

contributo para a
consolidação da
formação contínua
centrada nas práticas
profissionais

contributo

*para a consolidação da formação contínua
centrada nas práticas profissionais*

maio 1999 

formação cont



titulo

*contributo para a consolidação
da formação contínua centrada nas práticas profissionais*

editor

conselho científico-pedagógico da formação contínua

arranjo gráfico

luís cristóvam

impressão e acabamentos

barbosa e xavier, lda.

tiragem

3000 exemplares

ISBN

972-98253-0-0

depósito legal

139784/99

data da publicação

maio de 1999

érgio Machado dos Santos

ntónio de Almeida Costa

ão Manuel Formosinho Sanches Simões

na Maria Dias de Oliveira Martins

ntónio Manuel de Sousa Fernandes

ulálio Sérgio Caldeira Niza

rancisco Amorim Carvalho Guerra

enrique da Costa Ferreira

ão Eduardo da Cunha Bellém Ribeiro

aria José de Araújo Martins

aria Manuela de Serpa Bettencourt Silva Duarte Tavares

alter Vitorino Lemos

Nota Prévia

1. Na sequência dos Seminários realizados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com as Instituições de Formação, em que foi discutido o documento «Contributos para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais», o Conselho entendeu dever reapreciar o documento e introduzir nele algumas alterações, de acordo com as intervenções e propostas apresentadas.

De tais alterações relevam os princípios de que:

a) toda a formação, seja qual for a modalidade em que se desenvolva, deve ser uma formação assente em saberes e competências específicas, relacionadas e implicadas na profissionalidade docente;

b) a interação entre modalidades centradas nos conteúdos e modalidades centradas nas práticas profissionais deve ser incrementada; e

c) a formação deve ser concebida em relação às lógicas associadas aos saberes e competências profissionais, desenvolvimento dos alunos, desenvolvimento dos professores e mudança qualitativa das práticas e acções desenvolvidas nas escolas e comunidades educativas.

2. No respeitante ao processo de acreditação, regista-se a total adesão ao modelo de acreditação das acções de formação através da proposta de Planos Globais de Formação de Instituição, nos termos em que eles são estruturados no documento, podendo assumir formas flexíveis, o que irá conduzir, necessariamente, a nova regulamentação sobre esta matéria.

3. De igual modo, o Conselho vai ponderar os critérios de acreditação, o número de participantes e o processo de acompanhamento das acções de formação mais directamente centradas nas práticas profissionais e, em devido tempo, fará presentes as conclusões a este respeito.



1.

As comunidades educativas¹ como alvo e centro das novas orientações estratégicas da formação contínua de professores e educadores de infância

Com o lançamento, em 1992², do sistema formal de Formação Contínua de Professores, e com a criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas e dos Centros de Formação das Associações de Professores, iniciou-se um processo dinâmico de organização da formação contínua em Portugal, visando contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores e, em consequência, para a melhoria dos serviços educativos prestados pela escola.

Começou-se assim a dar resposta a uma das preocupações fundamentais da Reforma do Sistema Educativo, desencadeada a partir de 1980 e consagrada na Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) e legislação subsequente. O potencial de recursos humanos gerado por outras iniciativas anteriores a 1992, tais como a Profissionalização em Exercício, entre 1980 e 1985, incentivando a formação centrada no sistema, na escola e na articulação desta com a comunidade, a «localização» de iniciativas curriculares não disciplinares na escola, a partir de 1989/90, a desconcentração e descentralização experimental da administração do Sistema Educativo e da escola, a partir de 1991/92, e a formalização da avaliação do desempenho dos docentes, em 1990 e 1992, criou as condições para que a formação pudesse ser pensada a partir da realidade escolar e educativa.

Este movimento de deslocalização da formação contínua de fora para dentro da escola, correspondendo, neste plano, ao discurso da autonomia das escolas e da descentralização e territorialização das políticas educativas, fez emergir a escola como mesossistema educativo e organizativo (Moreno-Cerrillo, 1989; Barroso, 1992), e como centro de reflexão e debate da formação e da construção da profissionalidade docente (Escudero e González, 1994; Imbernón, 1994; Amiguiño e Canário, 1994; Delgado, 1995; Alves, Cabrita, Canário e Gomes, 1996).

O percurso assim construído tem por base os estudos teóricos e empíricos conhecidos neste âmbito, que põem em evidência a necessidade de reconstruir a profissionalidade docente tendo como campo de formação e reflexão as acções desenvolvidas no território profissional, ou seja, a comunidade educativa, cujo centro é a escola (Benavente, 1990; Formosinho, 1991; Návua, 1991).

O postulado fundamental deste percurso³ é o de que **a formação se deve centrar preferencialmente nas práticas profissionais dos professores**, considerando como território profissional do professor não apenas a sala de aula mas também a escola e a comunidade educativa. Ou seja, a formação deverá ser dirigida, especificamente, à melhoria do desempenho profissional do professor em qualquer das actividades que ele exerça no âmbito da missão da escola e da comunidade educativa.

Opera-se, para o efeito, a distinção entre saberes teóricos e saberes de acção (Barbier, 1993 e 1996) ou entre saberes teóricos e saberes profissionais (Maglaive, 1995) para construir o princípio formativo de que todos os saberes, no âmbito da formação, devem promover saberes profissionais e permitir a melhoria do desempenho profissional. Assim, a formação contínua deve estar ao serviço da formação reflexiva dos professores e do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão e Tavares, 1982; Garcia, 1987; Zeichner, 1993; Alarcão, 1995; Vieira, 1993). Em consequência, deve centrar-se no território de acção do professor e deve ter por objecto preferencial os actos profissionais dos professores, nas suas diferentes lógicas: lógica do saber disciplinar, lógica do aluno, lógica do desenvolvimento pessoal, social e profissional do professor e lógica institucional.

Tendo em conta esta abordagem, a formação contínua deverá centrar-se na relevância das actividades e experiências de formação para a prossecução dos objectivos antes enunciados (Traldi, 1984; Ribeiro e Ribeiro, 1989; Ribeiro, 1990).

Uma das estratégias de formação adequadas aos fins em vista, é a abordagem histórico-reflexiva sobre os actos profissionais podendo permitir a emergência da auto-consciencialização dos percursos de formação, na sua relação contextual com as situações de trabalho, permitindo uma reelaboração pessoal do processo da formação (Nóvoa e Finger, 1988).

São disso exemplo as «leituras» da história de vida profissional do docente, que põem em relevo os equilíbrios e os desequilíbrios, as articulações e as desarticulações e que fazem ressaltar os processos e os efeitos na apropriação da formação (Pineau

e Michèle, 1983) e na reconstrução da profissionalidade (Huberman, 1989; Josso, 1991; Dominicé, 1996; Cruz, 1998), na sua dimensão dialéctico-temporal.

Por outro lado, situando-se a escola numa sociedade democrática e pretendendo-se que a escola seja democrática, a reflexão e a acção sobre as experiências profissionais dos professores deverá ser colegial e incrementadora de práticas de debate e de interacção social, capazes de gerar dinâmicas e culturas de mudança (Chorão, 1992; Gomes, 1993).

Estas tendências científicas e organizacionais vieram a ser integradas nas sucessivas revisões do Ordenamento Jurídico da Formação de Professores.

1.1

Mudanças organizacionais operadas pelo novo ordenamento jurídico da formação contínua de professores

A revisão⁴ do Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores de Infância, aprovada pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, é particularmente rica no conjunto de orientações acima referido e dela sobressaem ideias-força a privilegiar:

- a da identificação de necessidades de formação dos discentes e docentes no contexto da comunidade educativa e da consequente construção de um projecto educativo coerente que seja factor estruturante das políticas locais de educação e de formação;



- a da formação centrada nas escolas e nas situações de trabalho dos professores;
- a da valorização dos percursos individuais e colectivos, devidamente articulados num plano global de acção institucional, congregador de sinergias e potenciador de estratégias individuais e grupais de formação;
- a da criação de condições para a emergência de processos de mudança assentes em projectos de investigação e inovação centrados quer na comunidade educativa, quer no estabelecimento escolar, quer ainda na sala de aula.

O Ordenamento Jurídico instituiu assim o princípio de que é necessário adoptar uma « (...) nova filosofia para a formação contínua de professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino»⁵, estimulando os «processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram»⁶ através de «modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos»⁷ e permitam o «intercâmbio e divulgação de experiências pedagógicas»⁸, isto é, a formação de redes de solidariedade entre escolas.

Destas orientações decorre a ideia de que, com a estratégia da «formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos», **se pretendeu operar uma reorientação das práticas de formação contínua**, conferindo-lhes maior relevância e operacionalidade em relação às necessidades dos docentes, alunos, funcionários e pais, no âmbito das suas funções na escola ou escolas associadas.

Desta interpretação decorrerá ainda a ideia de que a formação contínua, tendo por fim último o desenvolvimento profissional do professor, em contexto de trabalho, deverá integrar todo o conjunto de actividades que o docente desenvolve na escola e na esfera de intervenção desta. E num outro aspecto, sendo o projecto pessoal de realização de cada professor o motivador da procura da formação, ele deve constituir-se, também, em referencial constante dos projectos de formação contínua.

o que supõe uma articulação entre o formar-se e o ser formado (articulação entre o processo da apropriação da formação e a acção transformadora das práticas).

Afigura-se, pois, que a filosofia da formação centrada na escola e nos contextos de trabalho dos professores culmina um percurso de evolução das políticas educativas⁹ no quadro das iniciativas de inovação e mudança educacional operadas em Portugal, tendo como finalidades essenciais a melhoria da qualidade dos serviços educativos prestados pelas escolas, da educação e aprendizagens dos alunos e da interacção escola-comunidade.

1.2

Fundamentos da formação centrada na escola e nos contextos de trabalho dos professores

Esta nova filosofia de formação tem, na sua génese, seis tipos de princípios:

- 1) o princípio da descentralização da administração educacional, tornando esta mais próxima das populações clientes e utilizadoras dos serviços, outorgando-lhes assim maiores espaços de autonomia para agirem e interagirem na realidade local;
- 2) o princípio da interacção reflexiva complexa entre o sujeito em formação e a realidade física, humana e social na qual ele actua e se desenvolve, instituindo um tempo contínuo de formação - o da acção pensada, compreendida e justificada - ,



procurando assim criar as condições para a construção de uma ruptura epistemológica com o modelo de formação assente na sequência linear de «representação de um modelo teórico através da acção de formação — programação da intervenção pedagógica — execução da intervenção pedagógica — avaliação da intervenção pedagógica» —, estruturado, quase sempre, «a priori» e externamente às situações pedagógicas e escolares;

3) o princípio da aprendizagem social, através do jogo das interações sociais, em clima, cultura e ambiente organizacional que derivam do sistema ecológico da comunidade educativa;

4) o princípio de que todas as práticas e projectos devem ser avaliados por quem os concebe e executa, como processo de tomada de consciência dos constrangimentos limitadores da inovação, dos factores promotores da mudança educacional e dos processos que a favorecem, ainda que mecanismos de avaliação externa se afigurem necessários, num processo de co-avaliação e/ou supervisão avaliativa, para tal desiderato;

5) o princípio de que a escola e a comunidade escolar são construções colectivas, constituindo «**nichos e ambientes de formação**», com projectos e planos de acção individual e colectiva, que possibilitam realizações individuais e grupais, gerando espaços de interações formativas diversificadas, mas sempre integradores da relação entre o eu, os outros e a comunidade escolar e educativa, e exigindo, por isso, **projectos de acção global, orientadores e congregadores das diferentes iniciativas** e identificadores do «ethos» e da política educativa e formativa das escolas implicadas;

6) o princípio de que a escola e a comunidade escolar, enquanto construções colectivas, têm uma identidade própria, geradora de problemas específicos, cuja solução resulta essencialmente de dinâmicas internas, entre as quais se situa a actividade formativa, favorecidas pelo exercício autónomo de poderes diversos.

Pela sua natureza, a maioria destes princípios tem expressão concreta mais evidente nos Centros de Formação de Associações de Escolas, sem que se afaste a ideia de

que devem estar presentes na lógica de concepção e realização de acção por todas as outras entidades formadoras.

1.3

Linhas de acção da formação centrada na escola

Tendo como quadro geral os contributos das ciências da formação e como quadro específico o «Ordenamento Jurídico da Formação de Professores», nomeadamente os seus artigos 3º, 4º, 6º, 7º, 19º, 20º, 24º, 26º e 33º, é possível identificar como objectivos centrais da formação contínua:

- a) a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos;
- b) o aperfeiçoamento das competências profissionais dos professores, na comunidade educativa, na escola ou na sala de aula;
- c) a construção da autonomia da escola e o favorecimento de dinâmicas formativas;
- d) o incentivo à autoformação, à investigação, à inovação educacional e à reconversão e mobilidade profissionais.

Para alcançar estes objectivos podem considerar-se as seguintes linhas de acção, numa perspectiva abrangente mas não exaustiva, de formação centrada na escola e nos contextos de trabalho:

- problematização, na realidade da comunidade escolar e educativa, dos deveres e papéis profissionais do professor;



- desenvolvimento de uma cultura de colegialidade e de co-interrogação de práticas e saberes que possibilite a partilha e a interacção social em torno das diferentes iniciativas de acção e de formação;
- reflexão e discussão de métodos e técnicas de organização da vida escolar e educativa aos níveis burocrático, curricular, pedagógico-didáctico, de orientação escolar, de apoio pedagógico aos alunos, de orientação vocacional, de organização de trabalho em equipa, de trabalho cooperativo com os pais e encarregados de educação, de relacionamento educativo, de interacção social;
- discussão de métodos e técnicas de investigação em educação, de processos de inovação e de mudança, e de análise de necessidades de formação;
- organização de grupos de encontro para discussão e reflexão de problemas da prática profissional, que possam ser geradores de cultura de grupo, de organização e de colegialidade;
- aprofundamento de conhecimentos nos diferentes domínios dos saberes científicos a ensinar, em contextos experimental, reflexivo e de investigação-acção;
- comparação de diferentes métodos e técnicas de elaboração de planos individuais de formação, de diferentes formas de organização dos projectos educativos e dos planos de formação de professores;
- problematização de metodologias pedagógicas inseríveis no domínio das «pedagogias activas», a saber, de projectos, de investigação, de resolução de problemas, de seminários, de painéis, de círculo de estudos, de oficinas de formação e de estágios;
- planificação e programação de projectos educativos e de investigação, esta sob diferentes formas (bibliográfica, documental, experimental, descritiva, qualitativa, etnográfica, de investigação-acção, assim como de confirmação de investigações ex-post-factum);
- inventariação de modelos e técnicas de avaliação de projectos, programas.

estratégias, processos, produtos, materiais pedagógicos, e de processos de interacção educativa e avaliativa;

- problematização das relações entre a sociedade e a escola, designadamente ao nível da construção curricular, dos processos de diferenciação pedagógica, das consequências sociais da avaliação dos alunos, das interacções sociais na escola, dos conflitos no interior dos grupos sociais e escolares, etc.;
- preparação para a utilização dos novos sistemas informáticos e, designadamente, de comunicação e gestão multimédia do processo de ensino, materiais educativos e centros de recursos;
- debate de métodos e técnicas de orientação escolar e vocacional.



2.

Estratégias organizativas para a consolidação da formação centrada nas escolas e nas práticas profissionais

Uma formação centrada na escola e nas situações de trabalho dos professores deverá implicar, entre outras, duas dimensões organizacionais dominantes:

- a) dinamização e elaboração de propostas de planos globais de formação que articulem as grandes opções de formação, respectivas estratégias e acções de uma forma coerente, envolvendo, em processo interactivo, num primeiro momento, cada escola, e, num segundo momento, as escolas associadas;
- b) desenvolvimento de estratégias de formação que favoreçam a formação centrada na vida escolar e nas práticas profissionais.

Note-se que a organização do plano global de formação pode não incluir, em exclusivo, acções destinadas a processo de acreditação por parte do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, uma vez que pode envolver outras de âmbito interno.

Nesta linha, analisaremos de seguida alguns possíveis ítems, entre outros, de estruturação de um plano global de formação, assim como a lógica organizativa de algumas modalidades de formação que nos parecem mais adequadas à prossecução dos objectivos de uma formação centrada na escola e nos contextos de trabalho dos professores, sem prejuízo de que qualquer das modalidades de formação, desde que devidamente orientada para a problematização ou aprofundamento de uma ou mais das diferentes atribuições e conteúdos profissionais dos professores, pode contribuir para a reflexão sobre as práticas profissionais e respectiva valorização.

2.1

Planos de formação

A elaboração de um plano global de formação, para um determinado horizonte temporal, exige a consideração, entre outras, de três componentes do seu desenvolvimento, adiante caracterizadas. Cada uma inclui aspectos diversos que importa enunciar, ainda que sem carácter sistemático.

Convém realçar que o Plano Global de Formação é o plano de formação da entidade formadora que no caso dos CFAEs deve integrar os planos de formação das escolas associadas, aprovados pelos respectivos Conselhos Pedagógicos, oferecendo-lhes consistência interna e global.

Como hipótese de caracterização dos aspectos mais relevantes das **três componentes acima referidas**, podem considerar-se os relativos à **problematização de necessidades de formação e propostas de formação contextualizada, os relativos à organização e calendarização e os relativos à previsão de resultados e avaliação:**

a) aspectos relativos à problematização de necessidades de formação e propostas de formação contextualizada

- carências de formação e de apoio aos alunos, professores e encarregados de educação da comunidade educativa ou de comunidades educativas associadas;
- interesses e carências de formação dos professores;
- eixos e orientações estruturantes dos projectos educativos;
- pontos fracos e fortes da formação dos professores, face às carências dos alunos, aos interesses e carências de formação dos professores, e às orientações dos projectos educativos;
- linhas orientadoras da formação face à conciliação entre os vectores referidos no parágrafo anterior;

b) aspectos relativos à organização e calendarização

- priorização no tempo das linhas orientadoras da formação, face às necessidades mais prementes da formação dos alunos e dos professores;
- estratégias de formação orientadas para resolver cada uma das linhas de orientação da formação (o conceito de estratégia agrupa um modelo formativo, conteúdos de formação, actividades de formação, recursos de formação e processos de supervisão da formação);
- processos de pilotagem ou de supervisão na prossecução das estratégias previstas;
- calendarização das acções previstas para dar resposta a cada estratégia;
- estruturação das diferentes acções de formação, de acordo com as diferentes modalidades de formação e os eixos estruturantes das orientações a prosseguir (podem apresentar-se matrizes de relação ou congruência);

c) aspectos relativos à previsão de resultados e avaliação

- práticas inovadoras e de transformação da realidade escolar e/ou educativa a prosseguir;
- processos de avaliação e de controle da eficácia das estratégias e das diferentes acções de formação;
- processos de disseminação nas escolas dos resultados das estratégias previstas;
- mudanças comportamentais, processuais e de recursos previstas com as diferentes estratégias e actividades;
- avaliação final: processos de comparação entre as finalidades previstas e os resultados alcançados e formas de superação de eventuais insucessos e/ou desajustamentos.



E, sendo certo que há algumas relações de dependência temporal entre as três componentes, uma lógica correcta de planeamento tem de considerar a exigência técnica de uma constante atitude de regulação, susceptível de proporcionar permanentes revisões e readaptações de concepção e execução.

Estas componentes podem não esgotar o trabalho de elaboração de um plano global de formação, sendo certo, no entanto, que todas as entidades formadoras se devem esforçar no sentido de as ponderar devidamente com vista a essa elaboração.

Com efeito, o plano global de formação será o referencial constante da actividade de formação contínua que a entidade deve prosseguir, o que determina que a sua elaboração apresente diversidade de domínios, multiplicidade de estratégias e, sobretudo, uma coerência interna que lhe assegure validade sistémica e, quando for o caso representatividade em relação às escolas associadas e respectivas dinâmicas, considerando, necessariamente, também o papel dos actores e grupos envolvidos.

2.2

Organização das modalidades de formação

Em tempo oportuno o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua procedeu à definição, em regulamento, das características de cada uma das modalidades de formação disponíveis, dentro do entendimento que assumiu a esse respeito. Tal entendimento não se assume como universal e, sem invalidar outros

entendimentos possíveis, que poderão surgir da reflexão sobre a experimentação, pretende criar uma linguagem comum entre o Conselho e as entidades formadoras, acessível e transparente a todos os profissionais da educação.

Dentro desta lógica, no exercício da tarefa de regulamentar as modalidades de formação que lhe cabe por força do Regime Jurídico, o Conselho orientou-se por uma intenção norteadora: a de aumentar a capacidade de intervenção das entidades formadoras no que diz respeito à diversificação da oferta de modalidades de formação, que possam responder, com coerência científica e profissional, ao leque tão variado e imprevisível de solicitações, problemas e necessidades de formação do corpo dos educadores profissionais e das escolas da sua área.

É certo que as oito modalidades de formação contínua previstas no regime jurídico se destinam, todas elas, a melhorar as competências profissionais dos professores. No entanto, cada modalidade possui características próprias que a tornam mais adequada e útil para a consecução de um ou vários dos objectivos da formação contínua, ainda que, em muitas situações, possam complementar-se ou interagir.

Dentro de tal entendimento, propõe-se este texto relembrar o valor intrínseco de cada uma das modalidades, valorizando as características e o papel que podem desempenhar as modalidades que se julgam mais directamente adequadas a uma formação centrada na escola e nas práticas profissionais, ainda que as outras modalidades, julgadas menos directamente adequadas a este objectivo, possam também, indirectamente, contribuir para a sua consecução.

Não se incluem comentários sobre a modalidade de disciplinas singulares do ensino superior, pois esta modalidade não é organizada na lógica da formação contínua. Trata-se, nesse caso, de acreditar cursos e disciplinas de outros sistemas de formação, que sejam considerados relevantes também para efeitos de formação contínua.



2.2.1 Modalidades Centradas nos Conteúdos

Os **Cursos** e os **Módulos de Formação** são acções que se destinam predominantemente à aquisição de conhecimentos e competências profissionais. Sendo estas as modalidades mais generalizadas no sistema de formação contínua, não é de admirar que quer as entidades formadoras, quer os formadores acreditados, as realizem já com maior segurança.

A diferença entre a modalidade de Curso e a de Módulos de Formação reside apenas na sequencialidade destes últimos. Com efeito, as acções organizadas por Módulos de Formação implicam uma articulação entre eles, com sequencialidade progressiva e coerente com os objectivos propostos.

Os **Seminários** são também acções de formação centradas nos conteúdos, mas acrescentam aos Cursos/Módulos uma característica de estudo avançado e de trabalho científico mais exigente.

É por isso que, dado o grau de profundidade com que são tratados os assuntos, não se considera aconselhável ultrapassar o limite de 15 participantes para o Seminário, ficando a modalidade de Curso/Módulo aberta à possibilidade de um número superior de participantes.

A metodologia do Seminário caracteriza-se por estudo autónomo, relatos ao grupo e elaboração de um ensaio escrito ou relatório científico de investigação. Neste sentido, o Seminário deverá prever, na sua organização, um ritmo de encontro semanal e uma duração entre 12 e 20 semanas. Pretende-se, assim, garantir um trabalho aprofundado, a decorrer entre os limites de um semestre e dois períodos escolares.

No seu conjunto, estas modalidades de formação — Seminários e Cursos/Módulos — proporcionam, com níveis de aprofundamento distintos como referido, uma formação centrada no conteúdo, isto é, focada no estudo das problemáticas do sistema educativo, do sistema de conhecimentos e da função docente.

Tendo em vista que a formação contínua se deve destinar a resolver problemas profissionais, parece relevante que as modalidades centradas nos conteúdos se

orientem para o aprofundamento das matérias a ensinar ou dos problemas profissionais a resolver pelos professores, numa relação dialéctica entre experiência profissional e conhecimentos produzidos/ou a produzir.

2.2.2 Modalidades Centradas nos Contextos Escolares

As modalidades tratadas no número anterior, sendo muito úteis no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências dos professores, não se iniciam com, nem garantem, a experimentação e a aplicação dessas aquisições pessoais nos espaços de trabalho profissional – as salas de aula, as escolas, os territórios educativos e comunitários. Para esse efeito, o regime jurídico da formação contínua prevê as modalidades de **Círculo de Estudos, Oficina de Formação, Projecto e Estágio**, cuja regulamentação, por parte do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, se orientou no sentido de:

- induzir no sistema de formação contínua os principais domínios de acção da formação em contexto, centrada nas práticas e orientada para a resolução de problemas das escolas e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- oferecer às entidades formadoras instrumentos mais poderosos e assertivos de intervenção sobre a formação, que lhes permitam integrar no seu plano de formação acções especialmente vocacionadas para garantirem o questionamento e a modificação das práticas profissionais nos espaços de trabalho profissional onde actuam os participantes;
- aumentar, deste modo, a capacidade de resposta de formação das entidades formadoras, face à variedade de problemas e necessidades dominantes emergente nas escolas;
- garantir que, durante o mesmo ano escolar e com as mesmas turmas com quem trabalham, e equinas pedagógicas ou educativas em que se inserem, os profes-

sores em formação experimentem e reflitam as mudanças que conceberam em conjunto.

Estas quatro modalidades devem contar com o contributo de um profissional com experiência no domínio da acção ou no campo metodológico da modalidade de formação em referência (um especialista convidado ou o consultor do Centro de Formação), que acompanha estas acções de formação e introduz uma apreciação externa, através de um parecer sobre a avaliação do grau de realização das mudanças pretendidas pelos participantes face à sua consecução.

No plano prático, com a intenção de apoiar as entidades formadoras na montagem de candidaturas nas modalidades em referência, o Conselho preparou e distribuiu a todas as entidades formadoras, em disquete, um formulário próprio de apresentação das acções organizadas segundo as referidas modalidades (formulário An2-B), diferente do anterior formulário An2-A.

A experiência já realizada mostra, no entanto, que a simples distinção dos formulários não foi suficiente para caracterizar, sem ambiguidades, as diferentes modalidades, nem contribuiu decisivamente para realçar o que de mais interessante inclui a formação em contexto.

Nesse sentido, o conteúdo dos números seguintes destina-se a prosseguir o esforço de clarificar a organização da formação centrada na escola e nas práticas profissionais, com base em algumas das características essenciais que podem participar da definição das suas estratégias de realização:

- resultarem da identificação de problemas profissionais;
- implicarem mudanças nas práticas profissionais;
- serem concebidas e propostas às entidades formadoras por grupos de professores que as pretendem frequentar;
- proporcionarem formação sobre o exercício da profissão, modificando práticas e promovendo a reflexão com vista a uma melhoria de intervenção;

- decorrerem entre Janeiro e Junho do mesmo ano escolar, a fim de possibilitarem a alternância entre a aplicação/experimentação e a reflexão/melhoramento com o mesmo grupo de participantes;

- integrarem um sistema de avaliação sobre o processo e sobre o produto, com realce para a qualidade do contributo pessoal de cada participante.

E, sendo certo que os cursos, módulos e seminários também podem ser orientados para os pressupostos anteriores ou, mesmo, resultarem de uma relação dialéctica entre saber - fazer - novo saber, vamos, no entanto, dar particular atenção a quatro modalidades que julgamos mais adequadas à centração da formação nas práticas profissionais.

2.3

Estratégias de formação centrada nas práticas profissionais

2.3.1 Identificação de Problemas como Ponto de Partida para a Mudança de Práticas ou Procedimentos

Os planos de formação das entidades formadoras devem ser organizados em função da identificação e análise de problemas e necessidades das escolas e dos professores da área por elas abrangida, numa base tanto quanto possível negocial e contratualizante.

Após esse processo, as entidades formadoras organizarão as acções que integram o plano de formação, escolhendo para cada uma as modalidades apropriadas ao tipo de necessidades de formação diagnosticadas.

Este procedimento dá corpo a alguns dos objectivos dos Centros de Formação, nomeadamente os de "dar resposta a necessidades de formação identificadas

e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respectivos educadores e professores” e de “adequar a oferta à procura de formação”.

Obviamente, o conceito de necessidades em que se suporta a organização das acções deve ser entendido em sentido amplo, abrindo a possibilidade de criar oportunidades para que se possa ir mais longe na procura de respostas a problemas de mudança de práticas, de modo a diagnosticar expectativas de apoio para a mudança dessas práticas profissionais ou procedimentos na escola, a que a formação possa responder.

Acresce que algumas modalidades de formação, pela especificidade metodológica que as caracteriza, exigem que os professores seus proponentes realizem, na propositura da acção, um trabalho de identificação de problemas ou necessidades de formação a partir dos seus desempenhos profissionais.

As modalidades de Estágio, Projecto, Oficina de Formação e Círculo de Estudos são particularmente adequadas às preocupações expostas. Assim, as acções de formação que se organizam segundo estas modalidades de formação devem prever, como razões justificativas da escolha da modalidade, os problemas ou necessidades de formação que levam às mudanças das práticas pedagógicas ou procedimentos na escola, identificados previamente pelos professores e pelas escolas associadas, a fim de que os candidatos que as escolham possam aí construir respostas práticas adequadas aos problemas diagnosticados.

Recomendação

Nos Círculos de Estudo, Oficinas, Projectos e Estágios, os problemas e necessidades de mudança de práticas profissionais e de procedimentos da acção, identificados quer pelos Centros de Formação, junto dos professores e escolas suas associadas, quer pelos próprios professores, quando proponentes, devem constituir as razões justificativas destas acções (CAMPO 2 do formulário An2-B).

2.3.2 Identificação das Mudanças nas Práticas Profissionais

Uma das características mais marcantes das modalidades de formação em contexto é a visibilidade das mudanças das práticas profissionais trabalhadas. Isto significa que, a partir de problemas ou necessidades comuns, o grupo em formação vai procurar e encontrar predominantemente planos de acção e procedimentos (nos Círculos de Estudo e Projectos), meios de acção e materiais (nas Oficinas), ou intervenções profissionais (nos Estágios), que respondam aos problemas ou necessidades diagnosticados.

Dito de outro modo, as consequências da formação devem ser previamente intencionalizadas, com vista a poderem ser avaliadas no decurso e no final do processo formativo.

Embora a definição do produto deva fazer parte do processo de formação, nas modalidades em referência assume um especial relevo a explicitação da intencionalidade dos resultados e da previsibilidade das consequências que não-de resultar do processo formativo, expressas sobre a forma de mudanças de práticas, de novos meios de acção, de produção de materiais educativos ou de planos e procedimentos para intervir.

Recomendação

Nos Círculos de Estudo, Oficinas, Projectos e Estágios, os efeitos previsíveis da acção de formação, devidamente explicitados pela entidade formadora ou pelos professores proponentes da acção (Campo 4 do formulário An2-B), devem ser expressos sob a forma de mudanças de procedimentos ou de práticas de intervenção, ou de produção de materiais.



2.3.3 Génese da Concepção e Proposta de Acções de Formação por Grupos de Professores (por iniciativa própria ou inseridos em iniciativas das suas escolas)

De entre as modalidades de formação em contexto centradas na escola, duas estão particularmente vocacionadas para permitirem que os profissionais se juntem, por iniciativa própria, e proponham ao seu Centro de Formação a satisfação de uma preocupação profissional comum ao grupo. Assim se pode evitar que iniciativas interessantes para a escola sejam prejudicadas pela inclusão de participantes que não tenham em comum os objectivos do grupo proponente. Isto significa, também, que os profissionais têm garantida a possibilidade de realizar iniciativas comuns de mudança das suas práticas e das suas escolas, enquadradas pelo sistema de formação contínua e valorizadas para efeitos de currículo e de carreira.

As modalidades em que os participantes das acções de formação podem ser seus proponentes são o Círculo de Estudos e o Projecto:

- no Círculo de Estudos, um grupo de professores elege uma problemática comum sobre a sua realidade e desencadeia a busca de solução para esse problema;
- no Projecto, um grupo de professores elege igualmente uma problemática comum sobre a sua realidade, mas nesta modalidade, para além do estudo de soluções e propostas alternativas, propõe-se ainda intervir sobre o problema, alterar a situação, dar-lhe resposta total ou parcial.

Por outras palavras, o Círculo de Estudos é essencialmente um *estudo conjunto*, ao passo que o Projecto se desenvolve, no essencial, como *acção conjunta*, (investigação-acção), ambas constituindo modalidades de formação em contexto, centradas na escola e promovidas por grupos de professores. Apesar das diferenças que caracterizam estas duas modalidades de formação, elas apresentam características dominantes comuns, tais como promover a cooperação, a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática, o trabalho democrático e a colegialidade, ou ainda a pesquisa documental e o estudo em grupo.

Com a finalidade de garantir condições de realização que não desvirtuem esta dinâmica própria e promissora, sublinha-se a necessidade de o número de horas de trabalho estabeleceu-se um limite máximo de 50 horas de trabalho presencial conjunto para as acções organizadas nestas modalidades, não ultrapasse limites razoáveis, de modo a compatibilizá-lo com o horário pós-laboral de funcionamento, distribuível harmoniosamente ao longo do ano escolar e sem ultrapassar o mesmo ano escolar.

Quanto ao número adequado de participantes, na medida em que o Círculo de Estudos consta de um trabalho de estudo sobre uma situação real, realizada por uma equipa proponente, equipa essa que ganha em diversidade com mais elementos, mas perde operacionalidade se o seu número crescer muito, o intervalo de participantes deverá oscilar entre limites coerentes com estas intenções que se aconselha se situem entre dez e vinte participantes.

Já o Projecto implica uma intervenção coordenada e conjunta de transformação de uma realidade, envolvendo os participantes não só em sessões presenciais conjuntas, mas também em tempos de trabalho autónomo para a realização de actividades concretas de modificação das situações escolhidas. Assim, o número de participantes pode ser menor sem comprometer os objectivos de cooperação e de interdisciplinaridade, pelo que se considera aceitável diminuir ainda mais o número de participantes.

Recomendação

Nos Projectos e Círculos de Estudos, os destinatários da acção deverão participar na elaboração da proposta da acção, a qual deve explicitar o número de destinatários, sujeito aos limites regulamentares, e as escolas, ciclos e grupos de docência a que pertencem (CAMPO 3 do formulário An2-B).

2.3.4 Práticas Pedagógicas e Didáticas como Conteúdo de um Número Crescente de Acções de Formação

A promoção da formação em alternância, centrada na aplicação/experimentação e reflexão/melhoramento das práticas profissionais, e da formação em exercício profissional, constitui o objecto das modalidades de Oficina de Formação e de Estágio. De facto, estas modalidades de formação têm em comum características de intervenção sobre as práticas específicas da actividade profissional, seguida de reflexão e melhoramento dos mecanismos de acção, avaliados pelos resultados provocados e continuada em momentos sucessivos de acção e reflexão.

Tem-se assim em vista, por um lado, assegurar a oferta de modalidades de formação centradas na mudança das práticas educativas na sala de aula e na escola e, simultaneamente, induzir junto das entidades formadoras e dos formadores a priorização destas modalidades na procura de respostas credíveis para a identificação das necessidades de formação em função dos desempenhos dos professores na sala de aula.

Com estas duas metas cruzadas no horizonte, as modalidades de Oficina e Estágio ajustam-se predominantemente à área de formação da prática pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência (Área C). Assim, os conteúdos das acções de formação organizados segundo estas modalidades devem preferencialmente escolher conteúdos da acção dentro dos domínios da inovação educacional, do aconselhamento, orientação e animação de alunos e grupos, da relação pedagógica, da educação especial, da avaliação do rendimento escolar, da didáctica geral e didácticas específicas (disciplinares, tecnológicas, transdisciplinares), etc.

Recomendação

Nas Oficinas de Formação e Estágios, os conteúdos da acção (CAMPO 5 do formulário An₂-B) devem ser predominantemente as práticas pedagógicas e didácticas nos diferentes domínios da docência - Área C

Ambas as modalidades de Oficina de Formação e de Estágio constituem acções de formação em alternância, centradas na escola. Apresentam passos metodológicos semelhantes, envolvendo momentos presenciais conjuntos de análise de problemas/necessidades profissionais e de escolha de procedimentos de intervenção para melhorar as práticas profissionais e momentos de trabalho autónomo de aplicação/experimentação dos procedimentos escolhidos, seguidos alternadamente por momentos presenciais conjuntos de reflexão e melhoramentos das práticas profissionais experimentadas anteriormente. As horas de trabalho presencial conjunto e as horas de trabalho autónomo deverão, pois, suceder-se alternadamente, distribuídas ao longo do ano escolar e sem o ultrapassar.

No entanto, a Oficina e o Estágio apresentam algumas diferenças metodológicas. A Oficina de Formação pretende experimentar e melhorar meios materiais de acção. Assim, para esta modalidade de formação torna-se importante a presença de um grupo, em número significativo, de profissionais de educação, portadores, cada um, de experiências e percursos diversos. Recomenda-se, por conseguinte, que o número de participantes possa oscilar entre dez e vinte.

O Estágio, por sua vez, é uma modalidade de formação que tem como característica dominante a intervenção supervisionada dos formandos no espaço profissional, seguida de reflexão e proposta de melhoramento, também discutida com o formador. Não deixa, no entanto, de ser importante o relato e a reflexão das práticas individuais em sessão presencial conjunta. O facto de esta modalidade prever práticas de supervisão aos formandos por parte do formador da acção aconselha a reduzir, significativamente, o número de participantes, que, em princípio, não deverá ultrapassar cinco.

2.3.5 Questões de Oportunidade na Calendarização das Acções

As acções de formação têm necessariamente como tempo limite de duração o período de interacção entre os seus protagonistas, no seu espaço comum, isto é, o mesmo ano escolar.



Na realidade, e como se referiu anteriormente, as acções de formação organizadas segundo as modalidades de Oficina de Formação, Projecto e Estágio integram uma metodologia comum que, embora com algumas diferenças atrás explicitadas, apresentam todas elas momentos presenciais conjuntos de análise de problemas/necessidades profissionais e escolha de procedimentos de intervenção para melhorar as práticas profissionais, bem como momentos de trabalho autónomo de aplicação/experimentação dos procedimentos/materiais escolhidos, seguidos alternadamente com os anteriores, ao longo do ano, por momentos presenciais conjuntos de reflexão e melhoramento das práticas profissionais experimentadas anteriormente.

Colocou-se, por conseguinte, ênfase na necessidade de as acções decorrerem ao longo do mesmo ano escolar, pois a preparação, a intervenção e a reflexão reportam-se necessariamente aos mesmos actores e contextos. No ano escolar seguinte, os protagonistas terão mudado, alguns contextos serão diferentes, as necessidades e os problemas serão inevitavelmente outros. É este o ciclo de vida do trabalho educativo dos professores, inexoravelmente o ano escolar, de Setembro a Julho.

Tendo em atenção esta realidade, a calendarização das acções, ao longo de cada ano escolar, tem ainda de ponderar, pelas incidências temporais que dele decorrem, o sistema de financiamento.

2.3.6 A Necessidade de Valorizar o Trabalho Autónomo

Nas modalidades de Oficina de Formação, Projecto e Estágio, além das sessões presenciais conjuntas, com todos os participantes, estão previstas sessões de trabalho autónomo, onde os professores experimentam ou aplicam os procedimentos e os recursos preparados em conjunto. Com o fim de valorizar como tempo efectivo de formação em local de trabalho as actividades de intervenção autónoma dos participantes, o regulamento das referidas modalidades contabiliza, para efeitos de

creditação provisória das acções, o triplo do número de horas presenciais conjuntas nas modalidades de Estágio e de Projecto e o dobro do número de horas presenciais conjuntas na modalidade de Oficina de Formação. Trata-se de valorizar, por esta forma, o trabalho pessoal realizado no exercício da profissão, inerente a toda a formação em contexto. Este trabalho pessoal é avaliado periodicamente, por forma testemunhal, nas sessões presenciais conjuntas e deve ser revelado objectivamente através das produções resultantes das intervenções empreendidas no e para o aprofundamento e a transformação das práticas.

Em todos os casos, no entanto, importa identificar as actividades próprias das sessões presenciais conjuntas e as das sessões autónomas de intervenção no terreno, em termos de permitir uma coerência processual ao conjunto da acção e possibilitar a sua caracterização em termos inequívocos.

Recomendação

Nas Oficinas de Formação, Projectos e Estágios, as metodologias de realização da acção devem incluir, de forma autónoma e inequívoca, a explicitação das actividades a realizar nos momentos presenciais conjuntos, com indicação dos produtos ou resultados delas decorrentes, e a explicitação das actividades a realizar nos momentos de trabalho autónomo, i.e., de actividade individual no exercício profissional do formando (CAMPO 6 do formulário An2-B). Do mesmo modo, devem ser explicitamente referidos os meses de duração da acção, dentro do mesmo ano escolar, o número previsto de sessões mensais e o número total de horas planificado para as sessões presenciais conjuntas e para as sessões de trabalho autónomo.

2.4

Avaliação da formação

A avaliação das acções e actividades de formação deve ser feita, de acordo com os seus próprios princípios fundamentadores, pela verificação dos indicadores de potencial sucesso no aprofundamento e transformação das práticas profissionais e organizacionais.

Tal avaliação cabe, em primeira instância, aos participantes como actores e primeiros beneficiários das mudanças, em segunda instância aos órgãos da escola e à entidade formadora e, em terceira instância, à comunidade educativa.

Os mecanismos desta avaliação devem considerar a fase do plano, a fase do processo e meios e a fase do produto, os quais devem ser incluídos no Plano de Formação, devendo o relatório dessa avaliação ser distribuído internamente e ainda enviado para o Conselho.

Por sua vez, o processo de avaliação da formação do docente e do valor da própria acção de formação, que se reflecte na creditação obtida, deverá entender-se como um momento fundamental de prática reflexiva e investigativa sobre as limitações sentidas na prática profissional e sobre os processos para a sua superação.

2.5

Desempenho dos participantes e creditação definitiva

A creditação das modalidades de formação foi regulamentada, por força do novo regime jurídico, de acordo com procedimentos de qualidade de processo e de produto

sendo relevante, em alguns casos, o papel do Consultor de Formação ou de um especialista no domínio em causa, actuando por delegação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

As modalidades de Oficina de Formação, Projecto e Estágio prevêm na sua realização momentos de investigação pessoal dos participantes para a realização de trabalho ou estudo individual, além dos momentos presenciais conjuntos sobre os quais recai a contabilização horária, a respectiva creditação e o controlo de presenças. Alguns participantes poderão então realizar apenas ou predominantemente as actividades conjuntas. A essa fica sempre garantida, pela sua participação, a creditação definitiva de 50% da creditação base máxima atribuída à acção de formação em causa. Os participantes que realizem com qualidade as actividades pessoais de estudo ou intervenção previstas nas modalidades acima referidas terão atribuída, como estímulo ao trabalho prático, uma creditação definitiva que pode ir até 100% da creditação base máxima.

No caso do Círculo de Estudos, a diferenciação da creditação em função do trabalho autónomo realizado não é, originalmente, considerada na creditação base; no entanto, ela pode surgir quando se estabelece que a creditação definitiva pode oscilar entre o valor da creditação base e esse valor acrescido de mais metade.

2.6

Quadro síntese e formulários anexos

Apresenta-se de seguida um quadro síntese das características de cada uma das modalidades de formação que podem tomar as acções de formação contínua de professores, referindo de forma sequenciada as características das modalidades pela ordem segundo a qual esses domínios são preenchidos nos formulários de acreditação de acção de formação (ACC₂) e em seguida nos formulários de apresentação de acção de formação (An₂-A e An₂-B) consoante a modalidade de formação em causa.



Orientações para a apresentação das acções de formação

ITEM	MODALIDADE	ÁREA MAIS ADEQUADA	EFEITOS A PRODUIR	METODOLOGIAS
Formulário ACC ₂	Campo 2.3	Campo 2.1		
Formulário An _{2,B}			Campo 4	Campo 6.1
FORMAÇÃO CENTRADA NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	ESTÁGIO	C	Mudança de práticas profissionais apoiada em supervisão	<ul style="list-style-type: none"> Identificação prévia de problemas/ necessidades de formação a partir de expectativas de mudança ou aperfeiçoamento de práticas. Intervenção individual dos formandos no espaço profissional observação/ reflexão, discutida com o orientador Relatório de Estágio do formando.
	OFICINA DE FORMAÇÃO	C	Mudança de práticas profissionais apoiada em materiais	<ul style="list-style-type: none"> Identificação prévia de problemas/ necessidades de formação a partir de relato das práticas profissionais dos participantes na educação. Avaliação e reformulação dos materiais e dos resultados com eles atingidos em função das necessidades identificadas nas sessões presenciais conjuntas.
FORMAÇÃO CENTRADA NA MUDANÇA DA ESCOLA/TERRITÓRIO	PROJECTO	A a D	Ação conjunta de mudança de procedimentos nas Escolas/Territórios	<ul style="list-style-type: none"> Formação centrada na Escola/Território, a partir de um problema ou necessidade. Promoção de conhecimentos e de mudanças das práticas para resolver o problema. Uso de metodologias de investigação/formação/intervenção.
	CÍRCULO DE ESTUDOS	A a D	Conhecimentos técnicos para mudar procedimentos nas Escolas/Territórios	<ul style="list-style-type: none"> Problemática da realidade. Promoção de mudança das práticas profissionais Avaliação de mudanças alcançadas nas práticas profissionais e dos materiais produzidos (Relatório).
Formulário An _{2,A}	Campo 1		Campo 4	Campo 6
FORMAÇÃO CENTRADA NO CONTEÚDO/ APROFUNDAMENTO	SEMINÁRIO	B e C	Exercitar trabalho científico sobre práticas profissionais ou temas de educação	<ul style="list-style-type: none"> Estudo autónomo. Relato ao grupo e comentário. Apresentação de um ensaio escrito ou relatório científico de investigação.
	CURSO E MÓDULO	A a D	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir conhecimentos e competências profissionais Problematicar experiência dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> Articulação entre necessidades do sistema educativo e necessidades dos formandos. Proporção entre sessões teóricas e práticas que integre os saberes experienciais dos formandos.

(*) A creditação provisória será convertida em definitiva, em relação a cada um dos formandos, pelos Centros e instituições de Formação com base em parecer fundamentado de um Consultor de Formação, caso exista nos termos da alínea c) do nº 2 do artigo 25º do RJFCP, ou por um especialista na temática da ação, sobre relatório produzido pela equipa formadora.

(**) Idem, com base em parecer do Director do Seminário.

Referências

- 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, Natália; CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui e GOMES, Rui (1996): *A Escola e o Espaço Local — Políticas e Actores*, Lisboa, IIE.
- 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).
- BARROSO, João (1992): *Gerar e Gerir Recursos na Escola*, Porto, GETAP (Equipa de Reforma do Ensino Secundário).
- BENAVENTE, Ana (1990): *Escolas, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- CHORÃO, Fátima (1992): *Cultura Organizacional: Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*, Lisboa, Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do ME.
- CRUZ, Manuel Fernández (1998): *Ciclos de Vida de la Enseñanza*, in *Cuadernos de Pedagogia*, nº 66 (Fevereiro de 1998), pp. 52-57.
- DACAL, G.G. (1986): *El Centro Docente*, Madrid, Anaya.
- DACAL, Gonzalo G. (1986): *Administración Educativa — Dicionário*, Madrid, Anaya.
- DELGADO, Manuel Lorenzo (1995): *Organización Escolar — La Construcción de la Escuela Como Ecosistema*, Algete-Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- 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 (1989): *De Serviço de Estado a Comunidade Educativa - Uma Nova Conceção para A Escola Portuguesa*, in *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1 (1989), pp.53-86, Braga, Instituto de Educação.
- FORMOSINHO, João: *Modelos Organizacionais 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. 237-257.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1987): *El Pensamiento del Profesor*, Barcelona, CEAC.
- GOMES, Rui (1993): *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa, Educa.
- 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.
- MAGLAIVE, Gerard (1995): *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora.
- 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.
- PINEAU, Gaston e MICHELE, Marie (1983): *Produire sa Vie: autoformation et Autobiographie*, Paris, Edilig. Montréal, Albert Saint Martin.
- RIBEIRO, António Carrilho (1990): *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora, Lisboa.



RIBEIRO, António Carrilho e Lucie Carrilho RIBEIRO (1989): Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem, Universidade Aberta, Lisboa.

TRALDI, Lady Lina (1984): Currículo, Atlas S.A., S. Paulo.

VIEIRA, Flávia (1993): Supervisão - Uma prática Reflexiva de Formação de Professores, Porto, Edições ASA.

ZEICHNER, Keneth M. (1993): A Formação Reflexiva dos Professores - Ideias e Práticas, Lisboa, Educa.

Notas

1 Por comunidade educativa entendemos com João Formosinho (1989) um conjunto de população e território articulados numa escola para fins educativos. É constituída por um núcleo central e por um núcleo periférico. O núcleo central da comunidade educativa tem por base territorial a escola e o espaço territorial originário dos alunos, dos pais, dos professores e dos funcionários, aqueles que se relacionam directamente na acção educativa, no interior da escola. O núcleo periférico do território e da população da escola é constituído por todo o conjunto de pessoas que só indirectamente se relaciona com a acção educativa, assim como o seu âmbito territorial de acção. Podemos estar a referir-nos à Autarquia, às associações da sociedade civil, ao público em geral.

Parece-nos necessário distinguir território educativo e comunidade educativa. Aquele é apenas uma parte desta. Mas não deixa de ter um significado e uma intencionalidade específicos: o território marca profundamente, com as suas características, potencialidades e problemas, a vida da escola, sobretudo se pensarmos que todos somos «filhos» ou «herdeiros» dele, em termos de vivências e de significações.

Devem distinguir-se comunidade educativa e comunidade escolar. Quando utilizamos este último conceito referimo-nos exclusivamente ao núcleo central da comunidade educativa. Ver a este respeito Dacal (1986a e 1986b).

2 Decreto-Lei nº 249/92, de 9/11.

3 Decretos-Lei nº 274/94, de 28/10 e nº 207/96, de 2/11.

4 Decreto-Lei nº 207/96, de 2/11, Preâmbulo, nº 3.

5 Idem.

6 Idem, nº 1.

7 Idem.

8 Idem, alínea d) do artº 19º.

9 Estamos a referir-nos às medidas político-legislativas que têm operado uma cada vez maior deslocalização das decisões do centro para a periferia (escolas) e que têm dado a estas os

instrumentos de gestão necessários à prossecução da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e à construção da autonomia curricular não disciplinar, de complemento curricular, pedagógica, de estratégias organizativas da diversificação curricular e da diferenciação curricular e pedagógica, e ainda de apoio pedagógica e de orientação escolar aos alunos.

Estas medidas de política educativa, inserindo-se no quadro da Reforma Global do Sistema Educativo, preconizada pela Lei nº 46/86, de 14/10 (Lei de Bases do Sistema Educativo), iniciam-se mesmo antes da aprovação desta Lei, surgindo como momentos fundamentais da formação centrada na escola o lançamento da Profissionalização em Exercício (Decreto-Lei nº 519/79, de 31/12), com início em Outubro de 1980; a substituição da avaliação de controle final em exames pela avaliação contínua (1978 para o ensino primário, 1983 para o Preparatório e Secundário), e os processos de diferenciação curricular e pedagógica, preconizados em 1985, para as acções de compensação educativa.

São de realçar ainda, neste processo, e no período pós-Lei de Bases, o Decreto-Lei nº 35/88, de 4/2, criando as escolas de intervenção prioritária, o Despacho nº 19/SERE/88, de 7/7, atribuindo um crédito global de 7% das aulas curriculares às escolas para processos de apoio pedagógico acrescido, o Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28/4, aprovando o estatuto da carreira Docente do Ensino Não Superior, alterado pelo Decretos-Lei nº 105/97, de 29/4, e nº 1/98, de 2/1, o Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 15/5, criando a experiência das Escolas Básicas Integradas, os Despachos nºs 141/ME/90, de 17/8 (Organização das Actividades de Complemento Curricular), nº 142/ME/90, da mesma data (Organização das actividades e projectos da área escola), o Decreto-Lei nº 172/91, de 10/5 (Regime Experimental da Administração da Escola Comunidade Educativa), os Despachos nº 68/SERE/90, de 16/11, e nº 32/SERE/91, de 7/9, criando experiências de turmas com programas alternativos, a Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, aprovando o Programa PEPT (Programa de Educação Para Todos), no âmbito da Declaração Mundial da Educação Para Todos, aprovada em Março de 1990, em Jomtiem, na Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos, promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, e da Recomendação sobre a Educação de Qualidade Para Todos, aprovada pela Conferência dos Ministros da OCDE, em Novembro de 1990, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23/8, sobre a organização dos serviços de apoio a alunos com necessidades educativas específicas, onde se prevêem processos de apoio a ao acesso e sucesso no currículo, e ainda mecanismos de diversificação e diferenciação curricular e pedagógica, o Despacho Normativo nº 98-A/ME/92, de 19/6, alterado pelo Despacho Normativo nº 644-A/94, de 8/9, instituindo processos de avaliação dos produtos educacionais numa perspectiva formativa e compreensiva e reflexiva, o Decreto Regulamentar nº 14/92, de 7/7, regulamentando a avaliação do pessoal docente do ensino não superior, alterado pelo Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15/5, Despacho nº 113/ME/93, de 22/6, criando o Sistema

de Incentivos à Qualidade da Educação, o Despacho nº 178-A/ME/93, de 30/7, regulamentando o apoio pedagógico acrescido, os Decreto-Lei nº 249/92, de 9/11, criando o sistema de formação contínua e os Centros de Formação das Associações de Escolas, a Lei nº 60/93, de 20/8, o Decreto-Lei nº 274/94, de 28/10 e o Decreto-Lei nº 207/96, de 2/11, melhorando o sistema da formação contínua de professores e educadores e o funcionamento dos Centros de Formação das Associações de Escolas, o Despacho nº 22/SEEI/96, de 19/6, regulamentando os currículos alternativos, o Despacho nº 147-B/ME/96, de 1/8, regulamentando a organização dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, o Despacho Normativo nº 27/97, de 2/6, regulamentando o regime de autonomia das Escolas do ensino não superior, o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1/7, reorganizando a administração dos serviços de apoio educativo a prestar aos alunos, e, finalmente, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4/5, implementando, com alterações, em larga escala, o Decreto-Lei nº 172/91, de 10/5, sobre a administração da escola não superior.