



ACTAS DO SEMINÁRIO EUROPEU

organização
e
avaliação
da
formação

25 e 26 de Novembro de 1999
Centro Cultural da Gafanha da Nazaré

Publicação subsidiada pelo IIE

Seminário Europeu

Organização e Avaliação da Formação

25 e 26 de Novembro de 1999

Centro Cultural da Gafanha da Nazaré

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Actas do Seminário Europeu Organização e Avaliação da Formação

ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO: Artur MOURÃO (CFCPV)
Emídio FERRO (CFCPV)
Eusébio André MACHADO (CFSG)
José BRITO (CFCF)
Manuel PINA (CFECI)

EXECUÇÃO GRÁFICA: TIPAVE (Aveiro)

TIRAGEM: 1000 exemplares

DATA: Fevereiro de 2000

Distribuição Gratuita

ÍNDICE

Nota de abertura	4
Comissão Organizadora.....	5
Apoios	5
Programa.....	6
Sessão de Abertura.....	
Jorge de Lemos – Ministério da Educação.....	7
Linhares de Castro - Direcção Regional de Educação do Centro	15
Ribau Esteves - Câmara Municipal de Ílhavo	16
Ernestina de Sá - Coordenação Nacional do Programa FOCO	18
Manuel Pina - Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo	19
Conferência: “Formação Contínua: que desafios?” - Henrique da Costa Ferreira.....	20
PAINEL: Organização da Formação	
Bernard Wloch	36
José A. Montero	43
Fernando Ilídio Ferreira	46
Conferência: “ As especificidades da profissão de professor e de formador face aos constrangimentos da Gestão de Recursos Humanos” - Michel Vigezzi	50
PAINEL: Os Centros de Recursos na Formação Contínua	
Jeanne Marendaz	59
Antonio Elvira Pérez	64
Cecília Galvão	70
Conferência: “Os Perfis Profissionais da Formação” - Gérard Figari	71
Conferência: “Formação Contínua: que avaliação?” - Juan Antonio Curto	73
PAINEL: Consultor de Formação: que intervenção?	
Eusébio André Machado	82
Marc Lamotte	87
Sessão de encerramento	90
Lista de Convidados e Inscritos	93

NOTA DE ABERTURA

A presente publicação das actas do Seminário Europeu sobre Avaliação e Organização da Formação pretende responder não só ao pedido de muitos dos presentes e dos intervenientes, mas também aos principais objectivos que presidiram a esta iniciativa com todos os que se encontram ligados à formação.

Pela diversidade e pregnância dos textos que reúne, acreditamos que este documento pode dar um contributo importante para reflexão em curso sobre a formação continuada de professores e, em particular, sobre o papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas no nosso dispositivo de formação.

Nestas actas são, assim, publicados textos relativos a intervenções e comunicações de conferencistas de língua portuguesa, francesa e castelhana que participaram no seminário. Neste sentido, e procurando reforçar o carácter europeu desta iniciativa, optámos pela publicação dos textos na língua original, acompanhando-os de resumos em, pelo menos, uma outra língua.

Queremos, neste ensejo, reiterar o nosso agradecimento aos colegas franceses e espanhóis pela disponibilidade que manifestaram para partilhar connosco experiências, investigações e saberes.

Não podemos também deixar de agradecer à Câmara Municipal de Ílhavo, ao Instituto de Inovação Educacional e à Caixa Geral de Depósitos o apoio prestado à concretização desta iniciativa.

Por último, e no limiar da edição deste trabalho, não podemos escamotear o desejo de reforçar redes e dinâmicas de colaboração que foram criadas, assumindo o compromisso da realização de mais um Seminário Europeu sobre "Organização e Avaliação da Formação" no presente ano.

Os Organizadores

Comissão Organizadora

Artur MOURÃO (CFCPV)
Emídio FERRO (CFCPV)
Eusébio André MACHADO (CFSG)
José BRITO (CFCF)
Manuel PINA (CFECI)

APOIOS

Câmara Municipal de Ílhavo
Instituto de Inovação Educacional
CFECI – Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo
CFCPV – Centro de Formação Contínua de Professores de Vagos
CFSG – Centro de Formação Sebastião da Gama – Santo Tirso
CFCF – Centro de Formação Concelho do Fundão
Porto Editora / PRODEP-FOCO / Caixa Geral de Depósitos

CONTACTOS

CFCPV – Centro de Formação Contínua de Professores de Vagos
Telefone: 234794685 Fax: 234792040
CFSG – Centro de Formação Sebastião da Gama – Santo Tirso
Telefone: 252808210 Fax: 252808219
CFCF – Centro de Formação Concelho do Fundão
Telefone: 275771888 Fax: 275750570

CFECI – Centro de Formação de Escolas do Concelho de Ílhavo
Escola Secundária da Gafanha da Nazaré - Apartado 82
3834-908 GAFANHA DA NAZARÉ
Tel.: 234365419 Fax: 234390891
e-mail – cfeci@trends.dts.cet.pt
<http://trends.dts.cet.pt/users/cfeci>

PROGRAMA

25 de Novembro (quinta-feira)

- 09:00 – Recepção aos participantes
- 09:30 – Sessão de abertura
- 10:00 – Formação Contínua: que desafios?
– Henrique da Costa Ferreira (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua)
- 11:00 – PAINEL: Organização da Formação
– Bernard Wloch (Institut Universitaire de Formation de Maîtres - Grenoble)
– José A. Montero (Centro de Formação de Professores e Recursos de Ciudad Rodrigo e Consellería de Educación de Castilla y León - Espanha)
Comentador: Fernando Ilídio Ferreira (Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho)
- 14:30 – As especificidades da profissão de professor e de formador face aos constrangimentos da Gestão de Recursos Humanos
– Michel Vigezzi (Universidade Pierre Mendès-France – Grenoble)
- 16:00 – PAINEL: Os Centros de Recursos na Formação Contínua
– Jeanne Marendaz (Institut Universitaire de Formation de Maîtres - Grenoble)
– Antonio Elvira Pérez (Assessor Técnico do C.P.R. da Ciudad Rodrigo)
Comentadora: Cecília Galvão (Faculdade de Ciências de Lisboa)

26 de Novembro (sexta-feira)

- 09:30 – Os Perfis Profissionais da Formação
– Gérard Figari (Universidade Pierre Mendès-France – Grenoble)
- 11:30 – Formação Contínua: que avaliação?
– Juan Antonio Curto (Director do Centro de Professores e Recursos de Salamanca)
- 14:30 – PAINEL: Consultor de Formação: que intervenção?
– André Machado (Director do Centro de Formação Sebastião da Gama – Santo Tirso)
– Marc Lamotte (Consultor – Academia de Grenoble)
- 16:00 – Sessão de encerramento



Sessão de abertura

ANALISAR O PASSADO.
CONSTRUIR O PRESENTE.
PERSPECTIVAR O FUTURO

Jorge de LEMOS

Secretaria de Estado da Educação

Em primeiro lugar, quero, em nome de S. Ex.^a a Secretária de Estado da Educação, agradecer o convite para participar na abertura dos trabalhos deste vosso Seminário Internacional, subordinado a uma temática que preocupa as sociedades modernas e, de um modo muito especial, todos os que se relacionam com as questões da educação.

O desenvolvimento estratégico do sistema educativo e a construção de escolas de qualidade constituem objectivos centrais da política educativa.

Cabe salientar que, do ponto de vista do Governo, a educação é, simultaneamente, uma questão pública e uma ambição nacional e que, nesse quadro, a política educativa deve ser orientada por princípios, deve identificar objectivos estratégicos e deve definir áreas prioritárias de intervenção.

Com tais orientações visa-se, por um lado, promover a mobilização dos vários parceiros sociais para as problemáticas educativas e, por outro, procurar abrir caminhos para que se encontrem soluções contratualizadas, quer através do diálogo de cada parceiro com o Estado, quer através do diálogo dos diversos parceiros entre si, estimulado e regulado pelo Estado.

Tal é o quadro em que, do nosso ponto de vista, devem ser entendidas as medidas estruturantes que, no decurso da última legislatura, foram adoptadas pelo Ministério da Educação, que importa agora consolidar e desenvolver.

A este propósito, gostaria de partilhar convosco quatro notas relacionadas com a problemática da formação de professores numa Escola em mudança:

1. O Estatuto da Escola;
2. O currículo como eixo do projecto pedagógico;
3. A construção da autonomia;
4. A aposta na formação dos professores e dos educadores como investimento estratégico na promoção da qualidade educativa.

1. O ESTATUTO DA ESCOLA

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

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

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

Tivemos um processo de expansão do sistema educativo ao longo das últimas décadas, que permitiu o acesso à escola de sectores da população que a ela nunca tinham tido acesso. Foi um passo muito positivo. Mas agora temos de ser capazes de ir mais longe, transformando este crescimento numérico num

Ernestina de Sá

Coordenação Nacional do Programa FOCO

Manuel Pina

Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo

Em primeiro lugar saúdo os membros da mesa e cumprimento todos os participantes com uma referência especial aos colegas franceses e espanhóis que estão hoje connosco, neste seminário.

Dirijo uma palavra especial ao representante da comissão organizadora e que integra esta mesa, Dr. Pina, Director do Centro de Formação de Ílhavo, por ter tido a ousadia, em conjunto com outros Centros de Formação, de levar à prática a realização deste seminário. Todos aqueles que têm realizado seminários, sabem quão difícil é a sua concretização e eles fizeram-no ainda com recurso a outros elementos não portugueses que nele quiseram colaborar. Esta primeira observação visa dar testemunho da capacidade organizativa e organizacional duma estrutura recente no sistema educativo: os Centros de Formação de Associação de Escolas. Os professores que estes centros representam devem sentir-se orgulhosos da capacidade e dinamismo demonstrados por esta estrutura formativa recentemente criada. Os Centros de Formação que ainda não têm uma década de existência, em termos institucionais, estão numa fase inicial demonstrativa das suas potencialidades de que este evento é exemplo. O papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas será aquele que os seus associados queiram, papel esse em que os professores são decisores na construção dos projectos da sua formação e não meros executores e receptores de formação definida por outros. Neste momento, os Centros de Formação de Associação de Escolas apresentam-se como estruturas flexíveis, livres, abertas e autónomas pedagogicamente, reunindo condições para poder levar à prática algumas daquelas orientações de política educativa referidas na intervenção do Dr. Jorge de Lemos, representante de Sua Excelência a Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Saliento ainda a possibilidade dos Centros de Formação se poderem constituir em redes mais alargadas, criando malhas que permitam o intercâmbio e facilitem a partilha de experiências, capacidade esta patente nesta iniciativa que resultou da associação do Centro de Formação de Ílhavo com os Centros de Formação de Vagos, de Santo Tirso e do Fundão.

Uma referência muito especial ao serviço que os Centros de Formação prestam à comunidade educativa e que pode vir a ser alargado a todas as estruturas que interagem ao nível da comunidade.

A realização deste encontro decorre ainda da parceria com a Câmara Municipal de Ílhavo, que cedeu o espaço, fugindo-se, assim, em termos de localização, aos grandes centros urbanos, dando vitalidade às localidades mais afastadas e menos significativas do ponto de vista geográfico. Por outro lado contou com o apoio da Caixa Geral de Depósitos e da Porto Editora, elementos da sociedade civil cujo contributo é já habitual neste tipo de realizações.

Para finalizar, uma referência ao carácter internacional deste encontro, revelador de que as práticas formativas têm expressão em termos de dimensão europeia e na construção da profissionalidade dos docentes.

Oxalá os trabalhos decorram com elevada participação e as conclusões deste seminário possam constituir um incentivo para os Centros de Formação organizadores, contribuindo para melhorar a sua actividade em termos qualitativos e para que o serviço que prestam ao Sistema Educativo ganhe uma maior eficácia e eficiência.

Ex.mo Sr. Representante da Secretária de Estado da Educação, Dr. Jorge Lemos
 Ex.mo Sr. Director Regional Adjunto, Dr. Linhares de Castro
 Ex.ma Sra. Coordenadora Nacional do Programa FOCO, Dra. Ernestina de Sá
 Ex.mo Sr. Presidente da Câmara Municipal de Ílhavo, Eng. Ribau Esteves
 Ex.mos Conferencistas
 Ex.mos Convidados
 Ex.mos Participantes

No momento em que damos início a este Seminário Europeu, permitam-me que vos transmita os três desafios que estão na sua origem.

Em primeiro lugar, *o nosso desafio*, isto é, das pessoas, dos centros e das instituições que conceberam, apoiaram e realizaram este Seminário Europeu. Foi um desafio difícil mas estimulante cujo resultado, naturalmente, vos compete avaliar. Em todo caso, julgamos que – quanto mais não seja, pelo caminho percorrido até aqui – há motivos para pensar que algumas sementes já foram lançadas.

Em segundo lugar, *o vosso desafio*, isto é, daqueles que decidiram participar directamente com a sua presença neste Seminário. Contamos convosco para produzir o sucesso deste encontro, não só através das vossas intervenções, opiniões e ideias, mas também através da maneira como souberdes disseminar o que aqui ficar dito, pensado e debatido.

Em terceiro lugar, e sem qualquer pretensiosismo da nossa parte, há ainda um *desafio nacional* que nos cumpre realizar. Seis anos após o aparecimento dos CFAE's, estamos prestes a fechar um ciclo cujo balanço importa fazer. Depois de um processo de credibilização e de consolidação, é urgente começar a construir formas de intervenção mais adequadas à complexidade dos problemas com que nos debatemos. É urgente reflectirmos sobre as profissionalidades que surgiram nos últimos anos. É urgente, enfim, questionarmos os processos de organização e avaliação da formação.

Eis os desafios deste seminário.

Mas, antes de terminar, deixem-me dizer-vos que o nosso convite a especialistas e responsáveis de Espanha e de França não obedece a qualquer intuito de se propor modelos perfeitos que devem ser imitados. As realidades são diferentes e, por conseguinte, as soluções têm que ser diferentes. No entanto, a troca de experiências, o confronto de modelos e o privilégio de conhecermos outras realidades, poderá constituir o melhor ponto de partida para responder aos três desafios que vos apresentámos e, nomeadamente ao principal desafio: o de contribuir para o sucesso da educação em Portugal.



Formação Contínua: que desafios?

Henrique da Costa Ferreira

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

O autor analisa, numa perspectiva de evolução histórica, o conceito de Formação Contínua, as finalidades e os princípios organizacionais do respectivo modelo legal e caracteriza o estado actual da sua realização.

Na sequência, propõe linhas de acção futura para cada uma destas áreas, e inventariando os principais desafios que se colocam nos próximos anos ao Sistema da Formação Contínua.

Termina com a análise quantitativa, expressa em quadros vários, dos indicadores de realização do sistema, ao nível da sua estrutura, das áreas, domínios e modalidades de formação, os quais têm constituído a base da construção dos conteúdos da profissionalidade docente.

1. O conceito de formação contínua

O conceito de formação contínua de professores e educadores tem sido entendido como um aspecto específico da educação de adultos, subordinado ao processo da educação permanente dos professores (De Landsheere, 1976; Simões, 1979, 253-260; Formosinho, 1991, 237-238; Nóvoa, 1991, 18; Simões, 1996, 133; Garcia, 1999, 49).

Enquanto educação de adultos, a formação contínua deverá organizar-se de acordo com os princípios daquela modalidade de educação, isto é, centrada na vida profissional dos professores, nos problemas concretos das escolas, integrando a teoria e a prática, explorando a experiência adquirida, desenvolvendo a reflexividade e a colegialidade, o incremento da auto-aprendizagem e dos processos de investigação, e promovendo o desenvolvimento profissional dos professores e educadores.

Foi este o conceito usado na construção do quadro jurídico português sobre a Formação de Professores e Educadores, quadro jurídico iniciado em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo¹³.

Tal conceito não é explícito e tem de deduzir-se das finalidades da formação. Tais finalidades são enunciadas nos termos que seguem:

- «complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais»^{14, 15};
- «processo de desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores numa perspectiva de auto-aprendizagem»¹⁶;
- «promoção (...) da «investigação aplicada e a inovação educacional»¹⁷;
- «participação dos docentes na melhoria da qualidade da educação e do ensino»¹⁸;

¹³ Enunciamos, desde já, as leis constituintes desse quadro jurídico, a saber: a Lei 46/86, de 14/10, com as alterações aprovadas pela Lei 115/97, de 19/9, artigos 30, 31, 33, 35 e 36; Decreto-Lei 344/89, de 11/10, artigos 3º e 24 a 31; e Decreto-Lei nº 248/92, de 9/11, alterado pela Lei nº 60/93, de 20/8, e pelos Decretos-Lei 274/94, de 28/10, 207/96, de 2/11 e 155/99, de 10/5.

¹⁴ LBSE, artº 35º, 2; D. L. 344/89, de 11/10, artº 25º; D.L. 139-A/90, de 28/4, artºs 6º e 15º; D.L. 249/92, prbl. 1º.

¹⁵ D.L. 344/89, de 11/10, artº 26º, 1.a)

¹⁶ D.L. 344/89, de 11/10; D. L. 139-A/90, artº 6º;

¹⁷ D. L. 344/89, de 11/10, artº 25º);

¹⁸ D. L. 344/89, de 11/10, artº 26º, 1.b);

- aquisição de «novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do Sistema Educativo»¹⁹;
- preparação para o «exercício de actividades especializadas de natureza paradocente»²⁰;
- incremento da «mobilidade docente entre os diferentes graus de ensino e grupos de docência»^{21, 22};
- incremento da progressão na carreira²³.

Estas finalidades mantiveram-se relativamente estáveis, desde 1989, tendo sido particularmente enfatizados em 1996²⁴ os domínios:

- da «construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos»,
- do «estímulo dos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos», e
- do «apoio a programas de complemento de habilitações».

Das finalidades até agora enunciadas, pelo menos quatro, foram, na prática, retiradas do subsistema da formação contínua. Foram elas: 1) a mobilidade profissional entre níveis de ensino e grupos de docência; 2) a reconversão profissional; 3) a preparação para o «exercício de actividades especializadas de natureza paradocente»; e 4) o complemento de habilitações outorgante de grau académico, o qual tinha de ocorrer, necessariamente, em instituições de ensino superior. Assim, emerge da organização legal construída a distinção entre formação contínua não outorgante de grau académico e formação contínua outorgante de grau académico.

A primeira destas quatro viu a sua regulamentação ser adiada devido ao impasse na definição das habilitações para a docência

A segunda, a terceira e a quarta, dependentes da obtenção de novas qualificações e/ ou graus académicos, foram remetidas para as instituições de ensino superior²⁵.

A formação contínua ficou assim limitada às restantes finalidades, que poderíamos sintetizar nas seguintes seis alíneas:

- a) complemento, actualização e aprofundamento de conhecimentos e competências profissionais;
- b) melhoria da qualidade pedagógica e dos serviços educativos prestados aos alunos, expressão que ganha relevo a partir de 1996;
- c) desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores;
- d) processo de auto-aprendizagem;
- e) promoção da investigação aplicada e da inovação educacional;
- f) resposta à «especialização exigida pela diferenciação e modernização do Sistema Educativo».

Inerentes ao conceito de formação estão também os conteúdos da formação, que poderíamos considerar como domínios da profissionalidade. Estes começam por ser estabelecidos, para a formação inicial e contínua, no preâmbulo do Decreto-Lei 344/89 como:

- competência científica na especialidade de docência;
- competência pedagógico-didáctica;

¹⁹ D. L. 344/89, de 11/10, artº 26º, 1.c);

²⁰ D.L. 344/89, de 11/10, artº 26º, 5)

²¹ D.L. 344/89, de 11/10, artº 26º, 5; D. L. 139-A/90, de 28/4, artº 6º e 15º

²² D. L. 207/96, de 2/11, artº 3º

²³ D. L. 139-A/90, de 28/4, artº 6º e 15º

²⁴ D. L. 207/96, de 2/11, artº 3º

²⁵ Nestas áreas, a formação teve sempre um carácter especializado, sob duas formas: 1) uma, com creditação de grau académico, através da realização de Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE's), para professores bacharéis; e 2) outra, para professores licenciados, realizando o mesmo curso, mas sem creditação de grau académico. (Ver ponto 4.3.)

- formação pessoal e social;
- investigação e inovação.

Posteriormente, a primeira versão do Ordenamento Jurídico da Formação Contínua acrescenta (art.º 6º):

- ciências da educação;
- formação deontológica e sociocultural;
- Língua e Cultura Portuguesa;
- técnicas e tecnologias de comunicação.

Em 1996, as duas últimas áreas de formação foram retiradas das finalidades do sistema.

Nunca foi produzida qualquer definição formal do conteúdo ou conteúdos da profissionalidade docente. No entanto, a classificação elaborada pela entidade regulamentar, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), órgão existente a partir do terceiro trimestre de 1994, substituindo o anterior Conselho Coordenador da Formação Contínua, funciona como estrutura enquadradora das áreas e domínios de formação.

No entanto, deve referir-se que o CCPFC seguiu sempre uma metodologia de tipo ideal para definir os domínios da formação, dentro de cada área superiormente estabelecida e, portanto, as categorias de classificação encontradas respeitam os princípios da liberdade de iniciativa, da diversidade da formação, da contextualização da formação e da possibilidade de construção da formação a partir dos problemas e realidades locais. Daí que os domínios de formação instituídos pelo Conselho traduzam, na prática, as propostas das instituições de formação, e estejam em permanente reformulação.

A questão que se coloca é a de saber se o Estado, enquanto tutela, coordenador e regulador da formação, deve ou não estabelecer áreas de formação mais específicas que possam configurar resposta à diversidade das atribuições do professor na escola de massas, induzindo assim, genericamente, e salvaguardando a liberdade de iniciativa das instituições, o conteúdo da profissionalidade docente. Este problema, porém, também está relacionado com o modelo de professor que se venha a adoptar, designadamente em relação ao «exercício de outras funções educativas», podendo falar-se de duas grandes orientações no debate: 1) associar este exercício ao de funções docentes; 2) ou especializar o professor numa área, ficando como recurso da escola, mas deixando de exercer funções docentes.

2. Os princípios organizacionais da formação

Os princípios organizacionais maiores da formação contínua emergem, em termos de princípios gerais, das leis enquadradoras da organização da formação.

Outros princípios decorrem da legislação e regulamentação da organização pedagógica e administrativa da escola e dos seus recursos humanos: avaliação do desempenho dos docentes e progressão na carreira; definição dos modelos de organização territorial da escola; enquadramento do desenvolvimento curricular, dos apoios educativos e da educação especial; definição dos modelos das actividades curriculares não disciplinares (Área Escola e de Projecto Interdisciplinar), da Gestão Flexível dos Currículos; organização de projectos vários de dinamização do processo educativo, tais como o Programa Escola para Todos (PEPT), o Sistema de Incentivos à Qualidade na Educação (SIQE), a Gestão Participada do Currículo, as prioridades de financiamento da formação estabelecidas pelo Programa FOCO, a Regulamentação do Conselho Coordenador da Formação Contínua, até 1994, e do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, desde o final deste ano, a estrutura do Relatório Crítico para a candidatura à avaliação do desempenho, a estrutura da candidatura aos actuais Cursos de Complemento de Formação para Professores Bacharéis, e, finalmente, aspecto não menos determinante, as culturas relativas à profissionalidade docente.

Estes enquadramentos influenciaram quer a agenda política da formação contínua, quer a procura da formação, quer, sobretudo, a sua concepção e execução.

Ater-nos-emos exclusivamente à análise dos princípios gerais estabelecidos na lei de Bases do Sistema Educativo e nas diferentes versões do Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores.

No total, foram estabelecidos 35 princípios organizacionais para a formação contínua, distribuídos pelas seguintes grandes categorias:

- a) princípios relativos à natureza da formação, 6;
- b) princípios relativos aos conteúdos da formação, 6;
- c) princípios relativos aos processos da formação, 3;
- d) princípios relativos à origem da formação, 6;
- e) princípios relativos à administração da formação, 14.

3. A realização das finalidades e dos princípios organizacionais

3.1. A realização das finalidades

Genericamente, pode dizer-se que as finalidades essenciais da formação, acima especificadas têm sido realizadas. O problema é saber em que grau, por quantos e quais professores, em que áreas e em que domínios de formação, sob que modalidades, e para resolver que problemas.

Além disso, impõe-se aqui uma reflexão sobre se deve ou não haver um conjunto de domínios de formação obrigatórios, respondendo aos conteúdos funcionais da profissionalidade docente e, a havê-los, que modelo de professor lhes estaria subjacente.

Além disso, importa saber da possibilidade de se lançar o plano individual de formação do professor e o respectivo registo biográfico da formação, de forma a que as dimensões quantitativa e qualitativa da formação possam ser conciliadas.

Genericamente, o sistema organizativo da formação contínua é um sistema coerente e congruente com as suas finalidades e com os seus princípios organizacionais. O seu nível de realização é impossível de caracterizar sem uma avaliação profunda e polifacetada, a qual ainda não foi realizada.

O sistema tem uma grande descentralização das atribuições inerentes à administração da formação contínua, incluindo a competência da concepção da formação, totalmente a cargo das instituições de formação, aliada a uma baixa regulamentação, o que o torna flexível em termos de concepção, realização e avaliação científica e pedagógica.

Não fossem as condicionantes estruturais, o sistema da formação contínua poderia realizar eficazmente todas as suas finalidades e todos os seus princípios organizativos.

O Sistema da Formação respondeu debilmente à finalidade da «*promoção da investigação aplicada*», área onde existem muito poucas acções de formação, e à finalidade da «*mobilidade docente entre grupos de docência e graus de ensino*», a qual também ficou reservada para as instituições de ensino superior.

No que respeita à finalidade da «*especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo*» regista-se um contributo inestimável do sistema na formação nas áreas das novas tecnologias educativas, de informação e da comunicação, na área da educação especial, na área da administração escolar, nos domínios dos projectos interdisciplinares e do projecto educativo, e na formação pessoal, social, deontológica e sócio cultural.

Porém, subsiste a questão de saber da distribuição e da variedade destas áreas de formação por instituição de formação.

Lacunares têm sido as áreas da formação em orientação educacional e tutoria, no âmbito da direcção de turma, coordenação e supervisão curricular, e organização e diferenciação curricular e pedagógicas, talvez por não terem sido definidas como prioridades de formação.

3.2. A realização dos princípios organizacionais

A quantidade, diversidade e até complexidade de muitos dos princípios organizacionais coloca as mesmas dificuldades de análise que se apresentaram para as finalidades do sistema. Tanto mais que a definição dos princípios organizacionais é uniforme para o todo nacional e este é assimétrico e, por isso, cheio de disparidades e desigualdades em recursos humanos, científicos e pedagógicos, e em oportunidades de formação (QUADRO I)

Na apreciação da realização dos princípios organizacionais seguiremos as categorias maiores antes identificadas.

3.2.1 Princípios relativos à natureza da formação

Os principais problemas que se levantam nesta categoria têm a ver com a relação entre a formação inicial e contínua; com a implementação de práticas metodológicas afins da prática profissional, com a integração de aspectos científicos e pedagógicos da teoria e da prática, com a progressividade das acções de formação, com as práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica e com a avaliação da formação.

A formação tem-se dirigido essencialmente para duas orientações:

- aquisição, aprofundamento e actualização de conteúdos científicos, no âmbito das ciências da especialidade; e
- aquisição, aprofundamento e actualização de métodos e técnicas pedagógico-didácticas.

Considerando estas duas orientações, com um peso médio de 75% da formação (ver QUADROS II, III e IV - pág.31-33), poderíamos dizer, em primeiro lugar, que a formação é tendencialmente centrada nos processos epistemológicos atinentes à construção do conhecimento científico e à acção pedagógica. Em segundo lugar, poderíamos dizer que as preocupações da formação se dirigem essencialmente para a sala de aula, quase esquecendo as restantes atribuições do professor na escola. E em terceiro lugar, diríamos que a concepção de profissionalidade docente veiculada pela formação se tece em torno de competências científicas e pedagógicas do âmbito da sala de aula.

Do mesmo modo, as acções destinadas às vertentes da análise crítica, investigação e inovação; ao desenvolvimento profissional do professor, promovendo a auto-aprendizagem, as competências do confronto, da colegialidade e da auto-exposição são insuficientes e quase sempre em redor de temáticas trans ou interdisciplinares, tais como a Área Escola e o Projecto Educativo.

Deve registar-se uma evolução muito positiva no sentido do alargamento das atribuições da profissionalidade, seja no campo da inovação pedagógica, seja no campo da organização e diferenciação curricular, seja no campo da construção da Escola Inclusiva, seja ainda no campo, sobretudo da Área D- Formação Pessoal, Social, Deontológica e Sócio-Cultural. Diríamos que estamos perante a emergência da afirmação das atitudes diferenciadoras da profissão docente, enquanto profissão de relação humana e ética.

Em termos de avaliação da formação, nesta área, é importante saber como se faz a articulação e a sequencialização da formação no ano de indução, e como se organiza a formação, em termos de progresso, ao longo da carreira.

No que respeita ao princípio organizacional da progressividade da formação, ele não está de modo nenhum assegurado, funcionando, na maioria das situações, a formação mais como currículo à lista do que como formação vertical e horizontalmente coordenada.

3.2.2. Princípios relativos aos conteúdos da formação

Em termos de conteúdos da formação, as diferentes versões do ordenamento jurídico orientaram-nos para áreas de formação e para a diferenciação do sistema educativo.

Em termos de programas de acção de política educativa, para lá do contexto dos saberes específicos inerentes à sala de aula, foram induzidos diferentes campos de acção profissional que importa saber se foram respondidos pelo sistema da formação contínua. Entre eles, a modernização das tecnologias pedagógicas de base informática, as tecnologias da comunicação e da informação, a área escola, o projecto educativo, a formação para a cidadania, o desenvolvimento pessoal e social, a educação sexual, a educação ecológica, o novo sistema de administração da escola, os apoios educativos e educação especial, a luta contra o insucesso escolar, a construção da qualidade na escola, a gestão de Centros de Recursos, e, já mais perto de nós, todas estas vertentes mais a da flexibilização curricular, processo a que chegámos graças a uma mobilizadora participação em torno das suas estratégias possíveis.

Genericamente, podemos afirmar que o sistema respondeu positivamente a todos estes desafios, verificando-se serem áreas que evoluíram muito em termos de oferta e em termos de procura.

Em 1998, o peso relativo de todas estas áreas, complementadoras da acção do professor no âmbito da acção pedagógica, ascendeu já a 30%, o que significa terem as didácticas específicas e as ciências da especialidade baixado o seu peso relativo para 44%. Se, por outro lado, observarmos atentamente o peso percentual da área D - Formação Pessoal e Social, Deontológica e SócioCultural (12,4%), começamos a sentir a evidência do emergir de novos domínios na profissionalidade docente (Ver QUADRO IV- pág 32). Começamos a sentir também uma mudança nas preocupações da formação, às quais não deixarão de corresponder, no plano dos saberes, dos valores e das práticas, uma renovação da cultura profissional.

Entretanto, graças ao princípio organizacional da flexibilidade da formação contínua, os domínios de formação são muito variados, induzidos pelos princípios da liberdade de iniciativa e pela contextualização institucional e local da formação.

3.2.3. Princípios relativos aos processos da formação

A análise da distribuição das acções de formação por modalidades de formação evidencia processos de formação diversificados por Instituições de Formação e diferenciados por públicos-alvo.

Por outro lado, as potencialidades das modalidades sob a forma de curso de formação, módulo de formação e seminário sugerem que, no interior da formação organizada sob as duas primeiras modalidades, se poderão esconder metodologias relacionadas com a investigação e com a inovação, com a interacção teoria-prática e com práticas afins da prática profissional, para referir os princípios constantes do Ordenamento Jurídico.

Assim, saber se aquelas modalidades representam efectivamente uma formação académica, descontextualizada das práticas e necessidades profissionais, é uma tarefa que se impõe, observando os conteúdos, as estratégias, as actividades, os recursos e a avaliação das diferentes acções, ou, pelo menos, de um número significativo das acções, por instituição.

Partindo do princípio de que a estrutura condiciona as tecnologias, dir-se-á que, no conjunto legal das modalidades de formação, existirão modalidades mais contextualizadas nos que-fazer dos professores do que outras, assim como existirão modalidades mais centradas nos conteúdos do que nos processos de formação.

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua produziu, em finais de 1998, um documento intitulado «Contributos para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais», documento que procurou discutir com as instituições de formação, em quatro debates, realizados já em 1999.

A evolução das práticas organizativas das acções de formação evidencia, no pressuposto da distinção entre formação centrada nos conteúdos e formação centrada nas práticas, uma evolução positiva

desde uma formação descontextualizada para uma formação centrada nos processos de investigação, na resolução de problemas e na reflexão crítica sobre as práticas docentes. É assim que se regista uma involução da formação centrada nos conteúdos desde 88% no período 93-97, para 73%, em finais de 1999. É assim também que se regista uma evolução das modalidades centradas nas práticas, de 5,3% no período 93-97, para 26,7% em finais de 1999 (Ver QUADRO V - pág-33).

O princípio da avaliação da formação pressupõe a análise da sua relevância para a prática profissional. Interessa saber, do lado dos formandos, a representação desta relevância. Podemos julgá-la pela avaliação dos planos de formação. Mas tal não nos dá nem a dimensão do processo, nem a dimensão dos meios, nem a dimensão do produto, nem ainda a dimensão da relevância.

O princípio da auto- aprendizagem parte do pressuposto da reflexividade do formando sobre as suas práticas, gerando, na sequência, necessidades e iniciativas de formação, sustentadas em critérios de investigação aplicada. Daí que uma modalidade não contemplada nos regulamentos nos pareça importante - a dos projectos de investigação.

3.2.4. Princípios relativos à origem da formação

O modelo legal foi construído tendo como princípios orientadores fundamentais: o levantamento de necessidades e elaboração de planos de formação; a liberdade de iniciativa das instituições de formação e respectiva autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação; a criação de parcerias e associações para a realização de objectivos de formação; e o planeamento da oferta da formação, após concertação entre planos locais e disponibilidade de recursos humanos pelas instituições de formação.

Todos estes princípios nos parecem realizados, pelo menos parcialmente. O Programa Foco tem exigido sempre o levantamento de necessidades de formação e a formulação de planos de formação em congruência com a satisfação dessas necessidades ²⁶. O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Continua tem em estudo a possibilidade de passar a acreditar as acções de formação através de planos globais de formação em articulação com os projectos educativos das escolas. A operacionalização dessa acreditação está em discussão no Conselho.

O que está em causa na candidatura de um plano de formação é que se pretende que ele constitua resposta para problemas identificados através de avaliação de necessidades e tendo em conta os diferentes recursos da escola e da comunidade educativa. Desse plano decorrerá depois toda uma programação na qual cada acção de formação é uma actividade, procurando responder a um ou mais objectivos.

A questão do planeamento da oferta de formação tem-se revelado deveras difícil. O Programa FOCO e as Direcções Regionais têm intervindo nesta área mais como assessorias aos CFAE's do que como planificadores da formação. Porém, parece-nos, tal planeamento da oferta revela-se fundamental na correcção das assimetrias regionais entre CFAE's e no provimento de formadores para áreas de formação prioritárias, mas carenciadas de formadores.

3.2.5. Princípios relativos à administração da formação

Nesta área de princípios subsistem alguns tais como: definição de parâmetros qualitativos e avaliação das instituições de formação e do sistema da formação contínua, que carecem de realização. Existem outros que carecem de regulamentação, tais como instrumentalidade em relação à mobilidade entre os diferentes segmentos da carreira e adequação às necessidades do sistema educativo.

Nunca se interveio na construção do conceito de qualidade da formação ou de formação de qualidade. E, mesmo que o conceito, em educação, seja polissémico e polémico, talvez a sua

²⁶ Ver Despacho 364-A/97, publicado no DR nº 239/97, II Série, Suplemento, de 15/10/97, pp. 12 682 (2)

operacionalização não deixe de ajudar muitos formadores e muitas instituições de formação, quanto mais não seja como pista de auto-avaliação.

Do mesmo modo, a avaliação das instituições de formação exigirá parâmetros qualitativos que muito contribuirão para uma melhor orientação das suas iniciativas de formação.

O princípio da adequação da formação às necessidades do sistema educativo tem-se realizado por duas vias: 1) por um lado, deixa-se ao critério das instituições tal adequação, o que responde às necessidades locais; 2) por outro lado, o Governo tem explicitado, através do Programa FOCO, as áreas de formação prioritária, a nível nacional. Assim, neste domínio, resta apenas saber da pertinência de tais prioridades e se elas têm sido compatíveis com as condições de realização, designadamente em recursos humanos, físicos e pedagógicos.

3.3. A realização da formação especializada

O Ordenamento Jurídico da Formação Especializada só foi aprovado e publicado em 23 de Maio de 1997 (Decreto-Lei 95/97) mas, em verdade, nos termos do mesmo, poderia ser considerada formação especializada toda aquela que tivesse sido ministrada por Instituições de Ensino Superior, em qualquer das oito áreas de formação, e desde que reunisse os requisitos exigidos pelo mesmo Decreto-Lei.

Poderemos assim dizer que, em Portugal, e enquanto formação de nível superior, o início da formação especializada, nos termos do Regime Jurídico, remonta à criação dos Cursos de Estudos Superiores Especializados, iniciados no ano lectivo de 1987/88, e terminados ao longo do ano lectivo de 1999/2000, apesar de formalmente o terem sido com a Lei 115/97, de 19/9. Esclareça-se, porém, que muitos dos CESE's ou não foram propostos para acreditação como formação especializada, ou não reuniam os requisitos legais.

Em Dezembro de 1992, através da Portaria 1209, foi instituído um novo modelo de formação especializada, através de cursos de 250 horas de formação, exclusivamente para a área de Gestão Administrativa e Pedagógica. A referência a este modelo é importante porque o mesmo vai servir de inspiração à tipologia de cursos de formação especializada que virá a ser aprovada em 1997.

A diferença essencial residirá em que, a partir do Ordenamento de 1997, aos cursos de 250 horas de formação só passarão a ter acesso os professores licenciados. Mas, para além destes cursos de especialização, a aquisição da formação especializada podia e pode obter-se através de CESE's, (até 1999/2000), de Cursos de Formação Complementar em Áreas de Formação Especializada (CUFOCO's), a partir de 1998/99; de Licenciaturas em Ciências da Educação; da parte curricular do Mestrado; do Mestrado; e do Doutoramento, sendo que, nestes três últimos casos, as candidaturas são, quase sempre, individuais.

Registe-se que, de acordo com o quadro jurídico instituído em 1997, será necessário que o formando tenha, ao tempo da entrada no curso, 5 anos de serviço docente efectivo.

As áreas de formação especializada, instituídas pelo Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Maio, foram as que se enumeram de A a H, no parágrafo seguinte.

Em 1998, o CCPFCP acreditou 249 cursos, e, em 1999, 48. Na forma de acreditação individual, o Conselho acreditou 12 pedidos em 1998, e 42 em 1999. A distribuição, por áreas de formação, dos cursos acreditados é a seguinte:

Áreas de Formação Especializada	1998	1999	Total
A – Educação Especial	42	5	47
B – Administração Escolar e Educacional	58	13	71
C – Animação Sócio-Cultural	41	5	46
D – Orientação Educativa	18	3	21
E – Organização e Desenvolvimento Curricular	28	6	34
F – Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	34	8	42
G – Gestão e Animação da Formação	3	3	6
H – Comunicação Educacional e Gestão da Informação	25	5	30
Totais	249	48	297

4. Os desafios do Futuro

Face a tudo o que fica exposto, parece-nos que o Sistema da Formação Contínua é portador de grandes virtualidades que é necessário potenciar, e de alguns problemas que é necessário superar.

Entre as virtualidades, estão:

- a efectiva descentralização funcional e territorial da administração da formação, com a concepção e avaliação da formação baseada no local, o que poderá favorecer o princípio da análise de necessidades e a elaboração de planos de formação;
- a possibilidade da vinculação da formação à qualidade das aprendizagens dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos professores, o que não deixará de evidenciar práticas diversas, de acordo com as culturas profissionais de cada escola ou agrupamento de escolas;
- a possibilidade da vinculação da formação à progressão dos professores na carreira docente, ainda que tal vinculação possa prejudicar a realização de outros princípios;
- a possibilidade da vinculação da formação à progressividade das acções de formação, em termos de complemento, aprofundamento e actualização da formação;
- a possibilidade da vinculação da formação ao desenvolvimento da investigação, da inovação e da mudança das práticas profissionais;
- a possibilidade da vinculação da formação à progressiva diferenciação e especialização de funções profissionais derivadas da resposta às solicitações da Escola de Massas;
- salvaguarda do controle da qualidade da formação.

4.1. Os Problemas do sistema da formação contínua

Entre os problemas do sistema existem os de natureza institucional, os relativos à natureza da formação, e os da relação entre a formação e o desempenho profissional.

4.1.1. Problemas de natureza institucional

No que respeita à relação entre a formação inicial e a contínua, parece-nos necessária uma avaliação da formação inicial relativamente ao conjunto de competências necessárias à profissão docente. Isto exige definir o mais aproximadamente possível estas competências. A flexibilidade e a diversidade não são necessariamente os melhores critérios para uma boa formação inicial. O que deve entender-se por formação inicial é um conjunto de requisitos gerais necessários ao início do exercício orientado da profissão, a que a formação contínua deverá dar continuidade aprofundada nos primeiros cinco anos de docência.

A avaliação do conteúdo funcional dos professores tem a ver com o modelo de professor que queremos adoptar. De acordo com Formosinho (1999), a Escola de Massas, devido à heterogeneidade dos clientes e devido à diversidade e especialização dos problemas, obrigará a que os diferentes papéis dos professores se especializem também.

Um outro problema institucional tem a ver com os princípios do planeamento da oferta de formação e da compatibilização entre esta oferta, a gestão de recursos e os planos locais de formação, e ainda a definição de prioridades nacionais. Dito de outra forma, trata-se da correcção das assimetrias institucionais do sistema da formação contínua, através de mecanismos de discriminação positiva.

Apesar da bondade dos princípios organizativos do sistema, poderemos estar confrontados com a prevalência da estrutura do sistema sobre as estratégias intencionadas. Com efeito, diferentes estruturas condicionam a acção dos CFAE's. Citando as mais conhecidas, a estrutura da procura da formação, alicerçada nos créditos e nos anos de progressão em cada escalão; a estrutura dos formadores para cada área de formação; a estrutura do documento de reflexão crítica; a estrutura do concurso a cursos de complemento de formação; a estrutura das escolas e dos agrupamentos de escolas, nem sempre

coincidentes com a estrutura dos CFAE's; a estrutura das prioridades nacionais; a estrutura dos financiamentos e suas prioridades; a estrutura da acreditação e seu quadro temporal. Todas estas estruturas constituem uma superestrutura quantas vezes fortemente condicionadora de uma formação baseada na oferta e não nos problemas locais.

Assim, um dos desafios ao sistema é a flexibilização da estrutura de modo a que os CFAE's possam efectivamente «pensar» a partir da realidade em que se inserem.

Um outro aspecto do domínio institucional que é necessário cuidar é o da manutenção do sistema para lá do fim do financiamento da oferta de formação. Tal terá a ver certamente com o reconhecimento do estatuto de formador e com o reconhecimento dos efeitos da formação na evolução do próprio formador, sempre com uma formação acreditada e, por isso, social e academicamente reconhecida, e sempre também com o controle da qualidade da formação e dos conteúdos da formação.

4.1.2. Problemas relativos à natureza da formação

Tal como se desenvolveu no ponto 4, a formação parece ter evoluído de um domínio restrito da profissionalidade -a sala de aula-, para diferentes domínios inerentes (por enquanto) à profissão docente. Entre eles, o saber pedagógico, a competência humana e relacional, a gestão curricular, o apoio educativo, a orientação educativa, a animação sócio-cultural, a estimulação do desenvolvimento, a orientação vocacional, a gestão de projectos interdisciplinares, a avaliação da escola, dos programas e dos materiais pedagógicos, o trabalho com os pais.

Ora, um dos desafios que se nos coloca é o de sabermos do conteúdo e da qualidade da formação efectivamente ministrada e assumida para identificarmos nichos de qualidade e podermos fazer diferenciação positiva em relação a públicos carenciados.

Assim, mais uma vez, estamos na vertente da qualidade dos conteúdos e processos da formação e na vertente da constituição de um conjunto de saberes, atitudes, valores e comportamentos inerentes às diferentes atribuições do campo profissional dos professores. O problema é então saber, como já se disse atrás, em que grau, por quantos e quais professores, em que áreas e em que domínios de formação, sob que modalidades, e para resolver que problemas.

Um outro aspecto relacionado com a natureza da formação é o facto de, genericamente, ela assentar menos em necessidades profissionalmente sentidas do que na oferta de acções e na procura de créditos para progressão na carreira. Este problema está relacionado também com o facto de a organização da formação não corresponder, num grande número de situações, a projectos de formação construídos social e tecnicamente na base de projectos educativos e necessidades de formação, mas sim à estrutura da oferta.

Estes dois problemas remetem-nos pois para um novo domínio de formação - a avaliação de necessidades de formação, e também para a necessidade de organizar bolsas de formadores capazes de, de uma forma coordenada, «socorrer» diferentes instituições. E também, obviamente, para a selecção de modalidades de formação compatíveis com diferentes tipos de necessidades.

Parece-nos assim que o leque de modalidades deve ser alargado, de uma forma criteriosa.

4.1.3. Problemas de relação entre a formação e o desempenho profissional

A estrutura das ofertas de formação condiciona a escolha das modalidades de formação, estruturadas, maioritariamente, nas modalidades de cursos e módulos de formação, marginalizando modalidades mais contribuintes para uma formação centrada no campo profissional dos professores e mais favorecedora de condições de mudança das práticas profissionais.

Por outro lado, o facto de ainda não ser possível introduzir em larga escala a especialização de algumas funções de assessoria e supervisão aos professores, designadamente aos níveis da coordenação

curricular e pedagógica e da orientação educativa, com recrutamento de profissionais especializados em cada uma das áreas, impede um acompanhamento assíduo e sistemático e, em congruência, uma avaliação criteriosa do desempenho profissional dos professores, com sérios riscos de esta se tornar burocrática.

A questão da especialização das funções de supervisão curricular e pedagógica na escola parece-nos crucial para a melhoria das práticas profissionais e para a criação de um clima de interacção, confiança e cooperação entre os professores. É evidente que o estilo de supervisão pode condicionar os processos desta interacção. Apela-se aqui para um estilo a um tempo humanista, clínico e ecológico, no sentido do trabalho com as pessoas, considerando as suas histórias de vida, os seus contextos e as suas culturas profissionais.

5. Em síntese, os novos desafios da formação continua

Passados em revista alguns dos princípios orientadores da formação, é tempo de terminar, sintetizando aquilo que, em nossa opinião, constituirá o conjunto dos desafios futuros.

Elencamo-los sumariamente:

- O desafio da qualidade da formação tem a ver com a sua relevância para a resolução de problemas da escola, da educação dos alunos e das necessidades dos professores. Tem a ver ainda com a diversidade da formação, alargando-a a diferentes áreas e domínios; tem a ver com a sequencialidade progressiva da formação e seu aprofundamento. Por outro lado, a qualidade da formação tem também a ver com a auto-aprendizagem, que resulta da capacidade de interrogar-se, de expor-se, confrontar-se e cooperar com os outros, numa atitude aberta e crítica de desenvolvimento pessoal e social democrático. A formação em investigação, joga aqui um papel fundamental, na medida em que prepara o professor para a interrogação e para o trabalho prospectivo sobre a realidade educativa.
- O desafio da formação centrada no contexto profissional dos professores e nas suas práticas coloca os CFAE's perante a necessidade de construir uma identidade social e profissional, gerando culturas de valores e de práticas, preservando ao mesmo tempo os espaços de individualização. Reconhecamos o papel dos Projectos Educativos e Projectos de Formação na construção destas identidades e destes espaços de individualização pessoal e grupal.
- O desafio da construção da Profissionalidade Docente. É o desafio de decidirmos o que é ser professor, face à multiplicidade de papéis que a Escola de Massas lhe impõe. É o desafio de elencarmos competências profissionais que todo o professor deve possuir. As investigações nesta área enfatizam tanto a dimensão científico-técnico-pedagógica como as dimensões humana, deontológica e sócio-cultural.
- O desafio da especialização profissional. Face à cada vez maior especialização de papéis necessários à Escola de Massas, existirão campos de acção específica, exigindo uma formação especializada que urge incrementar, assim como criar estruturas escolares e condições de exercício profissional adequadas ao seu desenvolvimento. Tenha-se em atenção não dissociar o exercício de «outras funções educativas» do exercício de funções docentes, para operar a integração entre saberes pedagógico-científicos e saberes técnico-científicos das várias especialidades.
- O desafio da definição de parâmetros qualitativos para a Formação Contínua, fundamentados numa avaliação criteriosa da qualidade da formação, a nível nacional, e na consideração da relevância da formação para a melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, do desempenho das escolas e das aprendizagens dos alunos.
- O desafio de uma coordenação de recursos de formação, a nível nacional, regional, concelhio e local, com vista à correcção das assimetrias entre instituições de formação, designadamente CFAE's.
- O desafio da construção da adesão afectiva à carreira docente, a construir nos primeiros anos da carreira, incrementando a formação nos primeiros anos de docência.
- Finalmente, o desafio da consolidação dos CFAE's como instituições de formação contínua, continuando a melhorar as suas estruturas, as suas assessorias e os seus recursos humanos e físicos.

QUADROS

QUADRO I: Indicadores Gerais do Sistema de Formação Contínua e da Formação realizada nos CFAE's entre 1993 e 1997

	Norte	Centro	Lisboa e Vale Tejo	Alentejo	Algarve	Total	
Centros Infantis e Escolas N/ Superiores	5431	3436	3084	1399	425	13800	
Instituições de Formação (403)	CFAE's	65	55	55	15	12	199
	AP's						62
	IES's						107
	Outras						28
Educadores e Professores Formandos	54129	28632	53564	11573	3748	151646	
Consultores de Formação	36	20	34	2	3	95	
Ratio Consultor/CFAE	1/1,85	1/2,89	1/1,66	1/7,5	1/6	1/2,18	
Formadores	Mestres e Doutores						5850
	Outros						4150
Nº médio de Professores por CFAE, em cada Região	832,753	520,581	973,890	771,533	312 a)	762	
Nº médio de escolas por CFAE	83,55	62,47	56,07	93,266	35,4	69,35	
Nº médio de Professores por escola	9,96	8,33	17,36	8,27	8,33	11	
Nº médio de acções de formação realizadas em cada CFAE	-----	-----	-----	-----	-----	6 853 Média por CFAE - 34,43 M. Ano: 6.886	
% de Acções realizadas em cada Região pelos CFAE's	39	17	31	5	7	99	
% das oportunidades de formação por Professor em cada Região	0,0007	0,0006	0,0006	0,0004	0,0018	100	
% das oportunidades de formação por cada CFAE, em cada uma das Regiões	0,6	0,309	0,56	0,33	0,58	100	

a) estimativa

CFAE's - Centros de Formação de Associação de Escolas; IES's - Instituições de Ensino Superior; AP's - Associações Profissionais

Fontes: - PORTUGAL. ME. PRODEP. Programa FOCO (1999): *Percurso e Dinâmicas - Centros de Formação de Associação de Escolas*. Lisboa, Edição do PRODEP, pp.7, 8 e 13 (interpretação e adaptação)
- PORTUGAL. ME. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999): *Relatório de Actividades - 1998*. Braga. Edição do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

QUADRO II: Áreas de Formação nos períodos 1993-97 e 1998

Área	1993-1997 a)	1998 b)
Ciências da Educação	15%	11,91%
Ciências da Especialidade	20%	24,12%
Prática e investigação Pedagógica e Didáctica	45%	51,24%
Formação Pessoal, Deontológica e Sócio-Cultural	4%	12,38%

QUADRO III: Domínios de formação mais representativos nos dois períodos

Domínios	1993-97	1998
Didáctica Geral	1,5%	0,8%
Educação Especial	1,5%	4,7%
Matemática/ Métodos Quantitativos	1,76%	-----
Concepção e Organização de Projectos Educativos	1,85%	3,5%
Tecnologias Educativas - Meios Audio-Visuais	1,90%	6,59%
Inovação Educacional	2,8%	5,46%
Metodologia e Didáctica do Português / Língua Portuguesa	3,1%	-----
Avaliação	4,64%	2,52%
Português / Língua Portuguesa	5,08%	-----
Metodologia e Didáctica - Outra	6,04%	22,48% c)
Área Escola - Metodologia do Projecto - Área Escola	7,398%	3,8%
Tecnologias Educativas - Informática / Aplicação de Informática	9,09%	13,57%
Outras	53,3%	-----

- a) Formação realizada
 b) Formação acreditada
 c) Inclui Português e Língua Portuguesa

Fontes: - PORTUGAL. ME. PRODEP. Programa FOCO (1999): *Percurso e Dinâmicas- Centros de Formação de Associação de Escolas. Lisboa*, Edição do PRODEP, p.7 (interpretação e adaptação)
 - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua - Dados Estatísticos. Braga. CCPFCP

QUADRO IV: Domínios de Formação nas acções acreditadas em 1998

Área	Domínios	Frequência	% sobre 3852 acções
Ciências da Especialidade	Total	929	24,11
	Informática	236	6,12
	Tecnologias da informação e da comunicação	287	7,45
Ciências da Educação	Total	459	11,9
	Administração Escolar	96	2,49
	Administração Educacional	32	0,8
	Avaliação Educacional	13	0,2
	Ciências da Expressão e Comunicação	5	0,1
	Educação Comparada	5	0,1
	Educação e Desenvolvimento	18	0,46
	Educação Especial	46	1,19
	Formação de Professores	77	1,99
	História da Educação	4	0,1
	Orientação Educacional	18	0,46
	Política Educativa	16	0,4
	Psicologia da Educação	34	0,9
	Psicossociologia da Relação Educativa	16	0,4

Área	Domínios	Frequência	% sobre 3852 acções
	Escola e Comunidade	31	0,8
	Supervisão pedagógica	16	0,4
	Tecnologias Educativas	21	0,54
	Teoria e Desenvolvimento Curricular	13	0,33
Prática e investigação pedagógica e didáctica	Total	1974	51,2
	Animação de Grupos	32	0,80
	Animação desportiva	67	1,73
	Área Escola	21	0,50
	Avaliação	97	2,50
	Centros de Recursos	18	0,46
	Didácticas Específicas	780	19,88
	Diferenciação Pedagógica	41	1,00
	Direcção de Turma	30	0,77
	Elaboração e Desenvolvimento de Projectos	49	1,27
	Indisciplina	26	0,6
	Metodologias de Apoio Educativo e Educação Especial	137	3,5
	Métodos e Técnicas de Investigação	118	3,06
	Modelos de Supervisão e Orientação Curricular	38	1
	Organização e Diferenciação Curricular	140	3,60
	Orientação no estudo	16	0,4
	Projecto Educativo	86	2,23
	Relação Professor / Pais	9	0,23
	Técnicas de Expressão Educativa	238	6,17
	Tecnologia Educativa Aplicada	254	6,59
Formação Pessoal, deontológica e sócio cultural	Total	477	12,4
	Educação para a Cidadania	36	0,9
	Desenvolvimento Pessoal e Social	75	1,9
	Educação Ecológica,	85	2,2
	Educação Multicultural	23	0,6
	Educação para a Saúde	66	1,7
	Educação Sexual	20	0,5
	Interculturalidade	31	0,8
	Formação para os Valores,	47	1,22
	Relação Pedagógica e Ética,	27	0,7
	Relacionamento interpessoal	23	0,6

QUADRO V: Modalidades de Formação, por distribuição percentual

	Realizadas de 1993 a 1997		Acreditadas em 1998		Acreditadas em 1999	
	N	%	N	%	N	%
Curso de Formação	5540	80,84	3 546	77,37	2584	68,55
Módulo de Formação	385	5,61	206	4,49	131	3,47
Seminário	132	1,92	32	0,69	38	1,00
Oficina de Formação	185	2,7	335	7,30	580	15,38
Estágio	0	0,0	21	0,458	30	0,79
Projecto	4	0,058	158	3,447	137	3,63
Círculo de Estudos	130	1,89	285	6,21	269	7,13
Outros	477	6,96	-----	-----	-----	-----
Total	6 853	99,97	4 583	99,96	3 769	99,95

Fontes: - PORTUGAL. ME. PRODEP. Programa FOCO (1999): *Percurso e Dinâmicas- Centros de Formação de Associação de Escolas*. Lisboa, Edição do PRODEP, p.7 (interpretação e adaptação)
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua - Dados Estatísticos. Braga. CCPFCP

Bibliografia:

- ALARCÃO, Isabel (1995): *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*, Aveiro, CIDINE.
ALARCÃO, Isabel e José TAVARES (1982): *Supervisão da Prática Pedagógica - uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Livraria Almedina, Coimbra.
ALVES, Francisco Cordeiro (1997): *O Encontro Com a Realidade Docente*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Fac Psic. e C's da Educação
AMIGUINHO, Abílio e CANÁRIO, Rui (1994): *Escolas e Mudança - O Papel dos Centros de Formação*, Lisboa, Educa.
BARBIER, Jean-Marie (1993): *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*, Porto Porto Editora.
BARBIER, Jean-Marie (1996): *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*, Paris, PUF (169 F).
BENAVENTE, Ana (1990): *Escolas, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
CAVACO, Maria Helena (1993): *Ser Professor em Portugal*. Lisboa. Teorema
CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (1999): *Contributos Para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais*. Braga. Edição do CCPFCP
CRAFT, Anna (1996): *Continuing Professional Development - A Practical Guide for Teachers and Schools*, London, Routledge and Open University
CRUZ, Manuel Fernández (1998): *Ciclos de Vida de la Enseñanza*, in Cuadernos de Pedagogia, nº 66 (Fevereiro de 1998), pp. 52-57.
DOMINICÉ, Pierre (1996): *L'Histoire de Vie Comme Processus de Formation*, Paris, L'Harmattan.
ESCUADERO, Juan Manuel e GONZÁLEZ, Maria Teresa (1994): *Escuelas y Profesores: Hacia una Reconversion de los Centros y de la Función Docente?*, Madrid, Ediciones Pedagógicas.
FORMOSINHO, João (1991): *Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores*, in TAVARES, José (1992, Coordenador): *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*. Actas do I Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 237-257

- FORMOSINHO, João (1992): *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*, in Revista Portuguesa de Educação, Vol 5, nº 3, 1992, pp. 23-48, Braga, Instituto de Educação
FORMOSINHO, João (1999): *O Ensino Primário - De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Cadernos PEPT nº 21. Lisboa, Ministério da Educação. Programa Educação Para Todos
GARCIA, Carlos Marcelo (1987): *El Pensamiento del Profesor*, Barcelona, CEAC.
GARCIA, Carlos Marcelo (1999): *Formação de Professores - Para Uma Mudança Educativa*. Porto. Porto Editora.
GOMES, Rui (1993): *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa, Educa.
GOODSON, F. e Andy HARGREAVES (1996): *Teachers' Professional Lives*. London. Palmer Press
HUBERMAN, Michael (1989): *La Vie des Enseignants — Évolution et Bilan d'une Profession*, Paris, Delachaux et Niestlé.
IMBERNÓN, Francisco (1994): *La Formación del Profesorado*, Barcelona, Paidós.
JOSSO, Christine (1991): *Cheminer ver Soi*, Lausanne, Ed. L'âge.
LANDSHEERE, Gilbert de (1976): *La Formation des Enseignants demain*. Tournai. Casterman
LANG, Vincent (1999): *La Professionalisation des Enseignants*. Paris. Puf
MAGLAIVE, Gerard (1995): *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora.
NOT, Louis (1991): *As Pedagogias do Conhecimento*, Editora Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro. Original: 1979: *Les Pédagogies de la Connaissance*, Paris, Privat
NÓVOA, António (1991): *Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores*, in TAVARES, José (1992, Coordenador): *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*. Actas do I Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 15-38
NÓVOA, António e FINGER, Mathias (1988): *O Método Autobiográfico e a Formação*, Lisboa, Ministério da Saúde — Departamento de Recursos Humanos.
NÓVOA, António: *Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores*, in UNIVERSIDADE DE AVEIRO (1991): *Formação Contínua de Professores — Realidades e Perspectivas*, Aveiro; Actas do I Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores — Realidades e Perspectivas (Coordenação de José Tavares), pp. 15-38.
NÓVOA, António e Thomas POPKEWITZ (1992): *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa. Educa
NOT, Louis (1991): *As Pedagogias do Conhecimento*, Editora Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro. Original: 1979: *Les Pédagogies de la Connaissance*, Paris, Privat
NÓVOA, António (Coordenador), 1992: *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora
NÓVOA, António (Coordenador), 1992: *Vidas de Professores*, Porto, Porto Editora
PINEAU, Gaston e MICHELE, Marie (1983): *Produire sa Vie: autoformation et Autobiographie*, Paris, Edilig. Montréal, Albert Saint Martin.
PORTUGAL. ME. PRODEP. Programa FOCO (1999): *Percurso e Dinâmicas- Centros de Formação de Associação de Escolas*. Lisboa, Edição do Programa PRODEP - Projecto FOCO
RIBEIRO, António Carrilho (1989): *Formar Professores - Elementos Para Uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa. Texto Editora
SIMÕES, António (1979): *Educação Permanente e Formação dos Professores*. Coimbra. Almedina
SIMÕES, Carlos M. (1996): *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Fundação João Jacinto de Magalhães
STONES, Edgar (1984): *Supervision in Teacher Education - A Counselling and Pedagogical Approach*, London, Methuen C. O. Ltd
VIEIRA, Flávia (1993): *Supervisão - Uma prática Reflexiva de Formação de Professores*, Porto, Edições ASA.
ZABALZA, Miguel A. (1994): *Diários de Aula*, Porto, Porto Editora
ZEICHNER, Kenneth M. (1983): *A Formação Reflexiva dos Professores - Ideias e Práticas*, Lisboa, Educa.