sugerir a organização de um projecto de investigação que possibilitasse a caracterização dos processos formativos lançados pelos centros, permitisse a avaliação sistemática dos processos e produtos da formação e ajudasse a injectar, para o interior das escolas, factores de motivação que possibilitassem aos professores organizar a sua formação permanente sem se sentirem constrangidos a sair dos contextos educativos onde actuam diariamente. Tendo havido boa receptividade para a proposta foi levantada a hipótese de montar uma investigação acção em que o processo de pesquisa decorresse por forma a serem evitadas turbulências acrescidas nas acções formativas ainda em curso e, sobretudo, nas estratégias de avaliação da formação ministrada e que se encontrava já em fase terminal.

Tornou-se então bem evidente que qualquer que fosse o tipo de investigação a desenvolver seria necessário conciliar as actividades avaliativas já em curso e desencadeadas por cada centro com os interesses da pesquisa.

Aceitou-se que a implementação da investigação contemplasse duas fases distintas: num primeiro momento, até ao final do ano de 1997, seriam lançadas actividades de apoio ao trabalho de avaliação externa em decurso, dinamizado pelos centros e a concluir até meados de Dezembro e, numa segunda fase, a desenvolver após a terceira semana de Janeiro de 1998, estruturar-se-iam todas as acções conducentes ao desenvolvimento da investigação acção.

O arranque da segunda fase pressuporia que os coordenadores dos diferentes centros formativos se assumissem o núcleo duro do processo de investigação sendo por isso imperioso que as primeiras acções da investigação fossem de natureza formativa, ministradas a esses elementos, e de sensibilização às metodologias investigacionais. A intenção é, como certamente se percebe, fazer aparecer no interior das estruturas formativas agentes educacionais possuidores de uma real atitude de pesquisa, sensíveis à problemática dos diagnósticos educativos e capazes de estabelecer pontes de ligação com professores que, no interior das escolas, se disponham a organizar tais práticas para, em consequência, se montar a formação permanente.

Entre Outubro e Novembro de 1997 várias foram as reuniões em que se debateram as perspectivas anteriores. As negociações foram frutuosas e a aceitação da proposta por nós avançada de desenvolver um projecto de investigação/acção/formação colheu o consenso dos responsáveis. Não foi envolvimento que ponderássemos sem cuidados acrescidos, não apenas porque os diferentes processos de formação implementados



pelos centros se encontravam em fase terminal, mas porque, sabêmo-lo bem, caracterizar o que se faz no interior da Formação de professores, avaliando, investigando e formando é tarefa complexa.

O facto de termos chegado ao processo formativo da Rede já perto do final do ano de actividades e no preciso momento em que as várias entidades formadoras procuravam colher, junto dos professores que haviam sido sujeitos a acções de formação, informação para avaliação das mesmas, apresentou-se forte factor de constrangimento à nossa participação. Porém, tendo sido entendimento geral que o nosso envolvimento não seria recebido como uma intromissão extemporânea mas sim facto que poderia possibilitar a emergência de práticas formativas mais rigorosas e o aparecimento de estratégias de transformação das escolas, aceitámos o desafio. Pesou sem dúvida na decisão que tomámos o entusiasmo com que se manifestaram os directores dos centros e, acima de tudo, a forma como conceberam, à priori, a maneira de enquadrar o projecto nos moldes e preceitos formativos actuais.

Tendo presente que um mês era o lapso de tempo que restava para efectuar quaisquer práticas avaliativas e que a entrega ao Conselho Coordenador da Formação Contínua dos relatórios finais sobre as acções desenvolvidas pelos centros ao longo do ano seria facto a acontecer com brevidade, afigurou-se-nos que a primeira fase do projecto poderia ser desenvolvida a partir da leitura e interpretação dos referidos documentos. Evitar-se-ia assim o recurso a metodologias avaliativas de longa duração, onde proliferasse a multiplicidade de instrumentos e as análises demasiado morosas. Determinou-se como intenção a marcar este primeiro momento dos trabalhos não contraditar opiniões já expressas, mas tão só, introduzir leituras diferenciadas que, por serem externas, e acima de tudo distanciadas, pudessem ajudar a aprofundar entendimentos já espelhados.

Sendo um dado adquirido que a nossa apreciação não poderia relevar senão da leitura dos indicadores explicitados pelos responsáveis da Formação, definiu-se que o primeiro objectivo do trabalho seria tentar encontrar nos diferentes relatórios dos centros, não apenas uma cartografia global de indicadores que permitisse relevar aspectos positivos e ou negativos específicos de cada processo formativo mas, acima de tudo, tornar emergentes factos que pela sua transversalidade se apresentassem comuns a todos eles.

A nossa intervenção situar-se-ia assim não apenas como uma ajuda à organização da avaliação global da responsabilidade da Rede de centros, mas tenderia também para a tentativa de fazer aparecer uma base temática que desenvolvida com recurso a ciclos de estudos fosse assumida pela Rede e trabalhada pelos diferentes centros. *Em causa a tentativa de que as acções de formação passassem a ser concebidas e desenvolvidas, não enquanto estratégias fragmentadas, parcelares, desencadeadas por cada centro de formação mas, em consequência da emergência de necessidades formativas diagnosticadas numa dimensão regional, ainda que tratadas, em cada escola, numa perspectiva local.*

Aceite as intenções e os pressupostos metodológicos anteriores foram desencadeadas duas estratégias: determinar e estudar os factores de constrangimento que à partida pudessem condicionar o trabalho a desenvolver e, ao mesmo tempo, tentar encontrar os responsáveis sobre quem cairia a responsabilidade de organizar o núcleo duro da investigação. Várias foram as reuniões efectuadas no decurso das quais se tentou aproximar pontos de vista e construir uma linguagem comum.

No final, três limitações foram assumidas: as apreciações aos relatórios dos centros seriam sempre o resultado de uma avaliação mais centrada sobre os produtos das acções formativas que dos processos; delas não se poderia por isso extrair uma rigorosa caracterização desses processos pelo que, a análise aos efeitos de projecção do impacto da formação teria de ser sempre entendida como limitada. Acima de tudo ficaria por analisar o contributo das transferências de saberes dos professores para os alunos no interior da própria acção educativa. O nosso trabalho não contemplaria então uma avaliação entre os perfis com que os professores iniciaram as acções de formação e aqueles que eventualmente obtiveram à saída das mesmas. Da avaliação resultaria sempre uma percepção limitada dos efeitos de inovação e mudança, conseguidos nas escolas, pela formação ministrada nos centros.

O relatório que se apresentou procurou corresponder aos objectivos definidos para o primeiro momento da nossa intervenção. Rejeitando-se que o exercício avaliativo efectuado tenha sido de menor importância, refira-se que o mesmo possibilitou relevar indicadores com os quais pensamos ser possível efectuar diferenciadas interpretações e construir inferências significativas sobre o que foi feito em termos formativos. Do nosso ponto de vista, os indicadores paradigmáticos que se apresentam permitem partir para a organização e implementação do segundo momento da nossa intervenção, ou seja, desenvolver as acções de formação que a investigação acção necessita. As leituras que efectuámos possibilitam dizer que são legítimas as preocupações que enunciámos, e porque diferenciadas, parecem-nos instrumentos que, a serem utilizados pelos gestores da formação, poderão possibilitar a implementação de novas e diferentes estratégias de tomadas de decisões, sobretudo no sentido de se tornar visíveis os contornos de um novo modelo formativo para os professores.

A avaliação que no relatório se expressou foi, como de resto já foi referido, "externa" e "distanciada". Não foi portanto executada a partir da experimentação vivenciada das acções formativas e, acima de tudo, foi



realizada fora do tempo em que as mesmas ocorreram. Não foi efectuada por alguém que tenha tomado parte nas decisões que os gestores da Formação arquitectaram e, por isso, estamos na posição de agentes não implicados directamente nos processos formativos desencadeados pelos centros. Não somos porém actores estranhos à Formação Contínua de Professores e muito menos alheados da sua problemática avaliativa.

Ligados desde o início ao lançamento do documento intitulado "Ordenamento Jurídico da Formação" integrámos vários grupos de trabalho que, orientados pelo Prof. Doutor Albano Estrela, reflectiram sobre as problemáticas da Formação de Professores. Depois, e a pedido da Associação Nacional de Professores do Ensino Básico, organizámos um manual de tópicos sobre o documento citado e percorremos o país realizando inúmeras conferências, não apenas para sensibilizar os docentes para o ordenamento formativo que se avizinhava mas, acima de tudo, procurando que a sua aceitação fosse um acto assumido de forma consciente pela classe.

Ao elaborarmos o relatório final de avaliação, a nossa primeira preocupação foi a de nos despirmos dos preconceitos com que normalmente nos posicionamos face à Formação e tentar relevar indicadores pertinentes a partir de leituras compreensivas dos documentos à disposição. Procurámos com esta estratégia minimizar a influência de leituras emocionais e apaixonadas das acções ministradas, sendo este um esforço que sempre aconselhamos quando em causa está avaliar produtos formativos a partir de relatórios efectuados pelas próprias instâncias formativas. *Respeitámos as estruturas de cada documento, as suas análises quantitativas ou qualitativas e fizemos evoluir a nossa avaliação utilizando técnicas de análise descritiva, sínteses interpretativas e categoriais e, como não podia deixar de ser, recorremos à organização inferencial para então concluir a contento.* Esperamos ter conseguido tais intentos. Ao encerrarmos esta breve introdução, permita-se-nos que deixemos expresso um pensamento que entendemos fundamental:

"As acções avaliativas justificam-se sempre, desde que proporcionem visões diferentes do que foi feito, possibilitem um sistemático espelhamento da forma como intuímos a realidade com que trabalhamos quotidianamente e permitam configurar em novos significados sociais as práticas que executamos."

Alguns dados da avaliação externa para reflexões acrescidas:

A avaliação efectuada foi obrigatoriamente reduzida no que concerne a uma visão global da Rede já que apenas três dos seis centros de formação sujeitaram os seus relatórios ao trabalho de análise. Um dos Centros apontou razões de funcionamento interno como as grandes reponsáveis por atrasos que comprometeram a normal integração dos seus indicadores no relatório da avaliação externa enquanto outro terá visto rejeitado o seu documento de avaliação interna pela estrutura responsável pela avaliação da Formação Contínua por razões que explicitou em devido tempo. *Os indicadores anteriores demonstram bem o peso da estrutura formativa criada e emergem já, também, como factores que provocam o enquistamento dessa mesma Formação.* Num esforço de inferir a partir destes factos constatados ligamos, com frequência, estes fenómenos à própria forma de estar dos docentes, que se habituaram mais a avaliar outros que a deixarem-se avaliar. Não pode por isso surpreender que as instituições onde trabalham reflectam por vezes esse funcionar sobre si, tornando não raro opacas as actuações no domínio educativo.

De uma maneira geral todos os relatórios sublinharam o facto de ser unânime o sentimento de *indispensabilidade da Formação* de professores e, acima de tudo, fazem-no colocando-a como uma *imanência da Comunidade Educativa*. Fica-nos porém a dúvida de saber se todos os que se referem a este conceito têm dele a mesma leitura.

É questão que vale a pena esclarecer já que das leituras efectuadas nos parece que se para uns ele significa a Escola em si, para onde os influxos sociais devem convergir, para outros esta comunidade assemelha-se a um espaço de intervenção alargada onde a Escola é apenas uma das muitas instituições. Não é por menor de somenos pois que implementar processos de formação de professores que relevem de necessidades educativas comunitárias implica certamente uma correcta leitura do conceito em causa e posicionar as estruturas formativas em função dos dois entendimentos é concebê-las quase em oposição.

Independentemente da profundidade com que o conceito de "Comunidade Educativa" tenha sido utilizado, parece-nos importante que os centros de formação de professores apresentem a tendência *de fazer funcionar a Formação para que os seus efeitos se projectem muito para além das necessidades formativas específicas dos profissionais do ensino*. Porém, a nossa experiência na análise destes indicadores permite-nos dizer que, em muitos dos casos que tivemos oportunidade de estudar, o enunciado destas preocupações espelha mais uma colagem a mensagens veiculadas pelas instâncias superiores que a intenção prática de gerir a formação por forma a tornar real a intervenção alargada que tais slogans preconizam. *Em tese na Universidade de Caen, em 1994,*



dissemos que a formação profissional, qualquer formação profissional, só terá sucesso se existir compatibilidade entre três níveis de objectivos: os definidos pelas instâncias ministeriais que traduzem a dimensão política da Formação, os definidos pelas organizações intermédias de formação e aqueles que, em cada acção de formação, os formadores definirem para as suas intervenções. Não nos sendo possível ir mais além no aprofundamento da questão levantada deixemos contudo o alerta de que qualquer tratamento das necessidades alargadas de que a Comunidade Educativa necessita não pode ser correspondido pela formação de professores se esta puser a tónica das acções privilegiando sobretudo a sua orientação para os conteúdos técnicos e metodológicos de quem ensina.

Nos relatórios que nos foi possível analisar nem sempre vislumbrámos uma correcta correspondência entre estes três níveis de definição de objectivos, sendo até interessante sublinhar que casos houve em que as acções menos procuradas foram justamente as que apontavam para a dimensão alargada da função docente. Mesmo nos casos em que as caracterizações de enquadramento para a Formação enfatizaram cenários com fortes disfunções sociais se pôde verificar que temáticas educativas de pendor cultural ficaram por integrar nos planos de formação. Não se trata de culpabilizar os gestores da formação mas de reconhecer que quando os professores avançam com necessidades para organizar a sua formação fazem-no principalmente em função das suas próprias carências.

É interessante podermos sublinhar que os relatórios apresentados tornam evidente uma nova tendência que se desenha nas tomadas de decisão formativas, a de fazer com que estas correspondam a pressões sociais que vão no sentido de sustentar projectos de intervenção escolar orientados para a exterioridade da sala de aula. Porém, o que se vem vislumbrando em muitos casos é que estas pressões provocam, não raro, o apelo a acções de formação cujo teor cultural pouco tem a ver com as reais necessidades dos alunos que frequentam as escolas. É o que vimos chamando de formação implementada não em função das necessidades educativas ou formativas mas acima de tudo por força das pressões sociais.

A complexidade sobre a qual os centros de formação actuam é notória, por isso não surpreende que vivamos um momento delicado de afirmação destas estruturas; de facto, ou se desenvolvem muito mais, tornando-se super organizações, ou quase se diluem na comunidade educativa reduzindo-se a estruturas sem expressão.

Pensamos não ser difícil suscitar discussão à volta deste tema, senão vejamos: em todos os relatórios se fala de centenas de professores como populações potencialmente interessadas na formação, neles se refere a existência de milhares de alunos que diariamente vertem sobre as escolas as suas necessidades educativas e em todos se pode ver que se os Centros organizarem a formação para o leque das escolas que estão na sua área de influência terão de funcionar para umas quantas centenas delas. Cole-se sobre esta realidade o facto de a dimensão social que hoje serve de fundo à acção educativa não poder ser mais configurada apenas à existência de professores e alunos. Centros há que falam, e a nosso ver bem, da necessidade de orientar a formação de professores para temáticas que obriguem a um bom conhecimento do grupo dos pais e outros tutores educativos e até a promover acções que permitam ver melhor toda a dinâmica social que envolve cada uma das escolas. Por isso nos parece importante que temáticas que permitam aos professores caracterizar, com rigor, a escola e o seu meio sejam incentivadas, mas a questão que aqui levantamos é a de que todo o professor que queira ser bom agente educativo fora da escola tem de conhecer em pormenor as variáveis da relação pedagógica e a forma como elas dentro da sala de aula, se manifestam. Quer isto dizer que se a um tempo pensamos determinante que a orientação da formação se faça para que o exterior da escola seja do domínio de intervenção do professor, essa formação não deve acontecer sem que primeiramente cada agente de ensino seja levado a bem caracterizar a sua escola e, acima de tudo, a bem intuir a complexidade da relação que dentro dela, em cada momento da situação pedagógica, o aluno e o professor desencadeiam.

Ficamos por isso sempre na expectativa quando analisamos os fenómenos de projecção dos efeitos da formação. Nos relatórios que nos foram apresentados nem sempre é clara a relação entre as finalidades da formação e os temas efectivamente tratados nas acções formativas. É suspeita que em nosso entender se levanta por se evidenciar a já focada tendência de centrar a formação nas questões metodológicas e técnicas do ensino.

Pensamos ser importante que os Centros refiram a necessidade de actuar sobre o domínio das competências de desempenhos dos professores mas a questão que se nos coloca é a de saber se de facto o conceito tem entendimento correcto. A "competência" é, na sua essência, a transformação de uma capacidade humana em mecanismos de actuação. Sabendo hoje que esses registos comportamentais são complexos, parece-nos legítimo indagar se acções de formação de curta duração poderão servir para criar tais teias.

Nos dados que nos foram propostos ressalta um fenómeno interessante: o facto de muitos dos formandos não terem sentido a formação como um processo com continuidade. É, quanto a nós, um fenómeno que não resulta de más gestões da formação mas tão só do modelo que lhe está subjacente. A funcionar em esquemas de modelos herméticos(cursos), de núcleos temáticos isolados e ministrados com base na lógica de unidades que uma vez frequentadas provocam mais valias a creditar na conta corrente da carreira do docente, a



formação terá dificuldade em afirmar-se como processo. Será então difícil que os centros funcionem por forma a permitir o desenvolvimento de competências de desempenhos nos professores. Se o conceito de competência pressupõe algo em evolução permanente a contradição parece instalada. Por via do disfuncionamento anterior a Formação não passará para muitos daqueles que a frequentam de meras acções informativas sobre novas técnicas e diferentes metodologias.

Num ou noutro documento refere-se a necessidade de medir os efeitos da projecção da formação recebida pelos professores sobre as práticas na sala de aula. É temática de primeira água no que respeita à avaliação da Formação. Duas perguntas fazemos normalmente quando confrontados com esta temática: como é possível fazer esta medida se a formação foi fragmentada? E como se realiza a mesma quando os contextos educativos em que actuam professores e alunos mudam, por vezes, tão significativamente? *Recuperando aqui a opinião de que formações técnicas e metodológicas conduzem não raro ao fechamento dos professores sobre si próprios, levando-os a enquistar os seus espaços de actuação, seja-nos permitido sugerir que por vezes o que é referido como tendo causado mudanças na sala de aula tem mais a ver com efeitos de facilitação na actuação dos docentes, que com a introdução de reais factores de modificação nos modos de aprender dos alunos.* Procuraram-se medir estes efeitos esperando seis meses a fim de que emoções desmedidas não inviessem os dados, mas a pergunta que deixamos é de saber como então concluir que de facto foram significativas as mudanças no processo de ensino aprendizagem se a auscultação não privilegiou os alunos?

Quanto a nós a formação só faz sentido se produzir evidentes efeitos nas aprendizagens dos alunos, o que significa dizer quando existir efectivas transferências de saberes do professor que se forma para o aluno que com ele trabalha. É, como sabemos, uma medição delicada que exige instrumentos apropriados e que só se consegue com algum tempo à disposição dos avaliadores. Parece-nos assim sempre difícil que a simples informação dada pelo professor que se sujeitou à formação possa ser elemento suficiente para que se deduza algo nesta matéria. *No caso concreto da formação que aqui se avalia parece-nos significativo que a larga maioria dos professores tenha referido terem sido pouco significativos os impactos da formação sobre a dinâmica da sala de aula deixando-se então no ar a questão de se saber para que vieram os docentes à formação que lhes foi ministrada.* É interrogação pertinente, já que os mesmos que deram a resposta anterior são aqueles que referem a Formação como muito importante.

Não é propriamente uma contradição que está instalada. Os professores, tal como os médicos e outros agentes de intervenção social, sentem cada vez mais necessidade de acompanhar a evolução técnica, científica e social que os rodeia e sentem por isso os momentos formativos como períodos de arejamento das suas actuações diárias. É bom, como de resto referem, *o contacto com outros colegas, mesmo que sejam seus formadores, e nesses momentos sempre se ouve algo de novo. Reorganizam-se as percepções e criam-se novas motivações; acima de tudo aumentam-se os níveis de auto-estima, às vezes baixos de mais para quem tem actuação social tão desgastante.* A questão é que uma formação assim não desenvolve novas competências e por via dos elementos que esta avaliação permitiu, pouco sensibiliza as escolas.

A Formação Profissional dos Professores justifica assim a existência dos Centros, mas se por um lado, não chega aos alunos nem aos seus tutores, e por outro não injecta nas escolas efeitos de mudança, situa-se apenas como êmbolo do funcionamento das estruturas formativas. O saber que produz estará pois a ser reenviado para o interior destas mesmas estruturas, sendo reduzido o seu impacto social acrescido.

Bibliografia específica

- Barbosa, Luís Marques; "Os Observatórios de Formação, Manual de Tópicos; Lisboa, E.S.E. João de Deus, 1994
- Barbosa, Luís Marques; "La Caracterisation des Processus de Formation comme Stratégie de Changement Organizationnel; Caen, Université de Caen, 1994 (tese de doutoramento), policopiada
- Barbosa, Luís Marques; "Pensar a Escola e os seus Actores; Mem-Martins, Associação de Professores de Sintra, 1997
- Barbier, J. e Macel Lesne; L'Analyse des Besoins en Formation; Champigny Sur Marne, 1977
- Campos, B.P; Perspectivas de Formação Contínua de Professores, in Revista Educação, nº 6; Porto, Porto Editores, 1993
- Estrela, M.T e Estrela, A.; A Formação Contínua e a Reforma Educativa, in Revista Educação, nº 6; Porto, Porto Editora, 1993
- Barroso, J. e Canário, R.; Centros de Formação de Professores de Escolas, in Revista Inovação, vol. 8, nº3, 1995



IDEIAS FORÇA CONTIDAS NO CONTEÚDO DA CONFERÊNCIA:

"O distanciamento cada vez maior entre os centros formativos e as escolas, e a progressiva afirmação dos primeiros como super estruturas colocadas entre as segundas e os centros de decisão da política educativa, é problemática que vimos aflorando com regularidade."

"As sucessivas trocas e opiniões com os gestores da Rede a que anteriormente nos referimos levaram-nos a sugerir a organização de um projecto de investigação que possibilitasse a caracterização dos processos formativos lançados pelos centros, permitisse a avaliação sistemática dos processos e produtos da Formação e ajudasse a injectar, para o interior das escolas, factores de motivação que possibilitassem aos professores organizar a sua formação permanente, sem se sentirem constrangidos a sair dos contextos educativos onde actuam diariamente."

"Em causa a tentativa de que as acções de formação passassem a ser concebidas e desenvolvidas, não enquanto estratégias fragmentadas, parcelares, desencadeadas por cada Centro de Formação mas, em consequência da emergência de necessidades formativas diagnosticadas numa dimensão regional, ainda que tratadas, em cada escola, numa perspectiva local».

"No final três limitações foram assumidas: as apreciações aos relatórios dos Centros seriam sempre o resultado de uma avaliação mais centrada sobre os produtos das acções formativas que dos processos; delas não se poderia por isso extrair uma rigorosa caracterização desses processos pelo que, a análise aos efeitos de projecção do impacto da formação teria de ser sempre entendida como limitada. Acima de tudo ficaria por analisar o contributo das transferências de saberes dos professores para os alunos no interior da própria acção educativa."

"De uma maneira geral todos os relatórios sublinharam o facto de ser unânime o sentimento de indispensabilidade da Formação de professores e, acima de tudo, fazem-no colocando-a como imanência da Comunidade Educativa."

"Em tese de doutoramento, na Universidade de Caen , em 1994, dissemos que a formação profissional, qualquer formação profissional, só terá sucesso se existir compatibilidade entre três níveis de objectivos: os definidos pelas instâncias ministeriais que traduzem a dimensão política da Formação, os definidos pelas organizações intermédias de formação e aqueles que, em cada acção de formação, os formadores definirem para as suas intervenções."

"A Formação Profissional dos Professores justifica assim a existência dos Centros, mas se por um lado, não chega aos alunos nem aos seus tutores, e por outro não injecta nas escolas efeitos de mudança, situa-se apenas como êmbolo do funcionamento das estruturas formativas. O saber que produz estará pois a ser reenviado para o interior destas estruturas, sendo reduzido o seu impacto social acrescido."

CARLOS RUELA

Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação

Gostaria de começar este comentário por realçar das intervenções um princípio que considero ser muito importante: a qualidade da formação é algo que se vai construindo a partir da análise das práticas e dos percursos percorridos. Das comunicações efectuadas neste painel, passo em seguida a destacar um conjunto de ideias que considero serem de grande relevância.

Em primeiro lugar, refiro a enunciação de um conjunto de pressupostos referentes à organização da formação de acordo com a concepção de formação centrada na escola. A reafirmação deste quadro de referência é fundamental num período de balanço e reflexão e vai ao encontro da natureza inovadora e



original dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) como entidade formadora no domínio da formação contínua de professores. O conjunto de princípios emergentes perspectivam a formação como uma componente de mudança das escolas e dos professores e daí a necessidade e o reconhecimento da formação articular o desenvolvimento profissional dos professores com o desenvolvimento organizacional das escolas. Esta perspectiva tem subjacente uma concepção de escola como unidade básica de mudança educativa e do professor como profissional reflexivo, crítico e investigador. Por um lado, existe uma concepção de escola que se opõe à visão tradicional da escola como unidade administrativa em estreita dependência da Administração Central. Por outro, implica, numa perspectiva de profissionalidade docente, reconhecer, respeitar e potenciar os conhecimentos, a profissionalidade e a capacidade dos professores.

Em segundo lugar, gostaria de realçar a necessidade dos CFAE se assumirem como uma estrutura de suporte aos projectos de desenvolvimento das escolas e dos professores no sentido de levar as escolas a assumirem-se como primeiros protagonistas da organização da formação dos seus professores, pressionando, deste modo, os Centros com propostas formativas articuladas com as necessidades decorrentes dos seus projectos educativos, contribuindo para que os planos de formação dos CFAE evoluam no sentido da articulação prioritária com os projectos educativos e com os planos de formação das escolas.

Em terceiro lugar, a preocupação manifesta de se instituírem processos de avaliação da formação que permitam uma análise sistemática dos processos e dos produtos da formação, reconhecendo-se as limitações dos instrumentos utilizados no sentido de se aferir da pertinência da formação para os seus destinatários e para os contextos locais, bem como para analisar a articulação dos objectivos das diferentes instâncias e intervenientes na formação. Acrescento a necessidade de coexistência de mecanismos de avaliação externa com mecanismos de avaliação interna, estes últimos visando a auto-regulação, a divulgação e a partilha de experiências.

Dado o adiantado da hora, termino o meu comentário para se passar de imediato ao debate.

MARIA ISABEL SOARES

CFAE Maria Amália Vaz de Carvalho

Eu gostaria de poder corresponder ali às expectativas, do nosso colega, e acabadinhos que estamos de almoçar, gostava de poder vir aqui contar uma história de muito bom proveito e exemplo. Mas parece que não vai ser bem assim, porque se conseguirmos tirar do exemplo algum proveito, já não vai ser mau. Então é assim, a minha participação, a minha experiência ... este relato, realmente prende-se com a participação como representante do Centro de Formação Maria Amália Vaz de Carvalho, numa experiência, no âmbito do programa Sócrates, nomeadamente, no Comenius 3.1.

Devo esclarecer, desde já, que este projecto supunha a realização de quatro sessões preparatórias e que apenas foram realizadas duas, por não ter sido financiado o segundo ano. É evidente, que esse financiamento não foi dado por Bruxelas, pela Comissão Europeia, e isso também pode dar azo a alguma reflexão da nossa parte.

A iniciativa partiu da MAVPEN de Bordéus, que tendo obtido a aprovação da Comissão Europeia para o desenvolvimento do projecto Euro Formação Arco Atlântico, contactou os diferentes países do Arco, no sentido de estabelecer, uma parceria com eles, e assim dar início aos trabalhos.

Antes de continuarmos, eu não sei se por acaso irá passar a fotocópia de três documentos, um creio que vai ser projectado, se não passar não há problema nenhum, porque eu não fiz questão disso.

E eu quero pedir desculpa, porque esses documentos vão ser apresentados tal qual como surgiram. Eles foram documentos de trabalho que não têm outro valor que não o de terem sido, para além de terem sido elementos de trabalho no momento, e que surgiram da arrumação daquilo que se ia dizendo.

Portanto, o primeiro documento informa acerca dos parceiros que tomaram parte na primeira reunião, visto que na segunda já não participaram todos. O segundo documento, continha três vertentes, que eram ideias fundamentais, factores de motivação e desmotivação. E o terceiro, com conteúdos.

Eu não fiz questão, porque os entreguei até tarde, e realmente não penso que tenham grande valor, para além de poderem satisfazer alguma curiosidade. Eles estão em Francês, porque foi a língua em que foram produzidos, e achei que não valia a pena estar a traduzir exactamente para não lhe atribuir outro valor, se não aquele que já referi.



Os países participantes foram: Portugal, Espanha, Bélgica, Reino Unido e Holanda. Para além destes países e de alguns dos Centros de Formação destes países, estavam também, representantes da Agência Nacional do Programa Sócrates e do programa Leonardo de Bordéus, em Bordéus.

Tratou-se numa primeira fase, de participar numa sessão de concertação em que se tornava identificar e de certo modo caracterizar os sistemas de referência que sustentam as concepções de formação dos diferentes parceiros, e por isso, foi pedido, a cada porta-voz do país, porque havia países em que estavam representados vários Centros, que fizesse uma exposição acerca do sistema educativo, do sistema de formação e do possível e eventual dispositivo de formação no sentido da introdução e do desenvolvimento da dimensão europeia.

A partir daí, e do confronto das diferentes experiências e pontos de vista, sentiu-se que se tornava essencial favorecer uma rede de intercâmbio de escolas. Mas também de práticas, mas também de favorecer e de harmonizar a formação do pessoal educativo, nomeadamente a formação dos professores no sentido de se tornarem mais capazes de facilitar aos alunos a apropriação de conhecimentos, de competências e de atitudes que tornem os jovens mais adaptáveis a outros tipos de cultura e a outros modos de vida. E que assim lhes permitam tornarem-se cidadãos esclarecidos dos seus direitos e dos seus deveres, enfim, cidadãos europeus.

Definiu-se então como objectivo, a criação de um Centro de Recursos Europeu de Formação Contínua, para promoção da dimensão europeia. Um Centro que para além da programação e da animação de acções de formação, seria também, produtor e difusor de informação, de material pedagógico, fruto de uma elaboração em comum, de estratégias de trabalho. Seguiu-se um período longo de reflexão e de discussão, que se prendia com o como começar, que conteúdos, que público alvo, enfim, e isso foi um bocado problemático entre estratégias, conteúdos, e tudo saía, assim, um bocado nublado.

Não se definiram conteúdos na primeira reunião, não se chegou a nenhuma definição de conteúdos. Aquilo que foi surgindo, foi a necessidade de se encontrarem temáticas, de se encontrarem valores de carácter supra nacional que pudessem constituir como que um guia de referência, como que um referente comum, e que ao mesmo tempo, tudo aquilo que viesse a ser elaborado a nível de utensílios e que surgisse a nível de métodos, tivesse sempre em conta o facto, e não deixasse passar o facto da necessidade de tudo se articular. Dessa formação se articular sempre, com os programas que estão em vigor.

No final da primeira reunião, ficou decidido que o nível de ensino escolhido para iniciar, seria o nível secundário, e que o público alvo seria os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino, pelos Centros de Formação, os professores delegados, os orientadores e também os inspetores pedagógicos.

Isto por se ter considerado serem os agentes mais directamente ligados, directamente nalguns casos, à elaboração e implementação dos projectos educativos, e que por inerência de funções, uma vez sensibilizados, poderiam tornar-se mais actuantes e facilitadores, especialmente, neste domínio.

Ficou ainda, estabelecido, que entre a primeira e a segunda reunião cada representante faria uma sondagem informal, porque não houve tempo para elaborar inquéritos, os inquéritos vieram a elaborar-se na segunda reunião. Ficou combinado que se faria uma sondagem informal junto dos professores dos Centros, no sentido de conhecer as suas motivações ou, os factores de desmotivação, na participação em acções de carácter europeu.

E a segunda sessão de trabalho, começou, exactamente, com o levantamento das motivações e dos factores de desmotivação. Eu quando inclui o documento, quando pensei em trazê-lo para aqui, francamente fi-lo por uma razão muito simples, é que no papel que depois surgiu da sistematização daquele levantamento, surgiram-me três vertentes, as ideias gerais, os factores de desmotivação e motivação. Os factores de desmotivação, ocupavam seguramente dois terços do papelinho e fi-lo exactamente só para se visualizar esse aspecto.

Das ideias gerais, tenho a dizer que aquilo que se fez sentir, e aquilo que se depreende, é que há ainda uma ausência de sentimento de pertença à Europa.

É preciso ver que este levantamento é resultante do que trouxeram os diferentes países, não são as queixas de Portugal, são as queixas de todos os países, que estavam ali envolvidos naquela experiência. A ideia é a de que há ainda uma ausência de sentimento de pertença e isso segundo as opiniões recolhidas.

Porque se pensa que, neste projecto da União Europeia, não se investiu a mesma vontade política, no desenvolvimento, na implementação das duas vertentes, que é a dimensão económica e a dimensão social e se tentaram esbater discrepâncias e assimetrias ao nível da dimensão económica isso não foi acontecendo a par e passo ao nível da dimensão social.

E sente-se que hoje são, ou pelo menos sentiram aqueles que foram consultados, que foi realmente, que é essa discrepância que gera e que torna difícil uma adesão afectiva que é necessário que aja para que nos sintamos mesmo europeus.



Constituem factores de desmotivação, ainda, os problemas que se prendem com o domínio das línguas estrangeiras. A falta de informação que se sente acerca da Europa, da articulação de instituições, da falta de informação sobre a articulação das instituições, fundos, parceiros sociais, programas, portanto nesse aspecto. Outras dificuldades consideradas, são as de comunicação, com as agências nacionais, ainda o grau de complexidade dos formulários e dos processos de candidatura aos programas. As dificuldades na obtenção dos 50% dos fundos necessários, dificuldades sócio-económicas dos professores e, o facto, ainda, de todos se queixarem da sobrecarga de trabalho que a participação nestes projectos representa, e um trabalho que não é remunerado.

A queixa também comum, é a de currículos extensos, tão extensos que deixam pouco tempo para a participação noutros projectos e o facto de participação em acções na Europa, não serem reconhecidas para progressão na carreira docente.

Estes, enfim, os motivos, alguns dos motivos, numa série deles, alguns mais particulares. Os factores de motivação prendem-se, de uma forma geral, com o facto de o professor enquanto agente de ensino, agente de educação, agente de mudança social, se sentir cada vez mais investido da missão de promover a socialização dos jovens e de lhes modelar a sua capacidade de entrar em contacto com os outros. E sendo assim, de uma forma mais intensa ou menos intensa, mais ou menos todos sentem e expressão necessidade de lidar com situações contextuais novas.

Foram, sobretudo, as ideias gerais e os factores de desmotivação que serviram de base ao trabalho que se seguiu e que consistiu:

Primeiro, na elaboração de dois inquéritos, um para professores, outro para alunos, que seriam distribuídos em 10 escolas, a 100 alunos de cada escola e a todo o corpo docente.

Em segundo lugar, consistiu na tentativa, mais uma vez, de definição de conteúdos. E, esse trabalho foi feito, através das propostas apresentadas por todos os participantes e que foram hierarquizadas mais tarde. A partir desta primeira definição de conteúdos, de uma primeira definição de conteúdos (eles ainda não ficaram muito bem definidos desta vez), constituíram-se três grupos de trabalho e cada um destes grupos tentou planificar uma acção de cinco dias, partindo de dois princípios: primeiro, que os inquéritos que foram ali elaborados e que nós próprios iríamos trabalhar, para as reuniões preparatórias, seriam entregues, mais tarde, quando a acção se realizasse, aos candidatos que teriam de os realizar e de tratar antes da sua participação, antes do curso. Teria de haver a participação de personalidades do mundo sócio-político. No que diz respeito a nós, participantes das reuniões preparatórias, entre a segunda e a terceira sessão, deveríamos aplicar os inquéritos e fazer o tratamento dos mesmos.

Os três esquemas de cursos de formação resultantes daquele trabalho, deveriam ser analisados, pelos diferentes grupos, nas escolas dos Centros de Formação, de modo a recolher as propostas de reformulação julgadas convenientes.

Este era um processo, que segundo a nossa perspectiva, colocaria as escolas e os Centros de Formação na posição de protagonistas, dando-lhe a possibilidade de se constituir assim em rede de Centros Associados. Neste momento, participantes, inquéritos, esquemas de cursos, todos aguardamos a viabilização ou não, do projecto, sendo que destas coisas fica sempre algum proveito. É que, enquanto trocávamos as Boas Festas, reiterámos a posição de que iríamos aplicar os inquéritos nos nossos países, iríamos estudar, fazer o estudo da situação no terreno e que tentaríamos, porque isto também, o facto de Bruxelas não ter disponibilizado as verbas necessárias, também nos coloca numa posição que tem que ser autocrítica, é porque possivelmente nós também errámos nalguma coisa e, portanto, mesmo à distância e sem a possibilidade de nos encontrarmos em reuniões preparatórias, faremos os possíveis por tentar de novo uma candidatura.

A verdade é que tira-se sempre algum proveito das situações e eu penso que um trabalho deste tipo implicou e implica sempre, uma interacção e uma adaptação permanente e um envolvimento comum que nos enriqueceu a todos.

E também penso que o facto de trazer, para as escolas, uma proposta de cursos de acção de formação de cinco dias, para ser reformulada, debatida e até com a hipótese de cada Centro de Formação apresentar uma proposta nova de acção de formação, de curso, isto implica, directamente, os professores no processo e podia constituir uma forma de nós professores emergirmos dos nossos programas, dos nossos currículos e de nos sentirmos interpelados pela Europa e também poder constituir um passo, e uma esperança e um factor de esperança para mais facilmente podermos contribuir para acender uma espécie de centelha europeia nos nossos jovens e despertar e encorajar neles o dinamismo, não só o dinamismo, também a abertura e a mobilidade que os terá de animar e de que eles terão de se investir no futuro.



FERNANDO CHOZA

Director do CPR de Tordesilhas

CAMBIO NEOLIBERAL EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA Y CRISIS DE LOS CPR.

La llegada del nuevo gobierno del Partido Popular en mayo de 1996 ha supuesto una gran oportunidad para reflexionar sobre la viabilidad, virtualidad, influencia, deficiencias y aciertos de lo que, hasta entonces, y desde 1984 se ha venido denominando la "red de formación", integrada en un principio por instituciones dependientes de Ministerio de Educación y Ciencia como los Centros de Profesores (CEP) y los Centros de Recursos (CCRR), que en 1994 se fusionaron en lo que hoy (y aún) son los Centros de Profesores y Recursos.

La oportunidad que me brinda la invitación para participar en este Congreso me permite ofreceres algunas de las reflexiones que una buena parte de cuantos trabajamos en la Formación Permanente en España nos estamos haciendo actualmente. No pretendo, en modo alguno, eludir el sesgo que me corresponda como parte interesada en defender una estructura de formación a la que he contribuído con mi trabajo a lo largo de más de diez años. Considero lícita (sobre todo en educación) una buena dosis de pasión por lo que uno mismo construye, aunque mi intención sea, únicamente, presentales hechos y datos.

Algunos autores vienen definiendo los "nuevos" tiempos educativos como una corriente político-económica denominada neoliberalismo, caracterizada, a grandes rasgos, por una determinada concepción de la responsabilidad de los poderes públicos en la prestación de servicios sociales (sanidad y educación principalmente), lo que se traduce en críticas (más o menos fundamentadas) sobre ineficiencia en la gestión de los recursos destinados a la educación, y como consecuencia, el planteamiento de nuevos sistemas de gestión, menos inversión en educación, descentralización y privatización, además de una paulatina modificación de las condiciones de trabajo para los docentes y de la consideración de su tarea profesional.

Esto último afecta muy especialmente a la faceta de la formación permanente, entendida desde los modelos que ponen énfasis en el **desarrollo profesional**, frente a otros planteamientos más tecnocráticos, en los que el papel del profesor queda reducido a un mero transmisor de contenidos, y por lo tanto su formación permanente se concibe básicamente como una simple táctica de **diagnóstico de carencias**. Por lo que conozco de los debates de la formación permanente en Portugal (Formação centrada na escola), esta discusión está suficientemente planteada desde hace tiempo. Tengo la impresión de que, al igual que en España, esta última perspectiva sigue aún fuertemente impregnada en el colectivo docente, fruto de la tradición, de la comodidad y de una ineficaz política de estímulo profesional.

En los últimos años parece haberse impuesto en muchos países de nuestro entorno la idea de que la educación sufre una importante crisis, y que los principales culpables son el Estado asistencialista y todos aquellos que lo apoyan, es decir, sindicatos y organizaciones que defienden el derecho igualitario a una escuela pública de calidad. La ideología de los derechos sociales y el Estado intervencionista son, para el neoliberalismo, altamente improductivos, y por eso se ataca su modelo de escuela, en la que los profesores trabajan poco, no se actualizan (o dilapidan recursos para la formación en actividades irrelevantes), los alumnos pierden el tiempo, o algunos alumnos entorpecen el desarrollo de otros más capacitados,...

El neoliberalismo propone flexibilizar la oferta educativa, modificar el sistema de gestión de la educación, llevar a cabo una profunda reforma curricular y cambiar el perfil profesional del profesorado. Su tesis es que la escuela funciona mal a causa de la ausencia de un verdadero mercado educativo: la escuela es ineficiente, despilfarra los recursos que la sociedad le entrega. Es preciso, por lo tanto, introducir la competencia interna y desarrollar un sistema que tenga como base mecanismos que garanticen la eficacia de los servicios que se ofrecen. Concretamente, se proponen medidas como:

- Establecer mecanismos de control y de evaluación de la calidad de los servicios educativos.
- Subordinar la producción educativa a las necesidades impuestas por el mercado laboral.
- Aumentar el papel de la iniciativa privada frente a la pública. Al tiempo, desarrollar sistemas centralizados de evaluación.
- Flexibilizar las formas de contratación y las retribuciones salariales de los docentes.
- Disminuir los gastos educativos a toda costa, estableciendo medidas de optimización de la gestión de los recursos para aumentar la eficiencia.
- Aumentar el número de alumnos por aula para incrementar la productividad del profesorado.



En el caso español, la llegada del nuevo gabinete ministerial ha venido a recrudescer una desaceleración del gasto público en educación que ya se venía operando desde 1992, con argumentaciones más o menos exculpatorias por el hecho cierto de la disminución de la población escolar o la necesidad de disminuir el gasto público para alcanzar los criterios de entrada en el euro, pese a que se viene acometiendo en estos años la implementación de la L.O.G.S.E., nueva Ley de ordenación general del sistema educativo, de 1990.

Con todo lo grave que es la disminución de los recursos, subordinando la función educativa a la lógica de la eficiencia entendida desde la óptica mercantilista de la oferta y la demanda, las medidas legislativas aprobadas en los últimos tiempos adquieren una mayor profundidad: las medidas típicas del discurso neoliberal pretenden el descrédito de la calidad y eficiencia social de los servicios públicos. Paulatinamente, se transfieren recursos públicos hacia la iniciativa privada y se reducen progresivamente los servicios sociales básicos.

Mientras tanto, el profesorado, que viene sufriendo en estos años el 'trauma' de la adaptación al nuevo sistema educativo, percibe con escepticismo y un patente desánimo la nueva situación, que en algunos colectivos, como es el caso de algunas zonas rurales, convive con una situación de liquidación drástica de puestos de trabajo, con lo que disminuyen las expectativas de movilidad hacia destinos mejores. Por otro lado, los sectores más dinámicos y renovadores del profesorado tienen la sensación de haber perdido la batalla a medida que la LOGSE progresa en su implantación. Recomiendo la lectura del editorial titulado "Malos tiempos" publicado en el número de enero de la prestigiosa revista de educación Cuadernos de Pedagogía.

De lo dicho hasta ahora es fácil deducir que el sistema de Formación Permanente del Profesorado (FPP) está sufriendo las repercusiones correspondientes del discurso y la gestión neoliberal.

A una disminución notoria de los recursos económicos a disposición de los CPR, en sintonía con la sufrida por los centros educativos públicos, la primera adoptada por el nuevo equipo ministerial fue la supresión indiscriminada de todas las plazas de asesores de formación destinados en los CPR cuya plaza estuviera reservada en comisión de servicios por un año. Con ello se llevaba a cabo lo que se denominó el adelgazamiento de las plantillas. La medida se justificaba bajo la argumentación de que era excesivo el número de efectivos dedicados a la formación. La consecuencia, lejos de suponer una disminución proporcional en el número de profesores destinados a las tareas formativas, fue que mientras algunos CPR mantuvieron, accidentalmente, sus efectivos sin merma alguna, otros pasaron de una plantilla de 4 efectivos a 2, o de 4 a 1, o de 11 a 7,... La supresión de plazas afectó igualmente a las plantillas dedicadas a tareas de apoyo en los servicios centrales de la Subdirección General de Formación, así como a los puestos de coordinación en la Direcciones Provinciales.

Hay que decir que resultaría injusto establecer una correlación partidista del efecto de adelgazamiento de plantillas ocupadas en la FPP operado en estos años en los distintos territorios españoles con competencias en materia de educación. Mientras que en Galicia (gobernada por el Partido Popular) los CEFOCOP han incrementado su presencia, actividad y recursos humanos, Andalucía (gobernada por el Partido Socialista) ha sufrido el curso pasado una reestructuración de Centros de Profesores, y, consiguientemente, del número total de profesores destinados a las tareas de formación.

EL VALOR DE LA PLANIFICACIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE

El comienzo del curso pasado estuvo marcado por la incertidumbre más absoluta sobre la continuidad de la propia institución de los CPR. Los nuevos responsables ministeriales aparecían en la prensa educativa realizando valoraciones muy negativas sobre la política de formación permanente del ejecutivo anterior. Durante los primeros meses se anunciaba el cierre, más o menos inminente de toda la red, sin concretar claramente si se disponía de alguna alternativa.

En este contexto, la planificación realizada a lo largo del curso anterior jugó un papel fundamental: a falta de instrucciones concretas sobre cómo continuar trabajando, en algunas provincias como la de Valladolid, los nuevos responsables juzgaron oportuno continuar realizando en Plan de Formación ya previsto y comprometido ante el profesorado. Otras provincias prácticamente vieron paralizadas las actividades, e incluso en algún caso se llegó a cerrar los CPR, enviando a su director y sus asesores a sus centros de destino. Por fortuna, al cabo de los primeros meses, el cierre generalizado no se consumó. Prevalció el ctedo de las provincias que habían mantenido el ritmo de trabajo planificado, y se reintegró una cierta sensación de normalidad generalizada.

Cuáles han sido los motivos del cambio de orientación, por parte de los responsables del nuevo Ministerio de Educación y Cultura?. Dado el poco tiempo transcurrido, y por una elemental norma de prudencia, me permitirán que eluda entrar directamente en un análisis de las causas. Se ha justificado



publicamente con el hecho inminente de transferencia de competencias educativas a las Comunidades Autónomas, que habrá de suceder al final del presente curso académico. De este modo, la Administración elude pronunciarse sobre la organización que considera idónea para la FPP, dejando la cuestión en manos de las diferentes autonomías: Se transferirán los CPR tal como están ahora, y cada una de ellas reorganizará sus efectivos de la forma que crea conveniente.

La cuestión que nos interesa no queda, por lo tanto, zanjada, sino aplazada. En mi opinión, resulta muy significativo el hecho de que en algunas provincias, como he señalado, lejos de haber actuado bajo un primer impulso (se publicó en la prensa la medida del cierre de los CPR como un compromiso electoral del partido ganador, señalando a los asesores de los CPR como 'amigos de los socialistas') marcaron desde un primer momento una pauta de continuidad. Ello indica que algunos de los nuevos responsables del MEC sí han sabido encontrar algo positivo en lo hecho hasta entonces en formación del profesorado. Vistas así las cosas habrá que reconocerles una buena dosis de inteligencia y habilidad.

En mi opinión la red de formación se ha caracterizado por haber sabido establecer (muchas veces, "contra viento y marea") lo que algunos denominamos la "cultura de la planificación" algo de lo que nuestro sistema educativo y, quizá, nuestra mentalidad mediterránea, no andan precisamente sobrados.

Gran parte de los esfuerzos dedicados por el MEC durante los 80 tenían como objetivo crear y consolidar esa cultura de la planificación en la FPP. Así, se había negado a establecer un mecanismo de carácter riguroso, participativo y democrático que, a grandes rasgos, consiste en lo siguiente:

- A comienzos de cada año, el MEC establecía en un documento denominado Plan Anual de Formación (para el curso siguiente) las características, objetivos, líneas de actuación preferentes, etc., que habrían de ser troncales en el proceso de planificación correspondiente a cada provincia, entendida como unidad territorial básica, y que, por lo tanto, debería elaborar su correspondiente Plan Provincial.

- Naturalmente, en cada provincia existen un determinado número de CPR, en función de sus características demográficas y geográficas, y todos ellos deberían contribuir al proceso de elaboración de dicho Plan Provincial, como responsables finales de su ejecución.

- Se establecía un calendario de trabajo en diferentes fases, que esencialmente consistía en:

1. Enero a Marzo: Proceso de **detección de necesidades** formativas de los centros y el profesorado de cara al curso próximo, tanto expresadas por los diferentes colectivos de profesores y los equipos directivos de los centros como derivadas de las características específicas de cada uno de ellos. Paralelamente, constitución de la **Comisión Provincial de Formación**, con representación de todos los servicios y unidades educativas con alguna función, directa o indirecta, en la formación permanente y de apoyo a los centros, además de sindicatos, entidades locales y universidades.

2. Abril a Mayo: Análisis de las necesidades de formación detectadas, establecimiento de prioridades derivadas del momento de aplicación de la Reforma Educativa; previsión de recursos económicos y de efectivos humanos disponibles, evaluación del Plan del año en curso. Discusión y elaboración del borrador del Plan, que se eleva al MEC para su conocimiento y aprobación.

3. Junio a Septiembre: Confeción del documento definitivo y difusión al profesorado.

4. Cada CPR, por su parte, elabora su Plan Anual de actuación, que completa el Plan Provincial concretando los aspectos característicos y genuinos del respectivo ámbito de actuación.

Naturalmente, el elemento clave del valor de esta planificación consiste en que, finalmente, refleje tanto las necesidades previstas por la Administración educativa, como que el profesorado al que va destinado encuentre reflejado en él sus expectativas y necesidades realmente sentidas, lo que garantizará en definitiva su participación en las diferentes actividades y acciones diseñadas. El objetivo fundamental del proceso de planificación es que debe ser eminentemente **participativo**: cada sector de la educación contribuye al proceso aportando ideas y documentos, e interviniendo en las diferentes comisiones de trabajo.

Como anexo a este escrito, acompaño una copia de capítulo III del documento que con el título "Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos. Origen, situación actual y perspectivas de futuro en el marco de la LOGSE", elaborado por el MEC en 1994, en el que se analiza la experiencia de una década de creación y desarrollo de un modelo de formación permanente del profesorado a través de los Centros de Profesores, y de apoyo a los centros a través de los Centros de Recursos. En dicho documento se justifica la decisión de reorganizar ambas instituciones, y se detallan las características del modelo de intervención de la nueva red de CPR, sus ámbitos y niveles, las funciones encargadas a la nueva institución, su modelo de organización y planificación. Por lo dicho anteriormente, este modelo sigue siendo válido aún hoy día, habiendo sido capaz de superar una primera prueba de fuego.



EVOLUCIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE.

Pero, naturalmente, el modelo formativo que planteaba el Plan Marco de Formación de 1989 continúa su evolución plagado de luces y sombras. Aunque, desgraciadamente, nunca se ha hecho en España una evaluación global de la FPP, si se ha reconocido la dificultad por establecer (y hacer comprender a los profesores) que la clave de la formación permanente del profesorado en ejercicio debe hallarse en el desarrollo de la práctica profesional, en la formación entre iguales, a través de estrategias diversificadas, con el centro educativo como eje y contexto fundamental... Por supuesto, siempre existirán dificultades y tensiones para que el profesorado asuma un modelo que exige un alto grado de implicación, el establecimiento de itinerarios formativos a medio y largo plazo.

Sorprendentemente, el curso pasado y el actual no han supuesto una merma en la participación de los profesores en actividades. Ni siquiera (todavía) se aprecia un desplazamiento desde modalidades a priori más complejas (Grupos de Trabajo, Proyectos de Formación en Centros, ...) hacia otras (cursos y cursillitos puntuales) de menor exigencia intelectual. Pero las políticas de estímulo de la competencia profesional parecen no haber podido llegar más allá del acuerdo sindical rubricado con los sindicatos en 1991 para el reconocimiento de los sexenios.

LA VALORACIÓN DE LAS FUNCIONES DE APOYO AL PROFESORADO Y LOS CENTROS EDUCATIVOS: EL FACTOR HUMANO

Así las cosas, lo cierto es que en muchos CPR, y el nuestro da buena cuenta de ello, han sido capaces de lograr establecer una dinámica de apoyo y colaboración tan estrechos con los centros educativos de su ámbito que podemos afirmar que, tratándose de un apoyo externo, se concibe desde el profesorado como algo substancial a la dinámica del propio centro. No sería fácil eliminar de golpe un servicio que reclaman y necesitan cada día más. No me refiero únicamente a los aspectos relacionados con las actividades tipificadas como formativas. El apoyo al desarrollo curricular, la atención en el apartado de los recursos, la ayuda para la dinamización social y cultural son facetas sobre las que quizá se ha reflexionado poco: Qué instituciones o personas están disponibles para oír y comprender los problemas de los profesores, de los directivos de los centros?, Y las respuestas?, Basta con organizar cursos impartidos por expertos o es mejor ayudar a que entre todos busquemos las respuestas?.

En los últimos tiempos han proliferado los cursos magistrales diseñados con todo lujo de medios por reconocidos expertos en diferentes materias educativas a distancia!. Se trata de una magnífica solución para poner en práctica una buena formación sin grandes costes (sólo se necesita una red de teletutores, cada uno de los cuales, mediante correo por Internet puede controlar 200 o 300 alumnos enviando los ejercicios desde su casa; no son imprescindibles edificios, asesores que van de acá para allá gastando tiempo y dinero). Desde la lógica mercantilista, ése es el futuro.

La primera impresión (sólo impresión, pero bastante compartida) es que la gente se inscribe pero no los termina. Qué falla?. Sencillamente, el factor humano. La escuela no obedece tan ciegamente como algunos quisieran los dictados del mercado. Quizá los docentes hemos cometido demasiado a menudo el imperdonable error de olvidar que unas buenas gotas de humanidad — o, mejor, un abundante chorro — son el mejor ingrediente para cualquier técnica educativa.

PERSPECTIVAS DE FUTURO PARA LA INSTITUCIÓN DE LOS CPR

Quisiera poder terminar presentando unas conclusiones cargadas de objetivos de futuro para nuestros CPR, pero temo estar esculpiendo su epitafio.

La decisión queda en manos de los responsables de las Administraciones educativas, a las que la Sociedad deberá pedir cuentas si los resultados no son los adecuados. A nosotros, los profesores, también, si no sabemos ofrecer lo que tenemos.

Un compañero, director de CPR (y, sin embargo, amigo), suele recordar que, como funcionarios, debemos dar ejemplo de obediencia a nuestros superiores pero nuestra condición de intelectuales nos obliga también a tener libertad en nuestras convicciones, ¡y luchar por ellas!..

Si durante estos años hemos sido capaces de construir un modelo basado en el desarrollo de la profesionalidad docente, y los resultados están ahí, ése puede seguir siendo el camino. Sin pretender el monopolio de los valores de la participación, la gestión democrática de la formación, la formación entre iguales, o



el compromiso con el entorno educativo, éstos deberían ser elementos irrenunciables de nuestra actuación, también en los malos tiempos. En un plano más general, el mundo de la educación necesita del impulso de la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar (alumnos, padres y educadores) en la toma de decisiones. Como se ha demostrado en otros países europeos, la voz de los sectores más progresivos y renovadores del profesorado puede y debe hacerse oír a favor de una escuela pública de calidad.

Quiero, por último, aprovechar la oportunidad que me brinda la invitación a participar en este Congreso para tender un puente para la colaboración entre nuestros CPR y vuestros C.de F. En un contexto de globalización y de mundialización de las políticas y de la economía deberíamos fomentar el intercâmbio internacional con docentes y expertos de nuestros países, para responder también con un proyecto mundial fruto del intercâmbio de experiencias.

PAULA BORGES

Comité Sindical Europeu para a Educação

Eu gostava de começar por vos dizer, a todos, muito boa tarde, e para responder a uma questão, que me foi já posta, aqui, na Assembleia. Isto não há nada como nós começarmos, já, a fazer, esta coisa que se chama, a interacção.

O que é isso de Comité Sindical Europeu da Educação? O Comité Sindical Europeu da Educação é uma organização que tem sede em Bruxelas, que representa, neste momento, cerca de dois milhões e oitocentos mil professores na Europa, porque representa, cerca de, setenta e quatro organizações sindicais, representativas dos trabalhadores da educação.

E quando falo em trabalhadores da Educação, faço-o de propósito, porque é verdade que nós estamos aqui, professores, eu também sou professora, mas o Comité Sindical Europeu da Educação representa, também, os outros trabalhadores da Educação que têm um papel tão importante, como têm os professores, na educação das nossas crianças.

Podia encher-vos aqui de números, mas não vale a pena. Puseram-me, no programa, como comentadora, por isso deixem-me comentar qualquer coisa do que foi dito até agora que foram duas experiências óptimas, riquíssimas, com as quais nós podemos aprender imenso.

Quer a experiência relatada pela colega Isabel Soares, quer a experiência relatada pelo colega Fernando Choza, podiam ser experiências relatadas por qualquer outro Director de um Centro de Formação de Professores de Escolas da Europa ou por qualquer outra pessoa envolvida na Formação.

E, embora eu tenha gente, já aqui à minha frente, que me diz que não, eu explico porque digo isso. É verdade que há uma diversidade muito grande, em termos europeus, da forma como se faz a Formação Contínua de Professores. Não há dois países que tenham, exactamente, o mesmo modelo, o que para mim, desculpem dizê-lo, é completamente óbvio, pois não há dois sistemas educativos que sejam iguais.

E como não há dois sistemas educativos iguais, as soluções, que se encontram para resolver aquilo, que eu acho, que são os problemas comuns a todos os sistemas, não são exactamente as mesmas.

Quando digo que podia estar a ouvir, outros colegas de outros países da Europa, relatar experiências muito parecidas, é porque, independentemente da especificidade que cada país definiu, ou que cada país tem, para fazer a Formação Contínua, eu penso que há vicissitudes, há factores de satisfação e há factores de insatisfação, que são comuns a todos.

E, já agora, deixem-me pegar em duas ou três coisas, gostava de pegar numa coisa de que a Isabel Soares falou logo no início, que é o problema da experiência em que ela está envolvida, ter muito a ver com uma temática que, eu acho que, é muito cara a todos nós, que vivemos na Europa, e que vamos reflectindo ao longo de algum tempo, quando nos juntamos para falar sobre educação, - e eu acho que tenho de falar sobre educação - que é a problemática da dimensão europeia.

A problemática da dimensão Europeia é uma problemática central para qualquer país Europeu e juntava, à dimensão europeia, aquilo que a Isabel dizia, que quando tinham feito o questionário, se eu bem entendi, que uma das conclusões a que tinham chegado é que havia uma ausência de sentido de pertença à Europa, por parte dos professores de Portugal, de Espanha, de França, do Reino Unido e da Holanda, certo?!



Eu acho que posso encontrar imensas razões. Deixem-me lembrar-vos duas ou três coisas que me vieram imediatamente à memória, quando a Isabel dizia isto.

É verdade que, até há bem pouco tempo, a dimensão social da União Europeia era algo que estava muito relegado, já nem digo, para segundo, terceiro ou para quarto plano, a Comunidade Económica Europeia, tinha acima de tudo objectivos económicos. Por alguma coisa, já hoje se começa a chamar União Europeia, porque já os outros objectivos que vieram ao de cima.

Eu acho que, os professores Portugueses, Espanhóis, Franceses, Ingleses e Holandeses, que estiveram envolvidos nesta experiência, no Centro da Isabel, são tudo gente que teve uma educação, dentro de um Sistema Educativo, cada qual no seu país, em que a dimensão social da Europa não tinha grande importância.

E portanto, aquela coisa que é a socialização, feita a todos nós, não só na família, mas que é feita na escola também e socialização que nos é feita enquanto alunos, na fase em que nós somos alunos, e depois a socialização que nos é feita, enquanto professores, não nos deu a dimensão europeia e uma das falhas que existe, neste momento, em termos europeus, para todos nós, é aquela coisa que, se calhar, é um factor de desmotivação ou um factor de insatisfação para todos nós. É que, deixem-me dizer assim, somos todos muito verdes em termos de dimensão europeia, porque não reflectimos, não nos levaram a reflectir, anteriormente, e agora somos confrontados com aquilo que é, vamos nós fazer-nos a nós próprios, a abertura da nossa cabeça, para conseguirmos fazer com que os nossos alunos entrem, naquela coisa, que se chama a dimensão europeia. Depois, acho bom que não se esqueçam de outra coisa. Três tratados: Tratado de Roma, Tratado de Maastricht e Tratado de Amesterdão.

Há uma evolução em termos da educação, naquilo que cada um dos tratados diz. Mas se formos ao Tratado de Roma, podem ter a certeza que as referências à educação são mínimas, mínimas, mínimas... O Tratado de Maastricht abre já alguma coisa, muitíssimo pouca, de trabalho em termos de estarmos junto da União Europeia a pressionar, embora nós consigamos, através de outras formas, pressionar a União Europeia e esperamos, agora, com um bocadinho de mais de abertura, com o Tratado de Amesterdão, que todo o trabalho que nós temos que fazer junto da União Europeia, e não nos esqueçamos que é constituída pelos governos de cada um dos países da União Europeia, que a ela aderiram, passa por nós, enquanto povos individuais também fazer, alguma pressão, junto dos seus próprios governos, para que haja um pensamento europeu em termos da educação - que não seja tão à boa vontade porque vocês são uns rapazes e umas raparigas que pressionam bastante a União Europeia para tomar determinadas posições em termos de educação.

Para acabar, queria só lembrar uma coisa, que eu acho que é muito importante, e que o Fernando Choza lembrou, ou pelo menos é daquelas coisas que a gente consegue ouvir e, nem todos nós conseguimos ouvir tudo. Eu espero que, quando o Fernando voltar a Tordesilhas que a Formação Contínua continue bem viva, e que realmente não tenha sido um epitáfio que ele escreveu, com esta comunicação que nos veio cá fazer.

Eu acho que as vicissitudes de que ele nos falou, são vicissitudes em termos de formação, são vicissitudes que, infelizmente, eu estou muito habituada a ouvir dos colegas de outros países, da U.E. e dos países da EFTA. Se calhar tem alguma coisa a ver com aquilo que se entende, nos diferentes países da Europa que são os investimentos prioritários, e enquanto a educação não for, completamente, entendida como um investimento prioritário em qualquer país, há-de haver alguma coisa que vai falhar. E depois, se calhar, investe-se, em termos dos sistemas educativos, no desenvolvimento das estruturas, que são extremamente importantes porque sem as estruturas físicas, sem os recursos humanos, não é possível, mas esquece-se, ou deixa-se ficar para um terceiro, quarto ou quinto plano, aquilo que é ... "a consideração do profissional da educação".

E eu penso que não é possível dignificar a imagem do profissional da educação; não é possível fazer adiantar ou fazer caminhar reformas, em país nenhum da Europa, se não for tido em conta o estatuto do profissional da educação, que se chama professor, e que tem necessidade, obviamente, de poder responder aos desafios constantes, que lhe são colocados, cada vez mais, hoje. Já não falo em termos do resto do mundo, falo só, em termos europeus.

Hoje em dia, estamos todos confrontados, - e, para mim, nenhum de nós, dos que aqui estamos, teve hipótese, porque a nossa média de idades não dá para termos tido, enquanto alunos, acesso, por exemplo, ao computador - com as novas tecnologias, que estão pela Europa fora.

Estamos na sociedade de informação, e que nos põe problemas gravíssimos, a nós mesmos, de entendimento, inclusivé, daquela coisa, horrorosa, que é o "bicho máquina", que vai nos morder a seguir.

Eu acho que não é possível fazer Formação Contínua, e quando digo eu, desculpem, sou muito egocêntrica nestas coisas, digo eu, eu Comité Sindical Europeu da Educação, não é possível, fazer Formação Contínua; não é possível apostar naquilo que nós todos achamos importante apostar, com boas vontades; não é possível continuar a dizer que vamos fazer este projecto porque há meia dúzia de amigos que se juntaram



e estão todos cheios de boa vontade e vão fazer mais alguma coisa; não é possível, a um Centro de Professores, trabalhar, levar para a frente, qualquer projecto, qualquer plano, só com boas vontades.

É preciso que haja, a outra coisa, que haja a consideração de que somos profissionais, e que como profissionais, que somos, temos direito a ter o reconhecimento daquilo que é o profissional e das condições de trabalho que o profissional deve ter.

São ideias... não lhes queria trazer, nem posso, obviamente, porque se não ficávamos aqui, mais três ou quatro semanas, a conversar acerca das muitas experiências que se fazem pela Europa for a, mas acho que tinha obrigação de, no mínimo, trazer algumas das grandes ideias que em termos da U.E., o Comité Sindical Europeu da Educação defende em termos da Formação Contínua, que vai continuar a defender, por forma a que algumas das directivas que a União aprova, sejam directivas que nos obriguem a todos nós, e quando digo nos obriguem a todos nós, também estou a falar dos nossos governos, os obriguem a olharem para nós de forma diferente.

Muito obrigado.

Manuela Tavares

Em representação do Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua

Manuela Tavares elemento do Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua e em sua representação saudou todos os presentes, a mesa do congresso e a organização e mostrou o apreço que merece ao Conselho estar presente durante um acontecimento daquela natureza.

Seguidamente teceu algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido pela estrutura da formação, a que pertence, até à data do congresso. Para isso dividiu a sua comunicação em três partes.

Numa primeira deu conta de uma das preocupações do Conselho: clarificar o âmbito exacto das suas competências e responsabilidades e ainda a de estabelecer o referencial normativo para o exercício das funções de coordenação e acompanhamento do sistema de formação contínua. Referiu-se, então, ao modo como a presente equipa integrou e deu continuidade ao trabalho já desenvolvido pela equipa anterior nomeadamente no que se refere à análise dos regulamentos e mecanismos de apresentação das candidaturas, bem como à definição dos critérios de análise e decisão no âmbito das competências do Conselho os quais foram revistos à luz do novo enquadramento jurídico.

Numa segunda parte da sua intervenção falou do trabalho do Conselho relacionado com a caracterização e regulamentação das diversas modalidades de formação contínua previstas na lei, incluindo a elaboração de novos regulamentos de acreditação e creditação das modalidades de formação Estágio, Projecto, Oficina de Formação, Círculo de Estudos e Disciplina Singular do Ensino Superior. Passou então a referir com maior detalhe aspectos específicos dessa regulamentação, para as modalidades que, pela sua natureza, estão intimamente relacionadas com as práticas educativas reais dos professores dos ensinos pré-escolar, básico e secundário, quer porque emergem dos problemas aí sentidos e na procura de respostas adequadas — oficina de formação e alguns círculos de estudo — quer porque, debruçando-se sobre o trabalho quotidiano dos professores o procura aprofundar e questionar promovendo estratégias de mudança - projectos e círculos de estudo. Sublinhou, então, que a regulamentação de creditação, afectando de índices multiplicativos as horas de realização, foi pensada tendo em conta estimular a opção por estas modalidades. Deixou clara a intenção de, desse modo, dotar as entidades formadoras de instrumentos que permitam a acreditação de modalidades de formação, mais próximas das suas práticas lectivas, mais próximas dos seus trabalhos e actividades nas escolas. Deixou ainda clara a intenção do Conselho de manter com as entidades formadoras um diálogo que permita clarificar aspectos que só a prática das diferentes modalidades fará emergir.

Numa terceira e última parte forneceu à assembleia do congresso alguns elementos estatísticos relativos ao ano de 1997 (período de 01.01.97 a 31.12.97), nomeadamente relacionados com o número de entidades formadoras acreditadas e registadas (36: 17 reacreditações e 19 novas creditações), com o número de acções de formação acreditadas (3 398) e de profissionais do ensino a quem foi concedido certificado de formador para determinadas áreas e domínios (958). Teceu ainda algumas considerações relativas ao grau de qualidade crescente na apresentação da maioria de acções enviadas ao Conselho tendo o Conselho verificado, com



algum prazer, um certo equilíbrio entre aquilo que são as concepções do Conselho no respeitante a requisitos de apreciação das práticas das Entidades Formadoras quanto ao modo de preenchimento dos formulários, não esquecendo o grau de subjectividade subjacente a este processo. Disse também que a devolução de um processo ou a sua não acreditação, pode estar dependente da falta de inteligibilidade das relações entre as respostas aos vários itens dos formulários e da forma como são formulados.

Por fim congratulou-se com a dinâmica formativa que as entidades formadoras vêm adquirindo à medida que se vão consolidando, nomeadamente os Centros de Formação de Associações de Escolas e com a tendência que se tem vindo a reforçar de que a formação se faça tendo em conta os diferentes contextos educativos, com implicação acrescida dos seus mais diversos intervenientes.

NOTA: Após o envio do documento retirado da intervenção da Dra. Manuela Tavares, em representação do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua e de acordo com a revisão feita pela mesma, apresenta-se o texto definitivo transcrito na íntegra.

