

ACTAS

CONGRESSO NACIONAL

DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

FORMAÇÃO CONTÍNUA E QUALIDADE DA ESCOLA

3, 4 E 5 DE MAIO 2007

CENTRO CULTURAL VILA FLOR, GUIMARÃES

Ficha Técnica

Actas do IX Congresso Nacional de
Centros de Formação de Associação de Escolas

Organizador

Jorge do Nascimento Pereira da Silva

Coordenação

Antero Ferreira

Transcrição de Textos

Cristina Duarte, Sónia Alves, Emília Alves

Revisão

António Leite

Design Gráfico

Centro de Produção e Recursos da DREN

Propriedade

Centro de Formação Francisco de Holanda
Escola Secundária Francisco de Holanda
Alameda Dr. Alfredo Pimenta / 4810-420 Guimarães
www.cffh.pt

Depósito Legal

xxxxxxxxx

ISBN

xxxxxxxxx

Impressão

Gráfica Covense, Lda.

Tiragem

400 exemplares

Apoios

Edição com o apoio da Caixa Geral de Depósitos

Índice

Editorial	5
Sessão de Abertura	7
<i>Margarida Moreira (Directora Regional de Educação do Norte)</i>	9
<i>António Magalhães (Presidente da Câmara Municipal de Guimarães)</i>	15
<i>Manuel Mota (Pres. do CE - Esc. Sec. da Francisco de Holanda)</i>	17
<i>Jorge do Nascimento (Director do CF Francisco de Holanda)</i>	19
Conferência Inaugural	23
Percurso e perspectivas da formação contínua de professores	
<i>Sérgio Machado dos Santos (Presidente do CCPFC)</i>	25
1º PAINEL	
A Realidade para além dos números: reflexão do trajecto da Formação Contínua ao longo do IIIº QCA	39
Apresentação	
<i>Carlos Santos Silva, Director CFAE Vila Real</i>	41
Indicadores sobre a formação contínua dos CFAE no IIIº QCA	
<i>Carlos Neto, Director CFAE Barcelos</i>	43
Da lógica individual à lógica do sistema e da escola	
<i>Rosa Maria Carvalho, Representante dos CFAE da DREC</i>	53
Parcerias de formação	
<i>Maria Judite Correia, Representante dos CFAE da DREL</i>	57
A realidade para além dos números	
<i>Maria Filomena Rua, Representante dos CFAE da DREA</i>	59
Uma singularidade portuguesa, os Centro de Formação de Associação de Escolas	
<i>Joaquim Machado, Universidade do Minho</i>	61
2º PAINEL	
Diferentes olhares sobre um percurso: dos conceptores aos decisores	65
Formação Contínua e Mudança de Práticas	
<i>João Formosinho, Universidade do Minho</i>	67

4

Diferentes olhares sobre um percurso... <i>Álvaro Santos, Secretário do CCPFC</i>	71
Formação profissional do pessoal não-docente <i>Idalete Gonçalves, DGRHE</i>	75
Conclusões <i>Paula Vilela, Directora CFAE Braga Sul</i>	79
CONFERÊNCIA	
Políticas de Formação ao Longo da Vida <i>Licínio C. Lima, Universidade do Minho</i>	85
MESA-REDONDA	
Qualidade(s) na educação/formação Perspectivas de Futuro	97
Eficiência, equidade e qualidade na educação <i>José João Pinhanços de Bianchi, UTAD</i>	99
Desenvolvimento profissional dos professores e formadores em dos indicadores principais da qualidade dos sistemas europeus de educação e formação. <i>Maria Isabel Reis</i>	107
Será que já aprendemos a formar professores <i>José Rafael Tormenta, Esc. Sec. de Oliveira do Douro</i>	115
Que qualidade devem ter futuramente a educação e a formação <i>José Matias Alves</i>	123
CONFERÊNCIA	
Avaliação de professores, qualidade e desenvolvimento <i>Conceição Castro Ramos, CCAP</i>	127
Comentário	139
CONCLUSÕES	
<i>António Galvão, ESE de Fafe</i>	145
SESSÃO DE ENCERRAMENTO	
<i>Francisca Abreu (Vereadora da Educação e da Cultura da Câmara Municipal de Guimarães)</i>	151
<i>Margarida Moreira (Directora Regional de Educação do Norte)</i>	153
<i>Jorge do Nascimento (Director do CF Francisco de Holanda)</i>	155

Editorial

*Jorge do Nascimento Pereira da Silva
Director Representante dos CFAE Região Norte
Representante Nacional dos CFAE*

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), com cerca de 15 anos de actividade, são reconhecidos pelo Ministério da Educação, pelas escolas, pelos professores e pelos demais actores educativos como estruturas essenciais do sistema educativo.

São, por ventura, as estruturas mais enraizadas nas comunidades locais e mais leves da administração pública, dado o reduzido número de pessoal permanente em funções.

Tendo sido criados com o objectivo de organizar e promover a formação contínua de professores e de outros profissionais da educação, têm assumido funções diversificadas, desde a formação de pais ao trabalho em rede e ao apoio a projectos de inovação nacionais e internacionais. Destaca-se também o seu envolvimento na criação de Centros de Competência e de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Novas Oportunidades).

No seu IX Congresso Nacional, realizado

no Palácio Vila Flor, em Guimarães, nos dias 3, 4 e 5 de Maio de 2007, os congressistas debateram a temática “Formação Contínua e Qualidade da Escola” e privilegiaram os seguintes objectivos:

- Reflectir sobre o trajecto da Formação Contínua;
- Analisar criticamente as políticas de educação/formação ao longo da vida;
- Analisar o impacto da formação na educação em geral e no ensino em particular;
- Evidenciar diferentes olhares sobre o percurso formativo dos CFAE;
- Reflectir sobre a profissionalidade docente numa escola com múltiplos desempenhos;
- Construir respostas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento educativo/ formativo das instituições e das pessoas;
- Apresentar propostas de futuro para “um novo fôlego” na consolidação dos CFAE.

6

Estiveram presentes directores de CFAE, membros das comissões pedagógicas, assessores e formadores, consultores de formação, membros de conselhos executivos e pedagógico das escolas, investigadores técnicos de educação, autarcas, avaliadores, estruturas nacionais e regionais do Ministério da Educação, sindicatos, membros de associações profissionais do conselho científico pedagógico de formação contínua que encheram por completo o auditório do Palácio Vila Flor.

Os CFAE, em termos europeus, são organizações inéditas porque estão muito próximas das preocupações dos professores e demais actores educativos e das escolas. Oferecem uma formação contextualizada e vocacionada para dotar de competências e de conhecimentos os educadores e professores capaz de levá-los a encontrarem respostas para a sua responsabilidade de ensinar aos alunos a aprender e a enfrentar as contradições da sociedade em que vivem.

Este livro de Actas pretende reunir todas as intervenções que tiveram lugar no IX Congresso Nacional para, por um lado, prolongar os espaços de reflexão àqueles que nele participaram e, por outro, dar a conhecer àqueles que não tiveram a possibilidade de nele participar, as temáticas e as ideias que aí foram desenvolvidas e debatidas.

Em nome da Comissão Organizadora do Congresso cumpre-me o grato dever de agradecer a todos quantos colaboraram para tornar possível a realização e o êxito deste evento.

O Director Representante dos CFAE Região Norte e Representante Nacional dos CFAE

Jorge do Nascimento Pereira da Silva



IX CONGRESSO NACIONAL
DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

SESSÃO DE ABERTURA



Sessão de Abertura

Manuel Carvalho da Mota

Presidente do CE da Escola Secundária Francisco de Holanda

António Magalhães

Presidente do Câmara Municipal de Guimarães

Margarida Moreira

Directora Regional de Educação do Norte

Sérgio Machado dos Santos

Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

Jorge Nascimento

Director do Centro de Formação Francisco de Holanda

*Margarida Elisa Santos Moreira,
Directora Regional de Educação do Norte*

Boa tarde a todos. Bem-vindos ao Norte. A todos quantos nos visitam, encarrega-me o Senhor Secretário de Estado de dizer que, também ele próprio, sente a perda pelo facto de não poder estar aqui hoje; razões de última hora impediram-no de estar presente.

Perde o Senhor Secretário de Estado por não poder participar, perdem vocês porque certamente ele estaria no horizonte das vossas expectativas, ganho eu e perdem novamente todos os participantes, já que voltarei cá na qualidade de Directora Regional, no último dia, para a sessão de encerramento.

Permitam-me que saúde a mesa, e nela destaque em primeiro lugar o vosso e nosso anfitrião, o senhor Presidente da Câmara.

Em segundo lugar, a Comissão Organizadora, na pessoa do Dr. Jorge Nascimento; saúdo o meu querido amigo Professor Sérgio Machado dos Santos, e na pessoa do Senhor Presidente do Conselho Executivo da Escola Francisco de Holanda, saúdo os Conselhos Executivos presentes

que connosco estão e os demais colegas dos Centros de Formação. Está também connosco, porque novos desafios se traçam, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, na figura do senhor Delegado Regional Adjunto; está connosco a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, a quem também saúdo e agradeço por ter vindo ao Norte e, naturalmente, estão os da casa, e os da casa são o Governo Civil e todos os demais e, portanto, de uma forma informal, permitam-me que vos diga que é para todos nós, e em nome da Direcção Regional da Educação do Norte, um grande prazer ter-vos connosco e uma grande certeza que deste Congresso sairão coisas importantes e contributos importantes.

A escola de hoje não é a escola de há um ano, os desafios de hoje não são os desafios de há um ano. O vosso Congresso tem como lema "Formação Contínua e Qualidade da Escola" e gostava de dizer uma coisa que é evidência para vocês todos, mas que é o centro das políticas educativas que também estarão em debate neste

10

vosso IX Congresso. É que, não há formação contínua porque existem professores, não há formação contínua porque existem funcionários, há formação contínua, e importa que ela seja de qualidade, porque queremos para os nossos alunos os melhores profissionais para trabalharem com eles e, portanto, é no aluno, a partir do aluno e naquilo que ele necessita, naturalmente, que as escolas e os Centros de Formação têm um papel crucial a cumprir. Como dizia o Dr. Jorge Nascimento, há muito que trabalho as questões da formação contínua. Acompanhei o Conselho Coordenador da Formação Contínua, (fiz parte dele), acompanhei o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, trabalhei em várias instâncias ligadas à formação e ao financiamento, e portanto, estou a falar também um pouco do que foi a minha história de vida profissional em determinado momento. E houve um momento em que o paradigma era formar professores; começámos por formar professores nos centros de associação de escolas, numa lógica de um paradigma que já foi hoje aqui evocado e que é o paradigma do professor reflexivo.

Mais tarde desafiaram-nos a todos que formássemos também os funcionários; muitos dos Centros de Formação alteraram a sua própria designação para que ela própria espelhasse essa realidade de uma nova

comunidade, e muitos passaram de Centros de Formação de Professores (designação assumida por alguns) para Centros de Formação de Escolas, para que toda uma comunidade, a comunidade residente na escola, a comunidade que trabalhava na escola, se visse espelhada na própria designação dos Centros de Formação.

Hoje eu diria que o desafio é estes públicos e os outros, são novas oportunidades, e portanto, é aí que se centra efectivamente o desafio que o Senhor Secretário de Estado me pedia para vos transmitir.

As políticas educativas, todas as que têm sido desenvolvidas por este governo, partem de um ponto, e o ponto é que todos os jovens deste país, até os dezoito anos, estejam em processo de educação e formação. E a este ponto associa-se um outro: todos aqueles que estiveram fora, que por qualquer motivo se perderam neste trajecto, sejam enquadrados novamente, sejam capazes de ter novamente respostas ao nível da escola, e aqueles que já saíram ou que nunca entraram na escola, independentemente da sua idade, tenham também novas oportunidades e, sobretudo, que se lhes reconheça as aprendizagens ao longo da vida! E este é um desafio para o qual os Centros de Formação também estão convocados.

O Senhor Secretário de Estado pedia-me também que lembrasse, que um novo de-



safio para os Centros de Formação é trabalhar para as escolas, numa lógica de trabalhar para os resultados.

Na educação sempre foi um tabu falar dos resultados, pôr metas, porque na educação sempre assumimos que falar de metas podia levar ao facilitismo. A verdade é que não termos falado de metas durante anos nos levou à desgraça dos resultados que temos. A desgraça dos resultados não é porque o professor individualmente, qualquer um de nós dos que estamos aqui ou dos que estamos nas escolas, por si só, seja incompetente ou qualquer coisa assim do género, é porque ele sozinho não consegue e, por isso, também na lógica deste paradigma que faz parte da política do governo, entendeu-se que a resposta tinha que vir da organização escolar, incidindo o trabalho até agora desenvolvido nesta área.

A mudança de paradigma é que, até aqui nós falávamos de escola como comunidade educativa, e hoje apelamos a que se olhe a escola como organização, e como qualquer organização dos tempos modernos, tem que ser uma organização que aprende ao longo da sua vida, que se reestrutura, que se recria.

Dizia-me o Senhor Secretário de Estado – naturalmente que as expectativas da minha presença decorrerão do Estatuto da Carreira Docente, da Formação Contínua

e do seu Regulamento. Dizia o Dr. Jorge Nascimento a todos vós, nesta sessão de abertura, “Que pena o Senhor Secretário de Estado não ter vindo!”. Bom, Dr. Jorge Nascimento, eu sei que não transmito da mesma maneira que o Senhor Secretário de Estado, mas ele incumbiu-me de vos dizer o seguinte: Há dezoito diplomas para regulamentar o Estatuto da Carreira Docente. Um deles tem a ver com a Formação Contínua e, tal como se tem feito nos últimos dois anos em tudo o que tem a ver com alterações estruturais à organização escola, ou à carreira daqueles que na escola trabalham, o governo reuniu com os conselhos executivos, tal como o tem feito para as demais matérias. Também nesta, o que eu vos peço deste Congresso é que não esperem que nós venhamos trazer soluções, tragam-nos propostas, porque os Centros de Formação serão chamados e ouvidos sobre a regulamentação da Formação Contínua e da sua ligação à carreira docente. Naturalmente que se está a trabalhar, não é preciso esperar pelo dia da reunião em que serão chamados a participar nessa regulamentação. Façam chegar desde já ao Ministério da Educação os contributos e este Congresso, no seu debate, pode ser ele próprio, já um momento de reflexão e de contributo sobre a forma como se deve organizar a formação, e que desafios ou que alterações os Centros de

12

Formação necessitam para passar a ter essa capacidade de resposta, não só na Formação Contínua de Professores, recordo, mas também na abertura a novos públicos para formação.

Outro desafio também aqui levantado pelo Dr. Jorge Nascimento é a questão do financiamento. Como todos sabemos, o QREN tem uma lógica completamente diferente dos anteriores Quadros Comunitários. Um dos eixos de maior valor de financiamento é o da valorização dos Recursos Humanos, no sentido estratégico de que anteriormente falei. E novamente o Senhor Secretário de Estado pede-me que lhes transmita que no que toca ao modelo de financiamento também espera propostas, também espera contributos e portanto, também serão chamados os Centros de Formação para participar na questão da regulamentação.

Mas dizia aqui o senhor Presidente do Conselho Executivo da nossa Escola-Sede, anfitriã também ela própria, que muitas vezes o que as formações trouxeram no passado aos professores ou aos funcionários não foi a que era necessária. Sobre esta matéria, e sou eu a falar, não o Senhor Secretário de Estado, sobre esta matéria repito, acho que tem a ver também com o vosso contributo. Acho que um dos problemas, e não vale a pena continuar a vitimizarmo-nos, prende-se com o alheamento

das escolas e o papel dos Centros de Formação, o papel consumista e de supermercado com que muitos Centros de Formação são olhados, independentemente da maior ou menor mobilização que eles têm, da maior ou menor capacidade das suas equipas pedagógicas para porer as escolas a senti-los como seus.

A verdade é que quinze anos passados sobre os Centros de Formação, ainda é ínfimo o número de escolas que se apropriaram no sentido do associativismo dos seus Centros de Formação.

Podemos insistir no modelo, podemos insistir na lógica de "Água mole em pedra dura tanto bate até que fura", podemos, só que temos um problema: é que enquanto andarmos nesse braço-de-ferro, gerações e gerações de alunos não terão professores com formação necessária para o trabalho do quotidiano. Adiar a educação significa não fazer para quem está cá, e portanto, eu acho que também devemos ter isso como sentido estratégico de pensar. Em vez de serem os Centros de Formação a recorrer às escolas, se as escolas tivessem de recorrer ao Centro de Formação seria melhor? Será que quando as escolas tiverem que dizer quais são as necessidades da organização escola vão sentir os Centros de Formação como seus? A verdade é que eu acho que não é mais possível (e continuo a dizer que

quem está a falar neste momento é a cidadã Margarida Moreira) fazer de conta que a legislação altera e não se alterou nada. Quando se fala em “Formação Contínua e Qualidade da Escola”, o que é hoje qualidade da escola? É uma escola com sucesso; e uma escola com sucesso tem metas para atingir e isso não é sinónimo de ser facilitista. É sinónimo de saber caminhar a um determinado ritmo, desenhar estratégias para lá chegar, mas na lógica do sucesso; enquanto organização, ela tem mais força do que cada um dos seus pares considerado individualmente.

Nesta mudança de paradigma, nesta mudança das políticas educativas, nesta mudança do quadro de financiamento, quais os desafios que se colocam aos CFAE, para que saiam novos centros, novas plataformas formativas, novas realidades? Mas que saiam com a vossa reflexão, e portanto, estou certa de que este Congresso será para todos, em particular, para aqueles que estão na administração educativa, uma mais-valia para a reflexão crítica, porque o caminho faz-se caminhando e só anda no carreiro quem não pensa.

A Direcção Regional da Educação do Norte estará cá os dias todos e, portanto, aquilo que cá se passar, será transmitido naturalmente à Senhora Ministra da Educação e ao Senhor Secretário de Estado.

O que é que eu tenho para vos dizer para

terminar?

Hoje Portugal tem um milhão e quinhentos mil alunos no sistema educativo. Temos para formar dois milhões e meio de adultos. Não temos professores que cheguem. Podemos ter professores a mais. Quero com isso dizer que encontrar novos caminhos, novos desafios e novos públicos é também uma questão de profissionalidade. Naturalmente que se ficarmos à espera, na lógica de que à escola vem quem quer, ao Centro de Formação vem quem quer, um dia desses estaremos vazios e se calhar estaremos a mais.

Para os novos desafios os Centros de Formação são entidades vitais - a Senhora Ministra tem isso muito claro para si -, o caminho que eles vão ter, o espaço que vão ocupar, a dinâmica que vão desenvolver. O desafio que vos trago é: façam as vossas propostas porque estamos à espera delas. É o pedido do Senhor Secretário de Estado que vos saúda e eu também vos saúdo.

Bom trabalho para estes dias.



14



*António Magalhães,
Presidente da Câmara Municipal de Guimarães*

Exa. Sra. Directora Regional de Educação do Norte, Sr. Professor Sérgio Machado dos Santos, Sr. Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Francisco de Holanda, Sr. Director do Centro de Formação Francisco de Holanda, demais entidades presentes, minhas senhoras e meus senhores,

Um breve saúdo para saudar, em nome do Município de Guimarães, todos quantos quiseram vir até nós para esta jornada de trabalho. Naturalmente, não vamos entrar na questão que os trouxe aqui; para isso há um naipe de convidados que naturalmente abordarão as questões que estão também na ordem do dia. Mas há uma nota, ainda que breve, que quero deixar aqui e que tem a ver com aquilo que se sente num observatório que pode ser uma Câmara Municipal.

Todos nós temos consciência de que, ao nível do que fazemos, quando comparados com outros países da Europa, temos um longo caminho a percorrer. Em muitas áreas, mas sobretudo neste particular da

educação e da formação, temos problemas de grande complexidade que, se calhar, ao longo dos tempos, não mereceram uma abordagem com a seriedade que ela deveria ter e, naturalmente, hoje, ressentimo-nos disso e pagamos por isso.

A escola é, com certeza, o primeiro baluarte da defesa destes interesses nobres que nos são propostos porque, se por mais uma oportunidade que vamos ter, e com o bolo que nos foi reservado para esse efeito, não formos capazes de cumprir esse desiderato, naturalmente, não cumprimos bem o nosso papel.

Fica aqui esta nota, que não é para ninguém como sabem, mas que é para todos nós, mas há uma preocupação de fundo que a sociedade Portuguesa tem que assumir. Ao nível da formação, da educação se quiser, todos temos que dar o nosso melhor para podermos ser respeitados nos areópagos nacionais e, sobretudo, nos apoios que nos dão para esse efeito. A todos um bom trabalho e muito obrigado pela vossa presença.



16



*Manuel Carvalho da Mota
Presidente do Conselho Executivo,
Escola Secundária Francisco de Holanda*

Exma. Sra. Directora Regional,
Exmas. Autoridades,
Organizadores,
Convidados,
Participantes

Parabéns pela iniciativa. É sempre bom pararmos, discutirmos, avaliarmos, perspectivarmos. Mas, se valer a pena. Se estivermos aqui numa postura sincera de avaliar para mudar. Só assim interessa. Muitas vezes, quantas vezes, apenas temos perdido tempo com aspectos menos importantes. Muito sucintamente, aqui deixamos o nosso contributo estruturado em cinco pontos:

- Primeiro: a formação contínua de professores e de agentes educativos existe para servir a Escola e os alunos e não para servir os professores e os agentes educativos. Há acções de formação de professores que se repetem e cujos resultados estão por aferir;

- Segundo: a formação contínua de pro-

fessores faz sentido se os professores que a frequentarem forem continuamente mais capazes, mais competentes, melhores profissionais. Será que assim é? Será que é isso que se procura?

- Terceiro: os professores antigos não usufruíram do “luxo” da formação contínua. Compravam livros (eram os melhores clientes das livrarias), estudavam e actualizavam-se (profissional e cientificamente). E não eram menos capazes que os professores de agora...

- Quarto: vale a pena discutir a formação contínua. Sem limitações de nenhuma espécie. Disposto a mudar tudo, se for caso disso.

Temos que fazer escolhas. Façamo-las nós, antes que outros o façam por nós.

A formação contínua não pode existir para satisfazer interesses de formandos, de formadores ou de grupos. A formação contínua valerá por si, quando promover uma inquestionável, repito, uma inquestionável valorização da prática docente e dos resul-

18

tados escolares. Enquanto assim não for, não estamos bem ...

- Quinto: todos queremos uma Escola Melhor. Uma Escola de qualidade só é possível com professores que sejam verdadeiros profissionais. Os centros de Recursos e os Centros de Formação podem ser (de facto) instrumentos de valorização profissional dos docentes.

Assim queiramos que o sejam. Assim os estruturamos e organizamos para que o sejam.

Nessa altura, valerá a pena.

Felicidades para todos os Centros e para todos os que lá trabalham. O colega e amigo Jorge do Nascimento sabe que quem não deve não teme. Se colocamos estas questões, com total isenção e liberdade, é porque queremos Centros de Formação com futuro. Como o Centro de Formação Francisco de Holanda.

Muito Obrigado.

*Jorge do Nascimento Pereira da Silva
Director Representante dos CFAE Região Norte
Representante Nacional dos CFAE*

Exma. Senhora Directora Regional de Educação do Norte, Dra. Margarida Elisa Moreira, em representação do Sr. Secretário de Estado da Educação;

Exmo. Senhor Presidente da Câmara Municipal de Guimarães, Dr. António Magalhães;

Exmo. Senhor Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, Professor Sérgio Machado dos Santos;

Exmo. Senhor Presidente da Comissão Executiva da Escola Secundária Francisco de Holanda – sede do Centro de Formação, Dr. Manuel Carvalho da Mota;

Exmo. Senhor Delegado do Norte da Inspeção Geral da Educação, Dr. Valdemar Castro Almeida, em representação da Sr. Inspector Geral;

Exmo. Senhor Delegado Regional do Instituto de Emprego e Formação Profissional, Dr. Domingos Fernandes;

Exma. Senhora Representante do Senhor Governador Civil do Distrito de Braga, Dra. Ana Paula Costa;

Exma. Senhora Subdirectora da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento

Curricular, Dr^a. Teresa Evaristo;

Demais membros das estruturas do Ministério da Educação e da Cultura presentes; Caros representantes dos Sindicatos de professores e das diversas instituições de formação e de outras associações presentes;

Caros convidados;

Caros amigos Directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas, consultores de formação, membros das Comissões Pedagógicas e formadores, professores e pessoal não docente das escolas e de outras instituições.

Senhores jornalistas

Em nome da Comissão Organizadora do IX Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação de Escolas, cabe-me a honra e o privilégio de, neste auditório do magnífico Centro Cultural Vila Flor, bem situado em pleno coração desta cidade Património da Humanidade e candidata a Capital Europeia da Cultura para 2012, saudar V. Exas., dar-lhes as boas vindas.

Permitam-me que inicie esta breve intervenção agradecendo a presença de todos

quantos quiseram e puderam estar hoje, aqui, na sessão Solene de Abertura no IX Congresso Nacional dos CFAE cuja organização é da responsabilidade dos Centros de Formação da área da Direcção Regional de Educação do Norte.

Num tempo de aceleradas mudanças e de cada vez maiores exigências colocadas às escolas e às comunidades educativas, os CFAE escolheram para temática geral deste Congresso “Formação Contínua e Qualidade da Escola”. Pretendemos que este Congresso seja tempo e espaço de reflexão e de debate, assente em 15 anos de actividade destas instituições de formação, mas também é nosso desejo que a partir daqui possam surgir algumas orientações prospectivas, que nos permitam encarar o futuro com mais motivação e optimismo.

Os Centros de Formação já têm cerca de 15 anos de actividade e são reconhecidos pelo Ministério da Educação, pelas escolas, pelos professores e demais actores educativos, como estruturas essenciais do Sistema Educativo. Profundamente enraizados nas comunidades locais e com uma estrutura muito leve, dado o reduzido número de pessoal permanente em funções, foram criados com o objectivo de organizar e promover a formação contínua de professores e de outros profissionais da educação.

Todavia, ao longo da sua existência têm

assumido outras e diversificadas funções, desde o trabalho em rede, à formação de pais e ao apoio a projectos de inovação nacionais e internacionais. Destaca-se ainda o seu envolvimento na criação de Centros de Competência, de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e de outras valências, sempre com o intuito de colaborar na construção de uma escola pública de qualidade.

* Propomo-nos, ao longo destes três dias:

* Reflectir sobre o trajecto da Formação Contínua;

* Analisar criticamente as políticas de educação/formação ao longo da vida;

* Analisar o impacto da formação na educação em geral e no ensino em particular;

* Evidenciar diferentes olhares sobre o percurso formativo dos CFAE;

* Reflectir sobre a profissionalidade docente numa escola com múltiplos desempenhos;

Construir respostas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento educativo/formativo das instituições e das pessoas;

Apresentar propostas de futuro para “um novo fôlego” na consolidação dos CFAE.

Para tal, para além da massa crítica emergente do interior dos CFAE e das escolas, convidámos para darem contributos para o nosso debate ao longo destes três dias de Congresso ilustres e conceituados académicos e membros da Administração, a



quem desde já agradecemos.

Sra. Directora Regional de Educação do Norte, demais membros da mesa, minhas senhoras e meus senhores, estamos convictos de que a profissionalidade docente não se centra em professores meramente funcionários ou técnicos. Centra-se, outrossim, em professores mais reflexivos, mais críticos das suas práticas, mais inovadores, mais autónomos e responsáveis. A formação contínua, sendo uma mais-valia no percurso profissional dos professores pela qualidade e pertinência de muitas das acções de formação realizadas, com importantes reflexos na qualidade da sua intervenção na escola, teve por vezes, com a atribuição de créditos para progressão na carreira alguns efeitos nefastos. Se para alguns dos que precisavam de progredir tal se apresentava como uma imposição, para outros, que já tinham atingido o topo, tal significava um descanso, o sinónimo de uma perfeição atingida, o cumular de uma temporalidade feita. Era a sacralização do desempenho profissional conquistado. A obrigatoriedade gerou e gera desmotivação e resistência, transformando não raras vezes os formandos mais em consumidores do que em construtores de uma formação que conduza ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, capaz de produzir inovação de e nos contextos em que trabalham.

É que o caminho da profissionalidade do-

cente é longo, tortuoso e sempre inacabado. Daí a necessidade de uma formação contínua ao longo da vida, mas que contribua para a mudança das práticas. Para Hargreaves, “querer introduzir mudanças à margem do que os professores sentem é introduzi-las pela parte falsa e, como tal, condená-las ao fracasso”. O êxito educativo requer um trabalho colaborativo de participação, de cooperação e de aprendizagem comum.

Em nossa opinião, hoje, pode fechar-se um ciclo para a formação contínua e abrir-se um novo, num local de partida e de conquista (Guimarães) como já o foi na construção da nossa própria História. Está em vias de terminar o III Quadro Comunitário de Apoio e surgir um novo (QREN). Foi publicado o Novo Estatuto da Carreira Docente em 19 de Janeiro passado. Aproxima-se o 1.º concurso para Professor Titular. Foram introduzidas algumas alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua. Sopram ventos de mudança de vários quadrantes.

Nesta sessão de abertura gostaríamos muito de ter aqui o Sr. Secretário de Estado da Educação, Dr. Valter Lemos, como estava previsto até há algumas horas atrás. Neste momento de incertezas em que procuramos novos caminhos, a sua presença seria muito importante. É que, Sra. Directora Regional e caros congressistas, precisamos de conhecer o rumo que devemos

seguir, as regras com que devemos actuar, isto é, precisamos de ter conhecimento da Regulamentação de que se fala e que ansiosamente aguardamos, sobre a concepção e organização da formação e das próprias instituições formativas, em particular. Estamos em Maio de 2007. Procedemos ao levantamento das necessidades formativas das escolas, queremos preparar planos de formação para 2008, mas ainda desconhecemos as regras e modalidades de financiamento. Sem a clarificação destas e de muitas outras questões, a formação contínua destinada a docentes e não-docentes, relativa ao ano de 2008, poderá estar irremediavelmente comprometida. Como sempre dissemos, colocamos a nossa longa experiência neste campo à disposição do Ministério da Educação. Mas, hoje, também gostávamos (eu diria que até precisávamos), de ouvir uma voz que fizesse luz sobre a problemática da Formação Contínua, deixando respostas para as nossas preocupações e incertezas, sendo certo que não encaramos estas “reformas” como um resultado, mas como um processo em permanente desenvolvimento. Gostamos de desafios, não somos dos que cruzam os braços! Queremos ajudar a renovar a esperança! Neste sentido, esperávamos que a mensagem do Senhor Secretário de Estado nos apontasse caminhos para o futuro da For-

mação Contínua em geral, e dos Centros de Formação de Associação de Escolas, em particular.

Reafirmamos, de novo, o entusiasmo e o empenho que sempre nos nortearam, mas também a preocupação relativamente ao futuro. Num momento tão importante para a educação e formação, e dadas as incertezas em que estamos envolvidos, sentimo-nos frustrados pela ausência inesperada do Sr. Secretário de Estado, de quem esperávamos respostas para as nossas angústias. Todavia, Sra. Directora Regional, como personalidade sempre envolvida na Formação Contínua e conhecedora profunda das nossas preocupações e anseios, estamos certos que será a nossa melhor embaixadora junto do Sr. Secretário de Estado e da Sra. Ministra da Educação.

Queremos que a Formação Contínua vá ao encontro das estratégias de desenvolvimento organizacional (do sistema e das escolas), e do percurso individual de cada profissional do ensino. Pretendemos contribuir para que a Formação Contínua seja um espaço de encontro e de partilha de saberes ao serviço da educação de todos, que parta de dentro para fora, isto é, dos projectos educativos das nossas escolas, e que conduza a práticas de sucesso.

Muito obrigado.



IX CONGRESSO NACIONAL
DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

1ª Conferência

PERCURSOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES



Sérgio Machado dos Santos

Presidente do Conselho Científico -Pedagógico da Formação Contínua

PERCURSOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Sérgio Machado dos Santos
Presidente do Conselho Científico -Pedagógico da Formação Contínua

1. Uma primeira nota que gostaria de deixar nesta intervenção tem a ver com a recente evolução nos requisitos para o acesso a profissões reguladas.

Tradicionalmente, o reconhecimento oficial de um curso – a que, recentemente, se liga o conceito de acreditação académica – era condição suficiente para a inscrição nas Ordens ou Associações Profissionais e para o correspondente exercício da profissão. Esta situação alterou-se significativamente com a diversificação institucional e de ofertas de formação no ensino superior, que tem vindo a conduzir, de forma crescente, a processos de acreditação profissional, o que significa que, por exemplo, um curso de Arquitectura pode estar reconhecido oficialmente pelo Governo, mas não ser reconhecido profissionalmente pela Ordem dos Arquitectos como uma formação aceite para inscrição automática na Ordem. Um outro aspecto desta evolução é que o acesso à profissão começa a ser atribuído com uma determinada validade temporal, ficando a sua renovação, bem como o acesso a patamares diferenciados

no estatuto profissional, dependentes da obtenção de formação contínua acreditada.

No que respeita à carreira dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, o acesso tem sido feito por certificação académica de cursos com estágio profissionalizante, embora tenha havido uma tentativa de introdução de acreditação profissional dos cursos de formação de professores com a criação do INAFOP, órgão este que acabou por ser extinto antes de produzir efeitos. No entanto, para efeitos de progressão em carreira foi introduzido o requisito de aquisição de formação contínua acreditada. É este processo, a que estou ligado desde 1994, que passo a referir.

2. O regime jurídico do sistema de formação contínua dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário foi aprovado em finais de 1992, registando até 1994 uma passagem tímida ao terreno. No âmbito do sistema, foi criada uma estrutura de acreditação – o

Conselho Coordenador da Formação Contínua com composição muito alargada, em que se confundiam a representatividade institucional com as funções de natureza científico-pedagógica relativas à acreditação, o que retirou independência ao órgão e foi gerador de conflituosidades.

O regime jurídico da formação contínua foi revisto em Outubro de 1994, conferindo independência e operacionalidade ao órgão de acreditação, que passou a ter a designação de Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), encarado como um órgão de funções de natureza técnico-científica, mas foi omissivo quanto a um processo de ligação formal do sistema às entidades formadoras. O CCPFC procurou ultrapassar essa limitação, organizando anualmente encontros de âmbito regional com as entidades formadoras.

Em 1996 o novo Governo então empossado promoveu o alargamento da composição do CCPFC (de 5 para 13 membros), estabelecendo Secções Coordenadoras para a Formação Contínua e para a Formação Especializada, e criou em paralelo o Conselho da Formação Contínua, presidido pelo Ministro da Educação, como órgão consultivo com representação de parceiros relevantes. Ficou assim constituída uma ampla plataforma de auscultação para apoio à formulação de políticas e para uma melhor ligação de todo o siste-

ma da formação contínua ao “terreno”. Em Maio de 1999 e, mais recentemente, em Janeiro passado, foram introduzidos ajustes pontuais ao regime jurídico, que manteve no entanto o mesmo tipo de estrutura organizativa.

3. Em termos de missão, o sistema da formação contínua procura dar resposta, com o necessário equilíbrio, a três intenções convergentes, que têm a ver com as opções individuais de formação, decorrentes da apreciação pessoal que cada docente faz do seu percurso enquanto pessoa e enquanto professor, com as dinâmicas institucionais de evolução e adaptação a novos projectos, concepções e práticas educativas, e com a lógica de mudança global do sistema educativo, traduzida em momentos de renovação consistente, i.e., com os níveis individual, da escola e do sistema educativo.

Por sua vez, no plano organizativo o sistema de formação contínua é aberto, no sentido de responder a iniciativas de base institucional, é metodologicamente variado, proporcionando diferentes modalidades de formação, é institucionalmente diversificado, incluindo tipologias diversas de entidades formadoras, e é geograficamente disperso, em termos de uma malha de entidades formadoras que se estende a todo o País, numa lógica de proximidade

da formação em relação aos formandos. Para dar uma ideia da dimensão atingida pelo sistema, em 31 de Dezembro de 2006 encontravam-se acreditadas 391 entidades formadoras, das quais 205 (52%) são CFAE, e cerca de 14200 acções de formação (73.5% das quais são oferecidas pelos CFAE), com uma boa distribuição regional, suportada por um corpo de cerca de 21700 formadores, dos quais 13300 (61.3%) detentores de formação pós-graduada ou especializada e os restantes 8400 (38.7%) qualificados com base no respectivo currículo e percurso profissional. Inicialmente predominaram acções de formação mais orientadas para os conteúdos curriculares, mas foi possível aumentar progressivamente a percentagem de acções centradas em contextos escolares, que evoluiu de 11% em 1997 para 63% em 2006.

Da análise da tipologia das entidades formadoras acreditadas, ressalta desde logo a inquestionável importância dos CFAE no sistema da formação contínua, tanto nos aspectos quantitativos como qualitativos. Efectivamente, representando os CFAE cerca de metade das entidades formadoras credenciadas, são responsáveis por quase três quartos das acções acreditadas, acrescentando que, das acções centradas em contextos escolares acreditados em 2006, 82.7% são dos CFAE, como seria de esperar dada a sua ligação privile-

giada às escolas. Ainda no plano qualitativo, é de salientar que os CFAE têm estado na primeira linha da resposta atempada às opções políticas no que respeita às prioridades definidas para a formação contínua.

4. O objectivo central da formação contínua é, obviamente, o permanente desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, numa perspectiva de formação ao longo da vida em que o curso de formação inicial mais não é do que um período mais intensivo desse percurso formativo que se inicia no berço e perdura até ao fim da vida. Nesse contexto, a ligação entre a formação contínua e a carreira docente, cada uma com os seus objectivos e mecanismos diferentes, deverá ser vista essencialmente como instrumental, e não, como por vezes é indevidamente feito, como a razão única ou razão última para a prática de uma formação continuada.

As confusões entre formação contínua e carreira docente são, porém, frequentes, mesmo entre os decisores políticos. Por exemplo, uma crítica frequente ao sistema de formação contínua é a de os professores poderem progredir nos escalões com qualquer tipo de créditos de formação. Note-se que esta imagem está longe de corresponder à realidade, na medida em que, para cada acção de formação, são

definidos no acto de acreditação os níveis e grupos de docência para os quais a acção releva para efeitos de progressão em carreira. Assim, quando se procurou fazer passar na comunicação social a mensagem de que os professores poderiam, por exemplo, progredir na carreira docente com créditos obtidos numa acção sobre desportos radicais, ou sobre tapetes de Arraiolos, as pessoas na origem dessa desinformação esqueceram-se de mencionar – admitamos que por desconhecimento ou distração – que essas acções apenas relevam para a progressão de carreira de, respectivamente, professores de Educação Física e professores de Trabalhos Manuais.

Persistiu, contudo, a questão de um professor poder fazer toda a sua formação contínua numa única vertente, porventura transversal, como seja a área das TIC. Esse é, no entanto, um problema da carreira docente, e não do sistema de formação contínua, como foi repetidamente salientado nos relatórios anuais do Conselho Científico-Pedagógico. O despacho 16 794/2005, de 3 de Agosto, ao estabelecer que, para a mudança de escalão, pelo menos 50% dos créditos devem respeitar à área de docência do professor, representou um passo positivo na direcção que, desde há muito, vinha a ser preconizada pelo CCPFC. Mais recentemente, o

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, veio reforçar esta tendência, aumentando para um mínimo de dois terços as acções a frequentar na área científico-didáctica que o docente lecciona.

A este respeito, preconiza-se ainda a grande conveniência em se avançar de forma decisiva com a obrigatoriedade de elaboração de planos individuais de formação, como instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Para além do evidente efeito pedagógico de uma iniciativa desta natureza, os planos individuais de formação permitirão aos órgãos directivos das escolas aferir as necessidades de formação sentidas pelos próprios agentes educativos, como peça fundamental, complementada com necessidades derivadas de problemas a nível institucional, para a elaboração de planos de formação da escola verdadeiramente fundamentados, na lógica das intenções convergentes do sistema de formação contínua atrás referidas. A crescente estabilidade dos professores nas escolas veio trazer ainda um maior sentido e relevância à inter-articulação entre os planos individuais de formação e os planos de formação das escolas, justificando, porventura, uma intervenção decisiva para a sua implementação a curto prazo.

A este propósito, uma outra crítica, com alguma fundamentação, respeita a uma liga-

ção nem sempre eficiente entre a oferta de formação por parte das entidades formadoras e as necessidades reais das escolas. Esta deficiência resulta de as escolas não terem ainda podido definir de forma sistemática os referidos planos de formação, pelo que as entidades formadoras e, em especial, os Centros de Formação de Associação de Escolas, sentem dificuldades em dispor de elementos que permitam uma planificação adequada da formação. O facto de o sistema de formação contínua ter vindo a funcionar, até certo ponto, como caixa de ressonância para este tipo de disfunções, que lhe são em boa parte externas, pode ter as suas vantagens. Efectivamente, não deixa de ser interessante assinalar que estas “dificuldades”, ao ganharem visibilidade através do sistema de formação contínua, acabam por colocar alguma pressão no sentido da racionalização do sistema educativo no seu todo.

5. O sistema da formação contínua não foi ainda sujeito de forma sistemática a um processo de avaliação que permita, de forma objectiva, avaliar o seu verdadeiro impacto no sistema educativo. O Conselho Científico-Pedagógico preparou em 1999, em articulação com a tutela ministerial, um documento de termos de referência para se proceder a essa avaliação, mas

não existiram ainda condições para que a mesma pudesse ter lugar. Esta omissão representa uma fragilidade, razão pela qual o Conselho tem vindo repetidamente a recomendar que sejam definidas orientações claras para a forma e periodicidade da avaliação global do sistema de formação contínua.

Não quer isto dizer que, para além da monitorização possível feita pelo CCPFC, não tenham existido alguns olhares externos sobre o sistema de formação contínua. A este respeito, é de salientar o estudo conduzido em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação, sob a coordenação do Prof. Albano Estrela, em cujo relatório se conclui por um conjunto de aspectos positivos e pontos críticos do sistema, em grande consonância com as análises efectuadas nos sucessivos relatórios anuais do Conselho Científico-Pedagógico.

Com base na experiência ao longo dos últimos doze anos e nas conclusões dos estudos efectuados, poder-se-á considerar, numa breve sistematização de pontos fortes e pontos fracos, que o sistema de formação contínua dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário tem registado uma evolução globalmente positiva expressa, nomeadamente, nos seguintes aspectos:

– A “cultura de formação” que se tem vindo a desenvolver entre os professores e a

assunção da formação contínua por parte quer das entidades formadoras, quer dos órgãos que a organizam, gerem ou financiam. Como se diz no referido relatório do Conselho Nacional de Educação, a batalha da formação contínua está ganha e a sua necessidade, enquanto eixo central do processo educativo, não oferece discussão. A decisão política de se terem vindo a injectar verbas avultadas na formação contínua, traduzindo uma visão correcta do fomento da educação, é uma expressão bem clara da assunção da necessidade e importância da formação contínua.

– O papel da formação contínua na transformação do sistema educativo, “não só pela criação de uma atitude de inovação e valorização do conhecimento por parte dos professores (e das escolas em que eles se inserem), como também pelo contributo que tem prestado aos projectos de transformação instituídos pelo Ministério da Educação (alterações curriculares, inovações da organização e gestão das Escolas, etc.).

– A expansão progressiva das modalidades de formação contínua centrada nas práticas profissionais, para o que muito contribuiu a reflexão sobre esta matéria efectuada com as entidades formadoras, no decurso de encontros regionais, e a consequente publicação do documento Contributo para a Consolidação da For-

mação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais, que passou a constituir um referencial e um memorando de entendimento sobre as diferentes modalidades de formação. Como se referiu anteriormente, cerca de dois terços das acções de formação acreditadas em 2006 são centradas em contextos escolares, percentagem esta que era quase nula uma década antes.

– O alargamento da qualificação dos formadores, associado ao número crescente de formadores habilitados com um grau ou diploma a nível de pós-licenciatura.

– A melhoria conceptual da qualidade das acções acreditadas, traduzindo uma consolidação do sistema e também os efeitos pedagógicos do processo de acreditação.

– A consciencialização dos formandos, formadores e entidades formadoras para a necessidade de uma melhor resposta da formação às necessidades do desempenho profissional e institucional na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário, questão esta em que, como se afirmou, há ainda caminho a percorrer.

Com base nesta progressiva consolidação do sistema de formação contínua, foi possível desenvolver com as entidades formadoras uma consensualização para a adopção de termos de referência com vista à elaboração de planos globais de formação concebidos a partir do levantamento de necessidades, bem como de indicadores



de incidência da formação, criando condições apropriadas a uma concepção mais racional e eficaz da oferta da formação.

Em relação a esta última questão, de grande interesse pelo contributo que os planos globais de formação das entidades formadoras podem dar para o reforço da coerência e relevância da oferta de formação, foram elaborados pelo CCPFC, em trabalho amplamente partilhado com as entidades formadoras, dois documentos de referência oportunamente divulgados:

- “Termos de referência para a acreditação de acções com base em planos de formação”; e
- “Planos de formação: referencial para análise da incidência das acções de formação”.

Sem prejuízo desse percurso positivo que tem vindo a ser trilhado, o sistema de formação contínua, nas suas interdependências com as múltiplas vertentes do sistema educativo, apresenta pontos críticos, de que se destacam, pela sua especial relevância, os seguintes:

- A heterogeneidade do potencial formativo das diversas entidades formadoras e a fragilidade de algumas dessas entidades.
- A já referida adopção de mecanismos de progressão em carreira que sobrevalorizaram, até recentemente, os créditos de formação, independentemente de se inserirem ou não numa lógica de planos indivi-

duais de formação coerentes e relevantes para o desempenho. É óbvio que o sistema de formação contínua, por si só, não resolve este problema, mas, ao validar a qualidade e a relevância das formações, pode constituir a base para mecanismos ágeis de avaliação dos docentes, associados a planos individuais de formação, que permitam dar conteúdo real à estruturação das carreiras.

- A deficiente consideração do impacto da formação, bem evidente na insuficiência de explicitação dos efeitos previsíveis aquando do planeamento da acção, e sobretudo por não ter sido ainda efectuada uma avaliação dos efeitos efectivamente produzidos.

- A disponibilidade de um universo de formadores que, constituído com base numa grelha de critérios de qualificação menos apertada, face à enorme carência de formadores inicialmente sentida, necessita agora de uma reformulação do processo de registo suportada por critérios mais exigentes.

- A inexistência de mecanismos de articulação entre as estruturas de acreditação e de financiamento da formação contínua, por forma a dar corpo ao princípio de que “a formação não deve estar ao serviço das agências de financiamento mas estas, sim, ao serviço dos projectos de formação”.

O facto de o Conselho da Formação Contínua

nua não reunir desde 2002 constitui, igualmente, um ponto menos positivo, por se não tirar partido do potencial agregador deste órgão. Como consequência, não existiram condições para a continuidade da realização dos encontros regionais com as entidades formadoras, que tiveram resultados tão positivos no passado.

6. Em face dos pontos críticos identificados, e a partir da experiência vivida ao longo de mais de uma década de aplicação do regime jurídico da formação contínua de professores, o CCPFC tem vindo a equacionar e propor superiormente algumas medidas para a consolidação do sistema e a sua melhor adequação aos objectivos da formação. Essas medidas, que se podem sintetizar em três planos distintos de análise – a garantia da relevância da formação e do seu impacto no desempenho profissional dos docentes e no sistema educativo, a consistência da rede de entidades formadoras, e a qualificação dos formadores – merecem uma referência mais detalhada, apresentada nos pontos seguintes.

7. A questão da relevância da formação levanta dois níveis distintos de análise: por um lado, a relevância de cada acção de formação, em si mesma, e por outro a relevância da oferta formativa por parte das

entidades formadoras.

No que respeita à relevância das acções de formação, é interessante notar que o anterior regime jurídico, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 294/94, de 28 de Outubro, previa a esse respeito, no seu artigo 5º, nº 3, que

“as acções de formação só relevam para efeitos de progressão na carreira docente quando, cumulativamente, respeitam as seguintes condições:

- a) (actual nº 2)
- b) Incidem sobre temas que se relacionem directamente com o desempenho profissional do docente ao nível da turma ou que se integrem em programas de reconversão profissional ou ainda que capacitem o professor para o exercício de funções de direcção, de gestão e administração escolar”.

A disposição contida na referida alínea b) deixou de estar contemplada no novo regime jurídico estabelecido pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, traduzindo uma opção política clara pelo alargamento do âmbito de formação contínua formalmente relevante para a progressão em carreira. Apesar das dificuldades levantadas por esse vazio normativo, o CCPFC continuou a explicitar, na acreditação de cada acção de formação, o universo de destinatários para os quais a acção releva para efeitos de progressão em carrei-

ra, embora numa lógica necessariamente menos restritiva mas procurando manter um mínimo de coerência entre os conteúdos da formação e o grupo de docência em que os professores se encontram inseridos.

Os mecanismos de progressão em carreira por simples acumulação de créditos geraram, como atrás referido, situações perversas de ausência de uma correspondência sadia entre as acções de formação frequentadas pelos professores e as necessidades reais de formação, aspecto este para o qual o CCPFC vinha desde há muito a alertar. O Despacho nº 16 794/2005, de 3 de Agosto, e o novo Estatuto de Carreira Docente recentemente aprovado, ao estabelecerem a obrigatoriedade, para a progressão em carreira, de uma percentagem mínima de créditos de formação em área de formação directamente relacionada com o domínio científico-didáctico do grupo disciplinar do docente, representam passos muito significativos no sentido desejado.

No entanto, reitera-se que a medida relacionada com a fixação de um mínimo de formação em área adequada ao grupo de docência deveria ser articulada com a exigência de o docente apresentar, perante os órgãos da escola, o seu plano individual de formação inserido numa lógica de coerência global da formação e da sua

relevância para o seu desempenho profissional.

Por sua vez, a relevância da oferta formativa por parte das entidades formadoras, em termos da sua adequação às necessidades sistémicas, institucionais e individuais de formação, é uma questão igualmente crucial para a consolidação da formação contínua. Este aspecto é particularmente importante para os CFAEs, cuja oferta de formação deverá estar intimamente articulada com os planos de formação das escolas associadas e endereçar explicitamente o perfil de incidência expectável para a formação oferecida.

Com vista a caminhar de forma decisiva nesse sentido, o Conselho tem vindo a propor, desde o ano 2000, que a apreciação casuística de acções de formação seja substituída por um processo de acreditação com base em Planos Globais de Formação, cujo referencial de análise incida, nomeadamente, sobre a lógica global do plano e o seu sentido abrangente face às orientações e objectivos da formação contínua, as modalidades de formação contidas no plano, a expressão, no plano global, das propostas contidas nos planos de formação das escolas associadas (em particular, no caso dos CFAE), a coerência do plano com a vocação própria da entidade formadora proponente e o eventual apoio a planos individuais de formação.

Como tive oportunidade de referir, muito trabalho foi já feito, em articulação com as entidades formadoras, com vista ao estabelecimento de um processo de acreditação com base em planos de formação. Os respectivos termos de referência estão preparados e foram já testados numa experiência piloto envolvendo uma dezena de Centros de Formação. Concomitantemente, definiu-se um referencial para análise da incidência das acções de formação, em termos de uma categorização das acções em função dos objectivos da formação planeada, como instrumento de promoção (e controlo) de um bom equilíbrio na prossecução dos diversos objectivos pretendidos com a formação. A passagem do conceito de Planos Globais de Formação à fase de operacionalização está apenas dependente do necessário aval político.

No processo proposto, a aprovação do plano global implica, em princípio, a acreditação automática das acções de formação contidas no plano, sem prejuízo de clarificações que possam ser necessárias, nomeadamente no aspecto crítico dos destinatários da formação, bem como de ajustes no leque da oferta formativa ao longo do período de execução do plano.

8. No que se refere à consistência da rede de entidades formadoras, há que reconhecer, em primeiro lugar, que as entidades

formadoras nucleares ao sistema da formação contínua são, pela sua natureza, os CFAE, pela sua proximidade às escolas associadas e às suas necessidades de formação, expressas nos respectivos planos de formação, e as Instituições de Ensino Superior que participam na formação inicial e pós-graduada de professores e educadores de infância, pela sua vocação e preparação para a actualização científica permanente. O âmbito de intervenção destes dois tipos de entidades é naturalmente distinto, sendo de esperar que os planos globais de formação dos CFAE traduzam e dêem corpo aos planos de formação das escolas associadas e privilegiem modalidades de formação centradas nos contextos escolares, enquanto as Instituições de Ensino Superior devem privilegiar acções orientadas à actualização e aprofundamento de conhecimentos e de práticas metodológicas de ensino/aprendizagem. Os demais tipos de entidades formadoras desempenham um papel complementar em função da sua natureza, potencialidades e vocação próprias, que deverão explicitamente enformar os respectivos planos globais de formação.

Em particular, deverá ser melhor especificado o âmbito de actuação dos serviços da administração central ou regional de educação, cujo papel no âmbito da formação contínua se deverá centrar em aspectos

de concepção programática de acções no plano de uma perspectiva regional e nacional do sistema de formação contínua, devendo a sua intervenção na execução directa de acções de formação assumir um carácter residual.

Uma questão central a esta temática é a organização dos CFAE, onde emergem aspectos diversos com repercussão no sistema de formação contínua, em relação aos quais se identifica a necessidade de:

- Atenuação da fragmentação exagerada da rede de CFAE, que dificulta a obtenção de massa crítica em termos de volume de formação oferecida e do corpo de formadores, com consequentes fragilidades na mobilização de estruturas logísticas adequadas. Justifica-se, a este respeito, uma racionalização da rede de Centros, com os devidos cuidados, no entanto, para se respeitar a lógica de proximidade anteriormente referida, face à desertificação demográfica no interior do País, que ocasiona distâncias muito grandes entre escolas.
- Consolidação infra-estrutural dos CFAE, que lhes confira maior estabilidade funcional, dando designadamente expressão prática aos centros de recursos de apoio à formação, à autoformação e às práticas profissionais. A racionalização da rede contribuirá para facilitar a garantia de uma melhor consistência funcional dos

Centros.

- Alteração da composição da Comissão Pedagógica dos CFAE, por forma a incluir também os agrupamentos de escolas, bem como de lhes conferir maior estabilidade, responsabilização e representatividade. Os elementos da Comissão Pedagógica deverão constituir-se como elementos essenciais de ligação entre o Centro e as escolas associadas e ser revestidos de autoridade suficiente para poderem desempenhar com eficácia o seu papel, nomeadamente no sentido de promoverem um maior envolvimento das escolas.
- Dignificação do estatuto do Director do Centro e do respectivo modo de selecção.
- Incentivo à articulação dos CFAE em redes que estimulem a cooperação e relações funcionais entre si e com outras entidades formadoras.

Também a figura do consultor de formação é importante para o funcionamento e consolidação dos CFAE. Sugere-se, a este respeito, uma melhor explicitação do estatuto do consultor, designadamente quanto ao perfil funcional e condições remuneratórias, bem como a possibilidade de, em Centros de maior dimensão, poder haver mais de um consultor de formação. Considera-se, ainda, ser de introduzir a figura de “especialista” para o acompanhamento do desenvolvimento de acções de formação realizadas nas modalidades centradas nas

36

práticas profissionais e a supervisão dos respectivos efeitos no desempenho dos formandos.

9. A qualificação dos formadores é, por sua vez, uma questão central à qualidade do sistema de formação contínua de professores e à sua credibilidade. O artigo 31º do regime jurídico é muito aberto, permitindo a qualificação como formadores a docentes sem uma sólida formação académica e experiência profissional. O CCPFC estabeleceu critérios de análise para a determinação das áreas e domínios de formação em que se podem qualificar os formadores, mas a grelha fixada foi necessariamente algo alargada face à escassez inicial de detentores de formação especializada ou pós-graduada.

Em face do grande desenvolvimento de cursos de pós-graduação entretanto verificado, e tendo a própria formação inicial vindo a tornar-se progressivamente mais exigente, a situação alterou-se, existindo presentemente a necessidade e condições para uma revisão global do processo de qualificação e registo de formadores, balizado por parâmetros de uma maior exigência, antecipadamente definidos e divulgados.

A adopção de um novo processo de qualificação deverá prever a reorganização de todo o registo de formadores, estabele-

cendo no entanto um período de validade para os certificados de registo emitidos ao abrigo do actual regime.

10. A terminar, retomo a ideia com que iniciei esta intervenção: a acreditação das formações, como selo de qualidade e de reconhecimento oficial dos seus efeitos, é um fenómeno que se está a generalizar em todo o mundo, tanto a nível da formação inicial como da formação contínua. Acreditação e avaliação são, hoje em dia, realidades incontornáveis nos sistemas educativos.

A modalidade mais comum de acreditação é a “acreditação programática”, i.e., aquela em que o objecto da acreditação são os programas educacionais (cursos ou acções de formação). Na realidade, considera-se que, de um modo geral, uma acreditação meramente institucional, i.e., que incida predominantemente sobre uma entidade formadora no seu todo, em termos dos seus aspectos organizativos e dos seus recursos, é insuficiente para se garantir a qualidade dos programas que desenvolve.

A acreditação programática é, contudo, um exercício trabalhoso, face à sua incidência de análise não só nos inputs e outputs (recursos e produtos da formação), mas igualmente nos processos de formação, em termos de organização curricular e de

metodologias de aprendizagem. Reconhecendo-se, embora, as inquestionáveis vantagens de uma abordagem com esta profundidade, mas procurando alternativas que, sem comprometer o rigor da análise para além do razoável, possam aliviar em parte o esforço exigido, encontram-se em estudo em alguns países, ainda que em fase embrionária, formas intermédias de acreditação, que conciliam metodologias próprias da acreditação programática e da acreditação institucional, por forma a actuarem de uma forma mais agregada no que respeita aos programas.

É fácil constatar que o processo de acreditação por Planos Globais de Formação preconizado pelo Conselho Científico-Pedagógico e apoiado pelas entidades formadoras se insere precisamente nesta linha de evolução conceptual, com contornos muito próprios e inovadores, pelo que a sua adopção, se superiormente decidida, nos colocará numa posição de vanguarda construtiva no que se refere à garantia de qualidade no sistema de formação contínua de professores e educadores de infância.

11. Deixo ainda uma última palavra, para salientar a importância da organização regular destes Encontros, que se têm vindo a constituir como um fórum de reflexão e discussão de questões da maior relevân-

cia para a formação contínua.

Felicitos, pois, os Centros de Formação das Associações de Escolas pelo seu esforço no sentido de contribuírem – e muito têm contribuído – para a dinâmica e qualidade do sistema de formação contínua. Felicitos, em particular, a Comissão Organizadora deste IX Congresso Nacional dos CFAE, pelo promissor programa que delinearam, e desejo a todos os participantes uma frutuosa participação nos trabalhos, a par de um agradável convívio.



38



Iº PAINEL

A REALIDADE PARA ALÉM DOS NÚMEROS: REFLEXÃO DO TRAJECTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA AO LONGO DO IIIº QCA



Carlos Neto
Em representação dos CFAE da DREN

Rosa Maria Carvalho
Representante dos CFAE da DREC

Maria Judite Frazão
Representante dos CFAE da DREL

Carlos Santos Silva
Director do CFAE de Vila Real

Domingos Machado
Universidade do Minho

Maria Luísa Leal
Representante dos CFAE da DREA

Maria Filomena Rocheta
Representante dos CFAE da DREAL

Dora Faustino Sousa
Representante dos CFAE da Região Autónoma dos Açores



A realidade para além dos números - reflexão do trajecto da formação contínua ao longo do III QCA

Carlos Santos Silva
Director do CFAE de Vila Real

“A formação tem um objectivo e esse objectivo é fazer com que nas escolas se ensine melhor e se aprenda mais.”
(Eduardo Marçal Grilo, 1998)

Caros Colegas
Caros Convidados

Os CFAE são instituições de reconhecido mérito na formação dos profissionais da Educação.

A formação construída pelos CFAE veio dar resposta às necessidades do sistema educativo, apoiando a descentralização da formação resultante das sucessivas políticas educativas, concomitantemente apoiaram a formação centrada nas escolas e deram resposta ao investimento disponibilizado pelos fundos estruturais. Este trabalho veio melhorar a escola, fazendo-a reflectir sobre a sua formação e em conjunto com os CFAE elas têm procurado:

- Adequar a oferta de formação à procura real das Escolas/Territórios educativos no quadro dos projectos educativos;

- fazer da sala de aula um espaço de formação em contexto virado para a mudança/ inovação educacional;

- suscitar a consciência reflexiva do professor de modo a que a experiência efectiva do trabalho docente seja matéria prima e objecto dos processos de formação;” (Artur José Videira, 1999:13)

A qualidade das escolas é, em larga medida, resultado do trabalho desenvolvido pelos CFAE que construíram uma densa rede de protocolos, permitindo a ligação das escolas com instituições do ensino superior, organismos descentralizados do Estado, câmaras municipais e muitos outros.

Os CFAE levaram a cabo uma série de projectos de formação de curta duração, como colóquios, seminários, acções de sensibilização; publicaram revistas e boletins informativos no sentido de mostrar a excelência do trabalho produzido; participaram em projectos de investigação; colaboraram na formação construída por outras instituições; levaram o nome de

42

Portugal à Europa nos projectos internacionais de alguns Centros.

Este conjunto de projectos foram feitos tendo sempre em conta a necessidade da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e consequentemente, a qualidade da escola. Podemos considerar que eles moldaram uma necessidade de formação interiorizada pelos profissionais da Educação, que estão agora mais preparados para a formação ao longo da vida.

Este trabalho em várias frentes nunca perdeu de vista o sentido da qualidade na formação, da capacidade de envolvimento em projectos e de acompanhamento das escolas, o que nos permite dizer: Estamos no caminho certo.

Neste painel vamos ver os números das nossas práticas, mas vamos ver também o que está para além dos números, os alunos, os professores, os projectos educativos, a formação, o nosso trabalho do dia a dia, a construção de uma melhor educação para este país.

Indicadores sobre a formação contínua dos CFAE no III QCA (2000-2006)

Carlos Neto
Director do CFAE de Barcelos

1. - Enquadramento

Como é sabido:

- A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra a formação contínua como um direito de todos os profissionais da educação e destinada a proporcionar o aprofundamento e a actualização de conhecimentos e a aquisição de novas competências profissionais.
- O Estatuto da Carreira Docente e o Estatuto Específico do Pessoal Não Docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário reiteram o direito-dever de formação contínua, associando-o à progressão nas respectivas carreiras daqueles profissionais da educação.
- Consignada em lei, a participação dos pais e encarregados de educação nos órgãos de gestão das escolas, e reconhecida a formação contínua como elemento estruturante do processo de construção de uma escola de qualidade, é dada a importância de mobilizar estes agentes edu-

cativos, facultando-lhes a possibilidade de aceder a acções de formação contínua em domínios que potenciem o acréscimo de qualidade no desempenho das funções que lhe estão atribuídas e da sua valorização enquanto intervenientes no projecto educativo da escola dos seus educandos. A fim de dar resposta àqueles pressupostos legais, é então criado um sistema formal de formação contínua em 1992 para o pessoal docente, em 1999 para o pessoal não docente e em 2002 para os pais e encarregados de educação com responsabilidades nos órgãos de gestão das escolas. Para operacionalizar este sistema, são criados os Centros de Formação de Professores que passam a ser um espaço institucionalizado de formação contínua com a publicação do respectivo Regime Jurídico.

A formação contínua pode ser desenvolvida por várias entidades acreditáveis para o efeito. Entre estas entidades contam-se as Universidades e Institutos Politécnicos, públicos e privados, as Associações Pro-

fissionais e as Associações de Escolas.

As Associações de Escolas, através dos seus Centros de Formação, viriam a assumir uma importância fulcral tendo-lhes cabido, praticamente em exclusivo, a realização de acções de formação para o Pessoal Docente e Não Docente, apesar de terem enfrentado imensos constrangimentos no início da sua constituição (falta de recursos humanos e de equipamentos, instalações precárias, dificuldades no recrutamento de formadores, etc).

Para a realização de toda esta formação, os CFAE são totalmente dependentes do PRODEP sob o ponto de vista financeiro. Para obterem o financiamento necessário, os CFAE recorrem a candidaturas, através da Medida 5-Acção 5.1 do PRODEP.

Para efeitos da aplicação do financiamento programado no âmbito do III Q. C. A., entre 2000 a 2006 e no que diz respeito aos CFAE, foram sendo definidas áreas e domínios prioritários que visavam os seguintes apoios:

a) Entre 2000 a 2005:

- i) A generalização da utilização e integração das TIC.
- ii) O desenvolvimento de metodologias activas centradas na escola e nos seus projectos.
- iii) A educação para a cidadania e a educação ambiental.

b) Em 2003 acresce a formação de profes-

sores para os novos programas do ensino secundário coordenada pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

c) Em 2004 acresce a formação para os professores que leccionem a nova disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação nos 9º e 10º anos de escolaridade.

d) Em 2005 acresce a formação para pessoal não docente, que incida sobre os temas/sub-temas previstos no seu Estatuto, e destinada a proporcionar a formação para o acesso à carreira de chefe de serviços de administração escolar e a formação inicial para os auxiliares de acção educativa com o 12º ano ou curso equivalente para acesso à carreira de assistente de acção educativa.

e) Em 2006, a formação apoiada está directamente relacionada com o domínio da Educação Especial e com domínios específicos da docência, mantendo-se a formação do pessoal não docente nos temas/subtemas previstos no seu Estatuto. Neste mesmo ano acresce ainda a formação nas TIC em articulação com a equipa de missão CRIE do Ministério da Educação.

Decorrido o período de 6 anos no III Q. C. A., a organização deste Congresso entendeu que se devia apresentar aos congressistas um balanço da formação contínua da responsabilidade dos CFAE. Para o efeito

foi preparado um ficheiro de recolha de dados e enviado a todos os CFAE de Norte a Sul, dos quais responderam 68, a que corresponde pouco mais de 1/4 da totalidade. Este número de respostas não invalida os resultados conclusivos que se seguem, desde que seja salvaguardada uma margem de erro que, comparativamente com alguns dados dos relatórios de execução elaborados pelo PRODEP, se cifra, mais ou menos, em 5 pontos percentuais.

São de assinalar os seguintes resultados relativamente a:

ACÇÕES DE FORMAÇÃO E TURMAS
FORMANDOS
VOLUME DE FORMAÇÃO
FINANCIAMENTO
PARA ALÉM DO FINANCIAMENTO

Os valores acumulados em cada um destes itens têm por base os relatórios de execução do PRODEP até 2005 acrescidos de valores estimados para 2006.

Os valores percentuais apresentados graficamente têm por base o tratamento dos dados fornecidos pelos CFAE e, como tal, devem ser encarados como mera amostragem, mas com indicadores muito próximos da realidade.

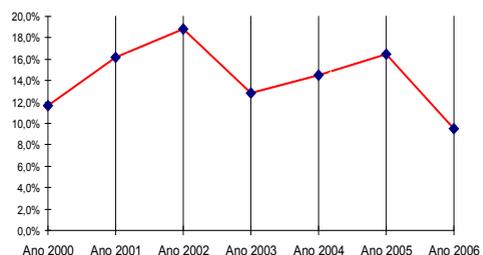
2. - Acções de formação e turmas

Estima-se que tenham sido realizadas 32

121 acções de formação, das quais 22.935 (71,4%) foram destinadas ao Pessoal Docente e 9.186 (28,6%) ao Pessoal Não Docente. Em relação ao número de turmas, estima-se que tenham sido constituídas 41.763, sendo 28.900 (69,2%) destinadas ao Pessoal Docente e 12.863 (30,8%) ao Pessoal Não Docente. Constatou-se que houve, em cada ano, um acréscimo de turmas relativamente ao número de acções, em ambos os grupos de destinatários.

O gráfico seguinte mostra-nos a distribuição das turmas ao longo dos vários anos. Em 2001 e 2002 verifica-se um acréscimo sucessivo relativamente a 2000. Dos 11,6% em 2000 (4.845 Turmas) passou-se para os 18,8% em 2002 (7.851 Turmas). Em 2003 há uma quebra de 6% e nos 2 anos seguintes (2004 e 2005) verifica-se novo acréscimo de turmas. É neste período que é introduzida a formação nos novos programas e a formação específica do Pessoal Não Docente.

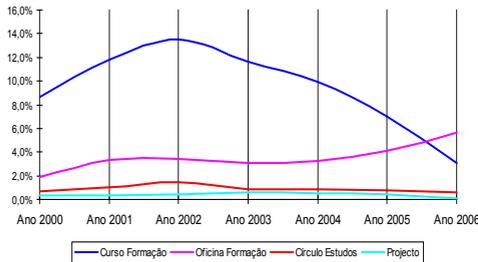
**Distribuição das Turmas
(2000-2006)**



Em 2006 os apoios foram alvo de restrições pelo que é o ano em que se regista o menor número de turmas (3.967) a que corresponde 9,5%.

Na distribuição das turmas por modalidades de formação destaca-se a modalidade de Curso de Formação (65% das turmas), das quais 56% foram destinadas aos Docentes e 44% aos Não Docentes. Seguem as modalidades de Oficina de Formação (25%), Círculo de Estudos (6%) e Projecto (3%). As restantes modalidades têm pesos percentuais inferiores a 1%.

Evolução das Turmas por Modalidades de Formação



As modalidades centradas na escola (Oficina de Formação, Círculo de Estudos e Projecto) representam 34% das turmas.

O gráfico seguinte mostra-nos a evolução das turmas por modalidades de formação. Da análise deste gráfico verifica-se que a modalidade Curso de Formação, à excepção ocorrida em 2006, prevaleceu sobre as restantes modalidades. Porém, a partir de 2002 nota-se que veio a decrescer su-

cessivamente em benefício da modalidade Oficina de Formação. As modalidades de Curso de Formação e Círculo de Estudos atingiram o máximo de turmas em 2002 e nos anos subsequentes ambas decresceram, com alguma relevância para a primeira. A modalidade de Projecto atingiu o máximo de turmas em 2003 e praticamente desapareceu em 2006. A modalidade de Oficina de Formação foi a que cresceu com alguma regularidade desde o ano 2000, atingindo o máximo de turmas em 2006 sendo mesmo a modalidade em que se realizou mais formação uma vez que ultrapassou a de Curso de Formação.

Analizada a distribuição das turmas por domínios de formação em cada área, chega-se às seguintes conclusões:

a) Pessoal Docente

Área A – Ciências da Especialidade

Estima-se que foram abordados 51 domínios nos quais se envolveram 24,6% dos formandos, organizados em 17,2% das turmas e com 27 formandos, em média, por turma.

Nesta área destacam-se os domínios Matemática/Métodos Quantitativos, Português/Língua Portuguesa e Informática.

Área B – Ciências da Educação

Estima-se que foram abordados 20 do-

mínios nos quais se envolveram 10,3% formandos, organizados em 8,6% das turmas e com 23 formandos, em média, por turma.

Nesta área destacam-se os domínios Educação Especial, Teoria Curricular e Avaliação.

Área C – Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica

Estima-se que foram abordados 19 domínios nos quais se envolveram 58,6% dos formandos, organizados em 68,4% das turmas e com 16 formandos, em média, por turma.

Nesta área realçam os domínios das Tecnologias Educativas e Metodologia e Didáctica em diversas áreas disciplinares.

Área D – Formação Pessoal e Deontológica

Estima-se que foram abordados 13 domínios nos quais se envolveram 6,5% dos formandos, organizados em 5,8% das turmas, e com 21 formandos, em média, por turma.

Nesta área destacam-se os domínios Práticas de Educação para a Saúde, Educação para a Cidadania e Educação Ambiental.

b) Pessoal Não Docente

Foram abordados todos os domínios das

diversas Áreas de Formação nos quais se envolveram 27,7% dos formandos, organizados em 30,8% das turmas, e com 24 formandos, em média, por turma.

Destacam-se os seguintes domínios: M02 - Aspectos Pedagógicos da Acção Educativa, O05 - Higiene, Saúde e Segurança e Q01 - Utilização e/ou Manutenção de Equipamentos Informáticos e de Comunicação.

3. - Formandos

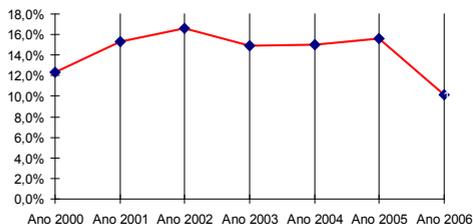
Do total de formandos estimados (771.582), 72,2% serão docentes (557.298) e 27,7% não docentes (213.977). A percentagem de pais e encarregados de educação é muito pouco significativa em relação às anteriores, estimando-se que 307 tenham frequentado acções de formação.

A taxa de sucesso calculada ronda os 95%.

Estes números, quando comparados com os das metas para o III QCA (400.000 docentes e 160.000 não docentes), permitem constatar que a execução relativa ao pessoal docente representa 139,3% da meta e a execução para o pessoal não docente representa 133,7%.

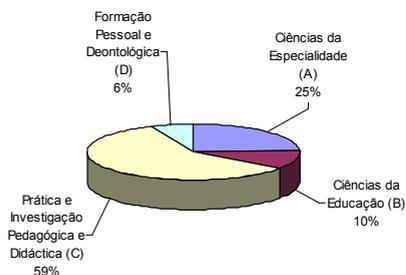
Quanto à distribuição dos formandos por grupo etário registámos a percentagem significativa (15,6%) de formandos com idade igual ou superior a 50 anos.

Distribuição dos Formandos



Esta parcela de formandos docentes (86.938), que já se encontrará no topo da carreira, parece indiciar que houve procura de formação com o objectivo único de aperfeiçoamento de métodos pedagógicos e didácticos e de actualização científica. Quanto à distribuição dos formandos por áreas de formação, chega-se às seguintes conclusões:

Formandos Docentes por Área de Formação



a) Pessoal Docente

Na distribuição dos formandos docentes por áreas de formação, destaca-se naturalmente a Área C (59%), seguida da Área

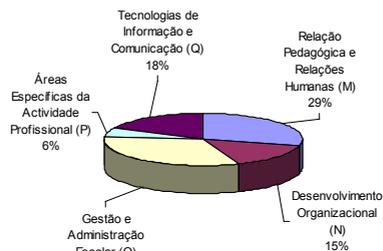
A (25%), da Área B (10%) e por último a Área D (6%) tal como mostra o gráfico.

b) Pessoal Não Docente

Na distribuição dos formandos não docentes por áreas de formação verifica-se um equilíbrio entre as Áreas O (32%) e M (29%) e entre as Áreas N(15%) e Q(18%). A Área P representa apenas 6% dos formandos.

O gráfico seguinte mostra-nos a evolução dos formandos não docentes nas diversas áreas.

Formandos Não-Docentes por Área de Formação



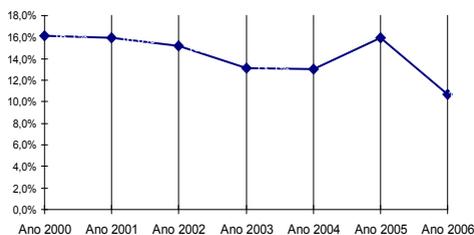
4. - Volume de Formação

O volume de formação, somatório das horas de formação assistidas pelos formandos, executado até final de 2005, é de 30.129.837. Estima-se que o volume de formação executado até final de 2006 venha a ser de 33 milhões e que a taxa de execução física ronde os 110%.

A distribuição do volume de formação está representada no gráfico seguinte.



Volume de Formação (IIIº Quadro Comunitário)



Desde o início do III QCA que o volume de formação veio a decrescer desde 2000 até 2004. Em 2005 houve um acréscimo significativo relativamente ao ano anterior, mas em 2006 tem uma queda acentuada em resultado das opções nos apoios à formação.

O ano 2000 apresentou o maior volume de formação executado (16,1%). Com volumes de formação muito idênticos temos 2001 e 2005. O ano 2006 apresenta logicamente o menor volume de formação executado.

Quanto ao volume de formação em domínios considerados prioritários verificámos que:

O domínio do Português foi frequentado por 3,6% dos formandos. O volume de formação ronda os 2,1% do total.

O domínio do Matemática foi frequentado por 4,4% dos formandos. O volume de formação ronda os 2,0% do total.

O domínio da Educação para a Cidadania foi frequentado por 5,0% dos formandos.

O volume de formação ronda os 2,6% do total.

No domínio das TIC realizaram-se 37% das turmas e foram frequentadas por 38% dos formandos. O volume de formação ronda os 22,9% do total.

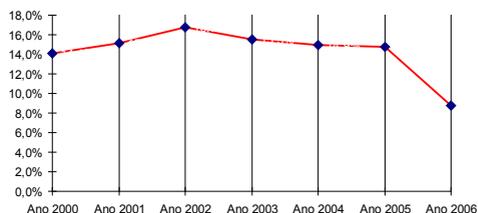
No domínio do Ambiente realizaram-se 4,3% das turmas e foram frequentadas por 4,2% dos formandos. O volume de formação ronda os 1,9% do total.

5. - Financiamento

Segundo o relatório de execução 2005 do PRODEP, o financiamento aprovado e reprogramado para o período de 2000-2006 é de aproximadamente 234 milhões de Euros. Até final de 2005 foram executados 186,6 milhões Euros e no final de 2006 estima-se que tenham sido executados aproximadamente 203 milhões Euros. Com estes valores a taxa de execução financeira rondará os 86,7%.

O gráfico seguinte dá-nos uma ideia da distribuição do financiamento executado.

Financiamento Executado (IIIº Quadro Comunitário)



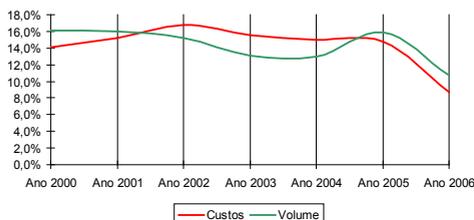
50

Da análise do gráfico anterior verifica-se que, à excepção de 2000 e 2006, houve um financiamento equilibrado dos planos de formação das entidades formadoras.

O valor de Custos Elegíveis mais elevado será em 2002, vindo a decrescer sucessivamente até 2006.

De acordo com o gráfico seguinte, que nos relaciona a evolução do financiamento com a evolução do volume de formação, verifica-se que no período de 2002 a 2004

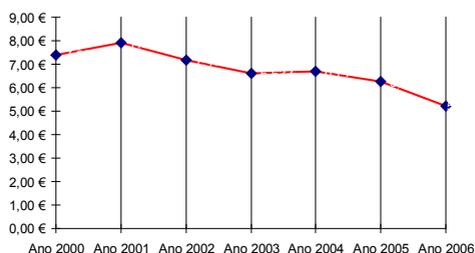
Evolução do Financiamento em função do Volume de Formação
(IIIº Quadro Comunitário)



o volume de formação é inferior comparativamente aos restantes anos, mas por outro lado os custos elegíveis aumentaram. Este facto pode ser justificado pela realização, neste período, de elevado número de acções nas modalidades centradas na Escola ou seja, as Oficinas de Formação, Círculos de Estudos e Projectos. Em resultado dos dados anteriores é possível estimar o custo da hora de formação por formando verificado em cada ano.

O ano 2001 apresentou o custo da hora por formando mais caro (7,90€), baixando sucessivamente até 2006, que apresenta

Evolução do Custo da Hora de Formação por Formando
(IIIº Quadro Comunitário)



o valor mais económico (5,23€).

De acordo com os valores apresentados, o custo global médio da hora de formação por formando ao longo do III QCA rondará os 6,75€.

6. - Para além do financiamento

A informação que foi solicitada aos CFAE contemplava a recolha de dados sobre outros eventos e actividades ligadas à formação contínua e que não tenham sido financiadas formalmente.

Os dados na tabela seguinte dão visibilidade ao tratamento dessa informação disponibilizada pelos 68 CFAE que responderam ao inquérito.

Toda esta formação não financiada também contribuiu para mais mudança e mais inovação e investigação nas escolas e nos próprios CFAE que a promoveram.

Formação Não-Financiada
(IIIº Quadro Comunitário)

	Realizações	Horas	Participantes
Acções de Formação	425	23100	17714
Projectos	177	2768	13961
Colóquios	170	1217	12350
Conferências e Encontros	214	1140	10664
Jornadas Pedagógicas	24	3604	3604
Seminários	184	938	13783
Parcerias	203		

7. - Conclusão

Os CFAE, além de proporcionarem formação contínua a muitos milhares de docentes e não docentes e a algumas centenas de pais e encarregados de educação, também produziram publicações, produtos multimédia, tornaram-se ainda centros de apoio e de recursos para as suas escolas associadas, promoveram Seminários, Jornadas Pedagógicas, Colóquios, Conferências e Encontros, estabeleceram Parcerias com as autarquias locais e instituições do ensino superior e realizaram imensas acções de formação e outras actividades formativas não financiadas formalmente. Já não há dúvidas, se é que algumas vezes as houve, de que os CFAE fizeram muito mais do que aquilo para que foram inicialmente destinados. Também já sabe-

mos que a actuação dos CFAE surpreendeu e ultrapassou todas as expectativas e se reconhecem hoje as mais-valias que trouxeram para o Sistema Educativo. Aliás este facto é também reconhecido pelos serviços centrais do Ministério da Educação. Na realidade, não há hoje normativo, no âmbito da educação e do ensino, que não faça referência aos CFAE e até mesmo à figura do seu director como é o caso da constituição do júri para o concurso de acesso a professor titular.

Porém, ainda não é claro, por parte da administração da educação, que a avaliação da eficácia desta formação, o seu impacto nas escolas e nas salas de aula possam influenciar as tomadas de decisão que se avizinham.

52

Pela parte que toca aos CFAE foi aqui e agora dada a visibilidade possível. Os números também falam.

Vamos aguardar...

Registo os seguintes agradecimentos:

- Ao PRODEP por oferecer um CD com os relatórios de execução até 2005.
- Aos CFAE que disponibilizaram os seus dados físicos e financeiros.
- À organização do Congresso e em particular ao colega Jorge Nascimento, que me colocou este desafio.

DA LÓGICA INDIVIDUAL À LÓGICA DO SISTEMA E DA ESCOLA

Rosa Maria Carvalho
Representante dos CFAE da DREC

Integrada no 1º Painel “A realidade para além dos números – reflexão do trajecto da Formação Contínua, ao longo do III QCA”, a Representante dos CFAE da DREC fez a intervenção “Da lógica individual à lógica do sistema e da escola”, com três tópicos de reflexão:

1 – Quais as lógicas de formação subjacentes?

2 – Estaremos perante conflitos de lógicas e/ou complementaridade de lógicas?

3 – Existirão diferenças entre as lógicas e a *praxis* dos CFAE?

1- Quais as lógicas de formação subjacentes?

Relativamente ao 1º ponto “Quais as lógicas de formação subjacentes”, referiu que, com a publicação do novo Estatuto da Carreira Docente, podemos questionar quais as lógicas de formação subjacente; será a lógica individual, a lógica de escola ou a lógica de sistema?

Para tentar dar resposta às questões formuladas, considerou pertinente começar por fazer o cruzamento do constante no

Dec. Lei nº 15/07, de 19 de Janeiro, com o Regime Jurídico da Formação Contínua, interligando e relacionando o prescrito no artº 4º (Princípios), no art.º 40º (Papel do Ministério da Educação na Administração da Formação Contínua) e art.º 33 (Direito dos Formandos).

Constata-se, assim, que está preconizado que “*A formação contínua deverá ser adequada às necessidades do Sistema Educativo, das escolas e dos docentes*”, sendo competência do Ministério da Educação na Administração da Formação Contínua além da coordenação, administração e avaliação do sistema de formação contínua, o “*estabelecimento de prioridades nacionais criando os respectivos programas nacionais de formação*”, estando, ainda, consagrado como direito dos formandos “*a escolha de acções de formação que se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades nacionais definidas pelo M. E. ou pela escola*”. Interligou, depois, cada uma das lógicas

com os respectivos níveis de administração educativa, micro, meso e macro, salientando a pertinência do PIF (Plano Individual de Formação) de cada professor, da formação imprescindível para o cumprimento das metas constantes do PEE e da necessidade da mesma para que os docentes possam dar resposta cabal às medidas de Políticas Educativas emanadas pela Administração Central.

2 – Estaremos perante conflitos de lógicas e/ou complementaridade de lógicas?

Tendo presente a realidade dos Planos de Formação relativos a 2007, apresentou um *slide* onde foram perceptíveis as estratégias utilizadas pelos CFAE na elaboração dos respectivos planos de formação, nomeadamente, o levantamento de necessidades dos professores (dentro de uma lógica individual), o auscultar da opinião das Comissões Pedagógicas (lógica de escola), estando atentos, igualmente, às prioridades definidas pelo Ministério da Educação (lógica do sistema).

Constatou-se, no entanto, que o Ministério da Educação definiu apenas para esse ano, como prioridades, as acções TIC, do referencial do CRIE/DGIDC e as acções das Bibliotecas Escolares constantes do quadro de referência da Rede de Bibliotecas escolares e que, apenas, foram financiadas pelo PRODEP as acções que faziam parte destes dois quadros de refe-

rência, impossibilitando os CFAE de dar resposta às necessidades sentidas quer pelos professores quer pelas escolas.

No entanto, é dever dos formandos a participação nas acções que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento quer do Sistema Educativo quer da Escola.

Além dos referidos, foram, ainda, considerados como constrangimentos o regime de creditação ou seja, *“só podem ser creditadas as acções que estejam directamente relacionadas com a área científico-didáctica bem como com as necessidades de escola”* e a exigência de que *“2/3 das acções possíveis de ser creditadas sejam na área científico-didáctica que o docente lecciona”*.

Assim, verificamos que as 3 lógicas coexistem, são complementares, mas por vezes umas sobrepõem-se às outras por constrangimentos legais (2/3) ou de financiamento.

3 - Existirão diferenças entre as lógicas e as praxis dos CFAE?

Como fez a intervenção na qualidade de representante dos directores dos CFAE da Região Centro e salvaguardando que estas são, no entanto, as práticas dos CFAE a nível nacional, deu o exemplo das *praxis* e respectivas lógicas subjacentes do trabalho desenvolvido, durante o III QCA, nos 6 distritos desta zona geográfica (Aveiro,

Castelo Branco, Coimbra, Guarda Leiria e Viseu) que actualmente envolvem 3168 escolas, onde trabalham 29675 docentes e 12890 não docentes.

Referiu que durante esse espaço temporal foram formalmente realizadas nestes CFAE 6971 acções, sendo 4334 de Pessoal Docente e 2454 de Pessoal Não Docente e, ainda, outras múltiplas actividades, incluindo acções acreditadas mas não financiadas, encontros temáticos/jornadas, congressos/colóquios e acções em parceria com outras instituições.

Assumiram-se, ainda, como Centros de Recursos, apoio às escolas na elaboração, implementação de candidaturas a projectos, Centros de Novas Oportunidades, etc...

De salientar, então, que a *praxis* dos CFAE tem sido conceber / organizar / implementar / avaliar planos de formação diversificados, tendo em conta as três lógicas: Individual, Escola e Sistema, embora a partir de agora, a legislação valorize mais a lógica de Escola e a lógica de Sistema.

Mas, a riqueza dos CFAE é exactamente essa:

- Apoio à implementação da política educativa (DES, TIC, Bibliotecas Escolares, Decreto-Lei n.º 184/04, ...);
- Trabalho em rede(s): locais, distritais e nacionais, o que tem subjacente uma complementaridade de sinergias;

- Contextualização de formação, centrada nos territórios educativos;

- Parcerias com instituições do meio, nacionais e internacionais,

E, concluiu, referindo:

“Os CFAE são a mais inovadora expressão de um audacioso projecto de formação contínua de professores, imprescindível à implementação das reformas educativas (lógica de sistema) e à melhoria das escolas (lógica de escola), através da qualificação dos seus recursos humanos (lógica individual).”



56



PARCERIAS DE FORMAÇÃO

*Maria Judite Correia
Representante dos CFAE da DREL*

A actividade de um Centro de Formação não pode nem deve cingir-se ao plano de formação financiado. Projectos próprios, dinâmicos, abrangentes, têm emergido ao longo destes quinze anos de formação, num percurso nem sempre fácil. O Centro de Formação também deve assumir a sua vertente de Centro de Recursos de apoio às escolas, aos docentes e aos não docentes, à comunidade, numa perspectiva de parceria com outras entidades (Câmaras Municipais, Associações Culturais, Bibliotecas Municipais, instituições do ensino superior, entre outros) fomentando, desenvolvendo e apoiando acções e projectos que, directa ou indirectamente, levem a mais e melhores aprendizagens. Desenvolve-se, deste modo, uma cultura de colaboração entre os diferentes parceiros.

Esta vertente significa a promoção e desenvolvimento de parcerias que consubstanciem projectos integrados de desenvolvimento local, através da elaboração de programas e mobilização de diversos

agentes e organizações, que viabilizam facetas de investigação/acção, inovação e avaliação na área educativa.

Reparemos que, ao longo destes anos, os Centros percorreram diversas fases – desde uma fase inicial ligada ao seu processo de criação, em que o mais marcante foi a vontade, a capacidade, a iniciativa, a decisão, transportadas dos muitos anos anteriores, com outros sistemas de formação, para dentro de um sistema novo, que colocava nas mãos dos professores a capacidade de criarem as respostas, favorecendo o emergir de novas concepções e práticas, a uma fase de produtores de mudanças. Os Centros tornaram-se ainda centros de apoio e recursos para as escolas associadas, assumindo essa vertente inclusivamente na sua designação, criando e consolidando ligações, promovendo interacções e articulações. E surgem as jornadas pedagógicas, colóquios, conferências, projectos nacionais e internacionais – potenciando e valorizando a realidade local – e, mais importante, os Centros

58

de Recursos, os Centros de Competência, os Centros de Revalidação e Reconhecimento de Competências, mostrando que os Centros de Formação ultrapassaram em muito as expectativas iniciais. Também as Redes, quer espaciais quer virtuais, são outro exemplo de parcerias. São estes os múltiplos campos de acção/funções em que os Centros estão envolvidos, numa perspectiva abrangente, integradora e sistémica, como pólos de desenvolvimento e inovação, garantindo coesão entre concepções e práticas, para o cumprimento dos diversos projectos educativos.

Deste modo, os Centros de Formação levaram às escolas não só a informação, como também a divulgação e a inovação. Devem, portanto, assumir-se como Centros de Formação, de Recursos e de Inovação, num percurso contínuo de construção da formação e da qualidade da escola.

Judite Correia

Representante da rede de CFAE da área DREL

A REALIDADE PARA ALÉM DOS NÚMEROS

Maria Filomena Rua
Representante dos CFAE da DREA

Proponho que analisemos, em conjunto, os caminhos dos CFAE sobre duas perspectivas: Que Percurso? Que Futuro?

Desde 1992, e em consequência da Reforma Educativa e por força da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, passa a existir, em Portugal, um Plano de Formação Anual para docentes e não docentes das escolas, ou agrupamentos de escolas associadas, em princípio de acordo com as suas necessidades de formação, assente num diagnóstico de necessidades/Plano de Formação. Surgem, assim os CFAE, que se inserem num movimento europeu, dos EUA e Canadá.

O princípio da “gestão centrada na escola” / contextualização da formação, é uma visão mais recente da formação que tem vindo sistematicamente a ganhar terreno e em consequência das escolas passarem a ter o respectivo Projecto Educativo. Baseados nesse Projecto e com vista à consecução do mesmo, surgem os planos de formação das escolas. E com base nesse plano é construído o Plano de Formação

dos CFAE – resultado da articulação com as escolas associadas, através da sua representação no órgão decisor dos Centros de Formação – as Comissões Pedagógicas.

A partir de 2004, com a publicação do Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de Julho, foram redefinidas as prioridades de formação profissional para pessoal não docente, que constam do “Anexo IV”:

A - Chefes de serviços de administração escolar;

B – Formação Inicial para assistentes de acção educativa;

C – Formação para mudança de nível na carreira de auxiliar de acção educativa;

D a F – Formação profissional contínua.

Sendo definidos, igualmente, os respectivos temas:

- TIC;

- Área da Gestão e Administração Escolar;

- Atendimento;

- Gestão da Qualidade.

Em 8 de Julho de 2005, com a publicação

60

do Despacho n.º 16 794/2005, foi feita a redefinição das prioridades de Formação para Pessoal Docente - a obrigação dos docentes realizarem 50% (que viria ser alterado para 2/3) da formação contínua, no âmbito da sua “área de formação adequada” e “área geográfica da escola a que pertence”.

Pelo Ofício Circ. 26/05 de 31 de Maio são definidas as Áreas de Formação Prioritárias, para Pessoal Docente (a considerar no Concurso de 2005): Didáctica e ensino de Matemática; Português (visando prioritariamente os docentes do Ensino Básico) Inglês (iniciação); Ciências Experimentais; N.E.E. de Carácter Prolongado.

Em 2007, o P. N. D. é excluído da formação e o PRODEP apenas co-financia a Formação para Pessoal Docente em duas áreas, ambas com os referenciais predefinidos:

- Acções CRIE (TIC)
- Acções da Rede de BE.

Com um maior ou menor leque de formação, os CFAE, como regra, têm tido a preocupação que a formação realizada tenha impacto, designadamente pela mudança de práticas na escola, pelo que a formação preferencial é a que é contextualizada na escola associada – oficinas de formação, círculo de estudos, estágios ou projectos de formação. Não podemos, então, deixar de referir que os CFAE têm sido e continuam a ser a retaguarda das escolas com

vista ao respectivo êxito – o sucesso escolar e educativo dos nossos alunos

Sobre o futuro...

Que Futuro para os CFAE?

Da incerteza surge uma convicção: os Centros de Formação, criados para fazer formação contínua, disponibilizam-se para toda e qualquer tarefa relacionada com a inovação e mudanças de práticas que tenham a ver com os melhores resultados das nossas escolas. E, por maioria de razão, dos nossos alunos.

UMA SINGULARIDADE PORTUGUESA: OS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

Joaquim Machado
Universidade do Minho

Embora o tema do Congresso seja a “Formação Contínua e a Qualidade da Escola”, o programa apresenta como palavras-chave “percurso”, “trajecto” e “futuro” e o tema do 1º painel é mesmo apresentar “a realidade (que se esconde) para além dos números”. Esta realidade tem a ver com práticas e dinâmicas de formação em articulação com práticas e dinâmicas das escolas associadas.

As comunicações apresentadas neste painel incidem sobre a formação contínua desenvolvida no âmbito dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) ao longo do III QCA e sugerem-me algumas notas:

1. Os CFAE são um instrumento importantíssimo para aplicação das verbas do Fundo Social Europeu. Os relatórios de execução apresentam consideráveis taxas de execução financeira. Outros sectores da administração pública gostariam de dispor de instrumentos tão eficazes como os CFAE para aplicarem os fundos europeus.

2. A acção dos CFAE está condicionada pelos financiamentos e incide em áreas e domínios cuja prioridade é estabelecida a nível político. A qualidade das acções propostas é garantida pela acreditação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Assim, ao contrário do que algumas críticas simplistas fazem passar, os CFAE desenvolvem uma acção séria e considerada importante para a formação contínua dos agentes educativos e algumas debilidades da formação contínua não lhes podem ser assacadas.

3. A acção formativa dos CFAE não se esgota em acções de formação creditadas. Ela estende-se a uma série de produtos que incluem livros, revistas e formação não financiada formalmente nem creditada e visa o impacto na escola e na sala de aula. Nesta medida, afirma-se a especificidade dos CFAE na produção de ideias e respostas ao sistema educativo, bem como na indução de mudanças a nível de recursos e de projectos e na consolidação de novas práticas.

4. O trabalho de proximidade aos agentes educativos e o apoio aos projectos das escolas associadas evidenciam lógicas de formação de origem diversa – o sistema e as políticas centrais, a escola e as suas potencialidades, os agentes educativos e os seus planos de desenvolvimento profissional – que devem coexistir e complementar-se. Estas lógicas de formação, ao mesmo tempo que influenciam a praxis dos CFAE, têm induzido parcerias nacionais e internacionais aqui postas destacadas.

5. Os CFAE são uma singularidade organizacional portuguesa e, como tal, devem ser valorizados. Eles foram apresentados neste painel como “retaguarda das escolas” na promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos. Para desempenhar este papel, por vezes os directores têm dificuldade em encontrar o formador adequado. Eu diria mesmo que um dos problemas dos centros de formação é conciliar a continuidade e a renovação da sua bolsa de formadores.

6. O percurso efectuado pelos CFAE desde o ano lectivo de 1992/1993 avaliza o seu futuro. Falar dos CFAE é falar, por um lado, de realidade dinâmica e, por outro, de pluralidade de acção organizacional. O dinamismo comporta mudanças, ajustamentos e evolução. A pluralidade de acção organizacional remete para realidades e concretizações diferentes que têm a ver

com as políticas de formação localmente definidas e com as sensibilidades e as opções dos actores locais. A pluralidade de acção organizacional remete ainda para diferentes desempenhos e capacitações para enfrentar as mudanças.

7. O futuro dos CFAE passa pela reestruturação da rede existente, em parte devido à evolução demográfica portuguesa que está na base da alteração da rede de estabelecimentos. Trata-se de uma decisão de carácter político, que vem sendo anunciada ou sugerida, mas cuja concretização tem sido protelada. Este protelamento induz em alguns actores alguma angústia e desconforto e noutros a expectativa relativamente ao modelo organizacional que melhor serve a formação contínua dos profissionais de educação e ensino e o desenvolvimento das escolas.

8. Espera-se que o futuro da formação contínua passe por um reforço da sua articulação à escola e aos seus programas de desenvolvimento e melhoria. A directora do Centro de Formação que vem dos Açores relatou a experiência regional de articulação com as escolas e deu conta de um modo de concretização – as “Janelas de Formação” – que apresenta potencialidades e limitações. Esta experiência convida à formulação de Cursos de Formação e à marcação de “dias de formação” e, na prática, inviabiliza outras modalidades que

reivindicam maior contextualização e exigem um tempo mais dilatado. A formação concentrada em alguns dias do ano explica-se mais por razões organizacionais que pelos efeitos esperados da formação. Por isso, convém realçar a importância de uma formação longa que se entretete com os espaços e os tempos de trabalho escolar e visa a transformação da escola e da aula.

9. A devolução da formação às escolas apresenta virtualidades a explorar e convida a associar o desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes educativos e o desenvolvimento organizacional da escola. Porém, por si só não resolve os problemas da escola, que não se confinam a défices de formação. Tão pouco resolve os problemas da formação, que não se esgota nas acções de formação desenvolvidas na escola.

10. É, contudo, na centração na escola, nos seus projectos de desenvolvimento e melhoria que reside o estímulo para o processo de mudança dos CFAE. É aqui que, hoje como ontem, se joga o seu futuro. Com efeito, a formação dos agentes educativos, sendo uma componente da mudança, faz-se *durante* a mudança (e não *antes*), produz-se no esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola. Nesta perspectiva ecológica da mudança, diríamos que os indivíduos mudam, mudando

o próprio contexto de trabalho. É a consciência da necessidade de interactividade no processo de mudança que nos leva a afirmar que as mudanças nos CFAE são insuficientes se não forem acompanhadas por mudanças nas escolas e nos processos de formação e desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.



64



IIº PAINEL

**DIFERENTES OLHARES SOBRE UM PERCURSO:
DOS CONCEPTORES AOS DECISORES.**



João Formosinho
Universidade do Minho

Álvaro Santos
Secretário do CCPFC

Idalete Gonçalves
Subdirectora Geral da DGRHE

Moderadora: Paula Vilela
CF Braga Sul

FORMAÇÃO CONTÍNUA E MUDANÇA DE PRÁTICAS

*João Formosinho
Universidade do Minho*

Há uma avaliação da Formação Contínua que ainda não foi feita. Trata-se da avaliação que parte do pressuposto de que há uma ligação clara esperada pelos actores políticos, mas também pelos actores organizacionais, pelos actores locais e pela sociedade em geral, entre a Formação Contínua e a mudança das práticas dos professores e, concretamente, entre a mudança das práticas e o sucesso dos alunos.

Abordamos, em primeiro lugar, os tipos de avaliação da Formação Contínua e, depois, os factores de mudança das práticas e o papel dos Centros de Formação na sua relação com as escolas.

1. A avaliação da formação contínua

Distinguimos três tipos de avaliação da Formação Contínua de Professores: a avaliação mais formal do impacto da formação, a avaliação dos processos e percursos e a avaliação política dos factores de mudança das práticas

a) A avaliação do impacto da formação

É a avaliação do impacto da formação que é uma avaliação científica e exige um trabalho de investigação educacional com vista a saber qual o impacto dos diversos tipos de formação nos professores e, consequentemente, saber qual o impacto que o trabalho destes tem na sala de aula com os seus alunos.

Devo dizer que não é nada fácil estabelecer uma ligação causal entre a formação e o sucesso dos alunos. O departamento inglês para a educação encomendou um estudo a um professor canadiano para tentar estabelecer essa ligação causal e o trabalho dele demonstra a dificuldade de fazer uma ligação causal seja entre a liderança e o sucesso dos alunos, seja entre a formação e o sucesso dos alunos.

A razão mais importante dessa dificuldade é que essas relações são muito mediadas por vários outros factores, que boa parte são de origem extra-escolar, são de origem familiar ou de origem social.

Assim, é possível, mas é difícil estudar o impacto da formação. Em Portugal, nunca foi tentado este estudo, quando, por exemplo, o governo inglês não aprova nenhum programa educativo que não destine dez por cento dos custos à avaliação.

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua pediu já há mais de seis anos uma avaliação dessa natureza, que só pode realizar-se por iniciativa governamental, não apenas por razões institucionais, mas também por uma questão de financiamento, pois uma avaliação destas é cara.

b) A avaliação dos processos e percursos da formação

Uma avaliação dos processos e dos percursos é mais possível e já tem sido feita pelos actores vários ao longo destes últimos tempos. São actores da formação contínua os Centros de Formação de Associações de Escolas e os Centros de Formação de Associação de Professores, mas também as entidades acreditadoras (que é o caso do Conselho Científico-Pedagógico) e as entidades financiadoras (PRODEP e a própria administração da Formação Contínua) que definem, coordenam o sistema, definem as prioridades e negociam o financiamento.

Este sistema de Formação Contínua é

atravessado por uma lógica funcional e por uma lógica de sistema.

Na lógica individual dos professores que procuram a formação, o que falhou? Penso que a lógica do Decreto-Lei da Formação Contínua pressupunha um momento claro de avaliação dos professores, que então coincidia com a candidatura de acesso ao oitavo escalão. Essa foi uma das áreas que falhou. Outra questão que falhou é a articulação clara com a carreira docente.

Na lógica da escola o que falhou? Não foi desenvolvida uma clara responsabilização da escola pela formação. De facto, o agente que define as actividades de formação é o Centro e as escolas ainda não estavam, até agora, nessa fase. Isto tem a ver com o próprio modelo de gestão.

Na lógica do sistema o que falhou? Nunca houve uma coordenação do Governo entre a acreditação, o financiamento e a definição de prioridades. Estes processos foram feitos em momentos diferentes e com lógicas diferentes e sem interlocução. Também a questão na lógica do sistema da quase obrigatoriedade da formação retirou-lhe alguma credibilidade. Assim como também faltou na lógica do sistema um mecanismo de articulação entre os Centros de Formação e as escolas. Por outras palavras, os mecanismos existentes não funcionaram.

c) A avaliação política da formação

Existe também uma avaliação política da formação. Aliás, muitos ataques à formação derivam de uma avaliação política. Talvez a primeira avaliação política à formação contínua tenha sido feita com a ministra Ferreira Leite.

Há dois tipos de avaliação política da formação e que são diferentes. O primeiro é uma avaliação ideológica que tem a ver com o discurso neoconservador. Nesse discurso neoconservador a formação é pouco relevante, porque as ciências da educação são tidas como pouco relevantes. Este discurso mobiliza exemplos até despropositados e nada científicos para provar este ponto. Este tipo de confronto ideológico não é muito útil, pois não é possível dialogar com os antipedagogos.

O segundo tipo de avaliação política da formação – o mais importante – é uma avaliação por confronto com as expectativas postas na formação. Muitos políticos esperavam que a formação fosse a varinha mágica para a mudança das práticas nas escolas, para o sucesso e para o bem-estar, etc. e, como não foi, as expectativas foram frustradas. Nesse sentido, há uma avaliação negativa em relação às expectativas que os políticos tinham na formação.

2. Factores de mudança das práticas e

papel do Centro de Formação

A crença de que a formação por si só muda as práticas tem conduzido os governos à chamada hipertrofia formativa, quando qualquer mudança profunda na escola implica factores de motivação externa e interna.

Para além da formação, outros factores contribuem para a mudança das práticas:

- **Avaliação dos professores e carreira docente** – Em todo o mundo e em todas as profissões a avaliação é extremamente importante. A importância da avaliação dos professores tem a ver com o momento da carreira do docente em que o seu percurso educativo é avaliado. Isso imediatamente dá outra credibilidade ao sistema. Além disso, a avaliação do progresso é claramente mais importante do que a avaliação do desempenho. Para a mudança das práticas, aquilo que eu faço para poder progredir é mais importante e devia ser quase automático. Esse foi um factor que falhou.

- **O currículo** – O currículo é outro factor de mudança. Aliás, o currículo tem sido considerado a espinha dorsal da reforma. Foi o caso da gestão flexível do currículo e é o caso do projecto curricular de turma e do projecto curricular de escola. É por isso só um factor de mudança? Não, não é. A mudança da retórica não é por si só

70

garantia de mudança das práticas.

- **A gestão das escolas** – A gestão das escolas tem várias áreas importantes. Eu começaria pela própria organização pedagógica da escola, quer dizer, o coração da actividade pedagógica. É também uma questão organizativa, como se organizam os agrupamentos dos alunos, os agrupamentos dos professores, o tempo escolar, o espaço escolar, a distribuição do serviço docente e não docente etc. Outra questão é saber se a escola tem ou não tem um projecto, se a escola tem uma visão de autonomia e desenvolvimento (contextualizado ou não). A questão de liderança e também a própria capacidade da escola gerir os seus próprios recursos são factores importantes de mudança das práticas. Todos estes factores são importantes: formação, avaliação e carreira, curriculum e gestão da escola. Não se pode dizer que apenas um traz a mudança. Pelo contrário, qualquer mudança implica que estes quatro tenham uma certa ligação pelo menos convergente em alguns momentos.

Fazendo uma brevíssima análise das políticas de mudança do Ministério da Educação nos últimos vinte anos, podemos distinguir três tendências que talvez expliquem o que se passa actualmente. Nos tempos do ministro Roberto Carneiro, existe um discurso mobilizador (e um documento) em torno do currículo; no go-

verno de António Guterres, predominou o binómio Formação e currículo; no governo de José Sócrates encontramos o oposto: avaliação, carreira e gestão de escolas.

No entanto, sabe-se que qualquer mudança implica estes quatro factores. Não espanta muito que a lógica anunciada seja uma lógica de mais centrada nas escolas. Claro que uma formação mais centrada nas escolas pressupõe mudança nas escolas. Muito mais que mudança no sistema de formação, pressupõe mudança na gestão das escolas, uma gestão em que haja, para já, uma maior gestão dos recursos humanos. As escolas passam, assim, a ser decisores que definem as suas necessidades e os seus planos de formação e que encomendam a formação aos Centros de formação. Claro que de um modo geral, as escolas acabarão a ter uma formação mais centrada nas práticas e nos sucessos, que deriva de toda a pressão social sobre a escola, em relação aos resultados, da comunidade e dos pais. É evidente que um modelo assim implica haver uma transformação dos Centros, que passarão a ter uma maior flexibilidade.

*Álvaro Santos
Secretário do Conselho Científico-Pedagógico
da Formação Contínua*

Dou primeiro uma palavra de cumprimento aos meus colegas de mesa, uma palavra especial à Comissão Organizadora, que nos proporciona este momento de trabalho, cumprimento também todos os Diretores dos Centros de Formação, membros das Comissões Pedagógicas, Consultores de Formação, demais colegas que de alguma forma quiseram estar aqui neste espaço de reflexão.

De facto não me foi pedido propriamente uma comunicação, daí não haver um título de comunicação mas apenas um olhar do Conselho sobre o percurso da Formação. Como primeiro dado adquirido, olhando para trás, olhando para o momento em que foi institucionalizada a formação através do Regime Jurídico em 1992, acho que um dado fundamental foi a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. É um dado adquirido, hoje, que foi uma inovação e os resultados estão à vista. Mesmo podendo parecer uma banalidade é, de facto, uma evidência.

Os CFAE fizeram muito mais do que aqui-

lo que lhes foi pedido. Inicialmente teriam de fazer formação, parecia que quase só financiada pelo PRODEP. Os CFAE acabaram, e bem, em alguns momentos, por iniciativa própria, por ter intervenção em áreas diversas e, noutros momentos, empurrados pelas próprias orientações políticas, acabaram por ser chamados a assumir um papel decisivo no sistema.

Em 1994 aconteceu uma coisa que já foi referida também ontem pelo Presidente do Conselho: a separação clara entre aquilo que era a coordenação e a definição política, e a análise científica e técnico-pedagógica, se quiserem, da acreditação, entre o Conselho Coordenador e a criação do Conselho Científico-Pedagógico. E essa separação foi importante, uma vez que permitiu dar alguma independência ao órgão que promove a análise científica e pedagógica, sendo que todas as outras questões foram transportadas, posteriormente, em 1996, para o Conselho da Formação Contínua.

Ao longo deste percurso, do ponto de vis-

ta normativo, há um aspecto fundamental da acreditação, que é o da relevância das acções. E os normativos, a intenção política do legislador (e é sobre essa que o Conselho acaba por se debruçar), tem momentos distintos: tem um primeiro momento que define a relevância como algo que remete para a actividade do professor ao nível da sala de aula e, por isso, essa era a baliza que o Conselho tinha. Posteriormente, e numa alteração ao Regime Jurídico, isto caiu completamente. Quer dizer que a intenção do legislador, de quem define a orientação, é a de abrir claramente. Ao abrir, fazendo cair a anterior consideração, criou um problema geral numa primeira fase. Foi então que tudo passou a ser formação contínua acreditada. Deixa de haver a questão da relevância e o que passa a estar em causa são outras questões (metodológicas, relativas ao formador, institucionais, condições de funcionamento).

O Conselho, na altura, teve um cuidado, que foi o de evitar as questões e tentou, de qualquer forma, manter algum nível de análise sobre a relevância.

A comunicação social (e não só!), dando exemplo de duas acções (dos desportos radicais e dos Arraiolos), aproveitou a situação e com um exemplo tentou-se dar cabo do vosso esforço e denegrir a imagem da formação. Mesmo que por ventura

existissem meia dúzia de acções com essas características, que tivessem passado na lógica da relevância da formação, em 14 mil acções, de facto, foi tentar confundir um pouco o sistema. Não foi bonito o que tentaram fazer ao esforço de muita gente.

Posteriormente, ainda sobre a questão da relevância, surge uma outra que é, de uma forma simples, o facto de 50% dos créditos terem de ser contabilizados na área de especialidade docente. Não a totalidade, mas 50% do que os docentes terão que fazer, questão que introduz um afunilamento. E aqui passa a haver, de facto, ainda que de forma indirecta, uma primeira ligação à avaliação da carreira do docente. Foi definido esse conceito, o Sr. Secretário de Estado definiu o que era entendido na altura por “área de formação adequada” e com base nisso, o Conselho, como sempre tem feito, definiu os seus termos de referência (aquilo que seriam os critérios de relevância face à definição do Sr. Secretário de Estado). Após ter-lhe dado conhecimento, o Conselho passou a fazer as acções com dois tipos de análise: uma para o público genérico e outra para a questão dos 50% que, agora, com as alterações ao Regime Jurídico, passou a ser a questão dos dois terços, embora nós não tivéssemos alterado os critérios.

Com essa alteração, o problema da re-

levância, (pegando na questão dos dois terços), por um lado aumentou o afinilamento; por outro lado, o Conselho também entende que o outro terço dá espaço para maior largura. Temos de ter algum cuidado para que os dois terços não se traduzam em 100%, de forma a não perder algumas dimensões importantes da formação, mas isso vai caber a todos nós, professores, directores dos Centros de Formação, Conselhos Executivos, que vão passar a ter um papel mais interventivo.

Voltando um pouco àquilo que seria o meu olhar, do lado do Conselho, de facto muita coisa foi feita, mas há objectivos que foram adormecidos, alguns deles trabalhados em conjunto com vocês. Um dos objectivos adormecidos é a questão da avaliação global e sistemática do sistema de formação, que é fundamental. Ao Conselho, na altura, pareceu-lhe que isto era importante, fez os termos de referência e teve uma acção proactiva, não tendo competência em matéria de avaliação. A acreditação é a definição de critérios mínimos para o funcionamento, a avaliação é algo que é feito a posteriori. O Conselho não tem competência para avaliar, tem apenas a competência de acompanhar a avaliação do sistema de formação, mas a nossa posição é conhecida pois está publicada nos nossos relatórios.

Outra questão é a reanálise da acreditação

dos formadores, que deve ser revista. Os formadores são uma peça essencial deste puzzle em que estamos todos envolvidos e isto tem de ser necessariamente revisito. A realidade de hoje não é a mesma de 1994/1995, e tem necessariamente de ser revista, mas para já continua adormecida. Outra questão ainda é a conservação infra-estrutural dos Centros de Formação. Eu sou testemunha do esforço que faz o Director do Centro de Formação. O Director do Centro de Formação acaba por ter de andar atrás de formadores, andar a motivar os membros da Comissão Pedagógica, andar atrás do Conselho Científico por causa das acreditações, andar atrás das Direcções Regionais por causa das autorizações, andar atrás do PRODEP por causa do financiamento e, de facto, para tudo isso é preciso alguma condição infra-estrutural e isso é fundamental.

Depois, há um outro ponto que considero importante, no qual trabalhamos muito em conjunto e que foi a acreditação com base em planos globais de formação. Fizemos uma experiência piloto - iniciámo-la com quinze Centros de Formação - que mais uma vez precisava de alterações. Há dimensões fundamentais nos planos globais de formação. A primeira era a obrigatoriedade de todos os professores fazerem o seu plano individual de formação. As escolas teriam de ter os seus Planos de Forma-

74

ção e por isso sentiam-se na obrigação de o fazer; era uma forma indirecta de trazer para a acção os membros da Comissão Pedagógica. Achamos que esta deve ser, de facto, o centro do trabalho, pelo reflexo de motivação que tem em todos os outros agentes.

É uma pena não termos trabalhado nisso para além das questões inovadoras ao nível da acreditação, que é conseguir conjugar a avaliação institucional com a acreditação programática do plano de formação, não de acção a acção. Este trabalho foi feito muito em conjunto por todos nós.

Por falar em trabalho conjunto, há um outro momento que é decisivo: um documento que culminou e que foi construído pelo Conselho e que serve de referência para a construção de projectos e oficinas de formação. Depois de tantas reuniões, de tantas horas de trabalho em conjunto, conseguimos arranjar um código e produzir um documento que hoje é uma referência de muitas teses no estrangeiro, e este processo foi apresentado em alguns sítios da União Europeia como um processo inovador ao nível da educação. Foi um momento marcante, a partir dali. Olhando para os dados estatísticos, houve um crescimento das modalidades de formação.

Aconteça o que acontecer, houve uma mudança clara na cultura do sentimento da necessidade de formação, e este é

um dado que ninguém pode questionar. A outra questão é deixarmos que todos os problemas da educação sejam atribuídos à formação. Estamos a dar cabo daquilo que fizemos. A minha percepção sobre aquilo que fizemos é que foi feito muito em conjunto e ao lado uns dos outros. Este é um dado que me parece inegável.

Muito obrigado.

Formação Profissional do Pessoal Não Docente

Idalete Gonçalves
Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação

A formação profissional do Pessoal Não Docente tem enquadramento no Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de Julho, o qual define, entre outras, as suas políticas de desenvolvimento, das quais se salientam:

– A Formação Inicial necessária para provimento na carreira de Chefe de Serviços de Administração Escolar e para ingresso na carreira de Assistente de Acção Educativa,

– A Formação Contínua, de âmbito geral e de carácter multidisciplinar, que inclui a formação necessária para mudança de nível na carreira de Auxiliar de Acção Educativa,

– A Autoformação, de iniciativa individual e directa ou indirectamente ligada às áreas funcionais, é financiada pelo formador e prevê dispensa de serviço efectivo para a sua frequência.

Objectivos

A formação profissional tem como objectivos:

– Para os Serviços - contribuir para a eficiência e eficácia.

– Para os Funcionários - melhorar o seu desempenho através de novas competências; contribuir para a sua realização pessoal e profissional; assegurar-lhes qualificação para ingresso e acesso às carreiras.

Actores

No processo de formação são intervenientes principais os formandos, os formadores, as entidades formadoras e os serviços centrais e periféricos do Ministério da Educação.

– Os formandos são os funcionários não docentes que, no âmbito das suas funções, contribuem para apoiar a organização, a gestão e as actividades sócio-educativas da escola. Os elementos do pessoal não docente são considerados como intervenientes cada vez mais activos no desenvolvimento do processo educativo e determinantes na promoção do seu sucesso. Nesta acepção, a formação profissional dos não docentes é reconhecida quer como um direito quer como um dever, sendo, assim, um instrumento indispensável

para a aquisição das competências técnicas e genéricas necessárias ao desempenho das respectivas funções.

– Os formadores são as peças fundamentais de todo o processo formativo, cabendo-lhes, para além da mera transmissão de conhecimentos, um papel de estímulo e incentivo à aprendizagem ao longo da vida. São certificados pelo CCPFC nas áreas e domínios relacionados com a formação a ministrar ou possuem o estatuto de formador atribuído pela DGRHE face à relevância do seu currículo profissional nas matérias em que incide a formação.

– As entidades formadoras, públicas ou privadas, englobam:

Os Centros de Formação de Associações de Escolas – CFAE

Os CFAE são as entidades formadoras por excelência do ME, nas diversas vertentes de formação. Beneficiam da relação de proximidade com as escolas, o que lhes permite adequar as ofertas formativas às suas necessidades mais prementes no que respeita à formação profissional do PND.

Associações profissionais e sindicais e entidades privadas.

Como entidades formadoras têm de ser devidamente acreditadas e realizam um trabalho formativo da mesma natureza e

igual exigência que os CFAE.

Serviços e organismos centrais e periféricos do Ministério da Educação.

São as Direcções Regionais de Educação – DRE e a Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação –DGRHE.

Às DRE compete, genericamente, nas suas circunscrições territoriais, assegurar, de forma articulada, a execução da política relativa ao sistema educativo.

À DGRHE compete, especificamente, a definição das prioridades da formação, a acreditação das acções de formação para Pessoal Não Docente, a concessão do estatuto de formador e a avaliação da formação.

Um Percurso – A DGRHE e a Formação do PND

A DGRHE iniciou a acreditação das acções de formação em 1998 – a 1ª acreditação realizou-se a 9 de Julho e marcou um percurso significativo cuja expressão se traduz por 7 641 acções de formação acreditadas até à presente data.

Da formação realizada entre 1998 e 2005 apurou-se que foram organizadas 10 791 turmas envolvendo 219 644 formandos que receberam 5 620 729 horas de formação.

As áreas predominantes sobre que incidiu a formação até 2004 foram:

Área A – Relação Pedagógica e Relações Humanas

Área E – Tecnologias de Informática e Comunicação

Área C – Gestão e Administração Escolar

As áreas predominantes sobre que incidiu a formação entre 2004 e 2005 foram:

Área C – Gestão e Administração Escolar

Área A – Relação Pedagógica e Relações Humanas

Área E – Tecnologias de Informática e Comunicação

Ao longo deste percurso verificou-se uma adesão crescente à frequência de acções de formação, ao reconhecimento da sua relevância por parte das Entidades Formadoras e das Direcções Executivas das Escolas e Agrupamentos de Escolas, tendo aumentado, em consequência, o número de Turmas (T) realizadas e o número de Formandos (F) abrangidos:

1998 / 99 – 1 479 (T) / 33 586 (F)

2000 / 01 – 2 817 (T) / 56 725 (F)

2002 / 03 – 3 251 (T) / 68 175 (F)

2004 / 05 – 3 244 (T) / 66 029 (F)

O desenvolvimento de todo o processo não teria sido possível sem o empenhamento das Entidades Formadoras. É de

salientar a capacidade de resposta em momentos de mudança ou de adaptação a novas realidades.

Considerações Finais

Face ao exposto, pode concluir-se que a formação do Pessoal Não Docente é um factor decisivo para a modernização das escolas e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade bem como favorece a criação de condições para o desenvolvimento da autonomia das escolas.

Na perspectiva de melhor considerar o futuro da Formação de PND, é de esperar que esta venha a tornar-se um factor decisivo de motivação para a mudança, para o aumento da confiança em si próprios, nos outros e nas lideranças, para a criação de uma cultura de escola que vise os resultados, a aprendizagem e o trabalho cooperativo.

Por último, gostaria de fazer uma breve referência à escola, local onde estes profissionais desenvolvem a sua actividade, enfatizando o modelo de escola que não se preocupa apenas com as aprendizagens dos seus alunos e que assume, também, o seu papel no desenvolvimento das aprendizagens do seu pessoal (docente e não docente). Observam-se, hoje em dia, exemplos de escolas que se esforçam no sentido de alinhar o desenvolvimento

78

profissional do seu pessoal com a visão e o desenvolvimento da própria escola, transformando estes desenvolvimentos numa responsabilidade partilhada entre os órgãos de gestão e os restantes profissionais.

Este novo paradigma de escola conduz à criação de comunidades aprendentes cujos profissionais devem ser capazes de empreender, de inovar, de partilhar conhecimentos e de prestar contas sobre a qualidade e a melhoria do seu trabalho.

O desafio que coloco a todos os actores envolvidos neste processo é que sejam capazes de aprenderem e de cooperarem entre si de uma forma eficaz que conduza ao sucesso global da sua escola.

Paula Vilela
Directora do Centro de Formação Braga-Sul

Permitam-me que comece por saudar a mesa, todos os convidados deste Congresso e os colegas aqui presentes, agradecendo, desde já, a generosidade da Vossa presença.

Uma palavra de apreço muito especial à Dr.^a Luísa Costa, por se encontrar neste Congresso, não na qualidade de representante das funções que lhe são acometidas, representante das estruturas de Apoio Técnico do PRODEP III, até porque está de férias, mas porque a singularidade da sua presença faz-nos sentir mais apoiados e confortados, uma vez que não vamos ter a honra de ter hoje aqui connosco a Senhora Gestora Nacional do PRODEP III, a Dr.^a Alexandra Vilela, por questões de imperativos profissionais.

O segundo painel deste encontro intitula-se “Diferentes olhares sobre um percurso – dos conceptores aos decisores”.

O tema deste painel assume particular pertinência nestes tempos que correm, uma vez que, como dizia na sessão de abertura deste Congresso o Dr. Jorge Nascimento,

“sopram ventos de mudança em várias direcções”. Vivemos, de facto, tempos de indecisão e de incertezas quanto ao futuro da formação contínua e dos CFAE, quanto aos modelos organizacionais que lhe estarão subjacentes, quanto às entidades formadoras que assegurarão a formação, quanto aos processos de financiamento para a sua realização, enfim, confrontamos com uma panóplia de questões que nos assolam e para as quais não obtivemos, até ao momento presente, respostas concretas.

Ventilou-se ontem e percepcionou-se, ainda que subtilmente através das palavras proferidas pela Senhora Directora Regional do Norte, em representação neste Encontro do Senhor Secretário de Estado, o Dr. Valter Lemos, que grandes mudanças se avizinham nas estruturas de formação, no redimensionamento das entidades formadoras, nos modos de financiamento, nas lógicas da formação, etc... Fomos confrontados, ou melhor, espicaçados para que sejamos nós a opinar, dando o nosso

contributo para a organização do futuro da formação contínua, porque, nas palavras da Senhora Directora Regional, os “CFAE são entidades vitais ao sistema”. Disse-nos também que não esperássemos respostas, elas teriam de partir de nós.

Vamos então aproveitar este tempo, que é nosso, para darmos a primazia ao debate. Revisitar os momentos da concepção da formação contínua, a diversidade dos seus percursos e experiências, os seus modelos organizacionais, entre outros aspectos, torna-se agora fulcral para que possamos tomar decisões assertivas, amadurecidas, reflectidas e sem truísmos, fruto da experiência acumulada de cerca de quinze anos de formação contínua propiciada pelos Centros de Formação de Associação de Escolas.

Vamos começar por dar a primazia da palavra ao conceituado Senhor Professor Doutor João Formosinho que dispensaria qualquer tipo de apresentação, não fora o facto de ser sobejamente conhecido pelo meritório trabalho de investigação que tem desenvolvido ao longo dos anos em Educação e, no que a nós diz respeito, a investigação que tem produzido no campo da concepção da formação.

A segunda intervenção deste painel caberá ao Dr. Álvaro Santos, Secretário do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que reúne uma vasta

experiência e conhecimento neste âmbito, sendo de igual modo conhecido por todos os Directores dos CFAE que directa ou indirectamente o contactam amiúde, buscando apoio e aconselhamento.

Por último, contamos com a prestimosa participação da Dr^a Idalete Gonçalves, Subdirectora Geral da Direcção Geral dos Recursos Humanos em Educação.

Agradeço, em nome da organização deste Congresso e de todos os colegas presentes, as eloquentes e reflectidas comunicações dos interlocutores deste painel.

Sem deixar de reconhecer que me encontro nesta mesa na qualidade de moderadora, gostaria de partilhar convosco, ainda que de forma telegráfica, algumas ideias que perpassaram neste painel, em jeito de introdução/provocação para o debate alargado que, certamente, ocorrerá após as intervenções dos colegas.

O Senhor Professor Doutor Formosinho redimensionou a avaliação da formação contínua na mudança das práticas através de quatro ideias-chave:

- a ideia de que há dificuldades em avaliar o impacto da formação contínua na sala de aula – “é possível, é difícil, mas nunca foi tentado” – daí a inexistência de estudos de monta neste domínio;
- a ideia de que é possível avaliar os processos e os percursos da formação contínua através do papel dos seus actores



(entidades formadoras, financiadoras, os CFAE, o próprio Ministério da Educação, etc...), tendo sublinhado as falhas nas lógicas de formação, quer elas sejam de índole individual, da escola ou do próprio sistema, e reforçado a ideia da necessidade da sua articulação;

- a ideia de que nas últimas décadas as políticas educativas dos sucessivos governos têm oscilado no campo da formação contínua, ora enfatizando-se discursos mobilizadores, ora enfatizando-se discursos neoconservadores, desvirtualizando-se a própria formação; a perspectiva actual da formação centrada na escola é uma realidade, congregando a avaliação, a carreira e a gestão das escolas, com implicações na mudança dos paradigmas para a formação contínua; novos papéis adstritos aos CFAE e às escolas terão de ser assumidos em articulação com o sistema e os subsistemas de formação, adoptando-se novas atitudes pró-activas;

- a ideia de se criar uma Revista Nacional dos CFAE centrada na investigação e avaliação das práticas.

O Dr. Álvaro Santos fez uma breve resenha da evolução do sistema de formação contínua ao longo de mais de uma década, dimensionou os principais pontos fortes e fragilidades que apresenta o sistema, tendo sublinhado como crucial a consecução dos “objectivos adormecidos”:

- a avaliação global e sistemática da formação;

- plano de formação da escola devidamente fundamentado;

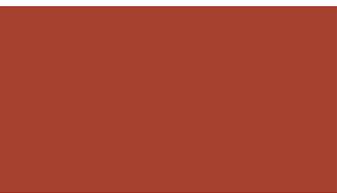
- a obrigatoriedade de todos os professores terem o seu plano individual de formação;

- planificação adequada da formação em estreita articulação com os CFAE e as escolas associadas.

A Dr^a. Idalete Gonçalves realçou a adesão crescente do pessoal não docente à frequência das acções de formação desde os primórdios da sua implementação e relevou a capacidade de resposta dos CFAE perante os escolhos com que se foram confrontando ao longo deste processo de formação, congratulando-se com os resultados do trabalho encetado pela DGRHE e pelos CFAE: “a construção da escola como uma comunidade aprendente”, onde a motivação é determinante para a mudança, onde a existência do trabalho cooperativo colhe os seus frutos alicerçado na confiança das lideranças, na modernização da escola, e na criação de uma cultura orientada para os resultados.

82





IX CONGRESSO NACIONAL
DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

Conferência

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA.



Licínio C. Lima
Universidade do Minho

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Licínio C. Lima
Universidade do Minho

Subordinada ao título "Políticas de Educação e Formação ao Longo da Vida", esta intervenção assume como objectivo apresentar uma visão crítica das derivas economicistas, gerenciais e tecnocráticas da educação e formação ao longo da vida, que aqui designarei por "mão direita da educação ao longo da vida". Socorro-me, em grande parte, dos argumentos que expus no livro que acabo de publicar sobre Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró (Lima, 2007).

A tese que apresento pode ser enunciada da seguinte forma:

Na mais perfeita adaptação à estrutura social, à economia e à competitividade, a educação ao longo da vida revela-se, no limite, um projecto político-educativo inviável, já definitivamente em ruptura com as suas raízes humanistas e críticas. Vê então fortemente diluídas as suas dimensões propriamente educativas, para ceder protagonismo a modalidades de formação e de aprendizagem ao serviço exclusivo,

ou dominante, do ajustamento económico, transformando-se em programas de "qualificação", de "capacitação" e de "gestão de recursos humanos" onde, com frequência, se torna difícil descobrir algum projecto substantivamente educativo. Trata-se, em tais casos, do triunfo de uma política educacional centrada em lógicas "vocacionistas" e de formação profissional contínua, dificilmente capaz de valorizar a educação de adultos, a educação cívica e para a cidadania democrática, e de minimamente se articular com os objectivos, as práticas e as metodologias de trabalho pedagógico destas abordagens. Sem poder recusar o confronto com os problemas da economia e da sociedade, do trabalho e do emprego, um projecto de educação ao longo da vida não resistirá, porém, à amputação das suas responsabilidades sociais e ético-políticas e dos seus possíveis contributos para a criação de dinâmicas de transformação positiva das condições da existência humana, até mesmo nos interstícios das organizações sociais mais resilientes.

Procuro, assim, compreender as mutações que vêm ocorrendo neste campo, as ambiguidades e as contradições resultantes de distintas perspectivas políticas e sociais que em torno do conceito polissêmico de educação ao longo da vida têm sido construídas, chamando a atenção para o seu potencial democrático, mas também para as derivas economicistas e tecnocráticas já amplamente subordinadas à empregabilidade e à performatividade competitiva. Parto do pressuposto que o ideal de educação ao longo da vida corresponde a um projecto político-cultural de grande amplitude, capaz de compreender modalidades de educação formal, não-formal e informal, a educação política, a formação cultural e para a cidadania democrática, tanto quanto a formação profissional e a formação contínua.

Esta unidade na diversidade, porém, só me parece possível quando, mesmo nos casos das formações mais focalizadas no trabalho e no emprego, na reconversão profissional ou na reciclagem, nas competências técnicas ou no desempenho em contexto de trabalho, um projecto político-educativo e cultural lhes confere sentido.

Reconheço, conseqüentemente, que a educação ao longo da vida é muito mais e está para além da formação profissional contínua, embora necessariamente a compreenda, sempre que esta não recuse

o seu carácter educativo e não aliene as suas responsabilidades sociais e ético-políticas.

Por esta razão admito que, em toda a sua diversidade, e dada a sua natureza multi-forme, a educação ao longo da vida não pode irresponsavelmente virar as costas aos problemas da economia e da sociedade, do trabalho e do emprego.

Mas parece-me igualmente inaceitável que, numa posição de subordinação, i.e. de joelhos, vergada pela força da competitividade económica, sucumba perante objectivos de mera adaptação funcional, sendo transformada em programas mais ou menos restritos de qualificação dos recursos humanos e da mão-de-obra assalariada.

É precisamente para estes casos, em meu entender hoje dominantes no discurso político e nas agendas das políticas de educação e formação, que me socorro, em termos interpretativos, da metáfora da "mão direita da educação ao longo da vida".

Tenho recorrido, com efeito, a um poema do autor brasileiro João Cabral de Melo Neto (1997), intitulado: "O sim contra o sim", onde o pernambucano tematiza poeticamente a situação de impasse a que o pintor catalão Miró teria chegado a partir do momento em que a sua mão direita se tornou demasiado sábia e destra, de tal sorte que perdeu a capacidade de se reinventar;

pelo contrário, a sua mão esquerda, sendo menos hábil e adestrada (no caso de não ser canhoto), seria menos funcional e, por essa razão, menos óbvia, mais criativa e com mais desejo de aprender.

Cito um trecho do poema:

*Miró sentia a mão direita
demasiado sábia
e que de saber tanto
já não podia inventar nada.
Quis então que desaprendesse
o muito que aprendera,
a fim de reencontrar
a linha ainda fresca da esquerda.
Pois que ela não pôde, ele pôs-se
a desenhar com esta
até que, se operando,
no braço direito ele a enxerta.
A esquerda (se não se é canhoto)
é mão sem habilidade:
reaprende a cada linha,
cada instante, a recomeçar-se.*

Idêntica seria, de resto, a situação vivida pelo pintor holandês Mondrian, segundo o mesmo poema:

*Mondrian, também da mão direita
andava desgostado;
não por ela ser sábia:
porque, sendo sábia, era fácil.*

Como se compreende, a crítica à "mão direita" da educação ao longo da vida

assenta no seu carácter pragmatista e na tendência para a procura de soluções pedagógicas e individuais para enfrentar problemas estruturais de manifesta magnitude e complexidade.

Em rigor, muitos dos sectores que hoje lhes são mais típicos, como a formação profissional e contínua, não são dispensáveis no âmbito de uma concepção mais ampla de educação ao longo da vida que lhes possa conferir sentido educativo em termos estratégicos e menos imediatistas e funcionais.

Isto significa, em última análise, admitir as vantagens da superação de uma leitura enclausurada em termos puramente antinómicos – mão direita versus mão esquerda –, no que às políticas e práticas de educação ao longo da vida se refere, a qual seria demasiado simplista e empobrecedora.

Daí, também, a opção pelo entre-dois e pelas correspondentes tensões, admitindo situações compósitas e um certo hibridismo, com a presença simultânea, eventualmente com intensidades variadas, de ambas as mãos, ou seja, de uma educação ao longo da vida ambidestra.

Capaz, por isso, de cruzar e integrar saberes, de beneficiar das tensões entre, por um lado, a destreza de uma mão direita que de tão destra se pode transformar num factor de puro hábito, ajustamento e

amestração e, por outro lado, o discrepar, aparentemente mais descentrado da tarefa, desajeitado e algo inábil, de uma mão esquerda que, menos sábia e menos competente, se assume mais livre e curiosa para aprender ou mesmo para desaprender o antes aprendido, para poder aprender de novo.

Reconhece-se, em qualquer caso, que um certo grau de adaptação ao mundo, e de imersão no mundo, é inerente a qualquer projecto de educação ao longo da vida, desde logo quando se confere centralidade à vida em toda a sua amplitude, e especialmente no caso dos adultos, à sua leitura do mundo, às suas aprendizagens sociais ou experienciais.

Mas isto implica também reconhecer a substantividade da vida ao longo da educação, da formação e das aprendizagens permanentes dos indivíduos, e não o curso da vida reduzido a uma interminável sucessão de formações e de aprendizagens úteis e eficazes, segundo apenas uma determinada racionalidade de tipo económico e gerencial, perseguindo em tal contexto, e acima de quaisquer outros valores e interesses, o alcance da "solução óptima", a busca do "menor meio", um sistema que amestra os seres humanos para o trabalho, "mesmo quando o sistema há muito deixou de precisar do seu trabalho", segundo Theodor Adorno (2003: 139).

E também com Adorno podemos reconhecer o carácter ambivalente da adaptação em educação: por um lado necessária e, por outro lado, absolutamente insuficiente. Escreveu o autor:

"A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objectivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior" (Adorno, 2000: 143).

É também neste sentido que, recentemente, István Mészáros (2005: 75) reconhecia que a educação, "Não pode ser vocacional", dado que isso "em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório". Uma educação para a heteronomia, portanto.

No limite, a formação vocacional, ou profissional, ou a celebração da ideia, neste momento dominante no discurso político em Portugal, das qualificações ao longo da vida, arrisca-se não apenas a ser ineficaz e incongruente face aos seus pressupostos de competitividade e aumento da produtividade, mas também a constituir-se como uma acção para a subordinação e para a

alienação dos cidadãos. Exactamente por atribuir excesso de protagonismo à mão direita da educação ao longo da vida.

Esquecendo, por exemplo, que os "padrões de utilidade" doravante exigidos a cada indivíduo são responsáveis pelo fenómeno de "redundância" que é analisado pelo sociólogo Zygmunt Bauman no seu livro *Vidas Desperdiçadas*, onde afirma: "Ser redundante significa ser extranumerário, desnecessário, sem uso. Os outros não necessitam de si. Podem passar muito bem, e até melhor, sem si". E isto, reconhece Bauman, até em muitíssimos casos em que o indivíduo possa corresponder aos "padrões de utilidade" em vigor, uma vez tendo sido já considerado "redundante" e, como tal, "sobretudo um problema financeiro" (Bauman, 2005: 20).

Como se pode concluir da análise da realidade que vivemos, as "qualificações", ou a "aquisição de competências para competir", de acordo com a linguagem pós-pedagógica em moda, podendo ser pré-requisitos não garantem o sucesso e a adaptação isomórfica do indivíduo ao seu ambiente socioeconómico. Como lembra Richard Sennett, "A economia das capacidades continua a deixar a maioria para trás; o que é pior, o sistema educacional gera grande quantidade de jovens formados mas impossíveis de empregar, pelo menos nos terrenos para os quais foram

treinados" (Sennett, 2006: 83).

Esta situação não se deve, ao contrário do que é sugerido por vários sectores, a uma súbita desadequação funcional entre a Escola e a Vida, as quais se teriam eventualmente desencontrado.

Deve-se a um determinado modelo de desenvolvimento económico e societal típico do novo capitalismo e, como afirma Sennett, ao seu agora imanente "fantasma da inutilidade", ao desemprego como solução estrutural e racional para manter, ou aumentar, a competitividade no mercado global.

Mas o economismo educacional hoje dominante, insiste em remeter a educação para uma posição subalterna face à formação profissional e às aprendizagens e qualificações ao longo da vida, estas no quadro da celebração, mais ou menos épica, dos processos de individualização e das biografias hiper-rationais de aprendizagem, útil e eficaz.

Daí que a lógica da aprendizagem individual e das qualificações dos trabalhadores já só muito raramente remeta para a matriz, de raiz humanista, da educação ao longo da vida, ou educação permanente, como era traduzida na década de 1970, do francês *éducation permanente*. A própria designação caiu no esquecimento em vários países, incluindo Portugal (embora não em Espanha).

90

Isto não se deve, contudo, a uma preferência de ordem linguística. A própria expressão alternativa de "educação ao longo da vida" (lifelong education) foi igualmente objecto de um processo de ressemantização. Embora tenha, recentemente, granjeado maior protagonismo relativo, tratou-se sobretudo de uma designação "descoberta" por políticos, economistas e gestores que, em geral, desconheciam, ou desvalorizavam, a genealogia do conceito e os respectivos "discursos programáticos" que lhes haviam conferido sentido, com a vantagem de optarem por privilegiar o significativo proveniente da língua inglesa, o que favorecia um certo sentido de ruptura e garantia um certo carácter de novidade.

Este movimento constituiu, porém, sobretudo um processo intermediário ou de transição, uma vez que alguns dos mais importantes pressupostos político-educativos, inerentes aos textos fundadores e respectivas orientações políticas, rapidamente foram objecto de revisão, ou acabariam mesmo sendo denegados. A expressão a sair vitoriosa deste processo será, curiosamente, apenas uma parte da anterior: o sintagma "... ao longo da vida", libertando o eixo paradigmático para outras opções consideradas mais pertinentes do que "educação...", como vem sendo o caso de "formação", de "aprendizagem", de "qualificação" ou de "capacitação", en-

tre outras.

Com efeito, o conceito de educação permanente ou ao longo da vida conferia centralidade à educação enquanto objecto de políticas públicas e, portanto, à sua provisão, organização e regulação enquanto direito humano básico, responsabilizando o Estado pela garantia das condições de igualdade de oportunidades. Neste sentido, a educação ao longo da vida revelou-se um dos pilares socioeducativos do Estado-Providência, articulando-se com as políticas sociais e redistributivas típicas dos diversos modelos que assumiu em vários países, sobretudo após a segunda guerra mundial. O ideal de educação permanente ou educação ao longo da vida, conferindo sentido e integrando diversas modalidades e formas de educação e formação, institucionalizadas ou não, assumiria frequentemente como objectivo último a educação para a cidadania democrática e a participação livre e responsável, para o desenvolvimento e a transformação, para o esclarecimento e a autonomia dos cidadãos. Ainda quando, ao seu carácter utópico e avançado, sobretudo nas versões de tipo emancipatório e humanista-radical, tivessem correspondido, na prática, realizações por vezes escolarizantes, mais pragmáticas e bem menos democráticas. Hoje, porém, uma boa parte das acima referidas articulações passou a fazer-se



exactamente a partir da defesa da reforma neoliberal do Estado-Providência, com o respectivo esbatimento do papel do Estado na educação, a favor da lógica da prestação de serviços de educação e formação mais ou menos organizados segundo as regras do mercado. Dirigindo-se, assim, não apenas a "utentes" mas especialmente a "clientes" e a "consumidores", de acordo com as suas necessidades individuais e as suas estratégias competitivas, tendo em vista a construção de biografias formativas e de portefólios de competências considerados racionais. A educação fica para trás face à insistência na formação (profissional e contínua, especialmente da população activa) e na sua maior capacidade de modernização e adaptação funcional à economia. Porém, a responsabilização individual, a racionalidade económica, o "ethos" mercantil e a competitividade forçaram não apenas a uma deslocação da educação para a formação, mas também desta para a aprendizagem. A "aprendizagem ao longo da vida" e suas expressões derivadas ("qualificações", "capacitações", etc.) surgem como máximas político-educativas decorrentes da declaração de "falência" do Estado-Providência, predominantemente orientadas para o reforço das vantagens competitivas dos indivíduos, das empresas e das nações. Como se uma espécie de re-escolarização extensiva da

sociedade em toda a sua latitude e longitude, fosse a solução, a partir de um fenómeno de pedagogização quase totalitária da esfera individual e colectiva, assente na crença pedagoga de que os nossos maiores problemas se devem à crise da educação e da escola e de que só pela via de um novo paradigma de aprendizagem, que em primeiro lugar responsabiliza o indivíduo e o atomiza, poderemos finalmente responder positivamente aos chamados "desafios" da globalização, da sociedade da "informação" e do "conhecimento", e da "organização flexível".

Como lembrava Paulo Freire, a educação pode, de facto, alguma coisa, mas não pode tudo; mesmo quando já reconceptualizada como formação vocacional (como no caso português, com direito a uma direcção-geral no ME), ou como qualificação (agora também com direito a uma Agência Nacional para a Qualificação).

Insistimos em ignorar que o problema educativo português, herdado de décadas (e mesmo séculos) de descomprometimento das elites face à educação dos seus concidadãos, dificilmente poderia conhecer solução através da promoção de qualificações para a população activa.

A formação vocacional ou profissional, por mais relevante que seja, é por si só incapaz de afrontar os problemas socioeducativos dos portugueses. Sem verdadeira re-

taguarda educativa e cultural não há, seja do ponto de vista teórico seja do ponto de vista empírico, qualquer evidência de que a formação profissional e contínua representem o elemento nuclear.

O discurso político, contudo, insiste (designadamente através das palavras do primeiro ministro):

- na "qualificação para o crescimento económico";
- em que o nosso atraso resulta do insuficiente nível de qualificação da população portuguesa;
- em atribuir prioridade aos cursos técnicos e profissionais, dado o insuficiente número de cursos profissionalmente qualificantes.

No texto do "Acordo para a Reforma da Formação Profissional" é afirmado: "A aposta estratégica na qualificação da população portuguesa é opção central para o crescimento económico e para a promoção da coesão social e territorial, assegurando o aumento da competitividade e a modernização das empresas, da qualidade e produtividade do trabalho, a par da promoção da empregabilidade, do desenvolvimento pessoal e de uma cidadania plena".

Ou seja, a qualificação profissional parece capaz de operar um verdadeiro milagre.

A esta crença, ingénuo ou não, nos impactos da formação sobre a sociedade, chama-se "pedagogismo". O exagero do

papel da educação e da formação (sobretudo desta) enquanto motores da mudança social.

Temos, em Portugal, uma tradição de relação hiperbólica com a Educação. Tanto no sentido do seu interesse limitado, quanto, mais tarde, no sentido das suas capacidades ilimitadas.

Exageros que provêm da falta de políticas educativas consistentes, estáveis, responsáveis e humildes.

Políticas Educativas capazes de contrariar lógicas de campanha, de tipo extensionista, conduzidas por vanguardas, pois educação não é endoutrinamento, nem consiste em incutir alguma coisa nos outros, simplesmente treinar ou formatar os outros.

Como pertinentemente observou Paulo Freire, "formar" não é acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado, a um formando entendido como um objecto, como um paciente da formação.

Nem o formador é um "treinador, transferidor de saberes, exercitador de destrezas", como sucede, segundo o pedagogo brasileiro, na "educação friamente tecnicista" (Freire, 1997: 162).

Uma política educativa séria e competente não pode: prometer o que não é capaz de cumprir (por exemplo, o pleno emprego); limitar-se a uma estratégia acelerada

de certificação escolar e profissional sem substância, pois não há truques, em educação; insistir na promoção de uma formação profissional estreita, sem retaguarda educativa, cultural, cívica, política; ignorar que a maior força da educação consiste na sua aparente fragilidade, nos seus ritmos e tempos lentos, na falta de resultados imediatos e espetaculares, nos processos de diálogo e de convivialidade, recusando o autoritarismo, pois ninguém educa ou forma ninguém à força, ou de uma hora para a outra.

Também é claramente inconsequente procurar valorizar, reconhecer e certificar os adquiridos dos adultos a partir de uma concepção fortemente desvalorizadora e pejorativa, presente no mesmo discurso oficial, em torno das "debilidades", dos "défices", das "lacunas" da população portuguesa... Ou da profunda desvalorização social de certas profissões, ou ocupações, como na campanha recente das Novas Oportunidades, em que se assegura que "aprender compensa", por forma a libertar-nos de certas profissões subordinadas que serão o destino daqueles que tiveram "falta de estudos".

Voltamos aos discursos hiperbólicos face à educação, durante boa parte do Estado Novo fortemente desvalorizada e restringida, face aos perigos da mobilidade social, de consciência crítica dos cidadãos, de

contaminação pela cultura letrada. Agora, em sinal subitamente inverso, face ao seu carácter salvífico, mesmo quando já não é exactamente de educação que se fala, mas antes de formação para a qualificação. Em todo o caso, como se a educação pudesse tudo e servisse para tudo, ou para resolver todos os problemas, e sobretudo os económicos.

Mesmo no caso de profissões exigentes e que requerem formações de nível superior, como acontece com educadores e professores, a educação dos educadores não se reduz à formação profissional, inicial e contínua.

A educação dos educadores, de que não se fala a não ser em círculos académicos, geralmente para invocar a terceira tese de Karl Marx sobre o filósofo Feuerbach, a qual invoca exactamente a ideia de que o próprio educador tem necessidade de ser educado, tendo em vista a transformação das suas circunstâncias (cf. Marx, 1971: 22), compreende a ideia de formação profissional contínua e supera-a não apenas alargando política e culturalmente o seu âmbito, mas também cuidando da indispensável formação ética do educador, preparando-o para lidar com a politicidade da educação, com a liberdade e a autoridade (uma e outra indispensáveis à educação), para lutar pela sua autonomia e pela autonomia dos educandos, para aprender

a decidir através da prática da decisão, de acordo com as propostas de Freire (1997).

No limite, já não se trata apenas de formação profissional contínua, mas de um projecto mais amplo e ambicioso de educação cultural e ético-política dos professores.

Difícil, mas certamente não impossível de realizar, num contexto fortemente marcado pela mão direita da educação ao longo da vida e suas correspondentes obsessões pela promoção de qualificações de carácter mais restrito e técnico-profissional; as quais, no limite, e paradoxalmente, são frequentemente responsáveis pela alienação e desprofissionalização dos professores, despolitizando a sua acção e remetendo-os para o estatuto de simples executores qualificados.

A própria definição do que se entende por "actividade profissional do pessoal docente" fica muito dependente do protagonismo atribuído à mão direita ou à mão esquerda da educação ao longo da vida, em termos de formação contínua.

Sem querer entrar em detalhes, que o âmbito que escolhi para esta conferência não aconselha, registo apenas que os objectivos definidos para a formação contínua pelo Regime Jurídico instituído pelo Dec.-Lei n.º 207/96 são consideravelmente mais amplos do que aqueles que o Artigo 15º do ECD inclui, ao estabelecer que "A

formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto".

Deste ponto de vista, também o Preâmbulo do Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência (Dec.-Lei n.º 43/2007) é bastante pobre e apresenta uma retórica pouco substantiva, repetindo em combinações várias as palavras (agora mágicas) qualidade e qualificação:

"O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado, e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulados com a qualidade da qualificação dos educadores e professores".

A situação na União Europeia, embora muito variável, apresenta contudo tendências semelhantes.

Num relatório publicado em Janeiro passado pela EURYDICE, pretende-se valorizar as realizações da Educação de Adultos que não sucumbiram ainda à formação vocacional. Portugal quase não consta, especialmente em termos de educação não formal de adultos. O que é interessante é o título do Relatório. Como a formação vo-

cacional, ou profissional, é hoje dominante também na Educação de Adultos, foi preciso encontrar um título novo, e rebuscado, que ainda há uma década atrás pareceria ridículo face à tradição humanista e crítica da Educação de Adultos europeia: "Educação de Adultos Não Vocacional", é o título e o conceito usado neste Relatório.

Concluo convocando de novo a pintura.

No Museu de Arte de São Paulo, no Brasil, encontrei há tempos um pequeno quadro do pintor francês, nascido na Provença em 1732, Jean-Honoré Fragonard, que me interessou muito.

Fragonard é conhecido sobretudo por um quadro intitulado o "Baloioço", cuja fama o tem remetido para inúmeras caixas de chocolates, mas também intitulou muitos trabalhos em torno da educação – "A Lição de Música", "O Estudo", "A Leitora", entre outros.

Mas no MASP, no Brasil, encontrei o quadro "A Educação Faz Tudo", no qual um grupo de crianças observa e dirige difíceis habilidades desempenhadas por duas personagens centrais, as únicas que, de resto, se encontram de frente para o observador do quadro: trata-se de dois cãesinhos!

Não pude, amargamente, deixar de refletir sobre a situação de confusão e sincretismo ao redor das políticas, dos conceitos e das práticas de educação no novo capi-

talismo, por mais que nos digam que este debate está fora da agenda (anti-intelectualista, diria eu), ou que reconheça que a solução não reside em buscar definições essencialistas ou pretensamente consensuais.

Ao contrário do que insinua a pintura de Fragonard, a educação não faz tudo, é preciso reconhecê-lo.

Mas talvez mais importante ainda seja reconhecer que a educação, enquanto direito humano básico, não pode ser confundida com amesração, endoutrinação, simples treinamento ou qualificação para o trabalho.

Se nos contextos de educação e formação, inicial e contínua, de professores, não temos minimamente esclarecidas estas questões, que são o âmago do nosso ofício e o objecto nuclear das nossas reflexões, então seria, em tal caso, urgente que nos decidíssemos e que iniciássemos as discussões.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. (2000). Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ADORNO, T. W. (2003). Sobre a indústria da cultura. Coimbra: Angelus Novus.
- BAUMAN, Z. (2005). Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- LIMA, L. C. (2007). Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo:

96

Cortez.

MARX, K. (1971). Antologia filosófica. Lisboa: Estampa.

MÉSZÁROS, I. (2005). A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo.

NETO, J. C. M. (1997). O sim contra o sim. In *Serial e antes*. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, pp. 286-291.

SENNETT, R. (2006). A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Editora Record.

Mesa-Redonda

QUALIDADE(S) NA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO PERSPECTIVAS DE FUTURO



João Correia de Freitas
Coordenador da Equipa de Missão CRIE

Teresa Calçada
Rede de Bibliotecas Escolares

José João Bianchi
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Moderador: José Matias Alves
Esc. Secundária de Gondomar

Maria Isabel Reis
Escola Secundária de Valongo

Rafael Tormenta
Escola Secundária de Oliveira do Douro

EFICIÊNCIA, EQUIDADE E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

*José João Pinhações de Bianchi
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
jcbianchi@utad.pt*

Como tantos outros domínios da vida contemporânea, a educação não escapa às pressões da moda que, como se sabe, tem, muitas vezes, um cariz cíclico, em que a novidade é apenas metamorfose do que entretanto se esqueceu: “vinho novo em odres velhos”, diz a proverbial sabedoria dos povos. Tal é o caso da qualidade da educação que, nos anos mais recentes, se converteu em slogan, como se de coisa inteiramente nova se tratasse, quando, obviamente, é parte intrínseca e indissociável da essência do educativo que, em si, contém uma esperança de perfeição, ou, pelo menos, de aperfeiçoamento, configurando-se, assim mesmo, como busca incessante de mais e melhor.

Segundo Arturo de La Orden (1990), a política educativa, na Europa e na América, conheceu sucessivamente três orientações fundamentais, ao longo das últimas décadas. Cerca de 1920 começou a manifestar-se, nos Estados Unidos da América, uma preocupação com o custo-benefício dos projectos educativos, moldando uma

tendência que aquele autor designou como “movimento eficientista”. Nos meados do Século XX, a par da atenção às questões suscitadas pela planificação económica – que permaneceu como um eixo estruturante das políticas desenvolvimentistas que se foram disseminando, à escala planetária, através da acção de diversas organizações internacionais, com destaque para a UNESCO, criada em 16 de Novembro de 1945 –, emergiu uma nova preocupação, centrada na equidade social e na igualdade de oportunidades de acesso à escola. Por fim, desde a década de 1970, face às consequências da rápida expansão dos sistemas escolares, determinada pelas políticas eficientistas e igualitaristas, até então predominantes, expansão que evidenciou “os defeitos e limitações da educação cujos bens se pretendia estender” (Díez Hochleitner, 1990: 14), acentuou-se a preocupação com a qualidade, “como se, conseguido um determinado nível de desenvolvimento educativo, se tivesse agudizado a percepção

100

– talvez coincidente com a realidade – de que as instituições escolares funcionam inadequadamente, que a mediocridade é a tônica geral que caracteriza os centros docentes” (Orden, 1990: 162).

Em Portugal, embora sejam iniludíveis os desfasamentos que, até 1974, afectaram a situação nacional, no contexto da ditadura tradicionalista e isolacionista que nos afastou do resto das realidades europeias, a sucessão atrás esboçada, em três etapas, não deixou de ter os seus reflexos.

Com efeito, no período de consolidação do chamado Estado Novo, a política educativa, em contraste notório com que ia acontecendo em outras paragens, parece ter sido moldada por um esforço doutrinário, “incentivador da mentalidade nacionalista e cristã para a qual toda a actividade pedagógica era dirigida” (Carvalho, 1986: 766), com deliberada subalternização dos saberes economicamente relevantes e da missão instrutiva da escola (Mónica, 1978 e Carreira, 1996), mas, nos anos do pós-guerra, foi sendo paulatinamente revalorizado o papel dos conhecimentos científicos e técnicos no desenvolvimento pessoal e social e, aos poucos, foi sendo retomado o contacto com as linhas evolutivas da educação mundial.

A etapa efficientista pode ser sugestivamente ilustrada pelo Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial, datado

de 25 de Agosto de 1948, que consuma a mudança “determinada pela convicção governamental de que o desenvolvimento económico requeria uma reforma do ensino técnico” (Grácio, 1986: 78), pelo Plano de Educação Popular (1952), que incluiu os Cursos de Educação de Adultos e a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1953-1956), e, sobretudo, pelo Plano de Fomento Cultural, elaborado, em 1959, pelo ministro Leite Pinto, que impulsionou “a inserção da escola portuguesa no moderno esquema de correlação entre o Ensino e a Economia” (Carvalho, 1986: 795) e que, em ordem a sustentar técnica e financeiramente as iniciativas que se queriam lançar, conduziu à abertura de negociações com a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE). “Nasceu, assim, o «Projecto Regional do Mediterrâneo », que talvez se possa considerar como a primeira expressão articulada dos «objectivos desenvolvimentistas», de modernização da educação pública, concretizados posteriormente pela «Reforma Veiga Simão»” (Bianchi, 2000: 19).

Nitidamente entrelaçado com as metas do progresso económico e social, o ideário igualitarista está presente, logo no primeiro discurso que José Veiga Simão pronunciou como Ministro da Educação:

“A educação deve, mais do que nunca,



assentar em bases profundamente humanas e livres [...] em concordância com justas medidas de distribuição de riqueza exigidas pela dignidade humana [...] Decididamente, o futuro da Nação não reside apenas em elites fechadas e diminutas. Às reduzidas aristocracias da cultura contra-põe-se a educação das massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional. Àquela nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho, contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade, factor primordial do progresso do País”....

Com o restabelecimento da democracia, depois de 25 de Abril de 1974, afirmar-se-á a supremacia da equidade, confirmando o direito à educação, que a Lei nº 5/73, de 25 de Julho, atribuiu a todos os portugueses e que a Constituição da República, em 2 de Abril de 1976, outorgara taxativamente:

Artigo 73º

(Educação e cultura)

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrá-

tica e socialista [...]

Artigo 74º

(Ensino)

1. O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.
2. O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho [...]

Artigo 75º

(Ensino público e particular)

1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população. Após um breve período de perturbação social e de instabilidade política, o recentramento das prioridades nacionais na ultrapassagem dos nossos históricos atrasos educativos permitiu que se fosse dando conteúdo concreto àqueles propósitos constitucionais, mediante uma profunda redefinição da estrutura e das finalidades do sistema educativo, formalmente consagrada pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, e um amplo alargamento da oferta de ensino, especialmente nos níveis secundário e superior. Consequentemente, praticamente atingida a escolarização plena no ensino básico – o que explica que, aí, o número de alunos tenha baixado, em paralelo com a diminuição do número de crianças na faixa etária correspondente –, a popula-

ção discente cresceu acentuadamente no ensino secundário, onde, entre 1980/81 e 1995/96, ocorreu um acréscimo de cerca de 258 mil estudantes matriculados, ou seja, aproximadamente 95%, e no ensino superior, em que, no mesmo período, se registou um acréscimo de mais de 198 mil estudantes, quer dizer, cerca de 219% (São Pedro et al., 2000: 108).

A par da extensão quantitativa, o sistema educativo português, à semelhança do que aconteceu um pouco por todo o mundo, registou, nos últimos trinta anos, muitas e profundas mudanças, mormente no plano da organização curricular, com o aparecimento de novas valências, suscitadas pela proliferação dos saberes e das responsabilidades atribuídas à escola, no plano da avaliação, onde as finalidades e os procedimentos tradicionais foram drasticamente alterados, no plano do ensino e das relações pedagógicas, em função do aparecimento ou da generalização de novas formas e meios de comunicação e da diversificação sócio-cultural dos públicos escolares, e nos planos organizativo e institucional, em que se assistiu a redistribuição de papéis e responsabilidades entre velhos e novos agentes. Tudo isto obrigou a um esforço adaptativo e de inovação constantes que, pondo em causa ideias, convicções e modos de agir há muito adquiridos e, por vezes, gerando um

sentimento de crise, pôs na ordem do dia a questão da qualidade da educação.

Um dos temas recorrentes, na literatura contemporânea sobre a escola, é a degradação do estatuto social e o agravamento das condições de trabalho dos professores, que é apresentado como explicação para “O Mal-Estar Docente” (Esteve, 1992). Já em Janeiro de 1974, assinalando os efeitos do recrutamento massivo de professores, desencadeado pela expansão dos ensinos pré-escolar, básico e secundário, a revista Seara Nova denunciava, na capa, a “Desvalorização da Função Docente”. Atento a outros factores, António Nóvoa (1986: 54) declara que “A crise de identidade dos professores” tem origem no «estilhaçar» [...] do modelo escolar, provocado nomeadamente pelas pedagogias não-directivas, pelo movimento da descolarização e pelas abordagens institucionalistas”. Comentando a influência da “teoria da reprodução [...] em que [...] as relações professor-aluno foram conceptualizadas como relações de dominação”, Juan Carlos Tedesco (1999: 46) considera “que é possível falar duma espécie de «componente autodestrutiva» da identidade profissional docente” que, nas últimas décadas, terá moldado a formação dos professores, os quais, “na sua busca de maior prestígio social e profissional, tenderam a afastar-se do que lhes era próprio e específico”.

A perda de especificidade da missão das escolas, exigida pela necessidade de substituir outros agentes de socialização, pela rapidez na criação de novos conhecimentos e pela competição com os mass media, cometendo-lhe responsabilidades que “ultrapassam largamente o horizonte das suas possibilidades de acção”, levou Joaquín García Carrasco (1987: 223) a concluir que “Em boa medida, a crise da escola contemporânea é uma crise por excesso de competências”, tal como já tinha sido sustentado por Hameline e Piveteau: ... “investida de todas as missões educativas concebíveis, a escola, vítima de um verdadeiro delírio inflacionista, vê-se, por isso mesmo, despojada da especificidade de uma educação definida (quer dizer, limitada) como escolar. É isso precisamente que começa a criar mal estar a muitos professores, pais e mesmo alunos. Já não sabem o que é uma escola, à força de tanto se estafar a mimar todos os papéis, na posição servil de uma criada para todo o serviço” (citado por Nóvoa, 1987: 783).

A abertura a todos os grupos sociais, numa época de acelerada mobilidade, dentro e fora das fronteiras nacionais, desafiou a escola para os problemas da convivência interétnica e intercultural. Ao mesmo tempo, o aprofundamento das liberdades cívicas, reforçador dos direitos dos alunos e das famílias nas escolas, mitigou o poder

dos professores e das autoridades escolares, “com a subsequente modificação dos modelos disciplinares que tradicionalmente antepunham a ordem à liberdade” (Orden, 1990: 162). Assim, verosimilmente explicado pelo relativismo que parece ter-se tornado hegemónico nas axiologias de hoje, mas realmente legitimado pela justa pretensão de não dissolver a equidade no uniformismo, a meta política da igualdade social passou a conviver, ainda que formosa e, por vezes equívoca, com a diversidade dos indivíduos e dos grupos, como, há anos, nos habituámos a dizer, recorrendo a uma síntese feliz: “todos iguais, todos diferentes”. Ora a generosidade das intenções não basta para que a realidade mude, até porque, para além dos obstáculos e dificuldades materiais, das formas de pensar e dos valores de outrora, remanescem preconceitos, quer dizer, fósseis de normas desvitalizadas que, em outras conjunturas, terão sido úteis e funcionais, mas que, ultrapassado o seu “prazo de validade”, se prolongam perversamente, gerando emoções e juízos que atrapalham a procura de soluções para os problemas do presente e o delineamento de caminhos orientados para um futuro desejável.

Neste cenário, não admira que sejam frequentes as alegações, mais ou menos fundamentadas, de que a educação escolar tem vindo a deteriorar-se. Submerso

na apreensão e no pessimismo, o tema da qualidade da educação, ou, talvez melhor, da falta de qualidade da educação, é delimitado por crenças indisfarçavelmente ideológicas, propondo critérios e termos de comparação imaginados na nostálgica evocação de um “paraíso perdido”, em que os alunos eram afáveis e laboriosos, os professores confiantes e respeitados, a escola tranquila e produtiva, e a sociedade – as famílias, as instituições, o poder político – grata e reconhecida.

Não menos deformadora é a visão, igualmente ideológica e passadista, que, por múltiplos motivos, entre os quais avultam as comparações internacionais do desempenho dos estudantes e os famigerados rankings de escolas, estima a qualidade da educação à luz de critérios utópicos e intemporais ou seja, fora do espaço e do tempo, como, por exemplo, aconteceu há poucos anos, nas acerbas prédicas de Maria Filomena Mónica – Os filhos de Rousseau – sobre os exames de hoje, em contraste com os de 1950 ou 60 e, mais recentemente, no provocatório processo de acusação que Nuno Crato instruiu em O ‘Eduquês’ em Discurso Directo.

Importa, pois, que “qualidade” não seja apenas uma palavra prestigiante, armadilhada pelo maniqueísmo simplista que a opõe, de forma irreduzível, a “quantidade”, dissolvendo o seu significado no emara-

nhado de superstições ideológicas.

E importa, por fim, simultaneamente, que se redesenhe uma noção de qualidade da educação que, se é bem verdade que jamais poderá escapar às limitações de uma determinação ideológica, é necessário que adquira uma fisionomia prospectiva, e não apenas retrospectiva, e que se apresente com a clareza suficiente para que possa ser operacionalizada, quer dizer, traduzida num corpo coerente de índices empiricamente alicerçados.

Referências

Bianchi, J. J. P. (2000). “O ensino escolar em Portugal, desde a implantação da República, até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo”. *Contexto e Educação – Revista de Educación en América Latina y el Caribe*, nº 60. Ijuí: Editora Unijuí, pp. 7-46.

Carreira, Henrique Medina (1996). *O Estado e a Educação*. Lisboa: Cadernos do Público.

Carvalho, Rómulo de (1986). *História do ensino em Portugal*. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Constituição da República Portuguesa (1976). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Crato, Nuno (1996). O ‘Eduquês’ em Dis-

curso Directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Lisboa: Gradiva.

Díez Hochleitner, Ricardo (1990). "Documento de trabajo básico". In AA.VV. (1990). *Prospectiva, reformas y planificación de la educación. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 9-41.

Esteve, José Manuel (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.

García Carrasco, Joaquín (1987). *As Ciências da Educação, Pedagogos para quê?*. Porto: Brasília Editora.

Grácio, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mónica, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar (a escola primária salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença / Gabinete de Investigações Sociais.

Mónica, Maria Filomena (1997). *Os filhos de Rousseau. Ensaio sobre os exames*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Nóvoa, António (1987). *Le Temps des Professeurs – Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XXVII.ème XX.ème Siècle)*. Lisboa: INIC.

Nóvoa, António (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente*

em Portugal (Séculos XVI-XX). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Educação Física.

Orden, Arturo de La (1990). "La calidad como meta de la política educativa al final del siglo XX". In AA.VV. (1990). *Prospectiva, reformas y planificación de la educación. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 161-8.

São Pedro, E. et al. (2000). "Uma Leitura Quantitativa do Sistema Educativo". In Carneiro, R. et al. (2000). *O futuro da educação em Portugal - tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo I. Lisboa: Ministério da Educação.

Tedesco, Juan Carlos (1999). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Veiga Simão, José (1973). "Primeiro passo: programa de acção", discurso proferido no acto de transmissão de poderes, no Ministério da Educação Nacional, em 15 de Janeiro de 1970. In Veiga Simão, José (1973). *Educação... caminhos de liberdade*. Lisboa: sem indicação de editora, pp. 12-17.



106



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E FORMADORES:

UM DOS INDICADORES PRINCIPAIS DA QUALIDADE
DOS SISTEMAS EUROPEUS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Maria Isabel Reis

I. INTRODUÇÃO

Na Europa, e no contexto dos condicionamentos orçamentais e dos desafios impostos pela globalização, pela evolução demográfica e pela inovação tecnológica, tornou-se absolutamente prioritário fazer dos sistemas europeus de educação e formação “uma referência de qualidade mundial, até 2010”.

Segundo a comunicação da Comissão Europeia (2006), a UE enfrenta quatro desafios socioeconómicos interrelacionados: i) a globalização e a emergência de países recém-industrializados e altamente competitivos; ii) a demografia, na forma de uma população europeia em envelhecimento e fluxos migratórios; iii) a rápida mudança na natureza do mercado de trabalho; e iv) a revolução das TIC decorrente do progresso tecnológico. Cada um destes aspectos tem incidência na tarefa de assegurar uma boa educação para todos. Também nessa comunicação se refere que a modernização dos sistemas europeus de educação e

formação é um factor determinante da estratégia de Lisboa, para o desenvolvimento do potencial de competitividade da UE a longo prazo e para a coesão social.

Somos membros de pleno direito da Comunidade Europeia, cujo modelo de Desenvolvimento económico tem como suporte os seus recursos humanos. É neste contexto que se pretende perspetivar a discussão a fazer no âmbito desta mesa-redonda, subordinada ao tema “Qualidade(s) na Educação/Formação – Perspectivas de Futuro”.

II. A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA OS RESULTADOS ECONÓMICOS E SOCIAIS DA U. E.

Num relatório para a Comissão Europeia, da Rede Europeia de Peritos em Economia da Educação (EENEE, sublinha-se que a principal ideia da teoria do capital humano é que a educação de cada pessoa é um investimento no seu capital humano que vai

permitir-lhe contribuir para a sociedade de uma forma produtiva. Como qualquer investimento, o investimento em capital humano tem custos iniciais, custos directos com os estudantes e que são assumidos com a esperança nos benefícios futuros: maior produtividade, melhores salários, baixo risco de desemprego e retorno de impostos (Wößmann & Schültz, 2006).

O mesmo relatório refere que a educação também desempenha um papel crucial nas teorias do capital social. Estas teorias sublinham a importância da confiança mútua, coesão, normas sociais e cívicas e outras relações entre os indivíduos para a promoção de bem-estar social.

Uma vez que para os responsáveis das políticas europeias, a educação e formação são vistas como factores determinantes nos resultados económicos e sociais, designadamente para o desenvolvimento sustentável e a coesão social, não admira que desde a aprovação do programa de “Educação & Formação 2010”, as metas da “qualidade” dos sistemas educativos europeus sejam objecto de relatórios bienais.

Os dados apresentados no último relatório intercalar deste programa (Conselho Europeu, 2006) merecem alguma reflexão sobre a situação de Portugal em relação aos seus parceiros europeus (Quadro I).

Em 2005, 38,6 % dos jovens entre os 18-

24 anos abandonaram o sistema escolar e não se encontram a frequentar qualquer outro percurso de formação. Houve uma evolução, desde 2000, neste indicador de referência, mas a média da Europa dos 25 é de 14,9% e o valor de referência para 2010 é de 10%. Aliás, nos 25 Estados-membros da UE, só Malta tem um desempenho pior do que Portugal (44,5%); os países nórdicos e vários dos outros Estados já apresentam valores inferiores a 10%. Esta situação reflecte a baixa percentagem de jovens que conclui o ensino secundário – 48,4 % – para uma média de 77,3% da UE. Só Malta e Portugal estão abaixo dos 50%, sendo o valor de referência para 2010 de 85%. Resolver o problema de abandono escolar precoce e criar condições para que os jovens concluam o ensino secundário são, sem dúvida, as principais prioridades das políticas educativas.

Muito se tem falado dos resultados do PISA, que são traduzidos no indicador do nível de proficiência em literacia, 22% contra uma média europeia de 19,8%, sendo 15,1% o valor de referência para 2010. A este nível, o desempenho dos alunos portugueses está acima dos alunos da Grécia, da Eslováquia, da Itália, do Luxemburgo e da Alemanha (na UE dos 25).

No que respeita ao ensino superior não são necessários maiores investimentos



para aumentar o número de diplomados, recomenda-se, no entanto, um investimento que garanta o seu aumento em Ciências, Matemática e Tecnologias. O Plano Tecnológico e os programas de Inovação e Desenvolvimento assim o exigem.

Outra prioridade para os investimentos em educação é a da requalificação dos portugueses no activo. A formação ao longo da vida deve chegar aos menos qualificados. Apenas 4,6 % da população entre os 25-64 anos participa em programas de educa-

ção e formação, contra a média de 10,8% da UE. Países como a Dinamarca, a Finlândia, a Suécia e o Reino Unido apresentam valores deste indicador situados entre 25% e 35%.

III. A ESTRATÉGIA DE LISBOA RENOVADA

Tornou-se claro que as políticas de educação e formação se revelaram cruciais para a agenda de Lisboa. De forma a acelerar

Quadro I

Valores dos indicadores do Relatório Intercalar Conjunto (Conselho Europeu, 2006)

Indicadores	UE25	UE25	Portugal	Portugal	Valor de referência
	(2000)	(2005)	(2000)	(2005)	(2010)
Saída escolar precoce	17,7%	14,9%	42,6%	38,6%	10,0%
Nº diplomados em Ciências, Matemática e Tecnologias	650 000	755 000*	10 100	13 000*	783 000 (total)
Conclusão ensino secundário	76,3%	77,3%	42,8%	48,4%	85,0%
Baixo nível de proficiência em literacia	19,4%	19,8%*	26,3%	22,0%*	15,1%
Aprendizagem ao longo da vida	7,9%	10,8%	3,4%	4,6%	12,5%
Diplomados E. Superior (em 1000)	40,3	49,3	-	41,7	53,9

*últimos dados disponíveis (2003)

Quadro II –

Indicadores principais para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e da formação (Comissão C. Europeias, 2007)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação na educação pré-escolar 2. Ensino especial 3. Abandono escolar precoce 4. Literacia em leitura, Matemática e Ciências 5. Competências linguísticas 6. Competências no domínio das TIC 7. Competências cívicas 8. Capacidade de aprender a aprender 9. Taxas de conclusão do ensino secundário pelos jovens 10. Gestão escolar 11. As escolas como centros de aprendizagem locais polivalentes 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Desenvolvimento profissional dos professores e formadores 13. Estratificação dos sistemas de educação e formação 14. Número de licenciados 15. Mobilidade transnacional dos estudantes do ensino superior 16. Participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida 17. Competências dos adultos 18. Nível de educação da população 19. Investimento na educação e na formação 20. Reingressos nos sistemas de educação e formação
---	--

as reformas em curso nos diferentes países da UE o Conselho Europeu solicitou à Comissão um relatório para:

“Avaliar os progressos realizados na criação de uma estrutura coerente de indicadores e marcos de referência que permitam dar o seguimento aos objectivos de Lisboa no domínio da educação e da formação, incluindo a reapreciação da adequação dos indicadores existentes utilizados para medir os progressos alcançados.” (op. Cit.)

Verifica-se a necessidade de fixar um novo quadro, que possa reflectir plenamente as prioridades políticas da estratégia «Educação & Formação 2010» no seu estado actual. Na sua comunicação de Fevereiro de

2007, a Comissão propõe a definição de novos indicadores e valores de referência em torno de oito domínios políticos-chave, identificados na estratégia, a saber:

1. Melhorar a equidade na educação e na formação;
2. Promover a eficiência na educação e na formação;
3. Fazer da aprendizagem ao longo da vida uma realidade concreta;
4. Desenvolver competências-chave entre os jovens;
5. Modernizar a educação escolar;
6. Modernizar o ensino e a formação profissionais (Processo de Copenhaga);
7. Modernizar o ensino superior (Processo



de Bolonha);
8. Empregabilidade.

Neste novo quadro sugere-se um conjunto de 20 indicadores principais que poderão ser complementados por indicadores contextuais adicionais, se necessário. A negrito estão indicadores que se referem a áreas em que decorrem actualmente os trabalhos.

Quadro II – Indicadores principais para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e da formação (Comissão C. Europeias, 2007)

É no domínio da modernização da educação escolar que é definido um novo indicador: o desenvolvimento profissional dos professores e formadores.

IV. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E FORMADORES

De facto, em Novembro de 2005, os Estados-membros receberam um conjunto de “Princípios Comuns Europeus para as Competências e Qualificações dos Professores” (Comissão Europeia, 2005), evidenciando de forma clara o papel crucial dos professores no desenvolvimento das

aprendizagens dos jovens e na educação de adultos.

Os professores, no contexto da Sociedade do Conhecimento, têm de estar preparados para responder aos desafios do seu desenvolvimento, para participar activamente na sociedade e para criarem situações de aprendizagem que ajudem os jovens a ser autónomos ao longo da vida. Devem reflectir sobre os processos de ensino e aprendizagem, ser conhecedores dos conteúdos disciplinares, das questões estruturantes do currículo, promover a inovação pedagógica e a investigação, assim como as dimensões sociais e culturais da educação. Por isso, acentua-se a necessidade da formação de professores ser de nível superior e apoiar-se em parcerias entre instituições de ensino superior e outras instituições onde os professores venham a exercer a sua actividade. Só assim teremos uma educação e uma formação mais consonante com as necessidades e as aspirações da sociedade, tanto a nível nacional como a nível europeu.

É à luz deste paradigma de desenvolvimento que se estabelecem alguns dos princípios comuns para o desenvolvimento das políticas de qualidade e da eficiência da educação na Europa (Comissão Europeia, 2005), dos quais se destacam:

- A profissão professor deve ser bem qualificada;

112

- A profissão professor deve ser vista como um continuum que envolve formação inicial, indução e desenvolvimento profissional contínuo;
- A mobilidade deve ser encorajada;
- A profissão professor deve ser desenvolvida em parcerias.

As competências-chave dos professores devem ser vistas, no contexto social, como mobilizadoras da economia e dos aspectos culturais da sociedade do conhecimento:

- Trabalhar com outros;
- Trabalhar com conhecimento, tecnologia e informação;
- Trabalhar com e na sociedade.

Em suma, se é importante cada país fazer um esforço significativo para conseguir, em conjunto, melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas educativos europeus, as mudanças que daí resultam serão superficiais e efémeras se não apostarem decisivamente no domínio da formação de professores, já que da sua capacidade, compromisso e envolvimento muito dependerá a transformação dos sistemas de ensino.

O actual interesse pelas políticas de formação de professores tem a ver com o facto de um elevado número de docentes, recrutados no período de expansão da escola de massas nos anos 60 e 70, estar próximo da idade da reforma, sendo

esta uma oportunidade única para a sua substituição por professores mais novos, com destrezas mais actualizadas e novas ideias, provocando assim uma mudança efectiva nas escolas, preparando as novas gerações para as exigências da Sociedade do Conhecimento (OCDE, 2005).

O problema do envelhecimento da população de professores e formadores tornou premente a definição de indicadores para avaliar a melhoria da sua formação no espaço europeu, tendo-se a noção de desenvolvimento profissional contínuo (numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida) revelado de crucial importância (Conselho Europeu, 2004). Numa visão da formação de professores como um continuum foi lançado um desafio aos diferentes países para definirem políticas que atraiam os professores para a noção de desenvolvimento profissional contínuo, contribuindo assim para o sucesso das reformas dos sistemas educativos europeus.

Também no mesmo relatório se argumenta que existe quem defenda que a formação dos futuros professores começa na escola primária, uma vez que no final da escolaridade se encontram já socializados no ensino e aprendizagem ao longo de mais de uma década. Se a fase de pré-serviço marca o início oficial da formação do pro-

Figura 1. Modelo de desenvolvimento profissional continuum de professores
(Comissão Europeia, 2004, p. 52)



fessor, só anos mais tarde se pode avaliar a eficácia dessa formação. Daí a urgência de aprovar um quadro de referência para a qualidade da formação inicial.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a OCDE (2005), as actuais exigências dos novos currícula, a mudança das características e das necessidades de aprendizagem dos alunos, a investigação em ensino e em aprendizagem, o aumento das exigências de prestação de contas dos professores e do desempenho das escolas, tornam premente a actualização contínua dos conhecimentos e destrezas dos professores. No entanto, os relatórios dos diferentes países revelam que o desenvolvimento profissional é fragmentado, não relacionado com a prática profissional, sendo, em muitos casos, esporádico e não sequencial. A enorme variedade de programas de formação con-

tínua e a falta de qualidade e coordenação dos mesmos são referenciados em vários relatórios de diferentes países, tornando-se premente alterar tal situação.

O desenvolvimento de práticas de formação contínua promovidas centralmente, como parte do desenvolvimento profissional, tem substituído, em vez de complementar, as oportunidades de formação contínua escolhidas pelos próprios professores. Estudos levados a cabo em Inglaterra provam que as tensões entre os dois propósitos gerais do desenvolvimento profissional contínuo – promover a melhoria da escola e o desenvolvimento de cada professor – não foram resolvidos, como salienta Day (2006). Este mesmo autor apresenta três propostas para o desenvolvimento profissional que, em conjunto, poderão ajudar a superar tal problema:

1. Para conseguir melhorar as escolas, é necessário estar preparado para investir no

desenvolvimento profissional;

2. Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão;
3. Os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu compromisso, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos.

Bem se pode dizer que o futuro do desenvolvimento profissional de professores e formadores, como indicador principal da evolução da qualidade dos sistemas europeus de educação e formação, à Comissão Europeia pertence.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMISSÃO das COMUNIDADES EUROPEIAS, C. E. (2006). Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu: Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação. Acedido em 18/4/2007, em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_pt.pdf.
- COMISSÃO das COMUNIDADES EUROPEIAS, C. E. (2007). Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação. Acedido em 18/4/2007, em http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2007/com2007_0061pt01.pdf.
- COMISSÃO EUROPEIA, D. G. E. C. (2004). Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme. Working Group A "Improving the Education of Teachers and Trainers". Progress Report. Acedido em 25/7/2006, em <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>.
- COMISSÃO EUROPEIA, D. G. E. C. (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Acedido em 17/7/2006, em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- CONSELHO EUROPEU, U. E. (2002). Programa de Trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002/ C 142.
- CONSELHO EUROPEU, U. E. (2004). "Educação e Formação para 2010": A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa. Jornal Oficial da União Europeia, 2004/ C104 (Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa).
- CONSELHO EUROPEU, U. E. (2005). Conclusões do Conselho de 24 de Maio de 2005 sobre os Novos Indicadores na Educação e Formação. Jornal Oficial das Comunidades Europeias, (2005/C 141/04).
- CONSELHO EUROPEU, U. E. (2006). Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa. Jornal Oficial da União Europeia, 2006/C 79 (Relatório intercalar conjunto de 2006, do Conselho e da Comissão, sobre os progressos realizados no âmbito do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010").
- DAY, C. (2006). A Paixão pelo Ensino (A. Flores & E. Martins, Trad.). Porto: Porto Editora.
- OCDE. (2005). Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD Publications.
- WÖßMANN, L., & SCHÜLTZ, G. (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems (Analytical Report for the European Commission): European Expert Network on Economics of Education (EENEE).

SERÁ QUE JÁ APRENDEMOS A FORMAR PROFESSORES

*José Rafael Tormenta
Escola Secundária de Oliveira do Douro*

1.

Quando os Centros de Formação de Associações de Escolas alcançam quinze anos, torna-se necessário – para perspectivar o futuro – analisar profundamente os trilhos e os atalhos que se traçaram desde então.

Numa fase inicial (1993) Estado e instituições académicas acreditavam pouco nos saberes dos professores, viam a sua formação muito reduzida e pouco actualizada para reformas que todos, olhando para outros países da Comunidade Europeia, anteviam como indispensáveis. O conhecimento dos docentes portugueses era perspectivado de uma forma individual, mais centrado na especificidade científica dos conhecimentos a transmitir do que na pedagogia.

Esta preocupação com a falta de formação foi-se acentuando a par e passo com a acelerada transformação do papel da escola e do professor - com responsabilidades acrescidas para este - situação

que poderia afectar mais a credibilidade da escola, dadas as taxas de insucesso, inevitáveis com o aumento da escolaridade obrigatória.

A própria cultura dos professores – com um enfoque individual no seu trabalho na escola e em finalidades quase imediatas e pouco reflexivas em termos didáctico-pedagógicos - conduziu-os inicialmente a posições de negação em relação às necessidades de formação; não viam carências na sua formação, pois mesmo que tivessem práticas de trabalho colectivo (planificações, etc.), essas continuavam a centrar-se no bom desempenho a nível científico e pedagógico, mas sempre individual, na aula. Consideravam a formação como actualização do conhecimento científico orientada por instituições de ensino superior, ou a aquisição do domínio de novas tecnologias. Uma espécie de reciclagem.

O aparecimento de novas metodologias surgia agora no âmbito de diferentes conceitos de currículo e de diversos modelos

116

de organização curricular e conduzia a experiências ricas em termos pedagógicos, que saltavam as paredes da sala de aula e obrigavam os docentes a práticas lectivas conjuntas ou coordenadas.

Nesta mudança parecia alicerçar-se a necessidade de levar aos docentes informação sobre as investigações no âmbito das Ciências da Educação.

Foi esta a primeira lição que aprendemos ao fim destes anos todos. Hoje sabemos que tais conhecimentos das Ciências da Educação eram e são imprescindíveis. Mas que careciam de ser bem aplicados, explicados e até replicados no quotidiano das escolas.

2.

E assim surgiram os cursos de formação. Com formadores acreditados pelo respectivo curriculum, ou pela formação académica, os docentes viram-se “invadidos” pelas teorias - necessárias, evidentemente. Se alguns formadores perspectivavam os seus cursos em função de um conhecimento que possuíam das escolas, outros “despejavam” uma série de conhecimentos por vezes pouco inteligíveis, adquiridos em cursos rápidos de pós-graduação, completamente desenquadrados, como se se tratasse de um produto de “banha da cobra”, sem eira nem beira junto das

escolas.

A formação não era perspectivada em termos reflexivos, práticos e críticos. Quando “chegava” às escolas tudo parecia inaplicável, difícil. O alheamento de muitos teóricos em relação aos saberes dos professores começou de imediato a criar clivagens entre o que se fazia na formação contínua e a realidade no quotidiano das escolas. Foi a obrigatoriedade de os professores obterem créditos de formação para poderem transitar de escalão que garantiu a “clientela”. E a avaliação de muitos destes cursos de formação nunca foi, na realidade, objectiva.

Este parece ser o segundo apontamento a guardar para o futuro: para que as escolas avancem, é necessário recrutar Formadores com uma formação sólida, não só adquirida pelos conhecimentos académicos, mas feita igualmente de saberes práticos e pelo conhecimento profundo do que são as escolas e os docentes/formandos.

Todos sabemos que esta selecção de formadores foi sendo feita, de forma mais ou menos intuitiva, mas real, pelas escolas e pelos próprios CFAE.

3.

Alguns formadores foram percebendo que, se não se afrontasse concretamente as necessidades mais prementes das es-

colas e das comunidades educativas, pouco se contribuiria nesses anos para a tão badalada “mudança”.

Rapidamente se descobriu que a formação só poderia ser vista enquanto construção de aprendizagem ao longo da vida (o que era já uma realidade de outros países europeus e o conceito vinha dos anos sessenta), numa perspectiva que teria que reequacionar um novo perfil profissional dos professores, concedendo-lhes uma preparação para poderem intervir também nos domínios da ética, dos valores e da cidadania; o que pressupunha uma formação exigente, de qualidade, sem deixar de dar à experiência o lugar que esta deve ocupar na aquisição das necessárias competências para educar. Estas exigências obrigavam a um trabalho continuado que significava um investimento na qualidade dos desempenhos profissionais dos docentes.

Tudo parecia ser uma grande novidade. A Área-Escola, que o professor Cabral Pinto considerava, em 1999, corresponder àquilo que deveria ser toda a organização curricular da escola básica, surgia, para muitas escolas e para muitos professores como uma extravagância ministerial que não vinha senão acrescentar de vez em quando algumas horas de trabalho por via da necessidade de serem feitas reuniões de conselhos de turma (bons tempos, se-

nhores professores...). E a falta de prática de trabalho em projectos colectivos e interdisciplinares levou a que esta temática fosse uma das prioridades da Formação Contínua durante dois ou três anos: Dinâmica de grupo, Interdisciplinaridade e Metodologia de Projecto foram entrando para o vocabulário, o conhecimento e – poderemos dizê-lo? – o quotidiano dos docentes. Mas as escolas mantiveram-se ainda arredadas destas novas práticas: as teorias académicas eram “arrumadas” nas prateleiras e práticas interdisciplinares como a Área-Escola - porque não encontravam contexto da cultura escolar espartilhada em disciplinas - estavam condenadas ou a ser também arredadas ou a práticas erradas e falsas, que permitiam unicamente que se pudesse afirmar cumprir o exigido pelo ME. Como afirmou José Alberto Correia em 1999, os efeitos da formação contínua de professores estão dependentes da aplicabilidade dos saberes aos contextos de trabalho; isto é, a formação será mais profícua se responder directamente às necessidades sentidas pelos professores.

A terceira lição a guardar para o futuro é pois a de que a formação não pode ser determinada como algo que está “para além” do trabalho dos professores, mas sim como algo que se insere, de forma natural, na identidade profissional docente e no quotidiano pedagógico de cada escola.

118

O que implica uma revisão urgente da legislação actual sobre os tempos regulamentados para a formação contínua, pois cada agrupamento de escolas e cada centro de formação há-de lidar com realidades e necessidades específicas.

4.

Pretendendo a ligação à realidade das escolas, aplicaram-se depois novas modalidades de formação; para além dos cursos, surgiram as oficinas, os círculos de estudo e os projectos. Estas variantes permitiram ir de encontro às grandes questões que têm sido postas às e pelas escolas. Se é certo que em educação os resultados nunca são imediatos, nem quantitativamente nem em termos de qualidade, não deixa de ser menos verdade que o sistema educativo não se compadece com o atraso das respostas que todos os dias lhe são suplicadas.

As oficinas de formação têm grande êxito (ainda hoje) no seio de muitos professores, pois consubstanciam a necessidade do seu conhecimento experiencial e devolvem-lhes o poder sobre o conhecimento das práticas, a possibilidade de serem "peritos" na produção dos saberes funcionais. Na maior parte dos casos foram pares que orientaram estas acções, formadores que trabalham com os formandos no terreno,

apesar de terem frequentado outros cursos. Mas as oficinas de formação podem também acentuar a vertente individual e isolada do trabalho de cada professor, se não previrem planificações, concepção e troca de materiais, interdisciplinaridade e avaliação em conjunto. Uma das falhas - apesar da parte de trabalho autónomo e de formadores e consultores poderem estar atentos a essa questão - é o facto de não existir avaliação proficiente sobre a melhoria das práticas dos docentes que frequentaram estas oficinas.

Um quarto registo para o futuro centra-se, assim, na necessidade de qualquer acto de formação realizado pelos CFAE ou por qualquer outra instituição ser avaliado não só em relação ao momento de realização e de finalização da acção, mas, sobretudo, em termos das repercussões na escola e nas práticas pedagógicas de cada formando.

Há ainda muitas coisas por avaliar: também em relação aos CFAE, ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e às opções políticas dos governos.

5.

Os professores têm sido os verdadeiros motores das escolas. Não são suficientes as grandes reformas, os decretos que se pretendem com força de lei. Não bastam



modalidades de formação, principalmente as que se distanciem das realidades dos docentes. Para marcar a diferença é necessário agir, em cada escola, no sentido de fazer emergir identidades colectivas organizacionais responsáveis, intervenientes e autónomas. A promoção da qualidade pessoal e profissional será sustentada por uma visão da formação enquanto parte integrante da vida dos professores e não como algo que “está para além de...”. Ser professor, no mundo actual, tem que ser sinónimo de “Escola em Construção”.

Como formador e como consultor, também fiz a minha aprendizagem; como diz António Machado, “Caminante, no hay camino, / se hace camino al andar”; ou, parafraseando Sophia, “la e vinha / e a cada coisa perguntava / que nome tinha”. As modalidades de formação de Círculo de Estudos e de Projecto revestiram-se da maior importância. Nasceram das vontades das escolas ou de grupos de docentes e implicavam a necessidade sentida no âmago das grandes questões da escola (não em termos individuais) e o alvorecer de sentimentos de autonomia na organização curricular, numa perspectiva que se encaixa para o conceito de Tomás Tadeu da Silva (2000) citado por José Augusto Pacheco (2001): “O Currículo é uma questão de Conhecimento, Poder e Identidade”.

Destacarei uma experiência que realizei

em parceria com os formadores Mestre Conceição Gusmão e Mestre Adriano Castro: orientando, cada um, duas acções na modalidade de projecto - Construção dos Regulamentos Internos e dos Projectos Educativos de Escola - em três escolas da área do Centro de Formação Gaia Nascente, delineámos percursos semelhantes em cada grupo de trabalho per si e momentos em que formandos e formadores das três escolas se juntaram para porem em comum os trabalhos realizados, se auto e hetero-avaliarem e delinearem os passos seguintes, sem pôr de lado a individualidade de cada escola. A construção dos primeiros Regulamentos Internos e dos primeiros Projectos Educativos destas Escolas da mesma área geográfica contou com: os desejos de cada escola, grupos de formandos autopropostos com vontade de investigar, apoios pontuais de docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, contributos de diferentes sectores das comunidades educativas e ainda os destas escolas vizinhas, entre si, com as suas visões e diferentes experiências.

Também no Centro de Formação João de Deus, no Porto, se realizaram algumas experiências de partilha entre projectos de escolas e formadores.

Assim se conclui e se regista como quinto ponto importante que há modalidades de

120

formação em que urge continuar a investir e a engrandecer, se se quiser uma melhoramento centrado nas comunidades escolares. Só desta forma se abrirão as portas para formas efectivas de autonomia.

6.

Autonomia significa, em termos etimológicos, viver de acordo com a sua própria lei; o Estado deverá proporcionar todos os recursos indispensáveis e apropriados para que as escolas possam realizar os objectivos que lhes estão imputados. De acordo com Barroso (2006), a autonomia das escolas implica que se confie em projectos contextualizados a nível do local mesmo que em termos estratégicos possam estar até distanciados daquilo que poderá ser um projecto educativo nacional.

O mesmo autor lembra a delegação de competências e recursos, a individualização de trajectos escolares e a horizontalização das dependências. As três condições terão que estar presentes em qualquer reorganização que se faça em relação à formação. Se vamos ter uma escola pública diferente, que ela seja reforçada exactamente nessa sua dimensão do Estado-Providência, servindo as comunidades em territórios educativos que traçarão os seus próprios caminhos, numa maturidade que se pressupõe existir em cada estabeleci-

mento de ensino. A autonomia será construída e não instituída, nascerá dentro das instituições. Cada comunidade educativa explicitará uma identidade profissional docente, com um conteúdo operante, que se ampliará a partir de um âmago de valores, direitos e deveres como a formação contínua que tem de facultar a actualização pedagógica, científica e tecnológica, contribuir para uma crescente especialização e para uma maior firmeza na mediação em contextos educativos cada vez mais problemáticos.

As escolas não sobreviverão em autonomia no sentido da mudança, se continuar a haver um afastamento claro das necessidades de formação dos professores e educadores e das escolas; a este propósito, cite-se Maria do Céu Roldão: (...)“a formação contínua de professores passa a privilegiar modalidades centradas na escola e nas suas dificuldades/necessidades, capazes de soluções inovadoras para os seus problemas”(...). Não pode pois o Ministério da Educação apenas financiar cursos de formação de informática ou para bibliotecas escolares, partindo do princípio de que todos necessitam só desta formação;

Neste sentido, registre-se, em sexto lugar que a formação contínua, em escolas com autonomia pedagógica, terá que continuar a ser gratuita e considerada no cálculo



das horas definidas de formação; as escolas deverão acreditar (através dos CFAE) projectos desenvolvidos pelas suas estruturas pedagógicas, numa perspectiva de investigação/acção, para além das modalidades de formação contínua já previstas no respectivo Regime Jurídico, como a participação em congressos, seminários, conferências, colóquios e encontros profissionais

Tudo isto desde que esses programas sejam relevantes para o exercício da actividade docente, mediante parecer do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC).

7.

Finalmente, apenas algumas palavras sobre aquilo que não poderemos transportar para o futuro da formação contínua de professores em Portugal e que, enquanto formador e consultor, não gostaria de voltar a encontrar:

a) Sentir que é necessário formar professores ainda jovens porque a formação inicial não foi a adequada para as disciplinas ou para os níveis de ensino em que leccionam;

b) Constatar que há jovens docentes que não foram formados inicialmente com as aptidões necessárias e sem projectos de vida adequados (veja-se a este propósito

a obra Formação Inicial de Professores, de que sou co-autor com Amélia Lopes e outros);

c) Ser formador em cursos de formação em que há formandos que só os frequentam para ascenderem a um determinado escalão e se poderem reformar no ano seguinte;

d) Ser formador em complementos de formação em que há formandos que só os frequentam para ascenderem a um determinado escalão, como licenciados e se reformaram de imediato.

Esta foi a sétima e última advertência: Fazer formação inicial que não serve para quase nada, formar professores para que depois vão trabalhar para o ensino privado ou para outras empresas, formar professores para que se aposentem no ano seguinte, não faz sentido e é uma forma obsoleta de gastar o dinheiro que nos vem dos fundos europeus.

É preciso criar medidas que nos impeçam de contribuir para o enegrecimento da Escola Pública em Portugal. Que haja formas de regulação, mas que se deixe as escolas e os CFAE trabalharem com a experiência adquirida.

É necessário que os professores interiorizem que a formação é inerente ao seu quotidiano; que os centros de formação não são dos directores nem dos formadores, mas sim das escolas e das comuni-

122

dades. Felizmente, nestes últimos quinze anos muitas coisas mudaram, em termos das competências dos professores.

Afinal, se não fossem os professores, as escolas e os Centros de Formação, não teríamos feito quase nada até agora.

BIBLIOGRAFIA

BARBIER, J.M. (Dir.) (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Éducation et Formation - Biennales de l'Éducation. Paris: Presses Universitaires de France.

BOLIVAR, A. (1999) Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Asa Editores, SA.

BOUCHARD P. (coord.). (1996). *La Question du sujet en éducation et en formation*. Paris: L'Harmattan.

CAMPOS, B (Org.) (2001) *Formação Profissional de Professores do Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP

CORREIA, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.

EISNER, E W. (2005) *Reimagining Schools*. The selected works of Elliot W. Eisner. New York. Routledge

FIGARI, G. & ACHOUCHE, M.(2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. Regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles : Éditions De Boeck Université

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA

LOPES, A. et al (2006). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: Profedi-

ções

MONTELTH, B. (dir.)(1993) *Ainsi chande l'École*. Paris: Éditions Autrement.

MORIN, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil

PACHECO, J.A. (2001) *Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos*. CEEP - Universidade do Minho. Revista Portuguesa de Educação. 14(1) pp. 49-71

PINTO, F. CABRAL (1996). *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Lisboa . Instituto Piaget. Págs. 529-584

QUEIROZ, J.-M. (1995). *L'École et ses sociologies*. Paris: Nathan.

RANCIERE J. (1995) *Le maître ignorant*. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle Paris Fayard 234

ROLDÃO, M. C. (coord.) (2005) *Formação e Práticas de Gestão Curricular*. Porto : Asa

SANTOS SILVA, A. (2002) *Por uma política de ideias em educação*. Porto : Asa

QUE QUALIDADES DEVEM TER FUTURAMENTE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO?

José Matias Alves

Muito sumariamente, e inspirado pelas intervenções que se fizeram tendo como suposta referência genérica o tema em epígrafe, diria que a educação e a formação deveriam ser organizadas tendo em conta os seguintes princípios/qualidades:

i) pensar as pessoas como FIM e não como recurso, como instrumento, como *input*, como máquinas. Pensar as pessoas como fim da educação implica considerar e atender às singularidades e diversidades e organizar os sistemas e os dispositivos organizacionais para desenvolver todo o potencial humano (em termos individuais, sociais e profissionais). Aplicando este princípio à escola, vemos que todas as pessoas que a constituem (alunos, pais, técnicos, professores...) devem ser objeto/sujeito desta orientação.

ii) pensar outras formas de organizar e 'dispensar' o conhecimento: do modelo escolar que mantém o paradigma industrial (divisão do trabalho, segmentação dos saberes, espaços, tempos, celularização, agrupamentos rígidos de alunos, sequen-

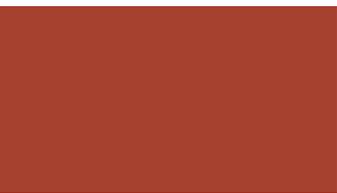
cialização...) a modelo pós-industrial; mais regido pelas necessidades das pessoas e menos pela estandarização da oferta formativa; pensar a escola menos como enclave, último reduto da esperança face à falência dos demais sistemas sociais, e mais como charneira, como plataforma, como agência de qualificação e desenvolvimento local. Que sabe que dispõe de algum poder, mas não de todo o poder. Que sabe que sozinha nada vale, pouco pode. Que sabe que o poder transformador, que tem as pessoas como referência e fim, é de natureza relacional. Nesta mudança de paradigma é vital unir os saberes, interagir (interna e externamente), corresponder criticamente aos pedidos formulados pelos demais sistemas (o social, o económico, o laboral, o cultural..) numa postura de co-construção das respostas necessárias, integrar e articular (o que está disperso, o que é diferente...).

iii) pensar a formação (inicial e) contínua dos professores e formadores como meio estratégico. Para o ser tem de se ligar um-

124

bilicalmente aos contextos da acção, tem de aumentar o saber fazer aprender, tem de articular as dimensões individuais e organizacionais, tem de responder às dificuldades, tem de se centrar nas questões/preocupações concretas, tem de estar ao serviço da aprendizagem, da melhoria dos processos e dos resultados. Neste repensar das dinâmicas de formação, os Centros de Formação podem e devem ser bastante mais do que têm sido: a formação, a consultoria, o apoio a programas e projectos de auto-avaliação organizacional, de avaliação e supervisão pedagógica... são algumas das valências que poderão certamente assumir.

Em síntese, as qualidades da educação e formação futuras terão certamente a ver com a centralidade das pessoas, com a autonomia contextualizada e contratualizada das organizações, com a integração (territorial, epistemológica....) e a articulação (inter-institucional...), com a interacção crítica e criativa, com a deslocação do pólo da oferta para o pólo da procura específica, pessoal e concreta.



125

IX CONGRESSO NACIONAL
DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

Conferência

AVALIAÇÃO DE PROFESSORES, QUALIDADE E DESENVOLVIMENTO

126



Conceição Castro Ramos

Conselho Científico para a Avaliação dos Professores

António Fortunato Boaventura

Director do CFAE de Esposende

AVALIAÇÃO DE PROFESSORES, QUALIDADE E DESENVOLVIMENTO

Conceição Castro Ramos
Conselho Científico para a Avaliação dos Professores

Começo por agradecer ao senhor Presidente do Congresso, e à instituição que representa o honroso convite que me formulou para participar neste IX Congresso dos CFAE e o magnífico acolhimento que nos proporcionou.

Felicitoo por esta realização e a todos os que contribuem para manter, ao longo dos anos, um importante evento como este, que cultiva e articula simultaneamente a reflexão, a aprendizagem mútua, o enriquecimento profissional, para além de uma aprazível convivência cultural entre responsáveis pela formação de professores deste país.

É para mim um gosto poder beneficiar desta oportunidade de partilhar convosco ideias e esperanças sobre o modo como têm evoluído recentemente, a nível nacional e internacional, as políticas de avaliação em educação e, em particular, no que respeita à avaliação de professores.

Pela primeira vez vou abordar, publicamente, esta problemática. Atribuo particular significado a este facto, em 1.º lugar porque o faço entre directores de Centros

de Formação de Associação de Escolas (o que me é especialmente grato) e, em 2.º lugar, porque para além disso começo a construir os alicerces do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, simbolicamente, sob os auspícios da “cidade berço” (ao que, pessoalmente, sou igualmente sensível).

Os CFAE representam uma realidade com um passado e um património relevantes que merecem todo o interesse e consideração.

Faria por isso todo o sentido abordar aqui o seu passado e presente. Permitam-me, porém, que fale antes do futuro, de novas ideias, novos estímulos, novos compromissos e rumos, numa abordagem essencialmente prospectiva e pró-activa.

Faço-o com a naturalidade e a audácia de quem gostaria de poder trabalhar convosco de modo a contribuir eficazmente para concretizar as aspirações de Qualidade e Desenvolvimento da Educação em Portugal.

Estruturei esta comunicação em 5 partes. Em primeiro lugar, preocupei-me em en-

128

quadrar a temática da avaliação de professores no contexto político internacional e nacional e em identificar as diversas funções que lhe podem caber.

Em seguida, sustento a tese de que não pode deixar de existir uma estreita ligação entre a avaliação de professores e o desenvolvimento profissional destes ao longo da vida, e que esta ligação deve estar na base da constituição e funcionamento de verdadeiras “comunidades profissionais de aprendizagem” entre os professores, tanto nas escolas singulares como nos agrupamentos de escolas.

Irei relembrar, depois, os traços gerais relativos a esta matéria, tal como se encontram previstos no novo Estatuto da Carreira Docente.

Como é natural, darei um destaque especial ao papel que caberá, neste domínio, ao Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Finalmente, à luz das considerações expostas, tentarei formular algumas conclusões, reflectindo sobre os desafios e consequências que esta nova visão da avaliação e do desenvolvimento profissional dos professores poderá trazer a breve prazo para os CFAE e sobre o estabelecimento desejável de relações de colaboração entre os CFAE e o CCAP.

1. Contextos políticos da Avaliação de Professores

As visões sobre a Educação e os sistemas

de avaliação constituem, sem dúvida alguma, um produto do seu tempo e é nas ideias do seu tempo que se enraízam. O que se pensa e como se pensa é sempre um produto de uma época e de um contexto social, tal como das condições em que o pensamento se desenvolve. Por isso mesmo, é a sociedade que determina o conteúdo das políticas de educação, à luz de ideologias e de conceitos científicos dominantes, renovando e reinventando outras perspectivas e abordagens.

As actuais políticas de avaliação – quer sejam dos professores, dos alunos ou das escolas – possuem assim, inevitavelmente, a marca do seu tempo.

Cada vez mais se fortalece a ideia de que existe, de facto, uma ligação virtuosa entre a prosperidade económica e a eficácia da educação dos países. Com o avanço crescente da globalização, verificado nos anos 80 e 90 do século XX, a realidade desta ligação tornou-se ainda mais notória, visto que a competição entre nações ganhou terreno.

O argumento em que se baseia a convicção sobre a existência desta ligação prende-se com a necessidade imprescindível de os países possuírem uma força de trabalho altamente educada e qualificada, sem a qual nenhum deles pode acompanhar, de forma sustentada e sustentável, o desenvolvimento da economia.

E, embora este conceito de “força de trabalho” não seja entendido, por todos, da mesma forma, a Qualidade da educação, do ensino e das aprendizagens tem vindo a ser assumida, de forma generalizada, como um objectivo maior e uma questão fundamental, interessando a decisores políticos, a investigadores e actores educativos.

Por todos estes motivos, e tendo em conta as somas consideráveis que são investidas no sector da educação e o direito da sociedade e do contribuinte de saberem o que se passa e quais os resultados obtidos com as verbas gastas, compreende-se a importância que tem adquirido, nos últimos tempos, o desenvolvimento generalizado de uma cultura de avaliação e prestação de contas que, juntamente com outros mecanismos, permita garantir um ensino eficiente e de alta qualidade.

A um nível macro internacional, a ênfase nas comparações, na competitividade dos países e na qualidade das aprendizagens faz-se sentir um pouco por todo o lado.

A preocupação dos governos e de várias organizações internacionais, como a OCDE ou a Comissão Europeia, tem sido a de acompanhar e promover estudos transnacionais, de carácter comparativo (de que o Programa PISA é um dos exemplos mais conhecidos), dedicado aos resultados das aprendizagens em geral,

e particularmente em matéria de literacia e numeracia, bem como à construção de sistemas de indicadores de qualidade, como a percentagem de alunos que abandona precocemente os estudos ou que consegue concluir o ensino secundário, só para nomear alguns dos indicadores mais frequentemente utilizados.

A nível nacional, o objectivo político de enraizar, em todas as dimensões do sistema de educação e formação, a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas está contido no programa e nas medidas do XVII Governo, nomeadamente quando se refere a questões como, e passo a citar, “a avaliação de desempenho dos alunos e do currículo nacional, a avaliação dos educadores e professores, das escolas, dos manuais e dos serviços técnicos que os apoiam, segundo critérios de resultados, eficiência e equidade.”

Tudo isto é muito familiar, bem sei.

Mas há um profundo significado que não pode deixar de ser realçado, do ponto de vista das práticas de ensino e das aprendizagens e, conseqüentemente, da avaliação de professores. É que os resultados em matéria de educação, designadamente em termos de desenvolvimento da qualidade e da eficácia do ensino e das aprendizagens, têm de ser vistos como mensuráveis, porque só os resultados mensuráveis podem legitimar as comparações.

Os professores são chamados a prestar contas de uma forma cada vez mais visível, não apenas perante a sociedade e o contribuinte, por razões já atrás referidas, mas também perante a comunidade educativa e envolvente mais próxima, ou seja, os alunos, os pais e a população local, destinatários directos do trabalho que efectuam.

Qualquer sistema de avaliação de desempenho deve, assim, satisfazer este requisito de prestação de contas, constituindo um aspecto que, hoje em dia, é reconhecido praticamente por todos os países do mundo e organizações internacionais.

Mas este não deve constituir-se no objectivo único do processo de avaliação de professores, nem sequer talvez no seu objectivo dominante. Com efeito, a literatura científica existente neste domínio, ao analisar os diversos sistemas de avaliação de professores, tal como funcionam em vários países – e, por vezes até, com variantes diferenciadas no mesmo país – evidenciou quatro funções para este tipo de avaliação, atribuindo diferentes graus de importância a essas funções:

- a) a prestação de contas;
- b) a promoção na carreira docente;
- c) o diagnóstico para efeitos de desenvolvimento profissional (e, em especial, para a frequência de acções de formação);
- d) o contributo para a melhoria da quali-

dade das práticas pedagógicas e do desempenho das escolas onde estas se exercem.

É interessante notar, a este respeito, que em 2003 foi publicado um estudo comparado de 5 países/regiões (Chipre, Hong Kong, Holanda, Reino Unido e Estados Unidos), incidindo sobre as variáveis mais influentes da eficácia escolar e pedagógica, os sistemas de avaliação dos professores e os efeitos obtidos, em termos de melhoria da qualidade.

Este estudo concluiu que, enquanto as três primeiras funções mencionadas surgem com grande frequência, a existência de mecanismos directamente associados e relacionados com a última das funções atrás referidas – ou seja, a incidência na melhoria da qualidade – são, em geral, bastante raros, não obstante as autoridades de todos os países estudados terem normalmente a tendência para declarar, de forma inequívoca, que pretendem melhorar a qualidade do ensino ministrado e o resultado das escolas com a implementação dos seus sistemas de avaliação.

Alguns autores, entre os quais David Middlewood (2001, 2002), um dos mais conhecidos especialistas mundiais nesta matéria, sustentam que os sistemas de avaliação de professores podem ser vistos como um processo contínuo que, embora afectado pelos contextos individuais das escolas,



se desenvolve numa tensão permanente entre dois pólos, consoante a ênfase for colocada na prestação de contas ou no desenvolvimento profissional, permitindo a sua caracterização e diferenciação.

Recorde-se, por último, que a União Europeia, no documento sobre princípios europeus comuns para as competências e qualificações de professores, em resposta aos desafios e recomendações formulados no relatório de avaliação intercalar (2004) do Conselho Europeu e da Comissão Europeia sobre o Programa Educação e Formação 2010, define o papel dos professores e do seu desenvolvimento profissional e na carreira ao longo da vida como uma prioridade-chave.

2. Que se entende por desenvolvimento profissional dos professores?

Este não é um conceito recente. O que é relativamente recente é, por um lado, o sentido mais abrangente que o próprio desenvolvimento profissional tem vindo a adquirir nos últimos tempos e, por outro lado, a forma como tem vindo a ser perspectivado e associado ao processo da avaliação do desempenho dos professores, constituindo-se a essa luz num pilar essencial, indicador de necessidades e instrumento de planeamento e, em consequência, indutor e promotor de desenvolvimento na formação de professores.

Trata-se de um processo contínuo de

aperfeiçoamento profissional que o professor desenvolve ao longo da sua carreira, através da participação regular e sistemática em actividades diversificadas, formais e informais, de formação, aprendizagem e apoio, numa concepção muito mais ampla do que a simples frequência de “acções de formação contínua” e que não deve confundir-se nem sobrepor-se com esta.

De facto, pode traduzir-se em modalidades de intervenção que vão muito para além das actividades tradicionais de formação. Por exemplo, uma das formas identificadas de desenvolvimento profissional consiste na criação e funcionamento, na escola (ou no agrupamento de escolas), de grupos de ajuda e cooperação interpares, inseridos em programas adequados de autodesenvolvimento profissional de professores, por iniciativa e responsabilidade dos próprios professores; outra forma consiste no desenvolvimento de experiências mais ou menos informais de aprendizagem, através da análise e discussão colectiva de documentos de apoio e outros meios e fontes de conhecimento.

O desenvolvimento profissional de professores pode desenvolver-se fora ou no próprio local de trabalho.

Deve ser empreendido de forma pró-activa por professores com ou sem funções de coordenação e gestão.

Visa essencialmente a promoção da

132

aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores.

Baseia-se na prática e na experiência própria e de outros, não só para observação mútua, mas também para criar situações nas quais os professores, individualmente e em grupo, podem pensar os processos e os conteúdos daquilo que ensinam.

Além disso, é um processo colaborativo, baseado numa perspectiva construtivista.

Centra-se nos alunos e nos seus resultados. Está ligado à melhoria das aprendizagens, à eficácia das práticas pedagógicas e ao sucesso dos objectivos estratégicos das escolas.

Implica a necessidade de analisar vivências profissionais, a produção de conhecimento relevante e adequado às situações do aluno, da turma, da escola.

Confere aos professores um sentido de pertença a uma comunidade profissional de aprendizagem, quer ao nível do departamento, quer ao nível da escola no seu todo e reforça a confiança na acção educativa e nos seus resultados.

É um processo contínuo, perspectivado a longo prazo, que inclui oportunidades regulares e projectos planeados, de forma sistemática, para promover o crescimento e o desenvolvimento pessoal ao longo da vida profissional.

Os processos de desenvolvimento profissional, assim entendidos, geram na escola

um clima de apoio e interajuda que permite dar sentido à colaboração e ao diálogo profissional, e criar genuínas comunidades profissionais de aprendizagens entre professores.

Neste conceito moderno de desenvolvimento profissional – que, em traços gerais, acabo de enunciar – a avaliação é uma condição essencial.

É que, se não é possível conceber a avaliação de professores desligada da avaliação dos alunos e da avaliação das escolas, também não é possível pensar no desenvolvimento profissional dos professores sem uma estreita articulação com a avaliação destes actores.

De facto, considero que a avaliação de professores não poderá ser equacionada apenas do ponto de vista da prestação de contas.

A avaliação de professores terá de constituir-se na pedra angular do desenvolvimento profissional, porque informa e fundamenta os pontos fortes e fracos da acção docente, contribuindo assim, de forma decisiva, para a sua eficácia, uma vez que influencia claramente a qualidade dos processos e dos resultados.

Entre outros aspectos, ajuda a diagnosticar o estado da situação, em termos de sucesso e insucesso escolar, a analisar os erros eventualmente cometidos e a definir estratégias de superação.

Permite comparar os resultados com os referenciais de qualidade e conceber, a partir da informação recolhida, um plano estratégico de desenvolvimento profissional, a vários níveis, em particular:

- ao nível de cada escola ou agrupamento de escolas;
- ao nível local e subregional, tendo em conta a área geográfica de intervenção dos Centros e Redes de Formação existentes.

3. Traços gerais e objectivos da avaliação de professores em Portugal

Na economia desta intervenção, é útil relembrar, os traços gerais e os objectivos do actual modelo de avaliação de desempenho dos professores em Portugal, tal como se apresentam no novo Estatuto da Carreira Docente.

Assim, são objectivos da avaliação de professores, entre outros:

- melhorar os resultados escolares e a qualidade das aprendizagens;
- proporcionar orientações para o desenvolvimento e valorização pessoal e profissional dos docentes que permitam melhorar a sua prática pedagógica;
- promover o trabalho de cooperação entre docentes, bem como a excelência e qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Subjacente a estes objectivos está pois a promoção da qualidade do trabalho pro-

fissional dos professores e a elevação do nível das aprendizagens dos alunos. Concretiza-se, por outro lado, em diferentes dimensões:

- uma vertente profissional e ética;
- o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- a participação na escola e a relação com a comunidade escolar;
- o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Tendo em conta estas dimensões, a avaliação irá incidir sobre um conjunto de aspectos que traduzem não só o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente ao nível do trabalho desenvolvido na sala de aula, mas também a sua participação em outras actividades da escola ou do agrupamento de escolas e os respectivos resultados obtidos.

A este respeito, deve salientar-se que, no novo modelo, embora a avaliação tenha obviamente consequências na carreira docente, já não se orienta apenas em função dela, como no regime anterior ora revogado. Orienta-se, sobretudo, em função de resultados que deverão traduzir-se em melhores práticas pedagógicas e numa maior eficácia em termos das aprendizagens conseguidas.

Exige a aquisição de novas competências profissionais, relacionais e éticas.

Exige também a definição clara e objecti-

134

va de referenciais e padrões de qualidade que tornem apropriados e precisos os juízos de valor e as decisões num contexto de significados e valores partilhados entre avaliadores e avaliados.

Interessa sublinhar que se tratará de um processo com a intervenção de vários actores com diferentes papéis e graus de responsabilidade (avaliados, avaliadores, comissões de coordenação de avaliação, Inspeção-Geral de Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores), informados por várias fontes de dados onde será possível recolher todos os elementos relevantes de natureza informativa tais como a auto-avaliação, a observação de aulas, a análise de instrumentos de gestão curricular, materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados, entre outros.

4. O papel do Conselho Científico para a Avaliação de Professores

Com autonomia científica e técnica, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores surge como um órgão novo no ordenamento jurídico da avaliação da educação em Portugal.

Tem como missão implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Compete-lhe promover a equidade, a harmonia, a coesão e a credibilidade da apli-

cação do sistema, desenvolver actividades de acompanhamento global do processo de avaliação, de aferição dos padrões de qualidade utilizados nas avaliações de desempenho, bem como apreciar a coerência dos resultados.

É de referir que a sua missão e papel não se confundem com a missão e o papel da Inspeção-Geral da Educação. Distingue-se também do Conselho Nacional de Educação, porque não tem a natureza de um órgão de concertação social, isto é, não se destina a representar os interesses dos regulados, de forma a promover consensos, embora pretenda privilegiar o diálogo plural e o confronto de opiniões. Não se limitará ao diálogo interno interpares, mas procurará alargá-lo às próprias escolas e aos respectivos Centros de Formação, adoptando um método aberto de cooperação com interlocutores privilegiados.

Cumprir-lhe contribuir para garantir a equidade e os padrões de qualidade científica e técnico-pedagógica da docência e das aprendizagens. Compete-lhe desenvolver princípios, linhas de orientação e padrões de qualidade, elaborar recomendações e pareceres que ajudem a concretizar e regular o sistema, (in)formando e promovendo, desse modo, o desenvolvimento do novo regime de avaliação de professores. Mas não tem as funções executivas de uma Direcção-Geral ou de uma Agência.

A sua concepção afasta-se dos modelos de controlo externo, o que lhe permite dar forma, pelo contrário, a um modelo de acompanhamento e monitorização insituante de um processo de auto-regulação nas escolas que é acompanhado por este Conselho.

No quadro das suas competências, o CCAP tem também um papel de orientação e regulação, a desempenhar nos processos de concurso de provas públicas para ingresso e acesso na carreira.

Pretende ser, assim, um espaço de diálogo e reflexão entre vários profissionais de educação com características diferenciadas ao nível científico e educativo e detentores de vivências profissionais a vários níveis e domínios, valorizando o conhecimento e saberes adquiridos no terreno.

O Conselho Científico para a Avaliação de Professores actuará numa base de confiança, de proximidade, de escuta e de interacção com a escola e os professores, promovendo:

- um estreito relacionamento com as escolas e os seus órgãos executivos e pedagógicos, com as associações profissionais de professores, com instituições de formação;
- a definição de critérios e padrões de elevada exigência, apoiados em indicadores devidamente seleccionados;
- a concepção de instrumentos que ga-

rantam a harmonia e a equidade do sistema de avaliação de professores;

- o recurso a informação permanentemente actualizada, designadamente sobre a evolução do pensamento relativo à avaliação de professores, e aos padrões de excelência a nível europeu;
- a produção de relatórios e recomendações sobre processos e resultados, bem como sobre necessidades de melhoria e desenvolvimento.

Em suma, pretende-se que seja um órgão consultivo, consistente do ponto de vista científico e técnico, leve e operacional na sua acção, visando a eficácia e privilegiando os princípios da simplicidade, flexibilidade e da confiança.

5. Desafios e consequências para os Centros de Formação de Professores

À luz do novo modelo de avaliação do desempenho de professores e das concepções modernas de desenvolvimento profissional, que desafios e consequências se colocam agora aos Centros de Formação de Professores?

Que relações se podem vir a estabelecer entre estes e o CCAP?

A sociedade do conhecimento exige aos professores novas competências, novos perfis profissionais para participar nela e para preparar os alunos no sentido de serem aprendentes autónomos ao longo da vida.

136

Os profissionais de educação devem, por isso, ser capazes de reflectir sobre o processo e as práticas profissionais através do enriquecimento contínuo da sua formação académica e disciplinar, sobre os conteúdos curriculares, a pedagogia, a inovação, a investigação e as dimensões sociais e culturais da educação. A profissão docente é colocada, por assim dizer, pela via da sociedade do conhecimento, no contexto da aprendizagem ao longo da vida. E isto exige um suporte político, científico e técnico, quer de instituições como o CCAP, quer das instituições de formação que desempenham um papel insubstituível neste desafio.

É por esta razão que afirmo que há lugar à construção de uma nova visão e de um novo papel que poderá caber aos Centros de Formação, ao serviço da promoção da Qualidade e da eficácia dos resultados e da inovação.

Muito provavelmente, serão confrontados em breve com a necessidade de assumir uma nova atitude, eminentemente pró-activa e implicada no desenvolvimento profissional dos professores, tal como hoje em dia é cada vez mais entendido.

Essa mudança de atitude conferirá aos CFAE o papel incontornável de promotores e dinamizadores, não apenas do desenvolvimento profissional de professores, mas também da inovação educacional.

Esse papel pode surgir através de uma

evolução dos actuais objectivos e estratégias definidas em função do serviço que devem prestar. Mas também pode instituir-se de uma forma mais ousada, no sentido da refundação da sua matriz conceptual e organizativa para acompanhar as mudanças de filosofia e de modelos na educação em Portugal.

Esta segunda hipótese significará, do meu ponto de vista, ousar transformar os actuais Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) em Centros de Desenvolvimento Profissional e de Inovação (CDPI), assumindo outros pressupostos e funções que implicam, em muitos aspectos, formas diferentes de agir para oferecer aos professores oportunidades de desenvolver um processo de aprendizagem permanente ao longo da vida. Por um lado, desenvolvendo a sua acção associada a situações reais, dando renovada importância a modalidades de aprendizagem, como os círculos de estudos e as oficinas de formação. Por outro, abordando novas temáticas – associadas às necessidades emergentes de desenvolvimento de competências profissionais – em domínios como:

- a auto e a hetero-avaliação de professores e das escolas;
- a gestão e a mediação de conflitos;
- as competências profissionais de professores titulares;
- as didácticas gerais e específicas;

- o desenvolvimento profissional da formação dos formadores.

Penso que os caminhos do CCAP e dos futuros “CDPI” (como os designei atrás) se encontram e convergem no domínio da concepção e acção – quer quanto à lógica do desenvolvimento profissional e da construção da qualidade profissional dos sujeitos intervenientes no processo de avaliação de desempenho de professores, quer ao nível da reflexão sobre os campos de observação que serão objecto de avaliação, como ainda na própria definição de referenciais e padrões de Qualidade. Em todas estas vertentes há que descobrir e edificar formas e projectos de actuação conjunta, e estabelecer formas eficazes de diálogo e interacção, no estimulante campo de acção que se nos apresenta.

Não trago, naturalmente, um modelo pré-concebido, e muito menos um programa de acção delineado.

Trago porém uma certeza – a de que, qualquer que venha a ser a configuração dos actuais Centros de Formação, dado o seu capital social, relacional, cultural e científico acumulado em mais de dez anos de exercício os Centros têm um futuro e um papel relevante no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria da eficácia educativa.

De que modo? Como exploradores de fronteiras a quem se recorre para obter o último dado relevante ou para aceder

à inovação procurada, como instituição especializada de quem se espera um conhecimento específico, como interlocutor privilegiado e articulador de redes de futuras comunidades profissionais de aprendizagem entre professores, com a função de acompanhar e analisar em permanência o desenvolvimento profissional gerado nas escolas, para poder responder às necessidades destas e para acrescentar utilidade e valor ao conjunto.

É na liberdade criativa de saberes e competências e na mobilidade das energias das comunidades de formação e desenvolvimento, respeitando as opções pessoais, que se desenha o futuro dos Centros de Formação.

Gostaria de concluir fazendo um convite para darem um passo em frente rumo ao futuro. Para embarcarem na aventura de empreender a viagem de resposta aos desafios.

Na expressão extraordinária do poeta que celebrou a aventura da viagem preciso é:

“... aparelhar o barco da ilusão,
reforçar a fé do marinheiro,
cortar as ondas sem desanimar.
Porque, em qualquer aventura
o que importa é partir,
não é chegar.”



138



COMENTÁRIO

António Fortunato Boaventura
Centro de Formação de Esposende

A brilhante intervenção neste congresso dos CFAE sobre Formação Contínua e Qualidade da Escola, pela Professora Doutora Maria da Conceição Castro Ramos, desenvolvendo o tema Avaliação de Professores, Qualidade e Desenvolvimento, pode ser vista por todos nós, congressistas, como um acender de luzes, um retomar da chama de orientação pela qual todos, à sua maneira, ansiamos.

A metáfora utilizada da boa navegação lembrou-me o belíssimo mito de Hero e Leandro. Segundo este mito grego, a virgem Hero, sacerdotisa de Afrodite em Sesto suscitou a paixão do jovem Leandro de Abido.

Este, para se encontrarem, atravessava todas as noites o estreito de Helosponto, a nado, guiado por uma lâmpada que a sua amada acendia na torre.

Mas numa noite de tempestade, a lâmpada extinguiu-se e Leandro não encontrou a costa, morrendo afogado nas ondas envolvidas pelas trevas.

Quando no dia seguinte, Hero viu o corpo

devolvido pelas águas, atirou-se do alto da torre ao mar, não desejando sobreviver à morte do seu bem amado.

Não caindo no cariz trágico mas sim pedagógico do mito, é de facto importante, até mesmo urgente, que o sistema educativo, através dos seus dirigentes, nos indique os rumos, nos mostre a direcção do vento, pois mar existe, assim como barco para navegar.

Sabemos que as estratégias de navegação são locais e autónomas, mas a visão ou pelo menos o conhecimento das metas e dos objectivos são fundamentais para uma navegação objectiva.

Neste sentido, a intervenção da Professora Conceição Castro Ramos deu-nos novo alento, foram identificadas algumas pistas para a navegação.

Com o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), grandes áreas ou pilares de sustentação da carreira foram delineados, a saber: a estrutura de carreira e a avaliação de desempenho.

140

A dificuldade de consensos, visíveis nas diversidades internacionais sobre a avaliação de professores, aponta para a utilização em Portugal de um modelo razoavelmente justo, onde a prática será o grande critério, a proactividade e a defesa de uma educação sustentada na qualidade e eficácia.

Sabemos que a escola é uma das organizações mais relevantes das sociedades modernas. Numa época caracterizada pela mudança, pela coexistência das mais diversas ideologias, pela competitividade da economia, pela globalização, a educação e a formação de base são estruturantes para um desenvolvimento sustentado. Sem uma população activa com elevadas qualificações académicas e profissionais não é possível um desenvolvimento sustentado.

A escola, para tal, tem necessidade de se ligar ao meio, possuir lideranças fortes, um projecto educativo consistente (simples e eficaz) e um corpo docente estável, qualificado e empenhado. Estas características são a pedra angular se o sistema pretende obter resultados concretos, especificamente, no sucesso educativo, no combate ao abandono escolar, na melhoria de qualidade do ensino e aprendizagens. Para tal é essencial uma maior qualificação científica e maiores capacidades pedagógicas e didácticas. A formação inicial, tendo-se

em conta as novas competências exigidas pela profissão, o definir-se o modo de progredir, como são incentivados os professores na carreira, são factores essenciais para o sucesso educativo dos alunos.

A avaliação de desempenho é o elemento essencial da carreira dos docentes, pois a mudança das exigências é mais significativa, a maior complexidade do fenómeno educativo, com uma multiplicidade de missões, exige novas competências e perfis profissionais, fazendo com que a formação contínua aponte especificamente para o desenvolvimento profissional do docente.

A carreira docente, como classe altamente qualificada, exige o reconhecimento da importância de mudança e da contínua adaptabilidade, como motores na formação inicial e na formação contínua. O desenvolvimento profissional é um processo intencional, continuado, sistémico e de questionamento contínuo.

A melhoria das aprendizagens exige inovações contínuas sobre as necessidades de formação, um repensar sobre a(s) função(s) da escola, das suas estruturas, a construção de uma comunidade de desenvolvimento profissional, uma nova visão de escola como organização aprendente, exigindo um processo contínuo de questionamento e avaliação. A nova (sendo antiga) prestação de contas exigirá que professores, alunos, pais e a população



em geral tenham perfeita consciência das suas missões, das suas funções. Os projectos educativos deverão ser verdadeiros planos de desenvolvimento estratégicos, onde a quantificação de resultados das metas atingidas esteja ao serviço de uma educação de qualidade e que promova a excelência cívica, social e o desenvolvimento sustentado. Este desenvolvimento, sendo local, deve assentar em padrões de excelência que os mercados europeus e internacionais exigem.

Como a excelência é uma meta complexa, leva a que o processo educativo e todos os elementos envolvidos possuam graus de eficácia, que só serão verdadeiramente atingidos utilizando novos procedimentos relacionais, onde o trabalho em rede e parceria são fundamentais. O efeito borboleta é manifestamente visível no sistema educativo.

Perante esta complexidade, a grande novidade que a Professora Conceição Castro Ramos trouxe a este congresso é a criação do Conselho Científico de Avaliação de Professores e os enormes desafios que virão para os CFAE, como pólos de excelência para a implementação do ECD. Os CFAE deverão no futuro ser vistos como Centros de Desenvolvimento Profissional e de Inovação (CDPI). Estes deverão ser pólos de concepção e acção. As suas responsabilidades passarão pela formação

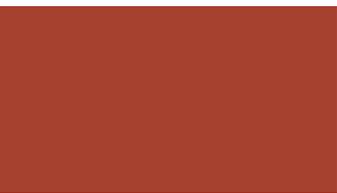
dos professores, na perspectiva da sua formação ao longo da vida, pela criação de competências de liderança, por novas competências emergentes, pela actualização científica e pedagógica e pela competência profissional dos professores.

É preciso iniciar-se a viagem, explorar novas fronteiras, novos desafios, novas funções, sendo para tal necessário que as cartas de navegação sejam traçadas e que as luzes dos faróis se acendam para que os CFAE continuem e melhorem a sua função no actual sistema educativo.



142





143



IX CONGRESSO NACIONAL
DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

CONCLUSÕES

IX CONGRESSO NACIONAL DE CFAE

3, 4, 5 DE MAIO
GUIMARÃES

144



António Galvão
ESE de Fafe

CONCLUSÕES DO IX CONGRESSO NACIONAL DE CFAE

*António Galvão
ESE de Fafe*

Num tempo de aceleradas mudanças e de cada vez maiores exigências colocadas às escolas e às comunidades educativas, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) escolheram como título para o IX Congresso “Formação Contínua e Qualidade da Escola”. Pretendíamos que este Congresso fosse tempo e espaço de reflexão e de debate assente em 15 anos de actividade destas instituições de formação, e também que a partir daqui pudessem surgir algumas orientações prospectivas que nos permitissem encarar o futuro com mais motivação e optimismo.

Os CFAE contam já com cerca de 15 anos de actividade, sendo reconhecidos pelo Ministério da Educação, pelas escolas, pelos professores e demais actores educativos como estruturas essenciais do Sistema Educativo. Profundamente enraizados nas comunidades locais e com uma estrutura muito leve, dado o reduzido número de pessoal permanente em funções, foram criados com o objectivo de organizar e promover a formação contínua de

professores e de outros profissionais da educação.

Ao longo da sua existência têm assumido outras e diversificadas funções, desde o trabalho em rede, à formação de pais e ao apoio a projectos de inovação nacionais e internacionais. Destaca-se ainda o seu envolvimento na criação de Centros de Competência, de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e de outras valências, sempre com o intuito de contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade.

Propusemo-nos neste Congresso:

- Reflectir sobre o trajecto da Formação Contínua;
- Analisar criticamente as políticas de educação/formação ao longo da vida;
- Analisar o impacto da formação na educação em geral e no ensino em particular;
- Evidenciar diferentes olhares sobre o percurso formativo dos CFAE;
- Reflectir sobre a profissionalidade docente numa escola com múltiplos desem-

146

penhos;

□ Construir respostas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento educativo/formativo das instituições e das pessoas;

□ Apresentar propostas de futuro para “um novo fôlego” na consolidação dos CFAE.

Os CFAE têm sido caracterizados como um sistema:

- Aberto – porque responde a todo o tipo de solicitações
- Variado – porque envolve vários tipos de instituições
- Geograficamente Disperso – porque cobre todo o território do continente e da Região Autónoma dos Açores.

Pese embora o facto de serem uma estrutura leve ao nível de recursos humanos e financeiros os CFAE:

- Demonstram uma grande agilidade e flexibilidade para agarrar novos desafios (CNO, CRVCC, Centros de Competência, Centros ECDL, etc.)
- Evidenciam um grande dinamismo ao nível de parcerias:
 - Territoriais (Câmaras Municipais, Movimento Associativo, etc.)
 - Ensino Superior
 - Estruturas Nacionais (Associações profissionais e sindicais, federa-

ções, etc.)

- Caracterizam-se por uma elevada representatividade territorial, que possibilita uma intervenção estruturada, rápida e eficaz ao nível regional através das redes de CFAE, de que são exemplos a formação para os Novos Programas do Ensino Secundário, a formação no âmbito da Rede de Bibliotecas Escolares, no âmbito das TIC (CRIE) e no âmbito do Pessoal Não-Docente ou a resposta às novas exigências de avaliação colocadas pelo ECD, entre outras.

- Manifestam uma elevada capacidade de inovação: centros de recursos, projectos internacionais, inovação tecnológica, etc.

- Constituem-se como centros de recursos das escolas e da comunidade.

- São o ponto de encontro das escolas associadas, onde se elaboram e articulam projectos de intervenção nos territórios educativos.

- Possuem uma especial responsabilidade e competência no

domínio da avaliação das escolas e do pessoal docente e não-docente, pela experiência adquirida ao longo do seu percurso de 15 anos.

Defendemos que:

- A área de intervenção prioritária dos

CFAE é a formação contínua de pessoal docente, não-docente e encarregados de educação. Actualmente, novos desafios se colocam aos CFAE, nomeadamente no âmbito da formação das equipas pedagógicas dos CNO.

- OS CFAE, pela proximidade que têm com o seu território educativo, são, por excelência, instituições particularmente vocacionados para a formação em contexto, centrada na escola e nas práticas profissionais dos actores educativos.
- Os CFAE, pela sua implantação no território, têm capacidade de potenciar e estabelecer parcerias com diversos agentes locais e regionais, nomeadamente, autarquias, instituições de solidariedade social, ensino superior, ...
- O desenvolvimento dos planos de formação dos CFAE deve articular as seguintes dimensões:

- Necessidades do sistema;
- Necessidades da Escola:
- Plano de Formação da Escola (PFE) devidamente fundamentado, considerando o seu Projecto Educativo.
- Necessidades dos docentes
- Plano Individual de Formação (PIF)

- A profissionalidade docente não se centra em professores meramente funcionais ou técnicos. Centra-se, outrossim, em professores mais reflexivos, mais críticos das suas práticas, mais inovadores, mais

autónomos e responsáveis.

- Os profissionais de educação devem ser capazes de reflectir sobre o processo e as práticas profissionais, através do enriquecimento contínuo da sua formação académica e disciplinar, sobre os conteúdos curriculares, a pedagogia, a inovação, a investigação e as dimensões sociais e culturais da educação. A formação contínua deve dar respostas a esta diversidade que está, aliás, plasmada no artigo 35º do ECD. Consideramos, por isso, paradoxal e redutor que dois terços da formação se centrem apenas numa das dimensões da actividade docente: a área científico-didáctica que o docente lecciona.
- A necessidade de realizar uma avaliação rigorosa dos impactos da formação, de forma a corrigir ideias negativas baseadas em análises ligeiras e superficiais.

Num tempo de viragem ao nível da escola pública, os CFAE, enquanto estruturas integrantes do ME, precisam de conhecer o caminho, o rumo a seguir, as regras com que devem actuar.

Deste IX Congresso Nacional dos CFAE resultam como principais preocupações:

1. Que regulamentação para a formação contínua?
2. Que modelo de organização para os CFAE?

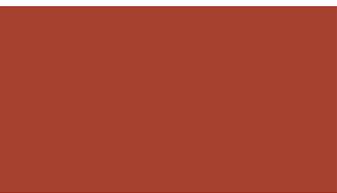
148

3. Que modelo(s) de financiamento para os CFAE no contexto do QREN?

Finalmente, a Comissão Organizadora do IX Congresso aceitou o desafio de criar uma Revista Nacional dos CFAE centrada na investigação e avaliação de práticas, constituindo-se como um espaço de reflexão/acção sobre as políticas de formação contínua.

Guimarães, 21 de Junho de 2007.

A Comissão Organizadora



149



IX CONGRESSO NACIONAL
DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

IX CONGRESSO NACIONAL DE CFAE

150



Jorge do Nascimento
Representante Nacional dos CFAE



Francisca Abreu
*Vereadora da Cultura da
Câmara Municipal de Vizela*



Margarida Moreira
Directora Regional de Educação do Norte



SESSÃO DE ENCERRAMENTO

*Francisca Abreu
Vereadora da Educação e da Cultura
da Câmara Municipal de Guimarães*

Excelentíssima Senhora Directora Regional de Educação do Norte,
Excelentíssimo Senhor Director do Centro de Formação Francisco de Holanda,
Caros congressistas,
Caros colegas,

Eu queria, em primeiro lugar, agradecer o convite que formularam à Câmara Municipal de Guimarães para estar presente nesta sessão de encerramento.

É com muito prazer que estou aqui, embora esteja angustiada porque não sei muito bem o que vou dizer, já que não participei nos trabalhos do Congresso. Todavia, a equipa responsável pela elaboração das conclusões deu-nos uma imagem muito clara das reflexões que aqui foram feitas. Foram feitas reflexões sobre o modelo e o sistema de formação de docentes, sobre o impacto que esse modelo e esse sistema têm tido na qualidade do ensino, sobre o impacto que têm tido nos agentes e, sobretudo, sobre o impacto que têm tido na escola. E, portanto, fica a minha convicção de que, para além do reconheci-

to do trabalho realizado pelos Centros de Formação, que acalenta a alma, levam também para casa algum desassossego e algumas inquietações, o que também é importante.

E fico com a ideia, absolutamente clara, da importância que cada vez mais é atribuída à escola e das responsabilidades que cada vez mais lhe são cometidas. E isso foi também motivo de reflexão e de troca de experiências. Num tempo de mudança em que nós vivemos, cada vez mais produtor de angústia pessoal e colectiva, que se sente também na escola, é fundamental que os agentes com responsabilidades tenham oportunidades como esta para a reflexão e para o desassossego.

Para além dessa inquietação e desse desassossego que levam para casa, desejaría que, enquanto vimaranense, tivessem tido tempo (parece que tiveram, pelo menos à noite) para usufruir da nossa cidade, para sentir e partilhar a forma como os vimaranenses vivem e sentem, para experimentar a hospitalidade vimaranense, a forma calorosa como os vimaranenses

152

recebem as pessoas. Gostaria que, para além desse desassossego e inquietação, levassem para casa esta forma simples, muito minhota, de viver com muita paixão. É que os vimaranenses são mesmo assim! São apaixonados, gostam muito da sua cidade, têm uma auto-estima muito elevada, e isso é muito bom para podermos dar um salto em frente e enfrentarmos o futuro. Eu desejo que, para além desse desassossego e inquietação, levem para casa a alma mais quente com esse olhar e esse sentir vimaranense e que numa próxima oportunidade possam voltar cá. Nós cá estaremos para vos receber com um abraço caloroso.

Muito obrigada e um bom fim-de-semana!

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Margarida Moreira
Directora Regional de Educação do Norte

Bom dia a todas e a todos. É difícil dizer alguma coisa depois das brilhantes intervenções dos elementos da mesa. Permitam-me que na minha intervenção comece pelo local, e pelo local, de duas formas:

Primeiro: Depois da Câmara Municipal de Guimarães e da Dr^a Francisca Abreu nos terem saudado, quero deixar aqui o nosso obrigado pela vossa visita ao Norte. Estou certa que foram bem recebidos, é apanágio do Norte e Guimarães está na frente nessa forma de bem receber. Para quem fica um pouco mais, aproveitem esta cidade, pois vale a pena.

Passada esta parte e retirando os títulos, gostaria de saudar todos os Centros de Formação aqui presentes na pessoa do Jorge Nascimento; na pessoa da Francisca Abreu saudar o Município de Guimarães e todas as autarquias que, ao longo deste país e em particular no Norte, têm apoiado a educação e têm feito dela um quotidiano mais real e de mais sucesso. Isto para vos dizer que nos orgulhamos, na Direcção Regional de Educação do Norte, de ter lançado um novo trabalho e uma nova plataforma de entendimento com as autarquias.

Queria saudar também todos os Centros de Formação, todas as escolas que estão aqui

hoje, numa forma muito informal, mas estou a saudar também aqueles que ao longo destes três dias contribuíram para a reflexão e para o debate, uns de mais perto, outros que nos visitaram e que vieram connosco trabalhar, o nosso muito obrigado enquanto Direcção Regional de Educação do Norte.

Oscilei sobre aquilo que vos vinha aqui dizer. Dizia o Jorge Nascimento que estamos a fechar o IX Congresso, portanto, o melhor seria fazer um discurso de transição entre o fecho do IX e o limiar do X. Mas, sobretudo, um discurso que eu gostaria que fosse visto como um desafio para os tempos mais próximos, porque o pior que pode acontecer a um Congresso é ele ser o pico da adrenalina, do entusiasmo, deixando a uns poucos o resto do trabalho, até a organização do seguinte, enquanto colectivo que não obviamente no quotidiano das organizações aqui presentes. O desafio é que essa adrenalina, que esteve presente na reflexão nestes três dias, marque os próximos tempos porque eles são urgentes e necessários.

Eu fui mais privilegiada do que a Francisca Abreu. Fui sabendo ao longo dos dias o que cá se passava, embora as conclusões a que assisti com muito interesse, me tenham na-

turalmente ajudado a perceber mais alguns aspectos.

Uma questão que este Congresso evidenciou foi o quotidiano, porque ele próprio é espelho desse quotidiano. Ao caracterizar-se aqui, nas conclusões, a realidade dos centros de formação, temos presente a sua estrutura de proximidade e a sua estrutura dispersa ao longo do país. Essa é uma malha normal na educação, e talvez por isso, a educação é o “distribuidor” mais democrático deste país com a colocação de licenciados por todo o território nacional. Com as escolas, também elas espalhadas pelo nosso país, isso é uma mais-valia que nós não podemos esquecer nem desvalorizar.

E a lógica de proximidade tem vantagens e desvantagens como tudo na vida. A lógica de proximidade reduzirá as suas desvantagens, se acrescer a lógica de massa crítica, ou seja, centros que sejam capazes de ter uma estrutura, uma dimensão e uma capacidade que lhes permita poderem ser geradores de novos desafios, capazes de, independentemente do sítio onde se localizam no território nacional, darem iguais condições de apoio, de suporte, no seu âmbito de acção, como aqueles que se situam em Lisboa ou no Porto.

E esse é um desafio, é olhar para a rede de centros de formação e pensar neles. O que é que eles precisam de fazer, se precisam de continuar na lógica de generalista, ou se, em alguns sítios, se especifica alguma especialidade não existente noutra localidade. Esta

ideia de sítio onde o centro está localizado tem de permitir que o mesmo seja um excelente centro, portanto tem que ter condições de dar respostas diversificadas, de dar respostas com qualidade aos vários desafios.

Um outro tema aqui abordado prende-se com as necessidades de formação de uma escola e as necessidades individuais de formação, que não podem ser vistas numa lógica dicotómica.

Eu acho que elas não são incompatíveis, o que hoje se pede e hoje se fala é uma coisa que nos últimos quinze anos sempre foi reclamada pelos centros de formação. Ao longo do tempo, reclamava-se orientação do Governo e do Ministério da Educação sobre o que era considerado ou não prioritário. Reclamava-se a formação com definição de prioridades, para que aquela lista imensa de áreas, de domínios, não fosse vista independentemente da realidade, como tudo equivalente, com igual importância, com igual pertinência ou com igual necessidade em cada momento.

Hoje, o que se reclama é mais do que vitalidade, reclama-se que sejam definidos em termos de escola e em termos de organização o que é necessário para desenvolver o seu projecto educativo, sabendo que o principal objectivo do projecto educativo é que os seus alunos tenham sucesso.

A todos vocês um bom regresso a casa, muito obrigado por terem estado no Norte e voltarem sempre.

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Jorge Nascimento
Centro de Formação Francisco de Holanda

Exma. Senhora Directora Regional de Educação do Norte, Dra. Margarida Elisa Moreira

Exma. Senhora Vereadora da Educação e Cultura da Câmara Municipal de Guimarães, Dra. Francisca Abreu

Caros amigos congressistas,

Senhores jornalistas,

Minhas senhoras e meus senhores,

Caiu o pano sobre o IX Congresso Nacional dos CFAE. Foram três dias de intensa reflexão e profícuo debate. Foram três dias de aprendizagem partilhada. Foram três dias de acção, traduzida no trabalho e num acto de fé para o futuro. Foram três dias de procura do melhor caminho para a construção de uma profissionalidade docente, que tenha como referente a qualidade da formação. Foram três dias à procura de clarificar a identidade dos CFAE, enquanto instituições formativas que se pretendem alicerçadas numa cada vez maior inserção na comunidade educativa alargada (alunos, professores, pessoal não docente, pais, encarregados de educação e outros agentes). Foram três dias de (re)encontros

com outros parceiros, com os quais pretendemos animar debates sobre o papel do professor na escola, cuja profissionalidade docente se faz sentir em todos os campos do sistema educativo.

Hoje, somos mais interventivos e organizados em redes na defesa de uma formação verdadeiramente centrada em comunidades educativas reais, respeitando a diversidade e singularidade de cada um. “Formar em contextos de trabalho não significa, para nós, simplificação da complexidade do acto educativo; pelo contrário, requererá das várias instituições com responsabilidade na formação de professores e de outros agentes educativos menos isolamento, mais trabalho conjunto – um trabalho em que cada instituição terá lugar para a sua adequada resposta”(cf. Memorando dos CFAE, Abril 2004 p.8).

Queremos ser parceiros num processo participado em que a (co)responsabilização de cada um contribua para a qualidade e credibilidade da formação contínua. Fizemo-nos ao caminho há 15 anos, mas ainda não atingimos o fim da estrada. Há muito caminho a percorrer! Façámo-lo de

156

uma forma dinâmica e numa perspectiva de mudança e de inovação. Superámos problemas, resolvemos situações! O caminho foi árduo. Continuamos a enfrentar, ainda hoje, dificuldades e constrangimentos vários. Como na vida, sempre numa expectativa de melhorar! Arrepiemos caminho rumo ao Futuro, mas sem esquecer o Presente. É que a melhoria da qualidade das aprendizagens das nossas crianças e jovens tem de ser conseguida num continuum e este tem de ser o primeiro e grande objectivo da Formação Contínua.

Este é o desafio que nos dá razão e força para os novos caminhos a percorrer. Ajudar a fazer das nossas escolas um espaço onde a formação e o trabalho aconteçam ao mesmo tempo. É preciso romper com as rotinas instaladas, definindo estratégias adequadas para cada contexto e envolvendo os diversos intervenientes em todo o processo formativo com repercussões nas práticas educativas.

Compete-nos a todos continuar a reflexão das temáticas deste Congresso do Minho ao Algarve e aos Açores.

Senhora Directora Regional, caros amigos! Foi muito bom ter-vos connosco durante estes três dias. Tudo fizemos para vos receber bem. Era nossa obrigação! Como bem compreendem, o êxito deste evento deve-se a todos nós, pelo que foi feito aqui neste auditório e nos corredores, mas sobretudo no que fôr a nossa acção

ao longo do próximo ano de trabalho.

Senhora Directora Regional, pode estar certa que diremos presente, aliás como sempre fizemos, às solicitações do Ministério da Educação. Ao desafio aqui deixado por Vossa Excelência em nome do Senhor Secretário de Estado e pela Dra. Conceição Castro Ramos para uma redefinição de estratégias dos CFAE, não iremos defraudar as vossas expectativas.

Queremos colaborar! Aliás, essa não deixa de ser uma das nossas obrigações. Sabemos, hoje, da vontade da Sra. Ministra em estar presente. Só um Conselho de Ministros a decorrer em Évora não permitiu a sua vinda a Guimarães. Pedimos a Vossa Excelência, Sra. Directora Regional, se é que é preciso fazê-lo, que dê conta quer ao Sr. Secretário de Estado quer à Sra. Ministra da forma como decorreu o Congresso. Oportunamente, far-lhe-emos chegar as devidas conclusões.

Neste momento de quase despedida, é justo agradecer, aqui, a quem contribuiu para pôr de pé este congresso. Não é fácil enumerar todos porque fomos muitos. Foi um trabalho colectivo da nossa região. Mesmo assim, queremos agradecer o contributo de pessoas e de instituições para o êxito do nosso Congresso.

A nossa gratidão aos conferencistas e demais intervenientes nas sessões deste congresso. São vocês os responsáveis por este debate continuar para além deste

auditório. Endereçamos também um agradecimento sentido à Academia de Música Valentim Moreira de Sá e à Escola Profissional CISAVE pelo desempenho dos seus alunos. Muito obrigado aos artistas, muito obrigado aos futuros profissionais.

Endereçamos igualmente um agradecimento à Emília e à Sónia, funcionárias do CFFH, pelo empenho e profissionalismo com que deram resposta a todo o tipo de trabalho que a organização do congresso lhes exigiu ao longo de meses.

Não podemos esquecer a Sofia do Centro de Formação de Fafe, nem o Filipe do Centro de Formação de Vizela. Muito obrigado também à Adelina Paula, Consultora de Formação do CFFH, à Cristina, Assessora Pedagógica, à Alice, Assessora Financeira e ao José Carlos, Assessor de Informática. Foram muito importantes! Bem hajam todos!

Aos educadores e professores do grupo MUSIKÉ, muito obrigado! Continuem a cantar! Um muito obrigado também para a equipa do Centro de Recursos da DREN, ao José António, ao Frank e à Sónia, responsáveis pela linha gráfica e de imagem do Congresso. Foram fantásticos, todos!

Claro que não podemos esquecer o trabalho desenvolvido pelo Antero na criação e manutenção da página do Congresso e de outras coisas mais. Gostámos tanto que, eventualmente, terá originado uma página permanente dos CFAE, na qual poderão

ser divulgados textos de todos os Centros a nível nacional.

Depois, houve colegas que disseram sempre presente. Muito obrigado aos directores representantes das Redes de CFAE da DREN e aos directores da Rede de CFAE do Minho e à Coordenadora do Gabinete de Formação da DREN.

À Câmara Municipal de Guimarães, ao Centro Cultural Vila Flor, à Região de Turismo de Guimarães, à Escola Secundária Francisco de Holanda, muito obrigado! Cada instituição, à sua maneira, contribuiu para que o congresso fosse possível.

Algumas empresas também colaboraram connosco. Destas queremos realçar a OHM, a ANC, a Empresa Luz & Som pela cedência gratuita de equipamento de imagem e som utilizado neste auditório.

Uma palavra muito especial para os colegas responsáveis pela elaboração das Conclusões deste Congresso, superiormente apresentadas pelo Dr. António Galvão.

À Direcção Regional de Educação do Norte, nas pessoas do senhor director regional adjunto, Dr. António Leite, que sempre nos acompanhou de perto e da senhora directora regional, Dr.^a Margarida Moreira, um muito obrigado pelo incentivo, compreensão e colaboração sempre dispensados. Bem hajam todos! Muito obrigado em nome da equipa que organizou o Congresso.