



SESIMBRA, 28, 29 E 30 DE ABRIL

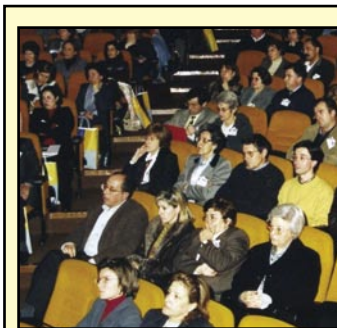
VII CONGRESSO

NACIONAL

DOS CFAE'S

A preocupação com a formação contínua dos agentes educativos, em especial dos docentes, surge em paralelo com a construção de uma escola democrática e de qualidade ao serviço da comunidade da qual emana e de que é parte integrante e integradora.

A formação contínua dos profissionais de educação é reconhecida, pela primeira vez, como um direito e um dever pela Lei de Bases do Sistema Educativo (artº 35º - Lei 46/86 de 14 de Outubro) e posteriormente regulamentada pelo DL nº 344/89 de 11 de Outubro, sendo-lhe atribuído um papel de potencial força motriz, ainda que não única, geradora da inovação e das mudanças desejáveis para o nosso sistema educativo, através de uma maior qualificação dos seus agentes educativos, desenvolvendo as suas competências profissionais e dando-lhes meios para uma prática reflexiva.



RESUMO DOS CONGRESSOS DOS CFAE'S DESDE 1998

Pág. 4



ENSINO, APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS

Pág. 2



e-Learning

Vivemos a era do "e". eMail, eGovernment, eBusiness ou eLearning, são expressões emergentes que, porque entraram definitivamente no nosso vocabulário, nos exigem um esforço de reflexão para que não nos limitemos ao seguidismo de mais uma moda, sem percebermos os fundamentos e as implicações que podem ter no nosso quotidiano.

Pág. 3

Os avanços qualitativos que se desejam para o desempenho do Sistema Educativo Português, com a devida atenção que se deve prestar aos Estabelecimentos do Ensino Público, reforça a ideia de aprofundamento da articulação entre os CFAE's e suas escolas associadas, através de uma aprendizagem cooperativa, construída a partir das associações de Escolas que determinam a natureza de existência dos CFAE's.

A necessidade de realizar um balanço das virtudes e defeitos do modelo de formação contínua dos profissionais de educação e respectivos impactos na melhoria do ensino praticado nas nossas escolas, determinou-nos na escolha de uma das temáticas centrais deste Congresso – A Avaliação e seus contributos na construção de um sistema de ensino de qualidade. Para isso, importa visualizar a formação contínua e suas inter-relações com outros aspectos da vida escolar, apontando-se um conjunto de outras temáticas, que irão ser abordados em secções específicas de trabalho durante o VII Congresso Nacional dos CFAE's, nomeadamente:

- Avaliação Interna/Externa das Escolas;
- Os CFAE's e a qualidade na formação;
- Administração e modernização dos serviços;
- Organização e Gestão Curricular;
- Aquisição e valorização de competências;
- Qualidade: desenvolvimento numa matriz europeia

APRESENTAÇÃO DAS SECÇÕES DO VII CONGRESSO

Pág. 10



A FORMAÇÃO EM CONTEXTO E A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Pág. 18

eLearning

APRENDER COM AS TIC

1.

A revolução electrónica e a Escola

Vivemos a era do “e”. eMail, eGovernment, eBusiness ou eLearning, são expressões emergentes que, porque entraram definitivamente no nosso vocabulário, nos exigem um esforço de reflexão para que não nos limitemos ao seguidismo de mais uma moda, sem percebermos os fundamentos e as implicações que podem ter no nosso quotidiano.

A revolução electrónica, que possibilitou a eclosão dos novos meios de informação/comunicação, está na origem de novos padrões de organização social económica e espacial (correndo o risco de nos tornarmos demasiado reductores!), poderemos caracterizar do seguinte modo:

- **O planeta é cada vez mais a “aldeia global” – esbatem-se as ideias de centro e periferia;**

- **A “distância espaço” deixou de ser condicionante e a “distância tempo” é determinada por alguns cliques de rato;**

- **As sociedades, as empresas e os cidadãos, acedem e controlam a informação, tornando-se cada vez mais competitivos entre si;**

- **As relações de poder alteraram-se e o exercício da cidadania activa é cada vez mais uma realidade.**

Evidentemente, este novo padrão de organização social repercute-se ao nível do indivíduo, nomeadamente no que se refere à forma como este se relaciona com a informação e o conhecimento, tendo em conta a acessibilidade ao infundável banco de informação que a Internet representa e o amplo conjunto de ferramentas de comunicação que a mesma disponibiliza. É um dado adquirido que a literacia tecnológica já não se limita à simples operação com um computador e com as aplicações informáticas que através do mesmo se podem utilizar. Do cidadão do séc. XXI espera-se que, naturalmente, esteja apto a aceder e a processar informação, mas também (e sobretudo) que seja capaz de produzir e partilhar informação. Isto pressupõe uma atitude pró-activa de aquisição da própria informa-



ção e de construção conjunta e colaborativa do conhecimento, por oposição à tradicional atitude passiva e individualizada de acumulação de informação e de construção solitária do conhecimento.

Por consequência, o papel que a Escola vem desempenhando, há séculos, tem forçosamente de sofrer uma alteração profunda, sob pena de esta deixar de cumprir a sua função primordial: dotar os jovens das ferramentas cognitivas e relacionais, do conhecimento de base e das competências necessárias, para que possam corresponder com sucesso as necessidades impostas por uma sociedade em contínua mutação. Considerando que os agentes primordiais do processo educativo são precisamente os alunos, os quais assegurarão o futuro da nossa sociedade, a Escola deverá estar na vanguarda da mudança; a encabeçar esta linha avançada espera-se, evidentemente, encontrar os professores. A organização Escola cabe ainda a responsabilidade de se assumir como agente de desenvolvimento local, promovendo a aprendizagem ao longo da vida e o combate a todas as formas de iliteracia que limitam o crescimento intelectual da pessoa e do cidadão e, por inerência, o desenvolvimento sócio-económico.

2.

eLearning – eixo estruturante do Centro Proformar

Este é o contexto de intervenção em que os Centros de For-

mação Contínua, em particular o Centro de Formação de Almada Ocidental Proformar, podem, devem e querem intervir. Através da formação formal, não formal e informal, a instituição Proformar (com as suas valências de Centro de Formação, Centro de Competência Nónio e Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) tem como objectivo promover nos agentes educativos (docentes, não docentes, auxiliares, alunos e comunidade em geral) a aquisição dos conhecimentos e competências necessários às novas exigências da Escola, tendo como referência o paradigma da Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Há por isso que inovar nos meios e nos processos, de forma a enquadrar os dispositivos de formação, para que estes respondam com pertinência e eficácia à mudança que urge operar. Por outro lado, todo o esforço desta instituição, quer no que se refere à formação de professores em TIC (e através das TIC), quer ao apoio à realização de projectos de utilização educativa das TIC, quer ao desenvolvimento da literacia tecnológica em geral, tem sido norteado pelo princípio “aprender com as TIC” e não apenas “aprender TIC”.

Considerando estes dois vectores, o Centro Proformar desde 2002 que define como um dos eixos estruturantes da sua actividade o eLearning, tendo em vista a potenciação dos recursos que a Internet possibilita e a modernização dos processos e meios de aprendizagem e formação. Esta

opção materializou-se através do desenvolvimento de uma plataforma tecnológica na Internet (<http://proformar.org/teia>) cujo nome - tei@ (tecnologia educativa, inovação, aprendizagem) - remete para o que realmente se considera importante: a constituição de uma rede (teia), ou redes, de aprendizagem em que os nós não são computadores mas as pessoas que os utilizam.

Do ponto de vista conceptual, a plataforma tei@ não é mais do que uma aplicação na Internet, que se destina à gestão da publicação de conteúdos educativos e à gestão de processos de aprendizagem, de formação e de autoformação. Fundamentalmente, através da disponibilização de ferramentas de comunicação assíncrona e da possibilidade de o utilizador efectuar o upload (carregamento) de documentos no sistema, a plataforma Tei@ oferece como principais serviços:

• **Formação a distância**

A formação contínua é proposta num ambiente virtual de aprendizagem tecnologicamente evoluído e adaptado à emergência da Sociedade do Conhecimento. Desenvolveram-se, ou encontram-se em desenvolvimento na plataforma tei@, 11 acções de formação (nas modalidades de Curso, Oficina e Círculo de Estudos), em diferentes domínios de formação, para além do âmbito restrito das TIC. A formação é desenvolvida em regime misto com sessões presenciais e sessões online.

• **Desenvolvimento de projectos a distância**

Salas virtuais com interface em inglês, francês ou português, que disponibilizam ferramentas de comunicação e de gestão de informação destinadas ao desenvolvimento de projectos entre parceiros ou membros de comunidades que se encontrem fisicamente afastados. Estão alojadas na plataforma tei@ três comunidades de prática (professores e alunos das ES do Monte de Caparica, ES Daniel Sampaio e ES Moinho de Maré) nas áreas da Matemática, da Física e Química e da Biologia, prevendo-se o alargamento a outras comunidades em outras áreas disciplinares.

A plataforma tei@ assegura ainda o suporte técnico à comunidade virtual do projecto Comenius “Eduquer a La Citoyenneté Active en Europe”, que envolve sete países europeus.

• **Recursos educativos**

Banco de recursos construído colaborativamente, através da publicação de conteúdos educativos que se pretendem de qualidade... em português! A actualização é feita online pelos utilizadores.

• **Agenda**

Jornal de parede virtual com informação sobre actividades e eventos das escolas. A actualização é feita online pelos utilizadores.

• **Directório de escolas**

Listagem de websites das escolas que subscrevem este directório. A actualização é feita online pelos utilizadores.

3.

eLearning – perspectivas futuras

O longo caminho percorrido, permite uma noção clara do longo caminho que falta percorrer. No entanto, entre as muitas dúvidas, que aliás são inerentes a um fenómeno ainda muito recente e em permanente descoberta, há algumas certezas já consolidadas:

- Mais que uma alternativa, o eLearning é um caminho inadiável, no sentido de se corresponder às actuais características do processo ensino/aprendizagem, à necessária modernização dos meios e à potenciação dos recursos disponíveis;

- O conhecimento é uma construção, é um processo dinâmico e será tanto mais eficaz quanto mais activos e mais aptos a trabalhar em conjunto forem os intervenientes. O eLearning é um “ambiente” altamente favorável para colocar o sujeito numa nova relação com o saber e promove a interacção entre os diferentes agentes do processo ensino/aprendizagem;

- O eLearning permite aprender em qualquer hora e em qualquer lugar e, precisamente pelo facto de anular a dependência do tempo e do espaço, constitui uma boa resposta face aos frenéticos ritmos de vida, à dificuldade em conciliar horários ou à dificuldade de deslocação. Em eLearning a distância aproxima;

- A ênfase não deve ser dada ao suporte tecnológico que é utilizado, mas ao trabalho que é possível desenvolver sobre o mesmo. Nesse sentido, é legítimo afirmar que todas as plataformas tecnológicas são muito boas ou muito más, dependendo, não da forma como são concebidas, mas da forma como são utilizadas.

Utilizar a tecnologia como suporte (e ao serviço!) de verdadeiras comunidades aprendentes; este é o lema que justifica a opção do Centro Proformar pelo eLearning e que continuará a nortear a sua intervenção na Escola e na Sociedade.

Editorial

“...a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente.”

THURLER

Mudança, esse vocábulo tantas vezes apregoado, afinal não passará de uma mera palavra mágica ou finalmente será para levar a sério? Que mudanças na profissão Docente e Não Docente? Que competências para estes actores educativos, face à polivalência do seu estatuto funcional? Ou, melhor dizendo, que escola, como estrutura básica das sociedades modernas?

Avaliação e Qualidade, dois conceitos aos quais os CFAEs sempre se ligaram e que, após a viragem de mais de uma década, querem reafirmá-los, enquanto instituições formadoras que promovem e estimulam a dinâmica da partilha e parceria gerada entre elas e as escolas associadas, visando uma melhoria permanente da qualidade e a consolidação da cultura profissional docente.

É verdade que o sector da educação em Portugal continua a enfermar de vários problemas, sendo que se trata de um país que apresenta desigualdades estruturais nos seus ritmos de crescimento económico e desenvolvimento social face aos seus parceiros europeus. Talvez que ainda se sintam os resquícios de vivermos durante décadas que levaram a que o país não tivesse tido o impacto dos “choques” sociais e económicos que afectaram outros países. Mas teremos de reconhecer que, após o 25 de Abril, o país despertou, mas o esforço quantitativo nem sempre teve uma directa correspondência a nível qualitativo. Se há sistemas que continuem a tolerar níveis de opacidade, confusão, na organização das formações e na sua legibilidade social, é o sistema português. Se há sistema em que é baixo o patamar de avaliação social dos processos e produtos, é o nosso. Se há sistema com receio de concretizar a autonomia de que goza para fazer da diversidade um factor de riqueza, preferindo acomodar-se a regras uniformes, é o nosso. Se há sistema pouco sensível à qualidade e eficiência de ensino ministrado, é o nosso. Não são razões de sobra para apostar na mudança? E temos boas razões para mudar. A estratégia prevista na “Declaração de Bolonha”, pensada para o ensino superior, será o grande eixo de desenvolvimento da educação e da formação no próximo futuro.

É que a Escola não é mais o que era antes. Urge “reconquistar” a Escola, modernizar as suas estruturas e formas de funcionamento e o lugar central deve passar pela formação de professores. Formação que sugira novas práticas e que ajude os professores a lidar com a heterogeneidade. Formação que proporcione alteração dos modos de organização pedagógica, uma formação que os prepare para uma Escola com as difíceis e desafiantes exigências culturais, sociais e educativas dos tempos que correm. São estes avanços qualitativos que se desejam e que reforçam a ideia de aprofundamento dessa articulação e a reflexão pertinente das virtudes e defeitos do actual modelo de formação contínua e seus impactos na melhoria do ensino, que determinaram a escolha de uma das temáticas centrais deste Congresso – A Formação Contínua e a Avaliação e seus contributos na construção de um sistema de ensino de qualidade. Para isso, importa visualizar a formação contínua e suas inter-relações com outros aspectos de vida escolar, um conjunto de outras temáticas a abordar e que esperamos que venham a ser do interesse de todos os congressistas.

E se os objectivos dos CFAEs são a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática, o futuro passa pela sua credibilidade, ganha não só pela qualidade dos seus Planos de Formação como pelo reconhecimento das entidades tuteladas pelo ME do estatuto de real parceiro nos debates sobre educação/formação. Serão estas as entidades que já demonstraram capacidades de aproximar as escolas e demais actores educativos, que podem continuar a possibilitar aos professores a produção e a partilha de reflexões sobre as questões da educação. Por isso chegou o tempo de estabelecermos uma aproximação real entre a formação e a prática centrada nos contextos organizacionais, de forma a dar crédito à formação dinâmica dos professores, ligados a tempos e contextos próprios capaz de os mobilizar contra as incertezas, as angústias, os medos, o comodismo.

É preciso estimular processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram, susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;

É preciso reflectir sobre estas e outras questões, cientes de que a profissão docente e a Escola em si, assumirão relevância na preparação das gerações mais novas desde que reflectam um serviço de qualidade. Esperemos que este Congresso seja um espaço que dê voz a todos aqueles que se preocupam com a educação em geral e com a formação contínua em particular. Que seja um espaço de participação, de cooperação, de aprendizagens em comum.

Esperemos que este Congresso seja também para os CFAEs um momento de mudança. Para isso, todos são convidados à máxima participação em comunicações ou outras formas de intervenção porque será a partir delas que o mesmo ganhará maior relevância e pertinência. Deixamos reforçados desejos da participação activa de todos os congressistas bem como a satisfação de resultados a que nos propuemos alcançar.

ENSINO, APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS

Mário Ceitil *

(Conferencista convidado para o VII Congresso Nacional dos CFAE's)



A “Agenda de Lisboa” que, como é sabido, estabelece os objectivos estratégicos para o desenvolvimento da União Europeia até 2010, dá uma grande ênfase ao papel da Educação e da Formação na “produção” das qualificações indispensáveis para que os países possam enfrentar, com sucesso, os exigentes desafios colocados por esses objectivos estratégicos.

Em Portugal, que, também como é infelizmente conhecido, é um dos países da União Europeia com maiores défices de qualificações, esta ênfase deverá ser ainda maior, na medida em que só a aposta no Ensino e na Formação tornará possível recuperar, pelo menos em parte, o nosso já proverbial atraso em relação aos nossos habitualmente designados “parceiros europeus”.

Proponho-me, por isso, abordar, nesta comunicação, algumas das questões que, do meu ponto de vista, constituem “wildly important issues”, para utilizar a expressão do modelo “As 4 Disciplinas da Execução”, relativas às práticas para realizar a indispensável declinação dos objectivos estratégicos da “Agenda de Lisboa”.

Uma destas questões é, sem dúvida, a de saber se os sistemas de Ensino e de Formação estão, de facto, a agir no sentido de produzir as qualificações necessárias para o desenvolvimento do país. E esta questão relaciona-se, imediatamente, com uma outra que lhe anda habitualmente associada: será que o mercado de trabalho absorve, de facto, as qualificações que são produzidas pelos sistemas de Ensino e de Formação?

Assim, e relativamente às questões atrás enunciadas, abordemos a primeira: será que os sistemas de Ensino e de Formação estão, de facto, a agir no sentido de produzir as qualificações necessárias para o desenvolvimento do país?

Existe uma diferença assinalável entre o conceito de qualificações e o conceito de competências: as primeiras, são categorias formais que dizem respeito a conhecimentos ou habilidades que se supõe estarem adquiridos por determinadas pessoas através da posse de um determinado comprovativo formal, passado por entidade “idónea”; as segundas são as acções concretas, que produzem resultados observáveis e mensuráveis, num dado contexto ou situação.

Ora, não é claro que uma pessoa que esteja qualificada para realizar determinada actividade, evidencie, só por isso, a competência de a “fazer bem”.

Dizendo isto, se considerarmos que as atribuições dos sistemas de Ensino e de Formação são as de gerar qualificações, creio que podemos fazer uma análise relativamente optimista, sobretudo se a basearmos numa visão diacrónica do desenvolvimento do país nos últimos vinte anos.

De facto, as estatísticas mostram que, em Portugal, têm vindo sempre a aumentar os índices de escolaridade, nos diferentes níveis e graus de ensino, que é cada vez maior o número de pessoas que frequentam acções de Formação Profissional e que aumenta também o número de pessoas com outras qualificações, designadamente no âmbito mais estritamente profissional (por exemplo auditores certificados, formadores certificados, consultores certificados etc.).

A questão crítica, todavia, é a de saber se a progressão nas qualificações é acompanhada por uma, expectavelmente concomitante, melhoria de competências.

E aqui as estatísticas não são, de facto, tão optimistas. •

“Existe uma diferença assinalável entre o conceito de qualificações e o conceito de competências”

I CONGRESSO NACIONAL DOS CFAE'S

Educação, Formação e Desenvolvimento

Subordinado ao tema "Educação, Formação e Desenvolvimento", os Centros de Formação de Associações de Escolas de Lisboa e Vale do Tejo promoveram, nos dias 22 e 23 de Janeiro de 1998, no Centro Escolar Turístico e Hoteleiro do Estoril, o I Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação de Escolas, com o objectivo de analisar os contributos dos Centros de Formação de Associação de Escolas na Formação Contínua de Professores, numa perspectiva de reflexão/avaliação de todo o trabalho desenvolvido, bem como os horizontes futuros e os contributos de algumas experiências realizadas, nesse domínio, em alguns países europeus.

No decurso dos dois dias de trabalhos, que reuniram 407 participantes, representantes de mais de 100 Centros dos 205 existentes, foram apresentadas 30 comunicações e partilhadas várias experiências.

O Programa do I Congresso dos CFAE, integrou quatro grandes temas, organizados em painéis, onde entrevistaram diversos convidados.

- Formação e Desenvolvimento numa Perspectiva de Futuro.

- A Gestão e Organização dos Centros de Formação.

- A Formação Contínua e a Comunidade.

- Contributos Europeus para a Formação Contínua.

Este I Congresso realizou-se sobre a égide de um sonho, de uma ambição, de uma grande vontade de contribuir através da formação, para uma melhoria da educação, para o sucesso educativo dos nossos alunos.

Na Nota de Abertura foi feita uma referência a alguns constrangimentos vividos pelos Centros de Formação, mas também se fez referência a algumas perspectivas que têm caracterizado todo este processo da Formação Contínua, afirmando-se que: "Nem tudo tem sido fácil nesta caminhada de aprendizagem, mas o que é certo é que os Centros de Formação têm conseguido resistir, não se deixando ficar reduzidos a um mero serviço de fornecimento de acções de formação por catálogo.

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

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

Após dois dias de debate, de reflexão, e de partilha de experiências, foram enumeradas algumas questões, que embora não tivessem um carácter conclusivo, constituíram pontos de referência, recomendações, que iriam marcar

o sentido da Formação Contínua, num próximo futuro.

A formação contínua ou permanente tem hoje uma pertinência indiscutível. Se por um lado é uma exigência inerente ao acto educativo, considerado como um processo dinâmico e interactivo onde coexiste o entrosamento de vários actores sociais, por outro ela é indispensável ao desempenho da função docente, que tem assim uma responsabilidade acrescida perante a diversidade de papéis com que o professor é confrontado. Neste contexto, a formação não pode reduzir-se a uma mera progressão na carreira, ela é a condição vital ao desempenho profissional de cada docente.

É neste processo dinâmico e numa perspectiva de mudança e de inovação que os Centros de Formação encontraram, de uma forma natural, diferentes caminhos, para responderem às exigências do acto educativo.

Foi do consenso geral, que os Centros de Formação passaram por um árduo caminho de construção e de desenvolvimento das suas estruturas, num contexto de flutuações ao nível das disposições legais que legitimam o seu funcionamento.

Houve uma referência muito clara e explícita ao grande contributo que os Centros de Formação

(...)Formação Contínua de Professores surge cada vez mais como um suporte imprescindível para que os professores possam aumentar as suas competências(...)

têm dado ao processo de Formação Contínua de Professores, bem como, às diferentes dinâmicas que implementaram como forma de superação de problemas e resolução de situações. Há aqui a mencionar as diferentes formas de contacto e de proximidade com as escolas através da edição de jornais, revistas, organização de debates, conferências, jornadas, encontros, entre outras. Estas iniciativas têm como preocupação, não só melhorar a comunicação entre as escolas e os Centros de Formação, mas também responder a questões e problemas mais urgentes que os docentes pretendem discutir e reflectir e a que o sistema de financiamento não permite responder atempadamente, pela calendarização dos pedidos e pela demora na aprovação financeira dos respectivos projectos de formação.

Sistematizamos nos pontos que se seguem as questões mais relevantes, que deverão ser objecto de regulamentação, nomeadamente:

Flexibilização das datas da apresentação financeira dos projectos de formação.

Reconhecimento expresso do âm-



bito de intervenção dos Centros de Formação, no documento que está em discussão sobre a "Autonomia e Gestão das Escolas". Decorrente deste documento o agrupamento das escolas estará subordinado, entre outros aspectos, à existência de projectos educativos comuns e os Centros de Formação, enquanto entidades formadoras terão de responder às solicitações de formação definidas nesses projectos educativos. Esta situação justifica que exista um ajustamento entre a área geográfica dos Centros de Formação e esses agrupamentos sob pena de ser posta em causa a sua capacidade de resposta.

Repensar o associativismo de escolas que esteve na origem dos Centros de Formação e que não passa de uma associação virtual, avançando para um associativismo de facto, com regulamentação específica onde estejam consignados os direitos e deveres dos associados, de forma a torná-lo, mais eficaz. Poderá ser este, o primeiro passo para o reconhecimento de uma personalidade jurídica e para um processo e autonomia, bem como para uma cooperação mais eficaz entre as escolas associadas e os Centros de Formação.

Necessidade de existir uma delegação de competências do C.C.P.F.C. nas Comissões Pedagógicas permitindo-lhes a acreditação de acções de formação de curta duração, nomeadamente, seminários, encontros, congressos e outras iniciativas similares, salvaguardando-se os trâmites instituídos na legislação para o reconhecimento dessas acções como formação contínua, nomeadamente a avaliação e a assiduidade. Este poderá ser o começo no sentido de uma maior autonomia pedagógica.

As actividades desenvolvidas pelos Centros de Formação não deverão estar em monoddependência financeira dos fundos estruturais devendo procurar-se outras formas de financiamento que poderão passar por um reforço do orçamento de estado com verbas específicas para a formação, ou pelo estabelecimento de protocolos de cooperação com outras entidades capazes

de promover a captação de recursos financeiros e materiais.

Assinalaram-se problemas de relacionamento dos Centros de Formação com os serviços administrativos das escolas sede. Decorrente de todo o processo financeiro, existe nestes serviços uma sobrecarga de trabalho. Perante este facto torna-se urgente que, enquanto os Centros de Formação não dispuserem de autonomia financeira, as escolas sede tenham reforçado o seu quadro de funcionários administrativos.

Necessidade de um maior reconhecimento institucional pelas funções e atribuições dos órgãos de gestão dos CFAE.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Formação em contexto numa ligação estreita com as realidades locais, aplicando uma metodologia de investigação/acção, implícita nas novas modalidades de formação.

Maior envolvimento das escolas e dos professores dos diferentes níveis de ensino, na apresentação de propostas de acções de formação, de acordo com as necessidades sentidas, no decorrer das suas actividades junto dos alunos.

Reconhecimento expresso da intervenção dos CFAE, como efectivos parceiros, no decorrer do processo de formação, de forma igual, com as outras entidades, inseridas no Sistema Educativo.

PARCERIAS E REDES DE CENTROS

Considera-se necessária a implementação e regulamentação de parcerias, com as diversas entidades intervenientes no processo de formação, quer através da assinatura de protocolos de cooperação, quer através da constituição de "Redes de Centros", numa perspectiva de partilha de experiências e rentabilidade de meios humanos e materiais.

MAIOR ARTICULAÇÃO ENTRE AS ENTIDADES FORMADORAS

Considera-se pertinente continuar a fazer esforços para uma maior articulação entre os CFAE, assim como com outras entidades formadoras, através da criação de mecanismos de comunicação e da criação de algumas estruturas, que dêem suporte à troca de experiências e a um aprofundamento em iniciativas de intercâmbio.

Continuar a estabelecer protocolos de intercâmbio com entidades formadoras estrangeiras, seguindo o exemplo de algumas iniciativas já efectuadas neste sentido.

Abertura de uma página na Internet, a fim de darmos os primeiros passos para uma melhor comunicação entre os Centros de Formação e outras entidades, permitindo uma centralização da informação, divulgação de iniciativas ou permuta de acções de formação.

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

Numa perspectiva de continuidade deste I Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas, ficou acordada a realização anual desta iniciativa, envolvendo-se sequencialmente as diferentes regiões do país. E, porque se pretende "fazer da reflexão e do diálogo, a nossa ponte de passagem para uma Formação cada vez mais consciente e actuante", foi feita a passagem do testemunho da organização do próximo Congresso aos CFAE da Região Centro.

P'la Comissão Organizadora
Joaquim Raminhos

II CONGRESSO NACIONAL DOS CFAE'S

Diversidade e Qualidade

Arsélio Martins
Representante do CFAE da região
Centro

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

I.

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

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

II.

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

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

cadinho da reflexão dos práticos que reflectem sobre as mudanças enquanto procedem às mudanças que importam. Ainda mais se estabelece que os centros constituem a possibilidade das parcerias necessárias para capitalizar todas as intenções de formação – não constituem um reduto sectário porque precisam das demais instituições que podem prestar serviços à formação contínua, enquanto outras podem mesmo demitir-se de exercer funções neste domínio.

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

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

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

III.

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

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

nho, do movimento em si.

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

IV.

Sem dúvida que o Congresso proporcionou aos centros ferramentas de perspectiva da formação contínua perante novos desafios e problemáticas na transição do milénio. Um novo fôlego pode ter sido dado aos actores e agentes que, nos centros de formação, assumem papéis autoritários na pressa das mudanças que, forçadas não serão mais do que mudanças na aparência. Ouviram-se mesmo discursos de sentido único: os centros têm de mudar rapidamente as escolas e os professores. Esquecem estes discursos que os centros são obra de associativismos ainda mal assumidos por organizações escolares que aceitam a associação para efeitos da formação contínua dos seus professores, sendo que ainda uma grande parte destes aceita a formação como imposição e não como resposta natural a dificuldades de intervenção na sua realidade. Nas sociedades democráticas não são praticadas as boas ideias, são postas em prática

Os centros devem influenciar no sentido das mudanças, não devem presumir-se como únicos autores de mudança. Os centros não decretam mudanças.

as ideias negociadas - compromissos frágeis entre o que somos e o que pretendemos (ou fingimos) em teoria vir a ser. Esquecem estes discursos (também os de grande política) que os modelos sociais não mudam - mudam as pessoas em situação e que cada geração não defende automaticamente uma escola de futuro para a geração seguinte. De facto, a geração

dos adultos de hoje lamenta que a escola dos seus filhos não esteja a ser uma reprodução exacta da sua escola ao nível dos produtos de ensino e aprendizagem. Não é verdade que não seja preciso negociar etapas sempre intermédias e não seja preciso o tempo para fazer cair no desuso de hoje conceitos e competências essenciais de ontem. Há decretos de mudança que não produzem mudança - isso não quer dizer que não influenciem as

O Congresso tornou visíveis resistências a tendências uniformizadoras

mudanças.

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

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

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

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

... Não haver acordo quanto a questões fundamentais, não significa que o Congresso não tenha proporcionado a troca de experiências e dinâmicas da formação contínua. Houve trocas significativas, o que não houve foi uma clara opção por esta ou aquela experiência como modelo transferível para a totalidade dos centros e das suas realidades.

O conjunto de propostas apresentadas ao Congresso para serem

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

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

V.

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

VI.

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

Pela Comissão Organizadora

III CONGRESSO NACIONAL DOS CFAE'S

Jorge Nascimento
Representante do CFAE da região
do Norte

Em busca de Identidade à Procura de Autonomia

O III Congresso Nacional de Centros de Formação de Associação de Escolas realizou-se, de 23 a 25 de Fevereiro de 2000, no Forum da Cidade da Maia, sob o lema: "em busca da Identidade à procura de autonomia". Foi um espaço e um tempo de reflexão e teve como objectivos:

- Reflectir criticamente sobre o potencial formativo dos CFAE's e afirmar publicamente o seu mérito e capacidade de intervenção;
- Promover a concertação estratégica dos CFAE's de modo a credibilizar-se e afirma-se como parceiro; Definir estratégias de circulação do saber construído;
- Partilhar boas práticas resultantes de iniciativas da formação contínua.

Passados que estão 5 anos sobre o evento, aqui ficam registadas, para fazer história, as principais conclusões:

Enquanto organizações vocacionadas para a formação contínua e a permanente qualificação dos agentes educativos (e, através destes, dos estabelecimentos de educação e ensino), os CFAE's constituem observatórios privilegiados das realidades e tendências mais marcantes do sistema educativo português e dos territórios em que se inserem. O capital de experiências, de percepções e de conhecimentos acumulados pelos Centros ao longo dos anos - e que o III Congresso Nacional dos CFAE's, uma mais vez, evidenciou - representa uma preciosa mais valia de consciência e entendimento dos problemas e desafios com que, a nível educacional, o país se acha confrontado. Infelizmente, a fragilidade institucional e organizacional das associações que lhes servem ou deveriam servir de suporte e enquadramento tem tido como resultado a multiplicação dos papéis que os Centros são chamados a desempenhar, afectando a consolidação, projecção e disseminação desse capital de sabedoria, cuja relevância, por isso, continua ainda em larga medida por reconhecer.

O III Congresso Nacional dos CFAE's, pelos documentos de reflexão que suscitou e pelas preocupações expressas nas inúmeras propostas que foi chamado a discutir, passará certamente a representar um marco no processo de consolidação identitária e de reorientação estratégica dos Centros de Formação.

Neste sentido, os CFAE's, reunidos no Forum da Maia no seu III Congresso Nacional, reconhecem e proclamam:

1º

A necessidade urgente de ser estabelecido um quadro legal e



de serem definidos dispositivos processuais que, com a indispensável maleabilidade, possam assegurar a clarificação e favorecer o reforço da matriz institucional e organizacional das Associações de Escolas que suportam os Centros de Formação no quadro do desenvolvimento dos contratos de autonomia das escolas e agrupamentos de escolas e numa perspectiva de efectiva descentralização da administração educativa e de territorialização das políticas educativas;

2º

A necessidade de ser garantida e/ou reforçada a representação e participação dos CFAE's nas diversas instâncias de reflexão/articulação/decisão das políticas educativas em geral e das políticas de formação em particular, nomeadamente, entre outras, no Conselho Nacional de Educação, no Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, no Conselho de Formação Contínua e nos Conselhos Locais de Educação;

3º

O imperativo estratégico de progressiva e dinâmica compatibilização dos Planos de Formação dos Centros com os Projectos Educativos, os Planos de Actividades e os Planos de Formação das Escolas associadas e os Planos Individuais de Formação dos diferentes agentes educativos, numa lógica de concepção e desenvolvimento dos processos formativos que, claramente, favoreça a valorização pessoal

e profissional dos formandos e a qualificação das escolas e dos ambientes educativos;

4º

A necessidade de um maior investimento dos CFAE's nos processos de avaliação interna e externa da formação e do seu impacto nas escolas, através da construção, experimentação, aferição e progressivo desenvolvimento de modelos e dispositivos que promovam, entre outras, as dimensões retroactiva e projectiva da avaliação, encarada esta sempre como uma das componentes fundamentais de qualquer processo formativo.

Para além dos princípios enunciados, o III Congresso Nacional dos CFAE's decide ainda acolher genericamente como suas as reflexões e propostas constantes dos documentos de trabalho "Identidade, Autonomia e Mudança", do director do CF da Maia, "Formação Contínua e Autonomia", dos Centros de Formação do distrito de Braga, "O desenvolvimento dos CFAE como Centro Local de Recursos", dos Centros de Formação da cidade do Porto, "A Construção do Processo Formativo", da directora do Centro de Formação António Sérgio, "Fundamentos e Estratégias para a Organização dos Planos de Formação das Escolas", da directora do Centro de Formação de Lagos e "A Formação Contínua Que temos? Que queremos? Que merecemos", do director do Centro de Formação de Marco de Canaveses, recomendando vivamente a todos os

Centros de Formação do país a leitura e discussão atentas destes documentos.

elevação e eficiência com que conduziram e coordenaram os trabalhos;

- os autores de todos as comunicações, propostas e documentos apresentados, que, com as suas reflexões, largamente contribuíram para o êxito deste Congresso e para o reforço da credibilização dos CFAE's.

Maia, 25 de Fevereiro de 2000

- os moderadores dos diversos painéis, pela serenidade,

B-Artes

IV CONGRESSO NACIONAL DOS CFAE'S

Conclusões do IV Congresso de CFAEs

Alves Pinto
Representante do CFAE da região
do Algarve

Conclusões e recomendações do IV Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas.

A reflexão realizada ao longo de três dias no Hotel Almansor, Praia do Carvoeiro, Lagoa, Algarve, entre os dias 18 e 20 de Abril de 2001, e que teve por base um conjunto de questões subjacentes ao programa e apresentadas no início dos trabalhos produziu, depois das intervenções dos participantes e do decorrer dos trabalhos, o conjunto de conclusões e recomendações que se seguem:

“A partir de 1993, os Centros de Formação de Associações de Escolas percorreram um caminho de afirmação, de busca de autonomia e de identidade.

Com grandes limitações funcionais, foram demonstrando a força das dinâmicas que representam; demonstraram a inequívoca capacidade de gerar inovações e dinâmicas de formação nunca antes experimentadas nas escolas e com os professores; evidenciaram ser capazes de gerir a formação em condições mínimas de funcionamento, ainda que sem o alcance que julgam poder vir a atingir.

Entretanto, realizaram-se três Congressos Nacionais de Centros de Formação de Associações de Escolas, nos quais os Centros mostraram projectos, objectos e aspirações em toda a sua diversidade e qualidade; mostraram processos e produtos sensíveis e palpáveis.

Vive-se, agora, um tempo de maturidade, um tempo de exigência de qualidade, um tempo de desafios. Um tempo de mudança. Mas a mudança exige reflexão.

Neste IV Congresso, a reflexão norteou-se por um conjunto de questões, umas que foram ponto de partida para a elaboração do Programa do Congresso - algumas das quais advindas de propostas aprovadas em Congressos anteriores, nomeadamente no que se refere à evolução dos CFAE - e outras que emergiram a partir das intervenções dos oradores e dos congressistas, nas sessões plenárias e nos grupos de trabalho.

Subjacente a toda a reflexão esteve a interrogação seguinte:

- Haverá um projecto nacional para a formação contínua em Portugal? Qual?

Parece ter chegado o momento em que a Tutela não pode adiar a resposta a esta questão.

A partir da sua constituição, os Centros de Formação de Associação de Escolas encetaram a sua actividade e têm vindo a acumular responsabilidades e tarefas, sem que o seu suporte legal, institucional e organizacional tenha sido revisto e actualizado.

Presentemente, os CFAE enfrentam um conjunto de dificuldades e constrangimentos, que urge ultrapassar, para que seja possível o desenvolvimento das suas potencialidades. Debatem-se hoje com problemas de funcionamento, resultantes da



falta de recursos humanos e técnicos, de instalações e serviços.

1. Do regime jurídico e da autonomia administrativa

1.1. A autonomia administrativa é uma reivindicação antiga de muitos CFAE. Importa flexibilizar o actual modelo organizacional, previsto no RJFC, de forma a potenciar soluções inovadoras e diferentes dinâmicas de intervenção, de acordo com os problemas, necessidades e situações identificados no âmbito da acção de cada CFAE, nomeadamente através da criação de parcerias de carácter instituinte;

1.2. Relativamente à questão da autonomia administrativa dos Centros de Formação de Associações de Escolas, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores deverá contemplar vários patamares e várias situações, seguindo uma lógica de contratualização (prevista, aliás, no RJFCP - artigo 45º). Deve ser assegurada a rede de CFAE tal como está concebida mas, ao mesmo tempo, permitir que alguns CFAE ou redes de CFAE possam avançar para processos de autonomia, sempre com base em projectos negociados, nos quais seja evidente a inserção e dinamização ao nível local;

1.3. Impõe-se aprofundar a natureza original dos CFAE, em particular no que respeita à dinâmica de associativismo, o que deve, nomeadamente, passar pela sua consagração jurídico-administrativa no actual quadro de afirmação e consolidação das autonomias das escolas;

1.4. É imperioso regulamentar o ponto 4 do artº 27º - suplemento remuneratório do Director do Centro.

2. Das implicações da Formação sobre a carreira docente

2.1. A formação contínua

deve ser assumida como um direito e como um dever para todos os docentes, desde o início da respectiva actividade profissional e não apenas para efeitos de progressão na carreira;

2.2. Qualquer modelo de formação contínua deve ter por base planos de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, equilibradamente articulados com os planos de formação das respectivas escolas /agrupamentos de escolas.

3. Das alterações ao funcionamento

3.1. Deverá ser consagrada a possibilidade de prestação de apoio técnico ao Director do Centro em regime de redução da componente lectiva, integral ou parcial, em função da dimensão do CFAE;

3.2. Deve ser viabilizada a possibilidade dos CFAE terem formadores internos, em regime de redução parcial da componente lectiva, em áreas nas quais o volume anual de formação justifique tal opção;

3.3. É de perspectivar os “Centros de Recursos” como uma dimensão intrínseca e instrumental do próprio processo de intervenção dos CFAE, permitindo que sejam criadas condições que possibilitem a definição de estratégias de acção num determinado território e favoreçam a criação e enraizamento de práticas de partilha;

3.4. Há que repensar o papel da Comissão Pedagógica, no que diz respeito, nomeadamente, à sua constituição, funcionalidade e competências, com o intuito principal de reforçar o associativismo dos CFAE.

4. Dos Projectos Educativos de Escola aos Planos Globais de Formação dos CFAE

O Projecto Educativo de Es-

cola e o Plano de Formação do CFAE são os dois grandes instrumentos de planeamento da acção educativa/formativa e têm implicações a nível da exploração da autonomia que o novo regime permite.

4.1. DAS VIRTUALIDADES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

- A formação contextualizada é pertinente face ao processo de inovação e mudança vivido nas escolas;

- O trabalho de partilha entre os diversos intervenientes no acto educativo assume particular importância;

- A formação em contexto pode constituir um factor favorável à transformação das escolas, através de um outro desempenho de papéis dos seus intervenientes;

- Este tipo de formação implica uma escolha adequada às necessidades sentidas no contexto de trabalho mas, por outro lado, pressupõe um assumir de uma maior responsabilidade por parte de professores e escolas;

- Pressupõe um outro modo de entender a escola, tendo presentes os instrumentos de autonomia, nomeadamente o projecto educativo e o plano de formação das escolas.

4.2. DIFICULDADES SENTIDAS POR PARTE DAS ESCOLAS

- Tornar evidente a relação entre as práticas educativas a promover e as prioridades definidas pela comunidade educativa;

- Identificar áreas mais carenciadas de intervenção formativa;

- Desenvolver iniciativas de formação para os membros dos diferentes órgãos pedagógicos da escola;

- Explorar as potencialidades da formação em contextos profissionais;

- Elaborar planos de formação de escola adequados a dificulda-

des, necessidades, expectativas, recursos materiais e competências de formação da comunidade educativa, particularmente decorrentes de prioridades definidas no PEE/Agrupamento;

- Definir estratégias de mobilização dos professores para a formação devido ao processo de apreciação do seu desempenho - o não reconhecimento de méritos diferenciados dos professores;

- Inoperância da composição das Comissões Pedagógicas dos CFAE;

- Gestão da mobilidade dos professores, de maneira a viabilizar a continuidade de projectos de escola;

- Formalização e execução de itinerários de formação personalizados, por parte dos professores;

- Acompanhamento, por parte do Conselho Pedagógico, dos docentes da Escola, na construção, execução e avaliação dos respectivos itinerários de formação;

- Acompanhamento e apoio aos novos Professores, na sua inserção na escola e/ou na profissão;

- Identificação de formas de rentabilização do quotidiano docente e da Escola para efeitos de formação;

- Insuficiente informação sobre a regulamentação das modalidades de formação em contexto, quer por parte dos órgãos de gestão das escolas, quer por parte do corpo docente;

- Promoção de uma cultura de participação, de reflexão e de partilha entre os professores e outros membros da comunidade escolar e de um espírito de partilha e de cooperação entre as escolas de um mesmo território;

- Identificação de necessidades de formação - a indicação destas não decorre, na generalidade, de uma articulação com os projectos educativos de escola, nem de uma reflexão sobre as principais prioridades de desenvolvimento educativo.

Destacou-se ainda o facto de os professores e as escolas ainda não se assumirem plenamente como associados do CFAE.

4.3. Expectativas em relação à acção dos CFAE / PRÁTICAS A ADOPTAR

- Disponibilização de centros de recursos que fomentem a partilha a nível do território educativo, tendo como ponto de partida a consolidação da autonomia das escolas associadas;

- Apoio à operacionalização das necessidades de formação, em articulação com o projecto educativo de escola;

- Apoio à construção dos planos de Formação das escolas associadas;

- Apoio ao estabelecimento, por parte da instância de formação da escola e dos seus órgãos pedagógicos, para uma articulação entre os planos individuais de formação e o plano de formação da escola;

(continua na página seguinte)

V CONGRESSO NACIONAL DOS CFAE'S OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO

Luisa Pimentel
Representante do CFAE da região
do Alentejo

(continuação da página anterior)

- Acompanhamento do PEE e do PFE, nas diferentes fases: construção, execução e avaliação;

- Acompanhamento dos docentes na definição e desenvolvimento dos respectivos itinerários de formação;

- Aprofundamento da natureza original dos CFAE, em particular no que respeita às dinâmicas associativas;

- Sensibilização dos órgãos de gestão das escolas para a importância do seu papel dinamizador, assumindo a formação contextualizada como uma estratégia de mudança;

- Promoção de acções de formação específicas sobre a formação em contexto, assim como de edição de materiais de apoio;

- Revitalização/criação das instâncias de formação das escolas, com o objectivo de conceber, acompanhar e avaliar o plano de formação;

- Incidência na articulação dos planos de formação das escolas associadas com o plano global de formação do CFAE;

- Promoção de espaços de reflexão e de pesquisa nas escolas, como factores de aprendizagem para os professores.

A avaliação permitirá apreciar a dimensão científica, pedagógica e organizativa das actividades, incluindo a construção da oferta formativa, a sua concretização, as representações e práticas de avaliação, para desocultar o que parece óbvio e pode não o ser. Assim, será de privilegiar a perspectiva da avaliação emancipatória ou crítica, que defende a participação dos sujeitos no processo avaliativo, valorizando a função formativa deste processo, explicitando divergências, procurando construir e consensualizar alternativas, potenciando os efeitos benéficos da avaliação – e isto contribuirá para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e da escola como organização, com reflexos na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Estruturas frágeis, recursos magros, realizações fortes, vontades magnas, futuros inadiáveis!

- Que futuro se espera para as Comunidades Educativas, onde os CFAE têm demonstrado uma intervenção activa na busca de respostas aos novos desafios com que aquelas se vão confrontando?

As linhas orientadoras deste IV Congresso apontam perspectivas várias e lançam desafios que merecem a conjugação de esforços e a participação responsável de todos os elementos da Comunidade, numa perspectiva de desenvolvimento integrado de territórios, escolas, instituições educativas, profissionais da educação, outros parceiros educativos e, finalmente, dos alunos, objectivo primeiro do processo educativo.”

Os Centros de Formação das Associações de Escolas constituem, hoje, a mais importante estrutura organizacional de Formação Contínua do Pessoal Docente e do Pessoal não Docente, não só porque se encontram amplamente disseminados pelo território nacional, mas também porque se assumiram como um importante espaço de debate e de reflexão, em que a Formação Contínua se concretizou enquanto processo abrangente, descentralizado e participativo. Nesse sentido, os CFAE's têm vindo a dar provas de conseguirem gerar dinâmicas que possuem um impacto transformador nas práticas educativas e organizacionais. No entanto, necessitam eles próprios de evoluir enquanto organização para continuar a responder com eficácia e com qualidade às solicitações e necessidades das suas escolas e docentes associados. É pois tempo de, equacionando o trabalho já realizado, delinear estratégia para o futuro.

Para além disso, tendo ainda em conta que a mudança educacional depende sobretudo do corpo docente e dos restantes agentes educativos, debater as questões relativas à formação do Pessoal Docente e do Pessoal não Docente é também reflectir sobre os complexos e nem sempre fáceis, mas necessários, processos dessa mesma mudança educativa.

Objectivos do Congresso

Nesse sentido, constituíram objectivos/ finalidades deste Congresso:

- Debater o papel estratégico dos CFAE'S - enquanto agentes dinamizadores mediadores entre a investigação educativa e o desenvolvimento curricular - para o desenvolvimento do sistema de educação e inovação; Reflectir criticamente sobre a acção formativa dos CFAE'S enquanto investimento educativo e propulsores de dinâmica dos projectos de escola; Debater a capacidade organizativa e organizacional dos CFAE'S; Promover a reflexão sobre a construção/elaboração de planos de formação coerentes que respondam às reais necessidades do sistema educativo; Evidenciar reais constrangimentos ao desenvolvimento dos planos de formação dos CFAE's, apontando possíveis formas de resolução; Promover a concertação estratégica dos CFAE's de forma a garantir uma intervenção activa e significativa nas políticas de educação e de formação.

Assuntos em Debate

Territorialização, Associativismo e Autonomia; Associativismo: do que Temos ao que Queremos; Formação Contínua: Sua Utilidade e Contributos; Formação à Distância; Centros de Recursos; Dimensão Europeia da Formação; Formação / Reorganização Curricular; Desenvolvimento Estratégico dos CFAE'S.

Comissão Organizadora

Os Centros de Formação do

Alentejo que levaram a cabo a organização do Congresso Nacional agruparam-se numa associação de Centros de Formação do Alentejo, denominada ACFAL (Associação de Centros de Formação do Alentejo), que tem a seguinte constituição: António Valente Machado Baião (C. F. Serpa, Moura e Barrancos), Francisca de Matos (C. F. CENFORSEGA em Estremoz), Francisco de Matos Hilário (C. F. CEFOPNA em Portalegre); Iolanda Alvito (C.F. AMMVN em Montemor-o-Novo), José Maria Santos (C. F. CEFOPREM em Évora), José Pereira Moita (C. F. PROF'SOR em Ponte de Sôr), Maria Amélia Cordeiro Velez (C. F. ALBORVIL em Vila Viçosa), e Maria Luísa Figueiredo Leal (C.F. Mértola)

Participantes

Foram recebidas 236 inscrições de todo o país, incluindo Madeira e Açores. Inscreveram-se essencialmente Directores de Centros de Formação, bem como docentes ligados ao Centro de Formação, como Consultores, Membros da Comissão Pedagógica, Formadores. Pela primeira vez, na realização deste tipo de evento, participaram enquanto participantes e conferencistas membros do Pessoal Não Docente.

Avaliação Interna do Congresso

A Comissão Organizadora procedeu à avaliação interna do Congresso e elaborou as seguintes conclusões:

Os Centros de Formação de Associações de Escolas constituem hoje a mais importante estrutura organizacional da Formação Contínua do Pessoal Docente e de outros agentes educativos, não só porque se encontram amplamente disseminados, cobrindo a totalidade do território nacional, mas também porque, desde a sua criação em 1992/1993, se assumiram como um importante espaço de reflexão e debate, em que a Formação Contínua se concretizou, enquanto projecto abrangente, descentralizado e participativo. Neste sentido, os CFAE's conseguiram gerar dinâmicas que possuem um impacto transformador nas práticas educativas e organizacionais.

No entanto, necessitam eles próprios de evoluir, enquanto organização, para continuarem a responder, com eficácia e com qualidade, às solicitações e necessidades das Escolas Associadas e do Sistema Educativo.

A realização do V Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas, subordinado ao tema “ASSOCIAR ESCOLAS – CAMINHOS DE FORMAÇÃO”, tem como objectivo último equacionar o trabalho já realizado e delinear estratégias para o futuro.

No decurso destes três dias de trabalhos foram diversos e riquíssimos os contributos e os testemunhos produzidos por todos os intervenientes, quer ao ni-

vel das intervenções académicas, quer ao nível das intervenções dos representantes de diversas estruturas do Ministério da Educação, quer ao nível das diversas intervenções dos congressistas e do debate que se gerou.

Constatámos que, apesar dos progressos conseguidos pelos Centros de Formação, ao longo dos dez anos de existência, ainda há muito caminho a percorrer. Efectivamente, há ainda um deficit de associativismo, como foi apontado neste Congresso, em cujo cerne está a necessidade de apropriação dos CFAE's por parte das Escolas Associadas.

É preciso que os Docentes e os outros agentes Educativos sintam os CFAE's como um recurso ao seu serviço.

Na assumpção deste desiderato está a diferença entre o profissional e o funcionário. Como ficou claro, compete aos CFAE's um papel importante na produção do know-how profissional. Daqui resulta a necessidade de uma cada vez maior responsabilização das Escolas pela formação dos seus Agentes Educativos.

As Comissões Pedagógicas, como estrutura fundamental no funcionamento dos CFAE's, terão que alargar o seu envolvimento, numa perspectiva de articulação entre as Escolas que representam e o seu Centro de Formação.

Apesar de todos os constrangimentos apontados, importa realçar a obra feita:

De acordo com os Relatórios de Execução Anual do PRODEP (II e III), os CFAE's são responsáveis por 70% das Acções de Formação financiadas pelos Fundos Comunitários, abrangendo cerca de 60% dos formandos, o que é revelador do posicionamento dos CFAE's no sistema da Formação Contínua. Não está aqui contabilizada a Formação que os CFAE's promovem, fora do âmbito do financiamento do PRODEP e que não é de negligenciar.

Se é um facto que a procura dos créditos para a progressão na Carreira Docente é o que motiva uma grande dos formandos, é contudo inegável que uma outra parte frequente a formação que propõe, isto é, a que é promovida para responder às suas reais necessidades de formação. Por outro lado, mesmo quem frequente

as Acções apenas pelos, acaba sempre por daí tirar proveito para a sua auto-formação e melhoria das suas práticas.

Para o desenvolvimento estratégico da Formação Contínua importa potenciar os recursos já existentes no terreno, não desperdiçando o know-how adquirido e a implantação territorial conseguida pelos CFAE's ao longo de dez anos.

Com efeito, como será possível desenvolver uma formação contínua centrada nas escolas e nas práticas pedagógicas, sem ter em conta o trabalho, que ao longo de dez anos foi desenvolvido pelos CFAE's e que só é possível ser feito por estruturas de formação que associam as escolas?

Como será possível que estruturas exteriores às Escolas promovam cabalmente a formação centrada na Escola e favoreçam o crescimento das ditas novas modalidades de formação (Oficinas de Formação, Círculos de Estudos, Projectos, etc..)?

É óbvio que os CFAE's têm aqui um papel insubstituível, visto que os planos de formação estão cada vez mais próximos das práticas pedagógicas, dos contextos escolares e das reais necessidades das Escolas e dos Agentes Educativos.

No desenvolvimento dos Centros de Formação, naturalmente foram-se estabelecendo parcerias, que resultaram em redes de Centros, mais ou menos elaboradas e activas e, mesmo em Associações Regionais de CFAE's.

Nos últimos cinco anos, estas estruturas de formação, disseminadas por todo o território nacional, congregaram os seus esforços e encontraram-se em Congresso para, em conjunto, debaterem os seus problemas e encontrarem caminhos comuns. Os mesmos problemas nos trouxeram aqui. É comum a todos nós a mesma preocupação, a de encontrar as soluções.

Se, para o desenvolvimento dos CFAE's, importa desenvolver o associativismo das Escolas, para o desenvolvimento da Formação Contínua em Portugal, importa desenvolver o associativismo de todos os CFAE's – por aqui nos levam os CAMINHOS DA FORMAÇÃO.



António R. & Martins, (Almada) Lda
COMÉRCIO E ASSISTÊNCIA A EQUIPAMENTOS DE ESCRITÓRIO E SIMILARES
Fotocópia - Fax - Informática - Consumíveis - Audiovisuais



Tel. 91 7241139 - 91 8202969 • Fax. 21 2583912
email: martinsmito@hotmail.com

VI CONGRESSO NACIONAL DE CFAE'S

DA FORMAÇÃO, DOS CFAE'S E DE OUTROS DEMÓNIOS

Dora Sousa
CFAE da região dos Açores

O VI Congresso Nacional de CFAE's realizou-se na cidade de Ponta Delgada, nos Açores, de 19 a 21 de Novembro de 2003.

A organização e execução do Congresso estiveram a cargo do CFAE – S. Miguel e St.ª Maria, cujo Director era, então, o Mestre Artur de Sousa Veríssimo.

Não foi fácil concretizar um evento desta natureza. Tendo as Ilhas dos Açores apenas três Centros, houve que arranjar incentivos que fizessem deslocar os CFAE's do Continente à Região. Condições especiais de inscrição (inscrição gratuita para os presidentes do CE da escola sede), menores custos de passagem e alojamento, um programa apelativo e a dedicação abnegada de um conjunto de pessoas, foram ingredientes para um resultado que ultrapassou as nossas expectativas.

Das várias personalidades que brilharam neste Congresso, gostaríamos de começar por destacar a nossa convidada, Dr.ª Ernestina Sá, uma impulsora incondicional da formação contínua, que tivemos a honra de homenagear.

Queremos, também, distinguir a presença e participação do Prof. Doutor Miguel Zabala, que dissertou sobre as "Novas perspectivas na formação de professorado", apelando a uma reflexão sobre as práticas e a relação entre estas e os alunos; do Prof. Doutor João Bellem Ribeiro que, para além de representar



o CCPFC, proferiu uma comunicação sobre "Mudar a oferta de formação contínua para apoiar a vida dos professores na escola" e do Prof. Doutor Rui Canário, cuja participação versou sobre "Autonomia das escolas e autonomia dos centros de formação".

Se é certo que estas intervenções trouxeram espaço de debate e reflexão, não é menos verdade que outras, pelo seu carácter

inovador, foram palco de discussão acesa e troca de impressões. Referimo-nos, concretamente, à "Formação à distância", da responsabilidade dos Dr. João Lima e Dr. João Lopes, cuja abordagem não só mostrou as experiências já concretizadas nos Açores, como também perspectivou este tipo de formação como a formação do futuro.

Foi também motivo de aplau-

so a participação dos Directores de Centros, nomeadamente Eng.º Domingos Oliveira, Dr. José António Brito, Dr. Emídio Ferro Nunes e Mestre Maria Manuel Oliveira, cujas intervenções foram testemunhos valiosos das vivências e experiências dos centros que orientam.

No VI Congresso de CFAE's, deu-se, igualmente, destaque ao papel dos Centros na for-

mação do pessoal não docente. Fizemo-lo, através das comunicações "Formação para o desenvolvimento de competências nos Serviços Administrativos", do Senhor Augusto Cadilhe Figueiredo, "Formação do pessoal auxiliar" do Senhor António José Araújo e "Carreiras do pessoal não docente e formação" da responsabilidade do Dr. António Jorge Reis.

O evento realizado nos Açores não se esgotou em comunicações e debates. Afinal, não se poderia ir dos Açores sem experimentar o verde da paisagem, o colorido das hortênsias e a frescura do orvalho. Foi, desta forma, que partimos rumo às Furnas com chávenas de chá no percurso, terminando com a música açoriana e com os sabores da nossa gastronomia.

Como proferiu o Mestre João Carlos Sousa, nas conclusões, "neste Congresso, fechou-se um ciclo iniciado em Lisboa. Assistimos à conciliação entre o saber académico e a partilha de experiências. Contactou-se com o que se fez e como se fez. Levantaram-se algumas questões e apontaram-se algumas soluções para o futuro".

Em suma, o Centro de Formação de Associação de Escolas de S. Miguel e Santa Maria "deixou o impossível para surpreender com o possível".

José Perdigão

EDUCAÇÃO – SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Olhando hoje, a 8 anos de distância, para o "Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal" apercebemo-nos rápida e claramente que, no que diz respeito ao sector da educação, muito continua ainda por fazer neste domínio.

Já então se preconizava que "a escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro. Só assim a Escola será um dos pilares da sociedade do conhecimento.... (aqui não pode ser metido espaço entre os parágrafos, tem que ficar junto)

A experiência tem demonstrado que a tecnologia mais avançada não tem qualquer utilidade para o meio educativo se o ensino não estiver adaptado à sua utilização. Há pois que elaborar conteúdos programáticos que façam com que estas tecnologias se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, o que pressupõe, da parte dos professores, vontade de questionar as suas práticas pedagógicas." (1)

Este foi o desafio que, nos idos de Maio de 1997, foi lançado à educação e que urgia concretizar rumo à escola informada e à sociedade da informação.

Esta notável e ambiciosa intenção viria a ser reforçada e internacionalmente reconhecida por ocasião da Cimeira de Lisboa, em

Março de 2000, ao ser aprovada pela Comissão Europeia a "Iniciativa eLearning" que preconizava uma maior mobilização das comunidades educativas e culturais por forma a acelerar a evolução dos sistemas de educação e de formação, bem como a transição da Europa para a sociedade da informação e do conhecimento. O conhecimento (e a capacidade de o utilizar eficazmente) é a chave do sucesso das nossas sociedades.

Neste sentido a generalização da utilização das TIC não pode ser equacionada como uma opção, ela é uma inevitabilidade, aliás a pressão que é exercida na redução da despesa em recursos humanos e em desperdícios só a virá encurtar. Se quisermos responder a mais exigências com menos recursos e se quisermos inverter o ciclo descendente da produtividade, da eficiência e da motivação teremos de alterar as formas de gerir os recursos humanos e as organizações para modelos adaptados à Sociedade da Informação e do Conhecimento.

O desenvolvimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento tem vindo a assumir-se como uma prioridade estratégica pelos Governos nacionais na última década, sendo contemplada, de forma transversal, na generalidade dos seus programas de acção e nas diversas medidas do III Quadro Comunitário de Apoio.

É assim que, em Junho de 2003, é criado o "Plano de Acção

para a Sociedade da Informação" arrogando-se como o "... principal instrumento de coordenação estratégica e operacional das políticas para o desenvolvimento da Sociedade da Informação em Portugal", onde, no que à educação concerne, se apontavam "... o desenvolvimento de acções em quatro eixos distintos, que seguem uma lógica cronológica da vida do cidadão:

1. **Habilitar cedo (ensino básico e secundário), campus virtuais (ensino universitário), aprendizagem ao longo da vida;**
2. **Desenvolvimento de novas tecnologias.**

Os seus projectos estruturantes eram:

- Introdução da disciplina de tecnologias de informação e comunicação (TIC) no 9º e 10º anos de escolaridade;
- Sistema de reclamações e informações em linha;
- Programa "um computador por professor";
- Campus virtuais;
- Sistema nacional de formação e certificação em TIC;
- Portal da Formação." (2)

E assim chegamos à actualidade, à era do "Plano Tecnológico", duas décadas depois das Novas Tecnologias se terem sentado pela primeira vez nos bancos da escola trazidas pela mão do Projecto Minerva.

Mas o panorama actual do nosso sistema educativo só revela o quão débil tem sido o apro-



veitamento das capacidades de processamento e de integração electrónica da informação, onde os originais passaram a ser bits, os quadros negros passaram a ser ecrans, as "notas" passaram a ser dígitos e os documentos passaram a caber em sulcos ópticos transmitidos à velocidade da luz.

Facilmente e de memória se podem enumerar as principais medidas instrumentais implementadas pela administração educativa em prol da Sociedade da Informação e do Conhecimento nestas últimas duas décadas:

- Projecto MINERVA 1985 - 94
- Programa Rede de Bibliotecas Escolares - 1996
- O Programa Nónio Século

XXI - 1996

- O Programa Internet na Escola - 1997

- A Disciplina TIC para o 9º e 10º anos de escolaridade 2004

A Rede de Bibliotecas Escolares é talvez a medida que mais estabilidade tem revelado pois que, o Programa Nónio, logo em 2000, abandonou o seu primordial propósito de financiar e apoiar algumas ilhas de inovação tecnológica surgidas na escola, ainda que inicialmente de forma solitária e casuística pudesse ter evoluído para uma estrutura tipo rede definindo "standards" ou orientações ao nível das infra-estruturas tecnológicas, da formação de professores, do apoio técnico-pedagógico, da

(continua na pág. 13)

SECÇÃO A

Júlia Galego
Directora do CFAE CENFORES

AVALIAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS

Em 20 de Dezembro de 2002 foi publicada a Lei nº 31/2002 que instituiu o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Os objectivos definidos visam, por um lado, promover a melhoria do sistema educativo a nível organizativo e da qualidade das aprendizagens, valorizando todos os intervenientes no processo educativo e, por outro lado, dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um conjunto de informações sobre o funcionamento do sistema educativo.

A avaliação é perspectivada como um processo que se inicia por uma fase de diagnóstico, devendo contribuir para melhorar as escolas e para identificar boas práticas quer organizativas, quer pedagógicas que possam constituir-se como modelos de referência e de reconhecimento.

A avaliação do sistema estrutura-se com base na auto-avaliação de cada escola ou agrupamento, cujo processo deve obedecer a padrões de qualidade devidamente certificados, e numa avaliação externa.

No que respeita à auto-avaliação, a lei define a sua obrigatoriedade, o carácter contínuo e os termos de análise em que deve assentar:

- Nível de concretização do projecto educativo;
- Concretização das actividades;
- Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos;
- Sucesso escolar;
- Colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Assim, a auto-avaliação deve abranger toda a organização escolar: a gestão, nos vários níveis; o processo educativo que se concretiza a nível da sala de aula ou de outras actividades; a interacção na comunidade educativa.

Os resultados da avaliação devem constituir-se em indicadores para melhorar a qualidade das escolas formalizados através de planos que, devidamente monitorizados, permitem à organização obter os elementos necessários a uma avaliação contínua dos resultados e dos objectivos alcançados.

A prática de avaliação nas escolas

As escolas, em geral, desenvolvem processos de avaliação mais ou menos aprofundados. Recolhem e tratam a informação sobre os resultados dos alunos, mas são poucas as que alargam a sua análise aos diferentes sectores da organização escolar. Algumas vezes, a informação recolhida serve apenas para verificar uma situação, não sendo utilizada para investigar as causas de resultados pouco satisfatórios, nem servem para definir estratégias para os melhorar.

A avaliação das escolas deve ser entendida como um processo que visa submeter a escola a um análise aprofundada com o

objectivo de introduzir melhorias em todos os aspectos do seu funcionamento. O conjunto dos dados recolhidos deve permitir detectar o que a escola já faz bem e as áreas susceptíveis de serem melhoradas.

Quando uma escola decide iniciar o seu processo de avaliação, deve fazê-lo de forma organizada e sistemática. Para tal, é fundamental definir ou escolher o modelo ou plano de avaliação que vai guiar a actividade do grupo encarregado de levar a cabo essa tarefa. Tendo em consideração que a avaliação interna deve obedecer a padrões de qualidade devidamente certificados, é conveniente a escola optar por um modelo de avaliação que garanta essa certificação.

De entre os modelos susceptíveis de serem adoptados, cabe aqui salientar a experiência de algumas escolas, quer do ensino público, quer do ensino particular e cooperativo, que baseiam a sua auto-avaliação no modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management). Este modelo, aplicado em vários países europeus, permite uma análise exaustiva de todos os sectores da organização escolar, identificando os pontos fortes e as áreas a melhorar, as quais, constituem referentes para a construção dos planos de melhoria.

É evidente que outros modelos de avaliação podem ser implementados. Mas os resultados obtidos permitem constatar que as escolas que participaram no projecto de auto-avaliação tendo como referência o Modelo de Excelência da EFQM, demonstraram um empenho particular na implementação de uma Gestão de Qualidade a todos os níveis (Revista Qualidade, Ano XX-XIII, nº 1 – Primavera de 2004, pp.23-30).

O Congresso que agora se vai realizar, pode ser um fórum de divulgação das possibilidades que existem para as escolas procederem à sua avaliação interna, de forma a que esta seja, ao mesmo tempo, uma oportunidade para que recolham a informação necessária para um diagnóstico fundamentado da sua situação e das linhas mestras para arquiectarem os projectos e os planos de acção adequados à sua reestruturação, com vista a uma melhoria da qualidade educativa.

Bibliografia:

- FERNANDEZ DIAS, María José et al (2002). La Dirección Escolar Ante los Retos Del Siglo XXI. Madrid: Editorial Síntesis
- GONZALEZ RAMIREZ, Teresa (Coord.), (2000). Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico. Málaga: Ediciones Aljibe.
- LOPEZ MOJARRO, M. (1999). A la Calidad por la Evaluación. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Sobre a aplicação do modelo de excelência da EFQM em Espanha: <http://www.mec.es>

SECÇÃO B

Maria Guiomar Dugos
Directora do CFAE Lindley Sintra

OS CFAE E A QUALIDADE NA FORMAÇÃO

Em doze anos de existência, os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) desenvolveram uma actividade associativa e formativa sem precedentes no nosso país. Independentemente da avaliação que possamos fazer do seu desempenho, seguramente dependente dos respectivos contextos escolares e organizacionais, não podemos negar que a sua actividade constituiu um foco dinamizador e inovador nos processos de formação tanto de educadores e professores (a partir de 1993) como, mais tarde (1996), de trabalhadores não docentes.

A história desse percurso atribulado e acidentado tem sido feita através de intervenções e publicações várias, mas tem sido, sobretudo, em Congressos Nacionais, como o que agora vamos realizar, que apresentámos projectos de desenvolvimento das intervenções formativas, solicitámos clarificações de política, propusemos alterações estruturais, reclamámos mais autonomia e responsabilidade, inventariámos dificuldades e insucessos, enumerámos falhas e deficiências, formulámos problemas da mais variada ordem, reclamámos apoio, procurámos reconhecimento como quem desafia contas de um rosário. Foi também aqui que partilhámos experiências e reflexões; procurámos caminhos e soluções para impasses; apresentámos propostas alternativas. O trabalho desenvolvido nestes encontros constitui um acervo determinante, não apenas para o historial dos CFAE, mas também para quem queira, um dia, fazer a avaliação do modelo de formação contínua em curso e do trabalho por eles desenvolvido.

Ao ler as conclusões dos últimos Congressos (), apercebemo-nos rapidamente de que o diagnóstico das potencialidades e das deficiências da formação contínua, decorrente da actividade dos CFAE, está feito. Embora de forma não sistemática nem organizada, foram-se reunindo os dados necessários para proceder a essa tarefa. Parece-me, assim, que, mais do que retomarmos o caminho da análise da situação da formação contínua – sabemos sobejamente quais os problemas que enfrentou e enfrenta -, se exige uma visão prospectiva, uma perspectiva estratégica do futuro que efectivamente pensamos poder ajudar a construir no domínio da construção de instituições escolares com mais qualidade educativa e formativa.

Impõe-se, então, uma questão: que vamos fazer neste VII Congresso? Mais concretamente, de que vamos falar numa secção que tem como tema Os CFAE e a Qualidade da Formação?

Tal como uma casa não se constrói sem alicerces, o futuro também carece da experiência do passado para poder erguer-se. Assim, neste momento em que a formação contínua e os CFAE enfrentam a necessidade urgente de se renovar, de se reestruturar, proponho que a nossa atenção se vire exactamente para o futuro.

As críticas e as propostas apresentadas em Congressos an-

teriores e o documento elaborado pelos representantes nacionais dos CFAE e apresentado aos sucessivos Ministros da Educação em 2004 (), podem constituir-se como base para uma síntese organizada em duas vertentes: o que devemos manter e o que devemos alterar.

O associativismo, a formação em contexto, as parcerias, os centros de recursos são opções que já evidenciaram as suas potencialidades: foi através delas que a formação contínua “explodiu em 1993”, num movimento gerador do que podemos chamar de boas práticas. No entanto, a análise objectiva da relação Escola-Formação-CFAE, conduz-nos à conclusão de que as potencialidades destas opções não foram ainda devidamente exploradas.

Todos sabemos que mudar não é fácil – resistimos naturalmente à mudança -, mas as opções, atrás referidas, ou implicam a transformação do status quo (formandos, formadores, escolas e, em última análise, a comunidade) ou a sua acção será efémera.

Muito se tem dito e escrito sobre a necessidade de a formação contínua não poder estar unicamente indexada à aquisição de créditos para progressão na carreira – como resolver o problema de modo a tornar a formação uma necessidade procurada? O modelo actualmente existente é, de facto, o mais indicado para as necessidades detectadas e previsíveis?

No âmbito do horizonte definido pela Estratégia de Lisboa, não estaremos nós ainda a remoer deficiências e dificuldades cuja solução já só pode encontrar-se num modelo alternativo? Explicitando, não estaremos nós, os supostos actores da mudança e do desenvolvimento, renitentes face aos novos desafios, tecnológicos e informáticos, que afirmamos apresentarem-se aos nossos alunos?

Se a formação contínua tem como objectivo último o aluno, é suposto ser a ele que dedicamos o esforço da melhoria, ser por ele e para ele que procuramos novas estratégias, que actualizamos os nossos saberes, que discutimos projectos, que adquirimos novas competências. Mas, se assim é, porque recusamos, com tanta frequência, assumir a responsa-

bilidade pela qualidade do nosso trabalho, assumir ser também o nosso trabalho alvo de uma avaliação?

Todos sabemos que só alteramos algo no nosso comportamento quando uma avaliação do mesmo nos dá essa indicação. Também sabemos que mesmo a auto-avaliação de um professor não se pode realizar apenas no confronto dele com ele mesmo – é necessária a partilha de experiências e de resultados, de problemas e de soluções de projectos e de informações. Assim sendo, convém perguntar: Porque entendemos a formação como uma imposição?

Não será altura de equacionar noutros termos a relação Formação Contínua-Avaliação?

Os CFAE, como Centros de Associação de Escolas que são, têm-se deparado com os inúmeros e enormes problemas que já foram enunciados. Não se resolveriam grande parte deles se, a par da tão solicitada autonomia administrativa e financeira (com o respectivo alargamento de competências e responsabilidades), a formação contínua passasse a ter um peso efectivo e definido na avaliação de desempenho? Não será necessário podermos afirmar a necessidade de darmos o nosso contributo formativo para a construção de uma escola com mais qualidade, isto é, com docentes e não docentes mais bem preparados (do ponto de vista científico, tecnológico, relacional e organizacional), com capacidade para identificar e resolver os problemas com que, dia-a-dia, a escolas e vão confrontando? Não será chegado o momento de, finalmente, assumirmos como estratégia formativa a construção de respostas para os desafios com que se confrontam as instituições escolares no sentido da construção da sua autonomia (nos domínios organizacional e curricular)?

Neste quadro, a questão que, verdadeiramente, parece colocar-se não é a da sobrevivência ou a da autonomia dos CFAE, nem sequer a do financiamento da formação contínua – o essencial é sabermos quais as alternativas a um modelo que caminha a passos largos para o colapso.



ABEL DA SILVA
EQUIPAMENTO DE ESCRITÓRIO, LDA.

Material de Escritório

Tel.: 243 324 518
Fax: 243 391 112
2001-901 Santarém Codex

SECÇÃO C

Rute Alexandre
Directora do CFAE da Azambuja

ADMINISTRAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DOS SERVIÇOS

Quando se fala em Administração Pública passam-nos pela cabeça uma série de opiniões pouco favoráveis, ou até mesmo negativas, acerca do funcionamento das instituições: a quantidade de processos burocráticos, a ineficácia dos serviços, a escassez de recursos humanos e físicos...

Então, como contrariar esta ideia? Como tornar a Administração Pública um sistema mais eficaz, capaz de dar uma resposta mais eficiente ao seu utente? Como modernizar esses recursos de modo a que possam responder mais prontamente às necessidades do utente?

Existem vários modelos de gestão que foram aplicados pela Europa fora com mais ou menos sucesso. Em Portugal também muito se tem feito para contrariar esta ideia e, assim, trazer às nossas instituições públicas a qualidade necessária ao seu funcionamento e a confiança àqueles que dela se servem.

Este Congresso, mais propriamente esta secção de trabalho, pretende demonstrar que já se dão passos firmes e válidos rumo à melhoria da qualidade dos serviços públicos, em concreto dos Serviços de Administração Escolar; pretende ser um espaço de apresentação de alguns projectos já desenvolvidos por escolas e por CFAEs no sentido de uma modernização dos seus serviços e numa clara aposta na formação dos seus funcionários; pretende reconhecer o investimento pessoal daqueles que ajudam a gerir uma instituição; pretende ser um espaço para a troca de ideias, experiências e esclarecimento de dúvidas.

Porém, embora haja ainda um longo caminho a percorrer, parece que algo está a mudar. É necessário continuar a envolver neste processo todos aqueles que possam contribuir para a oferta de um serviço melhor e de qualidade. É necessário acelerar o processo. É necessário investir nos meios, mas, acima de tudo, nas pessoas.

SECÇÃO D

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

OS NOVOS DESAFIOS ÀS ESCOLAS, AOS PROFESSORES E À POLÍTICA EDUCATIVA

José Monteiro
Director de CFAE do Concelho
de Peniche

Neste início de século, os alunos do ensino básico e secundário enfrentam novos desenhos curriculares. Teremos de reconhecer que num quadro de aferição da qualidade da educação escolar por comparação entre países, havia a necessidade incontornável de introduzir profundas mudanças na educação e no ensino em Portugal. Este foi um dos pontos de partida para o quadro de reformas. Para lá da popularidade fácil que diferentes posições possam ter em camadas mais ou menos largas da população, a maioria dos professores tem consciência clara de que eram e são necessárias mudanças curriculares profundas – não só porque o mundo muda e a escola deve acompanhá-lo, mas porque o mundo já mudou e a escola não mudou tanto como deveria, nem mudou sempre no melhor sentido: o de um melhor e maior sucesso educativo das crianças e dos jovens, o do contributo da escola para uma sociedade mais desenvolvida.

O ensino Básico constitui-se como uma etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla o princípio democrático que deve informar o sistema educativo, promovendo a realização pessoal e social de todos os alunos. Para além disso, há a intenção de assegurar uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências essenciais no final do ensino básico e no final de cada ciclo, sem esquecer a articulação do currículo com a avaliação, um elemento que se deseja que possa ser regulador das aprendizagens. E ainda no campo das finalidades pretende-se o reforço da autonomia curricular das escolas impulsionando a flexibilização do currículo e da organização pedagógica e a introdução de variantes curriculares específicas.

A oferta no Ensino Secundário passa pelo Ensino Científico-Humanístico e Ensino Tecnológico. Os desenhos curriculares dos vários Cursos assentam num Currículo Base a partir do qual as escolas poderão aumentar a oferta de disciplinas de acordo com a sua disponibilidade de

recursos. O número de disciplinas sofre alguma redução enquanto a distribuição das cargas lectivas de cada um dos anos é mais equilibrada. Com espaço de cruzamento de saberes e competências adquiridas, é introduzida a Área Projecto e o Projecto Tecnológico que passam a incluir um Estágio de modo a promover a familiarização do aluno com o mundo do trabalho. Esta revisão curricular do ensino secundário pressupõe uma maior e desejável articulação entre o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário de forma a considerá-los como um conjunto coerente e progressivamente diversificado ao mesmo tempo que pretendem responder ao desafio do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, previsto para 2010.

Um conjunto de propostas que visam aumentar a qualidade das aprendizagens, combater o insucesso e abandono escolar, responder aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, articular progressivamente as políticas da educação e da formação e fortalecer a autonomia das escolas. O sentido da mudança que agora se pretende imprimir aos currículos dos ensinos básico e secundário carece, porém, de um exame crítico atento e da consideração, não menos atenta, dos constrangimentos e dificuldades que já foi possível detectar acerca da sua concretização no Ensino Básico. Por isso, será que após estes anos de implementação, os efeitos produzidos estarão a ter os resultados desejados nas aprendizagens dos alunos? Será que a introdução de exames a Língua Portuguesa a Matemática será benéfica? O trabalho em equipa estará na devida proporção das realidades escolares? E a formação de professores, nomeadamente para as áreas curriculares, estará a corresponder às necessidades? Para lá de tudo o que é comum às mudanças curriculares, há um dado específico do ensino secundário – a existência de exames finais – que, como tem sido bem nítido ao longo da concretização da reforma curricular de 1989, produz efeitos (desejáveis e indesejáveis) sobre a orientação que professores e alunos imprimem ao trabalho durante o trajecto do 10º ao 12º anos. Os efeitos indesejáveis (porque são esses que importará contrariar) são perceptíveis na desvalorização tendencial de todas as áreas que não se configurem como disciplinas, no apelo/exigência da quantidade de matérias percorridas versus profundidade das competências adquiridas pelos alunos. Ora, rever o currículo do ensino secundário ignorando ou desprezando estes efeitos, é correr o risco de não melhorar aquilo que é essencial: a elevação da qualidade das aprendizagens dos alunos. As responsabilidades da política educativa deverão passar pela demonstração efectiva de capacidades de planeamento e de previsão, de melhoria das condições de trabalho nas escolas, da revisão do número de alunos por turma, de melhoria do estatuto social e profissional dos professores, de melhoria dos sistemas de formação inicial e contínua dos professores, de estímulo ao desen-

volvimento de projectos de investigação em educação articulados com as necessidades do desenvolvimento curricular dos ensinos básico e secundário.

Muitas outras questões deverão ser colocadas num momento em que urge fazer o ponto da situação. É preciso repensar algumas das medidas tomadas no sentido de avaliar o que foi feito, como foi feito e o que é necessário e urgente alterar.

Os novos desafios levantados pela (re)organização e pela revisão curriculares devem ser percebidos pelas escolas e pelos professores, mas também pelos responsáveis pela política educativa, pelas comunidades a quem as escolas servem e pela comunidade nacional. Falar de inovação e mudança remete para o tema da qualidade da educação, já que a razão de ser da inovação não pode ser outra senão a de melhorar a qualidade da educação proporcionada nas escolas, no sentido de oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades e experiências, uma forma de possibilitar o sucesso educativo para todos numa escola marcada pela diversidade.

Importa não só considerar os novos desafios postos às escolas e aos professores, mas também pensar que esses não são os únicos actores das reformas curriculares em curso. Mais: se outros intervenientes (e estamos a pensar nos responsáveis políticos e administrativos da educação) não se considerarem por igual desafiados a inovar, boa parte do que se desejaria que acontecesse não acontecerá.

Esses novos desafios colocam (ou tornam mais visíveis) problemas científicos e técnicos que, em primeira linha, os investigadores em ciências da educação, os professores e os formadores de professores se devem esforçar por enfrentar e resolver. Vamos todos esperar que das reflexões deste Congresso possam sair significativas linhas de acção, rumo a uma melhor educação. O CFAEs, estou certo, darão o melhor contributo.

Referências bibliográficas:

- Decreto-Lei nº 6/2001 - Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico. Rectificado pela Declaração de Rectificação nº4-A/01
Decreto-Lei nº 209/2002 - Introduce um conjunto de alterações ao DL nº 6/2001
Decreto-Lei nº 73/2004 - Define os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário da educação.
Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de formadores e investigadores (2002). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 – Programme for international student assessment (2001). Lisboa: Ministério da Educação - GAVE



BELVANA

EQUIPAMENTOS DE ESCRITÓRIO

**Mobiliário de Escritório, Fotocopiadores
Fax's, Registadoras e Consumíveis**





Exposição: Rua dos Flamingos Nº7 Qta. De São Pedro 2835-019 Baixa da Banheira - Tel./Fax.: 21 202 33 34
Loja 1: Av. Sta. Maria, 10-A 2830-007 Barreiro - Tel.: 21 215 77 29 Tel./Fax.: 21 216 68 08
Loja 2: Rua General Daniel de Sousa 110A 2900-344 Setúbal Tel.: 26 508 54 21

email: belvana@belvana.pt

www.belvana.pt

SECÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS SECÇÕES

AQUISIÇÃO E VALORIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O assunto das competências

António Canhão
Representante da Rede
de CFAE "Entre Tejo e Sado"

A "formatação" dos processos de ensino-aprendizagem ao conceito de competência é um percurso que se tem vindo a desenvolver desde há uns anos a esta parte. Este conceito tem estado igualmente na base da criação de modelos de certificação, em paralelo aos modelos convencionais, reconhecendo-se percursos de aquisição e valorização de competências, através de aprendizagens realizadas por percursos de vida diversos, para além dos trajectos curriculares instituídos nas escolas.

De facto, a ocorrência e reconhecimento de uma larga diversidade de percursos que permitem o desenvolvimento de competências, trouxe a necessidade de o sistema escolar se adaptar a essa realidade. Desta situação, emergem diversas vertentes que exigem uma preparação adequada, nomeadamente novos incrementos para a já complexa profissionalidade docente. Mas, mais que a treino dos docentes para estes novos desafios é a própria construção da sua profissionalidade que deve ser repensada, assumindo-se que muito para além do agente de ensino, tecnicamente preparado, importa olhar para o sujeito e respectivos parâmetros que definem o exercício da sua profissionalidade.

Repensar a escola, a sua organização e função, passa pela construção de uma nova identidade profissional, para a qual a formação pode desempenhar um papel decisivo, com uma relação estreita aos contextos e à problematização das práticas, referindo-se aqui, sobre a mudança da escola e dos professores, Barroso e Canário (1994):

"É a necessidade de construir estratégias ecológicas de mudança (professores e escolas mudam em simultâneo) que se coloca como questão central a articula-

ção da formação com os contextos de trabalho e a pertinência do conceito de formação centrada na escola" (p. 112)

Neste sentido considerando a formação centrada nas práticas profissionais, remete-se para o termo de competência, como aspecto modelador das figuras profissionais. Neste ponto é importante reflectir sobre a razão que nos leva frequentemente a associar a competência a situações profissionais. É que, como refere Le Boterf (1994) o conceito de competência é polissémico:

"...há quem o associe às qualificações, outros reduzem-no ao saber fazer, sem contar com todos os que os ligam a um nível de diploma, confundindo-o com a noção de actividade, introduzindo-lhe ou não as capacidades cognitivas..." (p. 10)

Não admira pois que haja confusão. Tanto mais "que as palavras são instrumentos que cada um de nós é livre de aplicar no uso que lhe convier, com a condição de explicar as suas intenções" (Ibidem:13 cit. Levi-Strauss). Para fazermos essa análise e tendo em conta que podem existir várias definições possíveis, algumas das quais, nesta perspectiva, incorrem em erro, será preferível enunciarmos, primeiro, o que não é uma competência. Assim, de acordo com Le Boterf (1994):

"a competência não é um estudo ou um conhecimento possuído. Não se reduz nem, a um saber nem a um saber fazer (...) Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente." (p. 16)

A competência mostra-se no acto: é um saber agir. Para saber agir é necessário ter conhecimentos, capacidades e saber mobilizá-los. A competência constrói-se e revela-se pela prática, o que determina mobilidades de forma-

ção adequadas a este tipo

de desenvolvimento profissional sem uma separação ortodoxa entre a formação teórica e a prática nos seus tempos e espaços. Será a experiência e a reflexão sobre ela que irá permitindo o desenvolvimento de competências.

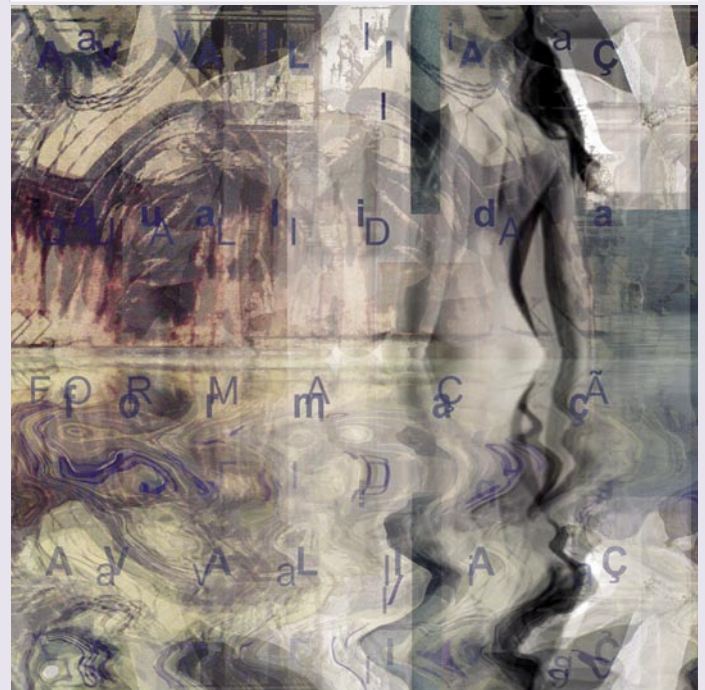
A aprendizagem resulta desta forma, num desenvolvimento integrado das organizações e seus actores, onde a formação desenvolvida no exercício do trabalho, possibilita a transformação das experiências em aprendizagens com a criação e desenvolvimento de novas competências. Neste contexto, ganha igualmente relevância o carácter sistémico com que a formação deve ser entendida, procurando-se apreender os problemas e construir respostas educativas adequadas, na base de um projecto de acção colectiva, onde essas respostas ganham um significado próprio.

Bibliografia

- Boterf, G. L. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions D'Organisation.
- Boterf, Guy Le (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Paris: Les Éditions D'Organisation.
- Canário, R. et al. (1994) Mediatecas Escolares, Gênese e Desenvolvimento de uma Inovação. 1ª Edição. Lisboa. I.I.E.
- Canhão, António (2003). A Escola em formação: A formação continua de professores e a ideia de organização aprendente. Lisboa. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Departamento da Educação Básica (1999). Ensino básico. Competências gerais e transversais. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Félix, Noémia (1998). A história na educação básica. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Grootings, Peter (1994). Da qualificação à competência: De que estamos a falar? Revista Europeia de Formação Profissional, (1/94), pp. 5-7.
- Hall, Gene E., Jones, Howard L. (1976). Competency-based education: A process for the improvement of education. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, inc.
- Wolf, Allison (1994). Como avaliar a "competência": a experiência do Reino Unido. Revista Europeia de Formação Profissional, (1/94), pp. 31-37.

VII Congresso Nacional

Centros de Formação de Associação de Escolas



Agradecimentos

A Comissão Organizadora do VII Congresso Nacional dos CFAE, agradece a colaboração de todos os colegas, que em nome individual ou em representação das suas regiões, contribuíram para que este Congresso, fosse uma realidade. Agradecemos também a todas as entidades, que apoiaram esta iniciativa, tornando possível a sua concretização.

- Gestão Nacional do PRODEP III
- Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
- Região de Turismo Costa Azul
- Hotel do Mar - Sesimbra
- Câmara Municipa de Sesimbra
- Câmara Municipal do Barreiro
- Câmara Municipal de Setúbal
- Câmara Municipal do Seixal
- Editorial do Ministério da Educação
- Porto Editora
- Texto Editora
- Caixa Geral de Depósitos
- Todos os anunciantes neste jornal

Informaestro
equipamentos, serviços de informática e telecomunicações

Rua Maestro Fernando Carvalho
(Edifício Maestro), loja 1C
2040-327 Rio Maior
Telfs. 936 616 602 / 243 992 699 / 727
Fax 243 992 712

Web: www.informaestro.com
Email: mário.ferreira@informaestro.com

IMPORBITE
Importação e Distribuição Equipamentos Informáticos, Lda.
NO MERCADO DESDE 1996

Av. do Alentejo, 43B
Av. Nuno Alvares, 44F 2910 Setúbal

Telf: 265 730730
Fax: 265 730738

www.imporbit.com • imporbit@netvisao.pt

SECÇÃO F

Educação Sociedade da Informação e do Conhecimento

Judite Correia
Representante da Rede
de CFAE
"Lezíria e Médio Tejo"

Qualidade/Desenvolvimento numa matriz europeia

A construção da dimensão europeia da educação e formação tem conhecido um desenvolvimento significativo graças ao apoio de programas de âmbito comunitário, nomeadamente Socrates e Leonardo da Vinci, que abrangem diversos tipos e níveis de educação e formação. Ao abrigo destes programas têm-se desenvolvido inúmeros projectos, contribuindo para melhorar a educação e a formação dos educadores e dos professores. Aprofunda-se, deste modo, o conhecimento relativo à educação e à formação desenvolvida em contextos nacionais e com um relativo isolamento entre si, promovendo a educação para a diversidade, para a cidadania activa e uma educação para a autonomia.

O desenvolvimento destes projectos tem criado condições para o investimento em modelos de formação-acção, para o enriquecimento da formação contínua, dado que implica aprendizagem autónoma e colaborativa, formação e investigação em rede.

Na construção comum de uma matriz europeia, surgem questões fulcrais associadas à qualidade, dada a exigência de uma formação equilibrada, implicando preparação dos docentes para a mobilidade, para as competências nas tecnologias de informação e comunicação, domínio das línguas, actualização pedagógica e científica. A construção destes percursos de qualidade, também promovidos e desenvolvidos pelos Centros de Formação de Associação de Escolas, significa igualmente fomentar boas práticas, flexibilidade e optimização dos recursos disponíveis, responsabilização pela concretização dos objectivos. E é um pequeno contributo para a melhoria da qualidade e eficácia dos sistemas de educação e formação em contexto europeu, para o acesso de todos a estes sistemas e para a sua abertura ao mundo exterior.



Mostra Pedagógica de Projectos e Materiais Produzidos Pelos Centros de Formação

No âmbito das atribuições dos CFAE's, decorrem actividades que vão para além da construção e implementação dos planos anuais de formação. A organização de eventos como Seminários, Colóquios, Workshops, produção de materiais pedagógicos, apoio à concepção e concretização de projectos de escola, entre outros.

Deste conjunto largo de actividades, os CFAE's apresentam-se como verdadeiros Centros de Recursos, motivando a criação de publicações e materiais que são posteriormente divulgados junto das suas escolas.

No espaço de partilha e de-

bate que pretendemos criar com a realização do VII Congresso Nacional dos CFAE's, reservaram-se espaços e condições para a apresentação e partilha de materiais diversos que têm sido produzidos nas diferentes regiões do País, em torno da actividade dos CFAE's e suas escolas associadas.

Desta forma fica o convite para que os participantes dispensem parte do seu tempo para a visita destes espaços a que chamamos "MOSTRA PEDAGÓGICA"

A Comissão Organizadora

(continuação da pág. 9)

Educação – Sociedade da Informação e do Conhecimento



introdução de software "Open-Source"... e com uma programação faseada. Enfim cabia-lhe o papel de coordenar a política de generalização da utilização das TIC para o sector educativo.

Só a título de exemplo, mencionamos o Programa "Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet no 1º Ciclo EB" que, não obstante os seus meritórios propósitos, deveria ter uma participação efectiva do Ministério da Educação, porquanto tratar-se de uma área do seu âmbito de intervenção – o Ensino Básico – mais que não fosse para articular esta, ou outras iniciativas, num quadro global de desenvolvimento da sociedade de informação, evitando-se a sobreposição de acções, a duplicação de esforços, a falta de cooperação e de uma visão estratégica.

O Programa Internet na Escola, sem dúvida um passo importante na ligação das escolas à rede telemática, não evoluiu, pelo contrário viu ser desmantelada a sua principal valência de suporte e apoio pedagógico, se bem que ao nível técnico a estrutura continue a dar uma resposta adequada, repete-se o "calvário" do recomeçar de novo, do efêmero, do vazio, fruto de alguns protagonistas iluminados e que radicam na nossa, mais que usual, visão estreita ou "caseira" e pela ausência de políticas perduráveis.

Quanto ao lançamento da nova disciplina TIC só vem comprovar e legitimar a incipiente adesão do sistema educativo à sociedade da informação e do conhecimento.

Surge, pois, como uma resposta avulsa da administração educativa à incapacidade da escola implementar soluções estruturadas de operacionalização curricular destas competências no perfil do aluno e claramente destinada a

e elevar rácios no curto prazo.

Se, por um lado, as medidas instrumentais ficaram aquém das necessidades que o desafio impunha (impõe), por outro as medidas estruturantes não lhes são coincidentes.

Senão vejamos:

Ainda na vigência do pioneiro Projecto MINERVA, que tinha um carácter informal e voluntário, ocorre a Reforma do Ensino Básico que primou pela ausência de qualquer menção à integração das novas tecnologias no sistema educativo. Só passados 10 anos, em 2000, a reorganização curricular do Ensino Básico viria a legitimar a sua inserção curricular, ao definir um conjunto de orientações inerentes ao seu carácter transversal.

No entanto, o âmbito do seu desenvolvimento é deixado ao critério das escolas que, de acordo com o quadro de competências definido e à luz da "novel" flexibilização curricular, implementarão as acções que entendam con-

sequentes.

Consequências da autonomia das escolas, entretanto criada, que também não modificou o posicionamento dos órgãos de gestão pedagógica face às alterações que estas novas tecnologias implicam a nível dos processos cognitivos.

Já não basta que os professores se limitem a transmitir conhecimentos aos alunos, têm também de os ensinar a produzir o seu próprio conhecimento, relacionando e utilizando as diversas informações, com espírito crítico.

A partir de 1993 surge a formação contínua de professores, suportada na figura das associações de escolas e na prerrogativa de que viria dar resposta às novas necessidades de inovação pedagógica e organizacional das escolas sustentadas nos respectivos planos de formação.

Passados doze anos e milhares de horas de formação podemos constatar que, quer no plano pedagógico, quer nos planos da administração e gestão escolares, ainda não ultrapassamos aquilo que é considerado um dos maiores paradoxos da chamada sociedade da informação: As tecnologias são cada vez mais abertas, compatíveis, hiperligadas e democráticas, enquanto as pessoas, os grupos e as organizações persistem na lógica de repercutir para as impressoras, as fotocopiadoras e os faxes, o paradigma do papel e das máquinas de escrever, como se nada à sua volta tivesse acontecido.

Apesar de hoje convivermos no dia a dia com as confortáveis conveniências da sociedade de informação, já temos o banco, a loja, a repartição pública, a cultura em nossas casas e a qualquer hora, a escola continua orgulhosamente, ainda, de ardósia e de papel.

José Perdigo

Coordenador do Centro de Competência

Nónio Séc. XXI - Arrábida

BIBLIOGRAFIA:

- (1) - Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, Missão para a Sociedade da Informação, Maio de 1997
- (2) - Plano de Acção para a Sociedade da Informação, (UMIC) Unidade de Missão Inovação e Conhecimento, Junho de 2003.

VISODIDATICA EM PORTUGAL

- ▶ **SOLUÇÕES**
CHAVE-NA-MÃO
- ▶ **IMPORTAÇÃO E FABRICAÇÃO**
DE MATERIAL AUDIOVISUAL
- ▶ **QUALIDADE**
DINAMISMO
E PROFISIONALISMO

Largo de Santa Bárbara, 2 - 1150-287 Lisboa
Telefones: 213 154 992 - 213 157 897 > Fax: 213 153 211
www.visodidatica.pt visodidatica@mail.telepac.pt

Escola EBI Marinhas do Sal - Rio Maior

AUTO-AVALIAÇÃO E MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA

Ana Cristina Martins
PQND, 3º Grupo,
Escola EBI Marinhas do Sal- Rio Maior

De acordo com a Lei nº 31/2002, artigo 3º, "O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas (...) deve "Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;" (...) Tem ainda como um dos seus objectivos "Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo (...)"

A mesma lei refere ainda, de acordo com o artigo 4º, que: "A prossecução dos objectivos referidos (...) desenvolve-se (...) a partir de uma análise de diagnóstico," que "vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento educativo."

Aperfeiçoar escolas é um processo complexo, que envolve muitos agentes que, em diferentes níveis, devem colaborar uns com os outros. Naturalmente, todos queremos que as escolas sejam eficazes!

O sistema educativo é uma realidade essencialmente dinâmica, o que exige dos seus actores a capacidade de adaptação contínua aos processos de mudança do seu próprio sistema social e cultural e uma reorientação das políticas educativas da escola, sempre que seja necessário. Thurler (1998, p. 176), ao discorrer sobre a avaliação da eficácia das escolas, refere que esta "resulta de um processo de construção, pelos actores envolvidos, de uma representação dos objectivos e dos efeitos da sua acção comum. Assim, a eficácia não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas

sucessivas, definem e ajustam o seu contrato, as suas finalidades, as suas exigências, os seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controlo contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários."

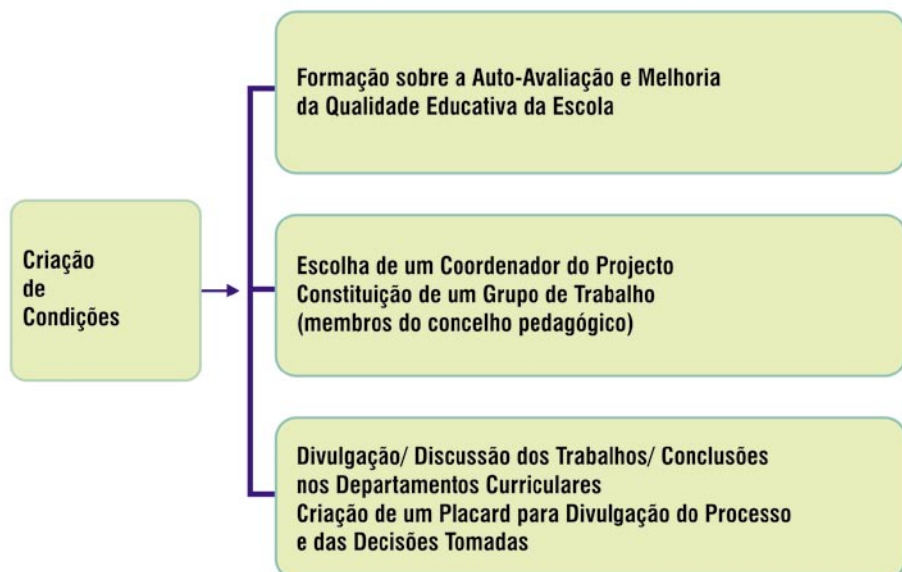
O processo de auto-avaliação torna-se, desta forma, num instrumento fundamental e potenciador de mudanças conducentes à melhoria da qualidade e eficácia escolar, na medida em que ajuda os agentes educativos a reflectir sobre o que a escola é, o que a escola faz, o que a escola quer e qual o caminho a percorrer para alcançar o que pretende. Ajuda ainda a aprofundar o sentido de responsabilidade e o compromisso dos agentes educativos perante a escola e a sociedade, a melhorar a gestão do sistema, a eficiência da sua organização, o seu funcionamento global, visando a obtenção dos melhores resultados.

A cultura de auto-avaliação escolar tem que ser construída, tendo por base o próprio clima organizacional da escola. Assim, é essencial que os actores educativos, ao longo de todo o processo, sejam abrangidos e envolvidos o mais possível; que impere a consciencialização de que não há uma forma única de proceder à auto-avaliação, devendo esta, por isso reflectir os diversos pontos de vista implicados, e ser (re) adequada sempre que necessário, atendendo às situações que venham a surgir.

O ponto de partida e de chegada para se discutir a perspectiva de avaliação institucional que deve ser adoptada por uma dada escola, tem, necessariamente, que ir ao encontro das prioridades, estratégias, metas e objectivos definidos no seu Projecto Educativo.

A transparência de todo o processo depende da transmissão de informação das decisões que forem sendo tomadas, devendo todos os actores da comunidade estar permanentemente informados dos seus resultados e da evolução do mesmo.

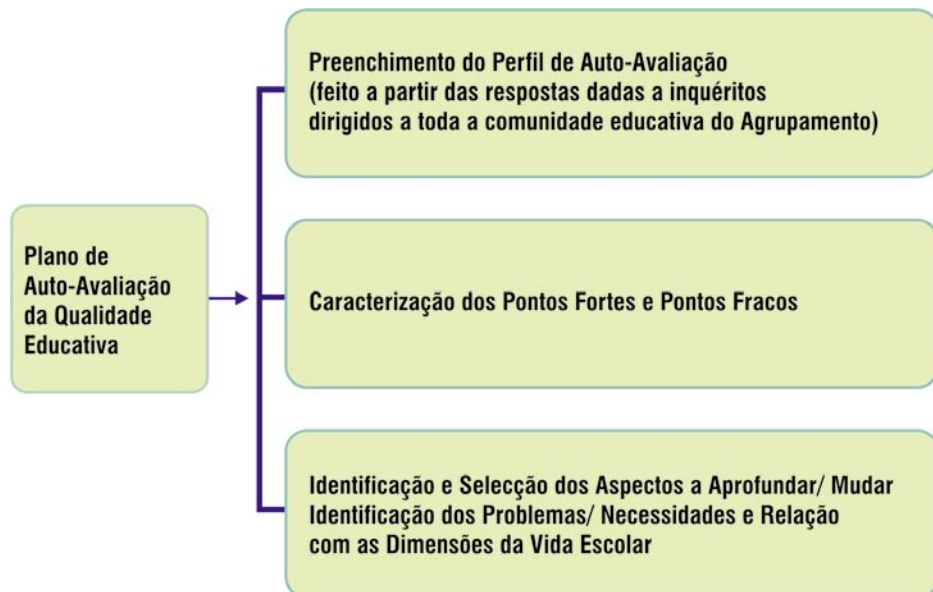
Fase I



Nesta primeira fase a escola procurou receber formação na Área da Avaliação e Melhoria da Qualidade Educativa, promovida pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Rio Maior e que decorreu em 2004. De seguida, constituiu-se um grupo de trabalho e respectivo Coordenador. A escolha do grupo de trabalho recaiu sobre os elementos do

Conselho Pedagógico, de forma a facilitar a transmissão da informação recebida pelo coordenador do projecto aos respectivos Departamentos Curriculares e Grupos de trabalho (no caso do Pessoal Não Docente e Representante de Encarregados de Educação). Toda a informação decorrente do processo é afixada em placard devidamente identificado na sala de professores.

Fase II



ESCOLA E.B.I. MARINHAS DO SAL - RIO MAIOR UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO REAL



Com base nos pressupostos previamente defendidos, iniciou-se então, no presente ano lectivo, o processo de Auto-Avaliação e Melhoria da Qualidade Educativa do Agrupamento de Escolas de Marinhas do Sal - Rio Maior, tendo por base os seguintes objectivos:

- apoiar e aconselhar as escolas do Agrupamento no processo e na criação de

condições conducentes à melhoria da sua qualidade;

- incentivar a participação de todos os actores na melhoria da qualidade educativa das escolas do Agrupamento;

- fomentar a divulgação de exemplos de boas práticas entre escolas, integrando as experiências e pontos de vista de todos os seus actores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

SOUSA, S.Z. (1995). Avaliação escolar: constatações e perspectivas. Revista de Educação AEC, Brasília -DF, 24 (94), 59-66.

SOUSA, S.Z. (1997). Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: J. G. AQUINO (ed.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, pp. 125-140.

THURLER, M. G. (1998). A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, Directoria de Projectos Especiais, pp. 175-190.

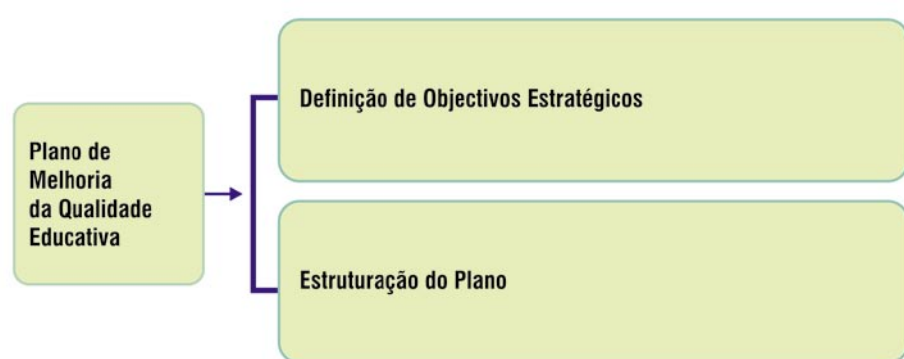
Diário da República I Série A - Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro

A Formação de Professores no Contexto Europeu

Na segunda fase, foram preenchidos alguns inquéritos dirigidos à comunidade educativa com o objectivo de se proceder à Caracterização da Escola. Através da recolha e tratamento desta informação, pretende-se analisar e avaliar o nível conhecimento e utilização dos instrumentos de gestão e organização pedagógica por parte da comunidade educativa, a visão sobre os objectivos definidos nas grandes metas do Projecto Educativo de Escola e

o funcionamento geral da escola. Através desta metodologia foram identificados os pontos fortes e pontos fracos (o que nos permite obter uma imagem de conjunto da sua qualidade e ajudar a escolher as áreas que poderão necessitar de estudo); os aspectos que necessitam ser melhorados (a fim de se estabelecerem prioridades de mudança) e os problemas e necessidades sentidas pelo Agrupamento.

Fase III



A partir das informações recolhidas, estabeleceu-se uma calendarização, onde foram distribuídas tarefas para que todos saibam o que têm a fazer e até quando. Passou-se, então, à acção no terreno, através do tratamento e análise de dados, procedeu-se a uma interpretação dos resultados e, posteriormente, têm sido sugeridas

algumas recomendações com o objectivo de desenvolver estratégias de melhoria. Resta ainda acrescentar todo o processo se iniciou neste ano lectivo (2004-2005) e que pretendemos implementá-lo de forma continuada e faseada com uma visão estratégica plurianual.

Quadro resumo exemplificativo de algumas das iniciativas realizadas de acordo com o Plano de Melhoria

Problemas Identificados	Estratégias de Melhoria
Fraca articulação entre ciclos	Reuniões de trabalho inter-ciclos com o objectivo de se reformular a selecção e planificação vertical e horizontal de conteúdos programáticos
Desconhecimento de aspectos relacionados com a construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Turma e Projecto Educativo	Construção do Plano de Formação da Escola a partir dos pontos fracos identificados na análise dos inquéritos, preocupações e interesses demonstrados pela comunidade escolar inquirida.

Enquadramento das perspectivas para o futuro da Formação Contínua de Professores na Europa:

1. Segundo o Conselho da Europa:

- No campo da educação, a próxima década, (2000-2010), deve orientar-se segundo uma nova finalidade estratégica, na qual deve ser sublinhado o papel da educação e da formação para uma transição com êxito para uma sociedade da economia baseada no conhecimento;

- Os novos mercados de trabalho, devem ser acessíveis a todos acentuando a importância da melhoria do nível de competências e de políticas de aprendizagem ao longo da vida;

- A formação contínua é, hoje, confrontada com uma situação de mudanças extremamente profundas que influenciam e que envolvem a vida profissional dos professores acentuando nomeadamente o problema das diversidades, quer sejam linguísticas, éticas, sociais, económicas ou culturas, o ressurgimento da pobreza no espaço europeu, o aumento da violência nas escolas e a persistência de elevados níveis de desemprego(...)

- Os estados membros devem reexaminar as aptidões dos seus sistemas educativos de forma a garantir uma educação de qualidade em termos tanto de resultados globais, como do desempenho individual dos alunos. Para tal é necessário que a formação de professores e a qualidade da educação estejam estritamente associadas e por isso os modelos de formação de professores devem ser reexaminados pelos estados membros de forma a responder a esta nova necessidade.

2. O Conselho da Europa de Lisboa, entre várias, definiu como prioridade, modernizar a formação inicial e contínua dos professores.

Na Europa, o sistema de Formação Contínua de Professores apresenta dois grandes períodos de desenvolvimento:

1º (até década de 50) - período informal, em que na maioria dos países se estrutura ou se desenvolve um primeiro esquema de organização da formação;

2º (a partir dos anos 50) - no qual se procede à sua estruturação formal sendo legislado em cada país o modelo de formação de professores.

Na maioria dos países europeus o grande desenvolvimento dos modelos de formação ocorre entre 1975-1985.

Este período de desenvolvimento dos modelos de formação prendeu-se com as necessidades de consolidar reformas e de redefinir prioridades educativas, tendo em conta as mudanças sociais e tecnológicas verificadas entretanto.

Nos finais dos anos 80 é mais ou menos consensual considerar que a formação inicial não é suficiente para garantir a qualidade da totalidade da carreira de um professor e que, por isso, é necessário existir um sistema generalizado de formação contínua. A formação contínua deixa de ser vista como uma forma de colmatar apenas as deficiências da formação inicial e passa a ser considerada como um processo, uma ferramenta que fornece a cada professor as competências necessárias para continuar a aprender ao longo da vida, e a poder, portanto, aceder a sistemas de actualização e inovação permanentes.

Em alguns países, a noção de forma-

ção contínua subdivide-se: a formação contínua propriamente dita, cuja finalidade principal é a actualização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e formação adicional que fornece novas competências aos professores através de diplomas que lhes dão a possibilidade de mudar a direcção na sua profissão.

A Formação Contínua é considerada como uma variedade de actividades e de práticas nas quais os professores se envolvem de forma a alargar conhecimentos, melhorar competências e avaliar e desenvolver a sua perspectiva profissional, ou então, são sistemas capazes de profissionalizar os professores, melhorar a qualidade e eficácia dos sistemas educativos e promover a mestria dos avanços tecnológicos e científico/tecnológicos e antecipar mudanças.

Podemos concluir que a formação contínua deve permitir aos professores estar preparados para todas as inovações e mudanças sociais que implicam alterações no campo dos sistemas educativos e garantir a qualidade dos próprios sistemas educativos.

A finalidade da formação contínua é, por isso, contribuir para manter e melhorar a qualidade da educação e incentivar a inovação.

Segundo a Comissão Europeia e segundo a maioria dos estados membros, a formação contínua é uma ferramenta, um canal de comunicação de que os países dispõem para promover ajustamentos contínuos nos sistemas educativos que são sistemas dinâmicos e por isso estão em constante alteração.

Entre os estados membros definiram-se três grupos para a formação contínua de professores. O objectivo 1 e 2 são consensuais, todos os estados membros incorporaram no seu próprio conceito de formação contínua. O objectivo 3 não é seguido por todos os países da Comissão Europeia.

Objectivo 1 – o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores tem a ver com competências e as capacidades e assim é objectivo da formação contínua a actualização de conhecimentos, metodologias e competências específicas, aquisição de novas competências, metodologias de ensino e introdução de novos métodos e de novos materiais.

Objectivo 2 – melhorar a qualidade dos sistemas educativos, da educação, das escolas e das técnicas de ensino através do incentivo à interdisciplinaridade e ao desenvolvimento do trabalho cooperativo, promover a inovação, formar professores em gestão da escola e da sala de aula e na resolução de problemas, implementar prioridades pedagógicas educativas, desenvolver competências em gestão das relações humanas.

Objectivo 3: Conhecimento do meio social e natural – encorajar as relações entre as escolas e as empresas, através do aproximar dos sistemas educativos e económicos, encorajar o estudo dos factores económicos e sociais que influenciam o comportamento dos jovens. Facilitar a adaptação às mudanças sociais e culturais. Este é o objectivo que nem todos os estados membros incorporaram no seu con-

(continua na pág. 19)

Direct Office XXI
DIRECTAMENTE PARA O SEU NEGÓCIO

ARMAZENISTA DE ARTIGOS DE PAPELARIA E ESCRITÓRIO

www.directofficexxi.com

Parque Industrial do Seixal
Rua Rodrigo Sarmiento de Beires, nº 3,
Edifício B, Armazém 2 | 2840-068 Seixal

Telf.: 212109870
Fax: 212109878
directofficexxi@mail.telepac.pt

Revista proFORM@R online

<http://www.proformar.org/revista/entrada.html>

O Centro de Formação e Competência Nónio de Almada Ocidental – Proformar, de acordo com as suas múltiplas valências, sentiu a necessidade de criar uma estratégia de comunicação aberta e participada, procurando ir ao encontro dos interesses e das expectativas da Comunidade Educativa.

A revista proFORM@R online pretende constituir-se como um espaço de divulgação e reflexão sobre temáticas actuais e pertinentes da educação e formação, tem uma periodicidade bimensal, é de distribuição gratuita e pode ser subscrita através de newsletter.

A propósito da comemoração dos seus dez anos de existência, este Centro lançou a primeira edição em Novembro de 2003, com um número especial, dedicado aos seus “Percurso de formação”.

Até à presente data foram publicadas oito edições subordinadas às seguintes temáticas (ver caixa).

Os temas têm sido da sugestão da equipa do Proformar, motivada pela pertinência de problemáticas, decorrentes dos contextos da formação, do real pedagógico das Escolas e do âmbito da intervenção deste Centro.

Esta equipa tem tido a preocupação de organizar os diferentes números, privilegiando a

lógica da investigação, reflexão, acção, no sentido de criar um espaço partilhado de aprendizagem, perspectivando o desenvolvimento educacional.

O sucesso de um projecto com estas características depende da participação activa de um grupo alargado de colaboradores. A proFORM@R online tem recebido valiosos contributos de um número elevado de distintos colaboradores, especialistas em várias áreas do saber, que têm prestigiado, generosamente, este projecto, que abrange cerca de 560 subscritores/leitores.

Pensamos, contudo, que a comunidade de leitores pode torna-se mais participativa, mais colaborativa, mais interveniente, protagonizando a produção de textos, a sugestão de temas a abordar, a organização de uma edição da proFORM@R online.

Nesse sentido, vimos convidá-lo(a) a ler a proFORM@R online e a desafiar-lo(a) a fazer crescer esta ideia de comunicação, de cidadania activa, disponibilizando-se para produzir e partilhar as suas reflexões pessoais, os seus projectos, as suas práticas.

Contacte-nos e envie as suas sugestões e contributos para: revista@proformar.org !!!

A equipa do Proformar

OS RECURSOS DAS COMUNIDADES LOCAIS

Quando se olha para uma escola do 1º ciclo de pequena dimensão, numa localidade perdida, torna-se evidente que essa é uma escola desfavorecida perante outras que têm ginásios, bons equipamentos informáticos, centros de recursos e boas salas de aula.

Também é muitas vezes aceite como verdade que as aldeias onde essas escolas se situam não possuem recursos patrimoniais. Foi para contrariar esta “verdade” que o Centro de Formação de Torres Novas e Golegã começou a coordenar, no ano de 2001, um projecto integrado no programa Sócrates/Comenius com a designação “A escola e os recursos das comunidades locais: património agrícola, natural e edificado” que partia da realidade local dos concelhos de Torres Novas e Golegã e procurava encontrar pontos de entendimento e conhecer as diferenças de abordagem no tratamento de temas relacionados com o património noutros países europeus.

O projecto teve a coordenação do nosso Centro de Formação e a participação de mais três parceiros de trabalho: o Centro de Formación e Recursos da Coruña (Espanha), o Istituto Regionale de Ricerca Educativa de Calabria, de Catanzaro (Itália) e o Colegiul National Economic Gheorghie Chitu, de Craiova (Roménia).

A metodologia de trabalho foi construída por cada uma das quatro instituições parceiras, de modo a ser adaptada à sua realidade local. No caso de Torres Novas e Golegã definiu-se que o trabalho seria realizado ao nível das escolas do 1º ciclo, tendo havido um trabalho comum de formadores e professores das escolas associadas para a elaboração de materiais

didáticos diversificados que depois foram utilizados pelos alunos das escolas cooperantes. Sempre foi aceite todos que o património da comunidade era entendido de uma forma abrangente, de tal modo que as unidades temáticas escolhidas para o trabalho de campo dos alunos podiam ser observadas em qualquer escola de qualquer aldeia ou cidade.

Para património agrícola escolheu-se “o arado e o trabalho de lavra da terra”, com visitas ao Museu Agrícola de Riachos; no caso do património natural, optou-se pelo “estudo da árvore”, com a adopção de um árvore por cada aluno, quer fosse no pátio da escola ou na localidade; quanto ao património edificado foi definido “o largo: espaço de múltiplas vivências”, procurando identificar não só os edifícios mas também as relações humanas, as tradições, a toponímia e a realidade local. Os parceiros de Espanha, Itália e Roménia adoptaram processos de trabalho idênticos, tendo em conta as suas realidades.

Além do trabalho directo feito nas escolas, este projecto incluiu dois cursos de formação contínua no âmbito do programa Comenius, “Les ressources des communautés locales et leur utilisation éducative”, destinados a professores de países europeus. Um dos cursos foi realizado na Coruña (Outubro/2003) e o outro em Torres Novas (Fevereiro/2004), envolvendo um total de 50 professores de 10 nacionalidades, que puderam levar para as suas escolas as fichas de trabalho, de modo a aplicá-las localmente, com as devidas adaptações.

Como produto final deste projecto, além dos cursos já indicados, foram produzidos e distribuídos três livros e um DVD, estando a informação disponível na página WEB do projecto (www.cftnovas.com.pt/comenius).

Da avaliação final do projecto, feita por todos os participantes, pode concluir-se que valeu a pena o empenho e a dedicação, que os recursos das comunidades locais devem estar sempre presentes no trabalho realizado pelas escolas, que deve ser dada importância às componentes locais dos currículos. Neste “pensar global, agir local” que foi o projecto, as escolas e alunos valorizaram-se pelo trabalho colectivo e pelo reconhecimento e aceitação das diferenças culturais.

José Tomé
Director do Centro de Formação
de Torres Novas e Golegã
Rede da Lezíria e Médio Tejo

EDIÇÕES PUBLICADAS	
Percurso de formação	(Nov. 03)
Inclusão	(Jan. 04)
Educação e Formação de Adultos	(Mar.04)
TIC - Práticas e Projectos	(Mai. 04)
TIC - Investigação, Acção, Reflexão	(Set. 04)
Avaliação	(Nov. 04)
Stress em contexto escolar	(Jan. 05)
B/CR: Práticas e Projectos	(Mar. 05)
A publicar:	
• B/CR: Investigação, Reflexão, Acção	(Mai. 05)
Cidadania	(Jul. 05)



Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Os Centros RVCC são promovidos por entidades públicas ou privadas com significativa implantação a nível local, regional ou nacional, devidamente acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades, constituindo-se como espaços privilegiados de mobilização dos adultos e de excelência para a aplicação de metodologias de reconhecimento e validação de competências previamente adquiridas, tendo em vista a certificação escolar e a melhoria da qualificação profissional. (Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

Rede Nacional de Centros integra,

até ao momento, 84 Centros co-financiados e 3 auto-financiados.

Estes três centros são promovidos

por entidades que asseguram a sua

instalação e funcionamento, nas

condições legalmente estabelecidas,

através de financiamento próprio.

A distribuição territorial dos Centros obedece a critérios de densidade demográfica e de dispersão geográfica, tendo em vista atenuar as assimetrias regionais.

Os Centros RVCC surgiram, no contexto nacional, como um sistema inovador que se opõe aos raciocínios dicotómicos que separam a escola da vida, o ensino da aprendizagem, o saber das competências.

Os estudos académicos, as ciências da educação e a própria realidade mostram e defendem que a escola se deve aproximar da vida, que o cerne da actividade educativa já não é o ensino mas a aprendizagem, que a aquisição e desenvolvimento de competências é o objectivo do acto educativo.

Este é um “sistema que valoriza as competências adquiridas ao longo da vida”, inclusivamente as adquiridas por via escolar e, por isso, pode ser visto como complementar à escola.

É do senso comum que o ser humano aprende desde que nasce. Aprende com a família, com os amigos, com os grupos a que pertence, com os professores, com os formadores... Aprende na escola, em casa, na fábrica, no Rancho Folclórico, no Clube Desportivo e Recreativo, nas acções de formação...

Assim, porque é que só os saberes escolares é que hão-de ser certificados e valorizados socialmente? As aprendizagens formais serão as únicas que estruturam um indivíduo? E as não formais e informais? Quando falamos de competências não nos referimos

a categorias vazias, elas pressupõem saberes e capacidades em acção.

É nesta realidade óbvia que se fundam os CRVCC – reconhecer, na população adulta, competências adquiridas ao longo da vida (por via formal/escolar, não formal e informal), torná-las válidas face a um referencial nacional e certificá-las. Trata-se, pois, de uma elementar questão de justiça social, sobretudo num país com o passado histórico que temos.

Este é um sistema que possibilita um caminho individual para a obtenção do certificado. Note-se que poderá ser fácil e rápido para quem demonstre possuir as competências para o nível a que se propõe ou, para quem não o demonstre, a solução passa sempre pelos percursos educativos e formativos previstos para a população adulta.

Quanto aos jovens alunos, não sendo o público-alvo dos CRVCC, não serão excluídos, caso demonstrem competências durante o processo de reconhecimento. Se demonstrarem foi porque a escola cumpriu o seu papel no desenvolvimento de competências.

A educação, no séc. XXI, em Portugal, pode e deve procurar respostas flexíveis e adequadas à nossa realidade, possibilitando a melhoria das qualificações da população activa, tarefa que se torna cada vez mais urgente e na qual os CRVCC’s se têm empenhado.

Este não é um caminho desprovido de obstáculos, como o provam as debilidades estruturais sobre as quais este sistema está construído, nomeadamente o processo de financiamento (evitado de constrangimentos burocráticos e atrasos limitadores do funcionamento dos centros), a ausência de um quadro de pessoal que garanta uma estabilidade mínima do funcionamento do centro (os elementos da equipa técnico-pedagógica são maioritariamente contratados e, mesmo para os que fazem parte dos quadros da escola a sua movimentação é muito complexa e tardia) e exigências burocráticas e administrativas incomportáveis para o quadro de pessoal dos centros.

Contudo, os Centros de RVCC mantêm-se apostados em trilhar o rumo inicialmente traçado, continuando abertos a novos desafios e apostados em constituir-se numa referência para os adultos, possibilitando-lhes a melhoria das suas qualificações escolares e profissionais e, assim, um futuro melhor.

**António Gonçalves
(Coordenador do CRVCC
Arrábida)
e Natividade Coelho
(Profissional de RVC no CRVCC
Arrábida)**

A GESTÃO FLEXÍVEL DOS CURRÍCULOS NA ESCOLARIDADE BÁSICA

Noémia Neves Félix *

O CURRÍCULO COMO PROJECTO

Perante os novos desafios que se colocam às sociedades é indispensável que se repensem os sistemas educativos, os planos curriculares e os conteúdos curriculares e que a sua gestão seja flexível.

O termo currículo tem assumido muitos significados (e não raro nos encontramos em grupos de debate em que cada pessoa fala de “um currículo”) sendo o mais comum o considerado currículo como um conjunto de disciplinas por nível de ensino (por ex. currículo do 1º Ciclo), como sinónimo de programa (como corpo de saberes) e só mais raramente nos aparece como o conjunto de todas as actividades que a escola organiza, no âmbito da instrução como da educação dos seus alunos, tanto no presente como no futuro. Parafraseando Roldão (1999) entendemos currículo como “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos. O currículo escolar, tomado neste sentido deixou de ser o conjunto de saberes estáticos que a escola transmite, para passar a ser “um campo crítico da aquisição dos saberes de referência e das competências para aprender (Roldão, 1999, p. 17).

O Decreto-Lei nº 6/2001, consagra esta nova concepção de currículo e princípios de gestão curricular que “rompem com a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula”.

É indispensável pensar o currículo não apenas como um conjunto de disciplinas, mas também reforçar, neste quadro, a sua indispensabilidade, repensando-as como quadros de referência de integração de conhecimentos e construção de competências que “sirvam” ao aluno ao longo da vida.

Ciente desta necessidade, o governo actual procurou definir as linhas da política educativa, encetando um processo de análise e reflexão participada dos currículos por todos os professores e que tinha como finalidade que os professores se questionassem, produzindo reflexão fundamentada tornando-se “gestores de decisões de modo a poder criar nas escolas situações de gestão flexível do currículo, embora tomando como indispensável ao processo estabelecer o que é essencial que a escola “construa” em todos os alunos.

Esta nova situação passava naturalmente pela existência de um currículo nacional (core

curriculum, desenho curricular base) no qual prioritariamente se definissem um conjunto de competências e aprendizagens nucleares a adquirir no final do ensino básico e no final de cada Ciclo.

Para que isto aconteça parece-nos não ser necessário para já mudar os programas, mas é urgente que a escola assuma uma atitude diferente face aos conteúdos disciplinares, não vê-los como uma “prisão” mas antes como um “núcleo” de onde se organizam as inovações e o desenvolvimento de um Projecto Curricular próprio de cada Escola, orientado pela sua própria autonomia e singularidade.

Aparece, neste conceito de currículo, um “novo” terreno possivelmente gerador, tal como o currículo, de grande controvérsia - competência.

Penso, que aqui, o que se pretende é fazer passar a competência como “o bom conhecimento”, ou seja, o conjunto de conhecimentos (conceptuais, procedimentais e atitudinais) que vão possibilitar ao indivíduo agir de acordo com as situações. É um conceito de empregabilidade do que se aprende, de algo que vai orientar o indivíduo ao longo da sua vida, é uma espécie de alfabetização ao nível do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber-estar e portanto do saber-agir que vai ser utilizável ao longo da vida nas diferentes situações que irão surgindo.

O Currículo Nacional procura definir um conjunto de competências do aluno à saída do Ensino Básico que se cruzam em várias actividades, disciplinares ou não disciplinares e que são atingíveis pelos saberes das várias disciplinas do currículo, aprendidas em contextos diferenciados.

As aprendizagens nucleares são a concretização de uma gestão

curricular adequada e ajudarão a criar as condições para a construção e desenvolvimento das competências (cada disciplina e área não disciplinar, fazendo-o de acordo com a sua especificidade, com a sua natureza própria, com a sua contextualização).

Estas aprendizagens nucleares, que serão pré-requisitos entre os três Ciclos, são determinantes para explicitar os saberes que se pretende que sejam comuns a todos os cidadãos com a escolaridade básica e ao mesmo tempo serão condição sine qua non para uma avaliação que incida ao mesmo tempo no produto e no processo dessas aprendizagens.

Será certamente o abrir de um novo modelo de avaliar, pois será preciso testar no final de cada ciclo se as aprendizagens nucleares (os pré-requisitos) foram ou não atingidos antes de passar às aprendizagens seguintes.

* Directora do Centro de Formação António Sérgio - Associação de Escolas Olivais, Marvila, Beato

BIBLIOGRAFIA

Félix, N. (1998). A História na Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação / DEB

Roldão, MC (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1992). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições ASA.

Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”. Lisboa: ME/DEB



Sempre na vanguarda do mercado da Educação em Portugal.

Visite o nosso site em www.beltraocoelho.pt

RUA CASTILHO, 1-A 1250-066 LISBOA PORTUGAL
TELEFONE: 213122800 - FAX: 213122929

A Formação em contexto e a escola como organização aprendente

António Canhão

A prática avaliativa das organizações e respectivos procedimentos, torna-se um elemento imprescindível para a compreensão rigorosa dos níveis de cumprimento das expectativas que qualquer organização estipula para si própria. Neste propósito adquire especial significado a noção de organização aprendente, a respeito da qual se apresenta de seguida uma reflexão aplicável à escola.

Na escola aprende-se. Esta poderá ser uma frase de lugar comum, mas que significa o que de mais precioso e fundamental deve caracterizar um estabelecimento de ensino. A questão que se tem colocado é se a escola aprende. Não haverá uma só resposta, dado que tal como a questão, a resposta não é nem linear, nem universal.

Se nos concentrarmos na comunidade escolar em maior pormenor, nos grupos que a constituem ou ainda nos indivíduos, começa a facilitar-se uma opinião, embora na complexidade que o assunto sempre mobiliza. A formação / aprendizagem não ocorre por actos isolados. A formação / aprendizagem resulta precisamente do confronto e da relação com o novo. Desta forma a aprendizagem ocorre certamente na escola, pela singularidade, enquadramento das contingências específicas e do comportamento de cada um, ou de grupos. Ao encararmos a escola como organização, construída de particularidades e contextos, pode-se aceitar a diferença entre escolas, logo entre organizações, o que supõe uma história, memória e identidade própria, construída e desenvolvida pelos seus actores num espaço e tempo determinado.

A escola terá assim a sua própria aprendizagem, logo potencial de desenvolvimento e formação. O potencial formativo do contexto de trabalho na escola, torna-se reforçado quando se reconhece de forma crescente a importância estratégica da escola nos domínios da gestão e inovação, referindo aqui Canário (1998) que afirma:

“O facto de o processo de produção de inovação corresponder a uma dinâmica colectiva de aprendizagem, em contexto, faz do estabelecimento de ensino um lugar privilegiado de formação” (p. 38)

A escola será organização aprendente tanto quanto mais desenvolver os processos adequados ao envolvimento dos seus actores e integrar como prática os valores da experiência na fonte de saber. Neste sentido a formação em contexto será parte integrante das práticas profissionais como elemento de mudança e desenvolvimento da organização – escola, porquanto mobiliza capacidades, para competências de natureza colectiva, se para tanto,

como refere Bolívar (1997):

“Conceber a escola como uma comunidade de aprendizagem institucional implica que se construa o seu conhecimento a partir de dois processos, entre outros:

- Aprender com a experiência acumulada (“Memória colectiva institucional”), mediante adaptações progressivas de novas ideias ou propostas (Walsh e Ungson, 1991).

- Aprender com os projectos postos em prática” (p. 85)

Se o primeiro processo permite uma certa estabilidade na organização, dada pela sua cultura organizativa e pela sua própria história colectiva de modos de actuar (gerir a experiência), os processos em que se envolve a organização, possibilitam, no entanto, a sua regeneração e a aprendizagem pela experiência prática. Um e outro dependem, em grande parte, das redes de colaboração que existem entre os seus membros, visto que, sem um intercâmbio de experiências e ideias, a escola como instituição terá poucas possibilidades de mudança.

No âmbito da formação contínua, adquire especial importância averiguar o significado atribuído à formação em contexto e a compreensão dos dispositivos que as escolas mobilizam no sentido de uma organização aprendente.

Se tomarmos como referência a rica e expressiva perspectiva de Gonçalves (1989) sobre a pensabilidade da Escola, ou seja, que

“Pensar a escola é repensar a cultura ocidental, pois a configuração daquela é uma das expressões mais significativas desta, sendo impossível compreender a natureza e o funcionamento da instituição escolar fora do horizonte englobante das grandes coordenadas culturais” (p. 7).

poucas dúvidas haverão que a noção de organização que aprende se aplica muito bem à organização escolar, mau grado as distâncias entre os níveis escolar e empresarial. Ou melhor, é mesmo devido a tais distâncias, que não negam relações de contacto, mas tão só de identidade, que a síntese de Gonçalves (1989) parece certa.

Com efeito, a história do conceito de organização que aprende quando aplicado à escola diz-nos, como mostra Bolívar (2000: 57-58), que é em torno das diversas mudanças culturais no ocidente



que tem sido aprofundada a sua extensão.

No entanto, trata-se de um aprofundamento que nos pode conduzir à interessante imagem, ou metáfora de pesquisa utilizada por Bolívar (2000) acerca dos significados da ideia de aprendizagem organizativa, ou, como escreve aquele autor:

“(…) escrever sobre a aprendizagem organizativa é um pouco como cruzar a Selva do Amazonas na época de chuvas. Podemos ter um certo plano, ou guias, mas o terreno (...) está cheio de diferentes perspectivas, pelo que a convergência é só aparente” (p. 17).

Seja como for - ainda que não seja indiferente o modo como nos posicionamos face a este interessante conceito de organização que aprende, desde logo a começar pela linguagem, como se verá já de seguida -, parece minimamente consensual, que estamos perante uma ideia que tem atravessado diversos momentos de enriquecimento (Bolívar, 2000: 59-70).

Por conseguinte quer pelas dimensões inerentes à sua realidade - com destaque para as dimensões cognitiva e comportamental presentes na sua dinâmica (Bolívar, 2000: 21) -, quer pela ampliação que supõe para o conceito de comunidade (Guerra, 2001: 37) quer ainda pela atmosfera político - cultural que parece fechar as possibilidades da novidade (Senge, 1999: 341), para referirmos três tópicos entre vários, a expressão organização que aprende surge-nos com grande condensação para reflectirmos sobre a escola.

Mas é muito provavelmente no que toca à complexidade da organização escolar que deparamos com as melhores perspectivas para pensar a passagem de uma certa organização escolar em crise para outras formas de construir mais e melhores realidades educativas, como julgamos serem os casos de Senge (2001: 11-18), Guerra (2001: 59-65) e, Bolívar (2000: 95-97). A este respeito, os obstáculos que

Guerra (2001: 66 ss.) encontra para aquela passagem referida não deixarão de constituir também um excelente traçado das realidades com que convivemos diariamente nas escolas e que surgiram, inevitavelmente, nas anteriores. Seja a rotina em que caíram a maior parte das actividades profissionais dos docentes, ou a descoordenação que envolve tais actividades (Ibidem: 67), seja a burocratização e o medo de novas propostas (Ibidem: p.68), seja a gestão centralizada, tantas vezes controladora de possíveis alterações (Ibidem: 69), seja a massificação das relações pessoais e profissionais, com a consequente desmotivação dos diversos actores (Ibidem: p.70), muito parece, de facto, concorrer para fazer face à complexidade envolvente destes sintomas como sendo o fulcro da questão, ou seja, do problema relativo às possibilidades de se caminhar para uma alteração daquela crise.

Prosseguindo com esta análise de alguns contornos da ideia de organização que aprende, no quadro circunscrito, é claro, das instituições escolares, vejamos então, um pouco mais demoradamente as propostas que nos são dadas pelos autores em análise.

Para Guerra, as frentes de acção são variadas. Por um lado, temos a crucial intervenção face ao currículo para a escola (Guerra, 2000: 43), onde se sublinham os princípios da racionalidade (ibidem: 45), da responsabilidade e profissionalismo (ibidem: 47), da perfeição (ibidem: 48), da exemplaridade (ibidem: 49) e da felicidade (ibidem: 50), ingredientes sem dúvida para a valorização do trabalho educativo, mas por si só, insuficientes.

Por outro lado, diz-nos este autor, há as estratégias (ibidem: 88 ss) de consecução daqueles princípios, nomeadamente a selecção e formação de professores, os projectos de escola, a investigação - acção, a avaliação externa, a reflexão partilhada. a formação na escola e as inovações.

Segundo Bolívar (2000) as

possibilidades de mudança da escola para uma organização que aprende têm que ser desenvolvidas, necessariamente, por transformações contínuas, evolutivas e progressivas (idem: 81). Quer dizer, têm que ser geradas experiencialmente mas num sentido mais amplo que aquele que supunha Lewin (Ibidem: 100), nomeadamente fazendo espiral do esquema linear proposto pelo psicólogo americano (Ibidem: 102). É que sentido amplo seria, então, esse? Um sentido, refere Bolívar, que levasse a uma comunidade de prática (idem: 103), ou seja, que conjugasse profissionalidade e comunidade (ibidem: 112). A este respeito, é notório o esforço deste autor para nos configurar todo um conjunto de relações práticas de trabalho sem descurar, pelo contrário, outros contributos da investigação pedagógica que adensam positivamente a sua proposta de fundo. Cabe nesta situação a interessante chamada de atenção para a construção da memória (idem: 114), institucional e pessoal, que uma mudança como a que está em causa implica. É irrecusável, neste ponto, recordarmos, ainda que genericamente, o esquecimento a que temos visto votados os inúmeros procedimentos educativos que, um pouco por toda a parte, têm resistido ao avanço da crise da escola.

Mas aquela chamada de atenção para a construção da memória parece-nos ser, se a expressão for permitida - como o perdão do Padre António Vieira -, uma interpelação à história de futuro, uma vez que exige um trabalho não só retrospectivo, de narrativa significativa (idem: 128), mas essencialmente prospectivo, onde se visa, com base no que se tem desenvolvido, ampliar as possibilidades da acção construtiva (idem: 127). É neste sentido mais histórico das possibilidades de mudança que, um pouco ao contrário do que encontrávamos em Guerra (2001), vamos também poder localizar, segun-

(continua na pág. 20)

A Formação de Professores no Contexto Europeu

(continuação da pág. 15)

ceito de formação contínua.

Do ponto de vista da organização, a formação contínua é simultaneamente uma ideia velha e uma ideia nova, porque vai introduzindo simultaneamente dados e indicadores que, nalguns países, já são usados desde o século passado a conceitos e factos que estão em mudança e que são absolutamente novos. É, no entanto, possível distinguir relativamente a este processo organizativo da formação alguns padrões europeus:

- Numa 1ª fase, mais ou menos generalizada a todos os países, a formação contínua foi informal, não existia nenhum sistema organizado e era sempre voluntária. Os professores frequentavam acções de formação quando queriam, onde queriam, porque queriam, de acordo com propostas que iam aparecendo, mas sempre de opção individual e voluntária.

- Uma 2ª fase, em que a formação é estruturada e baseada em legislação. A partir deste momento começam a distinguir-se dois modelos. Muitas vezes, nesta fase, a formação torna-se obrigatória. Nalgumas situações é de âmbito geral, ou seja, é dirigida a todos os níveis de ensino, noutras situações é orientada, dirigida especificamente a determinado grupo alvo.

É também uma conclusão da Comissão, que na maioria dos estados membros a população de professores é grande e relativamente envelhecida, o que implica a necessidade de um sistema de formação activo na implementação das políticas de inovação na educação. Se a população de professores tem uma média de idade na casa dos 40 anos ou mais, é natural que a inovação seja, potencialmente, mais difícil de introduzir e, portanto, são necessários sistemas mais activos de renovação de mentalidades.

Relativamente às estruturas da formação, e na generalidade dos países, a responsabilidade última cabe aos ministérios da educação. A tendência actual é a de criar, através de sistemas variados, sistemas de descentralização baixando o nível de decisão, não no sentido de diminuir, mas levando o nível da formação mais para a área local, mais próximo das escolas, através de formas diferenciadas.

A formação contínua é considerada um canal essencial para comunicar políticas educativas, sendo esta a competência primeira dos ministérios da educação: definem os enquadramentos conceptuais.

A Formação Contínua é geralmente assegurada por instituições não universitárias. São raros os países em que a formação contínua depende unicamente de instituições universitárias.

Em muitos casos, a formação contínua decorre em período lectivo, mas não é uma regra, há situações muito variáveis. Uma duração da formação bastante comum é entre 1 a 5 dias numa semana em regimes de formação consecutiva. Muitos países utilizam as conferências de um único dia como sistemas de formação obrigatória. Noutros países, é obrigatória só quando o próprio ministério considera que é necessária. Em muitos países a formação realiza-se em períodos não lectivos.

Quanto ao tipo de formação, esta pode ser obrigatória ou voluntária, ter ou não ter influência na carreira ou no regime salarial. Todos os países têm sistemas



de formação voluntária com diferentes formatos, mas nem todos têm sistemas de formação obrigatória. Não é ainda claro qual o sistema mais adequado ou eficaz. Continuam várias experiências e avaliações sobre as práticas existentes.

O suporte orçamental para a formação contínua pode dividir-se em dois grupos:

1

Estados que financiam directamente as instituições de formação, que são instituições públicas orçamentadas com fundos próprios;

2

Estados em que as instituições de formação são, na generalidade, públicas embora possam ser privadas ou mistas e nas quais ao orçamento das escolas é atribuído uma verba própria para formação, sendo a escola que paga directamente à instituição de formação que escolheu o programa que considerou mais adequado às suas necessidades.

Em todos os países é considerado que a formação deve ainda encontrar outras fontes de financiamento, não dependendo apenas do orçamento do estado.

A participação dos professores europeus na formação contínua é muito difícil de apurar. Na maioria dos países em que a formação está relacionada com a progressão na carreira, a adesão é maior.

Considera-se que quando a participação dos professores é inferior a 1/3 do seu total é duvidoso que essa formação tenha impactos reais sobre o sistema educativo e que promova inovação.

A formação é um direito e/ou um dever, sendo quase sempre um direito e uma obrigação moral.

Na prática, raramente é obrigatória,

porque na maior parte dos sistemas onde a formação não tem implicações sobre a carreira, é difícil motivar os professores à participação.

Embora seja um direito, a sua aplicação é limitada. Em todos os países o acesso à formação depende de critérios de selecção, de qualificação, inclusivamente de idade. Na maior parte dos países a selecção de um professor para uma acção de formação depende ainda da própria gestão das escolas, sendo os directores das escolas, a indicar quem, quando e como devem ter acesso à formação.

O maior problema de acesso à formação, em todos os países, é um problema financeiro, problemas de custos que invalidam muitas vezes a realização dessa formação.

Todos os países referem que os professores têm direito a garantir o desenvolvimento profissional e o dever de actualizar os seus conhecimentos.

Como conclusão, indicam ainda que a formação contínua deve ter lugar num contexto democrático o que implica a ausência da obrigatoriedade, mas promove a autonomia dos professores, sendo que essa formação deve contribuir também para essa autonomia.

Um dos problemas mais comuns da formação contínua de professores, é o da sua realização durante o período lectivo, pois para muitos estados membros este facto constitui um problema grave porque implica a substituição de professores. Todos os estados consideram a substituição como uma forma de garantir que os professores possam ter acesso à formação durante o período lectivo mas nenhum a garante em todas as circunstâncias.

Como conclusão a Comissão refere que "os problemas não são nossos, são comuns a todos os estados". A área de mais difícil solução nos sistemas de formação, parece ser a da natureza obrigatória ou facultativa da formação, por isso parece tão interessante e comparar os efeitos da formação em Portugal e na Espanha que associam a formação à progressão na carreira ou ao estatuto remuneratório com os efeitos da formação nos outros países em que o sistema é de escolha livre.

A formação contínua é, no entanto, considerada como uma área essencial, com estruturas algo frágeis e ainda instáveis, as quais é, no entanto, fundamental consolidar.



Editorial
do Ministério
da Educação

Ideias-Chave para a definição e consolidação da vocação específica dos Centros de Formação

Redes de CFAE's da DREL

(continuação da pág. 18)

do cremos, na importante obra de Senge (1999), de que destacaremos cinco pontos. Em primeiro lugar, a necessária mudança de enfoque (Ibidem: 91 ss) relativamente à realidade da escola, por parte dos actores envolvidos. Em segundo lugar, a construção, permanente e experiencial, de uma visão partilhada sobre os problemas em questão (Ibidem: 342). Seguidamente, a promoção de uma abertura participativa e de uma abertura reflexiva (Ibidem: 345), susceptível de captar, dentro e fora da instituição de trabalho aditivos sempre imprevistos na construção do conhecimento e da vida.

Será no entanto, com a sua aposta no papel dos grupos - piloto (Senge 2001: 273), bem como na valorização do que se designa por micromundos (Senge, 1999: 387 ss), que Senge consegue, quanto a nós, estabelecer, importantes contributos para a realização dos três pontos anteriores, aproximando-se das propostas de Bolívar (2000).

Com efeito, não só o papel dos grupos - piloto ganha ressonância com a proposta do trabalho em projectos comuns, de Bolívar (2000: 94), ganhando-se também assim uma importante ideia quanto à dimensão, estrutura e dinâmica dos promotores de qualquer mudança como a ideia de micromundos vai directa ao que chamaríamos o património do futuro. Quer dizer, ao propor que se encare a realidade de trabalho numa instituição escolar, como um micromundo, Senge aponta para um trabalho de aprendizagem sobre o futuro (1999: 391 e ss) que tem toda a pertinência enquanto actividade tanto virada para a valorização das experiências desenvolvidas como para a constituição de possibilidades. E é aqui, segundo cremos, que também nos teremos que encontrar, no que à formação de professores diz respeito, perspectivas e metodologias de passagem para outros modos de organizar essa mesma formação.

Assim, é incontornável a pergunta: como é que a formação de professores, entendida como elemento estruturante e decisivo para o desenvolvimento de uma instituição escolar mais inteligente, mais aprendente e mais enriquecedora das próprias possibilidades de agir, como cremos seguindo neste aspecto Guerra (2001: 89), se pode integrar neste conjunto de reflexões?

Será assente no questionamento e reflexão sobre as práticas que se podem obter as respostas, tendo presente que, tal como refere Peter Senge, os nossos problemas

Decorridos os 13 anos de actividade dos CFAEs, com percursos muito diversificados adaptados à multiplicidade de realidades educativas das diferentes regiões do País, importa perspectivar o futuro dos CFAEs tendo em conta a experiência percorrida.

Numa perspectiva evolutiva do enquadramento dos CFAEs, há que ter em conta o seguinte:

- Considerar um conjunto de linhas de força indispensáveis à definição de um novo referencial orientador para a formação contínua, com as especificidades inerentes aos públicos e entidades que integram o sistema educativo português. Esta definição deve ser ponto de partida para a consequente conceptualização e materialização organizacional.

- Num segundo tópico, definir os diversos campos de acção/funções em que os CFAEs estarão 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.

- Numa terceira área, deve-se atender ao estatuto dos CFAEs, em que o conceito de autonomia deverá ser clarificado, como elemento prioritário para a criação de condições adequadas, para o correcto cumprimento dos seus projectos educativos/planos estratégicos de intervenção.

- Por último e com base nas definições anteriores determinar os pressupostos e condições organizacionais/estruturais que garantam um eficaz funcionamento dos CFAEs.

De uma forma sintética, apresentam-se em seguida os campos de acção a que os CFAEs se deverão vincular prioritariamente:

1.

Proporcionar planos de formação contínua dirigidos ao pessoal docente e não docente das escolas associadas.

2.

Gerir estrategicamente os planos de formação sob uma lógica de resolução dos problemas educacionais emergentes em cada comunidade escolar (para tal, torna-se necessário, articular os planos de formação com os objectivos propostos nos Projectos Educativos e Curriculares de Escolas/Agrupamentos).

3.

Colaborar na implementação das prioridades educativas percebidas pelo sistema.

4.

Promover o desenvolvimento de prá-

ticas locais de inovação educacional, mediante a activação de projectos de formação geridos sob uma perspectiva de investigação-acção.

5.

Intervir, numa vertente formadora e de modo a articular com os serviços de tutela e com as escolas, nos processos de avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente.

6.

Constituir-se como um pólo dinamizador de uma cultura local de formação junto da comunidade local afim de que esta possa corresponder activa e criticamente às exigências culturais dos tempos actuais e futuros.

7.

Colaborar, ao nível de trabalho de campo, no âmbito da formação de pós-graduação, em regime de parceria com instituições de ensino superior.

Necessidades estratégicas, no campo estrutural/ organizativo

- Definir o quadro de recursos humanos mínimos indispensáveis, ao funcionamento dos CFAEs.

- Formalização de uma relação estável Escola-Sede/Centro de Formação.

- Tutela directa da Secretaria de Estado (no âmbito de um gabinete de coordenação da Formação Contínua, ou similar).

Homenagem Maria João

Pelo seu dinamismo e sentido de responsabilidade que manifestou em toda a sua actividade, pelo companheirismo e amizade que nos transmitiu, dedicamos um momento especial deste VII Congresso Nacional dos CFAE, à colega Maria João.



Partiu no princípio de uma tarde de verão, suavemente como uma folha em Outono antecipado. Discreta como era seu hábito, foi em busca de uma paz que, embora ansiada, tanta vez recusou.

Não se pode dizer que a vida nunca lhe tenha oferecido parte do que ela desejava. Ofereceu. Mas, e isso era fundamental, ofereceu-lhe apenas parte e ela voava alto, como as águias. Via o mundo lá de cima e, essa perspectiva, levava-a a não se satisfazer com campos cercados e, muito menos, com gaiolas, por mais douradas que fossem.

Lutadora, agarrou a vida em todas as suas vertentes, escalando cada etapa com uma força que parecia não ter fim. Com ela tentava levar quem não temesse as alturas só porque acreditava que valia a pena arriscar os trambolhões, rasgar a pele e, às vezes a alma, para se poder aproximar do sonho.

Honesta e sensível debateu-se, tantas vezes em vão, entre a dureza das palavras e o discreto gesto da ternura que queria e receava.

Mãe, Amiga, Professora, acima de tudo, Mulher, a Maria João deixou Obra. Uma Obra alicerçada dia a dia, momento a momento, no desejo de uma perfeição que queria sempre maior.

Como um artista, esculpiu na dura pedra da vida uma marca muito sua, uma marca que a nossa memória não pode deixar de honrar sob pena de tombar sobre nós o estigma da ingratidão.

Maria Guiomar Dugos

Bibliografia

- Canário, R. (1998) Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares e a Formação Contínua de Professores. Lisboa. Ministério da Educação.
- Bolívar, A. (1997) A escola como organização que aprende, Canário R. (Org.) Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, pp. 79-100
- Gonçalves, J. C. (1989). A escola em debate: Educar ou Profissionalizar? Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa. Braga.
- Bolívar, A. (2000) Los Centros Educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades. Madrid: Editorial La Muralla.
- Guerra, M.A.S. (2001) A escola que aprende. Porto. Edições Asa.
- Senge: (2000) School that learn. London: Nicholas Brealy Publishing.
- Senge: et al. (1999) La Quinta disciplina en la práctica: estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Barcelona/México/Buenos Aires: Granica

PULSEdesign
multimédia e comunicação

Design Gráfico | WebDesign | Multimedia

www.pulsedesign.web.com

Rua Jorge de Sena, 227 - R/C C - 2870-077 Montijo
Tel.: 21 232 35 29 - Fax: 21 232 35 29
Tlm.: 96 86 86 770 96 54 83 899
info@pulsedesign.web.com