

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
estudo temático

José Alberto Correia (coordenador)
João Carlos Caramelo
Henrique Malheiro Vaz
PORTO 1997

ÍNDICE

NOTA PRÉVIA.....	4
1ª PARTE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:	
ESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA E DAS PRÁTICAS	
I CAPÍTULO.....	9
INTRODUÇÃO.....	9
1-AS POLÍTICAS E OS “DISCURSOS POLÍTICOS” NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	13
2-DA PRODUÇÃO POLÍTICA À PRODUÇÃO LEGISLATIVA.....	21
3-A PRODUÇÃO SÓCIO-PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	28
3.1- <i>O processo de institucionalização da bolsa de formadores</i>	31
3.2- <i>A produção sócio-pedagógica dos formandos e das “necessidades de formação”</i>	37
3.3- <i>A produção sócio-pedagógica dos conteúdos e das modalidades de formação</i>	41
3.4 - <i>A produção sócio-pedagógica e institucional das estruturas de formação</i>	46
3.4.1 - As instituições do Ensino Superior	50
3.4.1.1 - As Escolas Superiores de Educação	53
3.4.1.2 - As Faculdades	57
3.4.2 - Os Centros de Formação das Associações de Professores.....	60
3.4.3 - Os Centros de Formação das Associações de Escolas: da autonomia funcional à tutela político-administrativa	63
II CAPÍTULO.....	65
1- A DINÂMICA DA CONSTITUIÇÃO DOS CFAE’S.....	65
1.1 <i>Da diversidade de iniciativas</i>	65
1.2... <i>à uniformização de dependências</i>	69
2. OS PROTAGONISTAS DA DINÂMICA DOS CFAE'S	76
2.1. <i>Os Directores: da militância ao projecto pessoal</i>	77
2.2. <i>As Comissões Pedagógicas: do envolvimento institucional à representação simbólica</i>	85
3.DA OFERTA À PROCURA DE FORMADORES	91
4- OS FORMANDOS: DO CONSUMIDOR AO AGENTE EDUCATIVO	99
5. A DINÂMICA SÓCIO-PEDAGÓGICA DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO.....	106
CONCLUSÕES.....	118

2ª Parte - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

INTRODUÇÃO.....	123
1- A EVOLUÇÃO QUANTITATIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO.....	126
2- FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CURRÍCULOS E PERFIS PROFISSIONAIS	130
2.1. A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO PRÉ-ESCOLAR.....	131
2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	134
2.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	138
2.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO.....	141
CONCLUSÕES.....	143
BIBLIOGRAFIA E LEGISLAÇÃO	146
1 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
2 - LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	152
2.1 - <i>ENSINO SUPERIOR PÚBLICO</i>	152
a) ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO	152
b) CEFOP's	153
c) UNIVERSIDADES.....	154
2.2 - <i>ENSINO SUPERIOR PRIVADO</i>	155
3- OUTRA LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	156

NOTA PRÉVIA

A revalorização da formação de professores não só como eixo estratégico do desenvolvimento das Reformas Educativas, mas também como instrumento de gestão das carreiras e das práticas educativas, constitui seguramente uma das propriedades mais importantes das transformações produzidas nos Sistemas Educativos Ocidentais nas duas últimas décadas. POPKEWITZ e PEREYRA (1992, p.12) põem em realce que as reformas na formação de professores nem têm uma expressão exclusivamente nacional, nem são o reflexo de fenómenos conjunturais, mas "procuram responder a transformações estruturais de longo prazo que têm lugar no plano nacional e internacional".

Não sendo um fenómeno novo, esta permeabilização da formação de professores aos contextos sócio-políticos da escolarização, adquiriu contornos inéditos na sequência das profundas transformações dos mecanismos de gestão dos sistemas educativos e das interdeterminações entre as diferentes instâncias de decisão educativas.

Na realidade, o papel do Estado e das prescrições curriculares que tinham assegurado uma relativa homogeneização das práticas profissionais dos docentes que, em parte, se sustentavam nos sistemas de formação inicial, parecem hoje ser objecto de um processo de instabilização profundo. Diversificaram-se os actores intervenientes na estruturação das práticas educativas, os sistemas educativos permeabilizaram-se quer às circunstâncias locais quer a fenómenos globais que escapam à influência dos Estados-Nação, desenvolveu-se uma indústria do ensino particularmente agressiva, precarizaram-se os saberes que a escola é chamada a transmitir, as normas de excelência escolar e cultural foram objecto de um processo de erosão

particularmente intenso, em suma, convergiram um conjunto de fenómenos responsáveis pela produção de um "mal estar docente" ou pela crise da profissionalidade docente que coloca os sistemas de formação profissional perante desafios particularmente complexos.

Em primeiro lugar, os sistemas de formação profissional de professores não podem ser analiticamente encarados apenas como instâncias de produção e distribuição de competências profissionais mais ou menos adaptadas do ponto de vista instrumental ao exercício de uma profissão estruturada em torno de um sistema de referências mais ou menos estável. Num contexto onde se acumulam os sintomas do "mal estar docente" e as manifestações de uma profunda crise de profissionalidade, os sistemas de formação já não são apenas instâncias de integração e de socialização profissional, mas são também espaços sociais de formação da própria profissão atravessados por uma conflitualidade social a que nenhuma racionalidade cognitivo-instrumental pode pôr cobro.

Em segundo lugar, as Reformas Educativas dos anos 80 e 90 ao subentenderem processos complexos de produção de novos actores educativos - escola, projectos e territórios educativos, partenariados sócio-educativos, etc. - apelam para que a formação de professores se não ocupe apenas da qualificação dos destinatários individuais, mas que contribuam também, e principalmente, para a produção destes novos actores. A formação não pode, por isso, pensar-se apenas na relação com os saberes e as competências individuais, isto é, não pode ser apenas uma formação qualificadora, mas tem de ser uma formação qualificante, capaz de assumir numa dimensão sócio-relacional que transcende os actores qualificados para se inscrever directa e explicitamente na produção de lógicas institucionais de novos colectivos do exercício do trabalho docente.

Em terceiro lugar, a transformação de uma relação triangular professor / alunos / conteúdos programáticos regulada em parte pelo Estado através das prescrições curriculares numa rede complexa de relações que integra não só a instabilização dos pólos que constituem esta relação, mas também novas dinâmicas e interferências, tende a fazer do professor um intérprete de interesses e lógicas contraditórias e dos seus sistemas de formação instrumentos de promoção e de produção de disposições imprescindíveis à gestão de novas imprevisibilidades e complexidades. As solicitações dirigidas ao campo educativo já não se conjugam num registo da tecnicidade didáctica e da previsibilidade susceptível de formular respostas a problemas locais encarados como variações de problemas gerais, mas supõem o reconhecimento da irredutibilidade do local, da sua complexidade singular, bem como dos problemas e das soluções.

Finalmente, a crescente complexificação dos mecanismos de decisão educativa e a impossibilidade de os pensar de acordo com a lógica da dependência hierárquica, aconselha a que na abordagem dos sistemas de formação de professores se procure autonomizar os diferentes "espaços" onde eles se produzem, ou seja, aconselha a que não se encare analiticamente as decisões tomadas em cada um dos níveis por referência exclusiva às decisões tomadas no nível hierarquicamente superior.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, embora tenha configurado no plano legal, alguns dos contornos da formação de professores, estrutura-a em torno de algumas ideias chave que, embora sejam "relativamente banais" como reconhece CAMPOS (1989, p.119) "exigem uma profunda ruptura com a política de formação de professores até agora vigentes". Dentro de estas ideias-chave e, segundo este mesmo autor, realçam-se aquelas que dizem respeito à institucionalização da obrigatoriedade de uma formação profissional específica e de nível superior como requisito.

prévio ao exercício da profissão e o facto de se atribuir um importante papel à formação contínua no pressuposto de que eventualmente "o sistema educativo nos próximos vinte anos vai funcionar essencialmente com os professores que lá se encontram" (CAMPOS, 1989, p.129). Para além da referência explícita à formação contínua a Lei de Bases do Sistema Educativo apenas refere que esta formação deverá ser assegurada "predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita colaboração com os estabelecimentos onde os educadores e os professores trabalham" e, embora reconheça que a formação deve estimular "a inovação e a investigação nomeadamente em relação com a actividade educativa" e adoptar modelos de formação participada, tende a pensar uma formação contínua "que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de formação permanente".

Na Proposta Global de Reforma elaborada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo e publicada dois anos depois da aprovação da Lei de Bases, as referências à formação contínua de professores são raras. Elas condensam-se numa proposta de subprograma de execução onde se afirmam cinco princípios orientadores da formação - coordenação, descentralização, reagrupamento, diálogo e participação - cuja generalidade não permite discernir o sentido de algumas das opções tomadas neste domínio.

O debate sobre os contornos estruturadores da formação contínua de professores só adquiriu uma certa visibilidade social cinco anos depois da publicação da Lei de Bases no **1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores** realizado na Universidade de Aveiro, onde, pela primeira vez, se exprimem publicamente concepções contraditórias sobre a sua organização institucional.

A importância que se reconhece à formação contínua na estruturação das práticas profissionais dos docentes, o facto de ela poder envolver um conjunto de actores sociais

susceptíveis de se constituírem numa *massa crítica* capaz de exercer uma importante influência na estruturação do campo educativo e o facto de ela se ter desenvolvido segundo uma dinâmica que não é necessariamente congruente com o disposto na Lei de Bases, justifica que a sua análise constitua a dimensão estruturadora deste estudo temático.

Assim, na primeira parte do nosso trabalho, procuraremos reconstituir as peripécias da produção social da formação contínua de professores em Portugal tendo por pano de fundo o contexto mais amplo da escolarização.

O tempo que dispusemos para a realização deste estudo, a escassez dos meios a que pudemos recorrer, a inexistência de uma informação estruturada, bem como o facto da formação inicial não ter desenvolvido dinâmicas que escapassem ao que se encontra disposto na Lei de Bases, constituem alegações complementares às nossas limitações para justificarem a análise relativamente incipiente que realizámos sobre a formação inicial de professores. Na 2ª parte deste estudo apenas nos propomos reflectir sobre a evolução quantitativa da formação inicial de professores e a algumas considerações sobre a sua organização curricular, antes de formularmos algumas propostas para o desenvolvimento de estudos mais aprofundados.

Iª PARTE

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: ESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA E DAS PRÁTICAS

I Capítulo

INTRODUÇÃO

Neste capítulo propomo-nos analisar a estruturação do sistema e das práticas de formação contínua tendo por referência não só as propriedades das acções de formação contínua realizadas (conteúdos, modalidades de formação, destinatários), mas procurando discernir também as tendências que nos possam elucidar as lógicas da intervenção dos diferentes actores (instituições de formação e formadores, bem como a intervenção do Estado, que se materializa nas opções que ele toma no que diz respeito ao financiamento da formação). Este estudo que se debruça exclusivamente sobre o trabalho de formação desenvolvido na região Norte apoia-se numa análise criteriosa das acções de formação que se candidataram ao financiamento do programa FOCO 2 e recorre quer aos relatórios realizados sobre a execução do FOCO1 quer aos resultados de um inquérito realizado junto dos directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas da Região Norte, quer ainda a uma análise comparativa dos resultados de um inquérito semelhante realizado por João Barroso e Rui Canário junto dos Directores da Região da Grande Lisboa.

Embora se reconheça que o Sistema de Formação Contínua de Professores em Portugal se estruturou com a preocupação de se dirigir individualmente para os professores inscrevendo-se na gestão das suas carreiras profissionais, este trabalho de análise procura também interrogar a Formação Contínua de Professores tendo em conta a sua possível contribuição para a produção social de actores educativos que transcendem a individualidade dos docentes (a Escola, o projecto educativo, o partenariado educativo, etc.) e para o desenvolvimento de práticas de gestão e decisão educativas que entretanto foram adquirindo uma certa centralidade nos discursos educativos em Portugal (nomeadamente as práticas de decisão que se apoiam numa reterritorialização dos Sistemas Educativos). Constitui também uma preocupação central desta análise - congruente com a ênfase dada à formação enquanto instância de incitação à construção de novos actores e de novas modalidades de decisão educativa - a compreensão do processo de construção das novas instâncias de formação (nomeadamente os Centros de Associações de Escolas que, pelas suas propriedades institucionais, podem desempenhar um papel importante na reterritorialização das decisões educativas e, subsidiariamente os Centros das Associações de Professores), bem como a possível influência que o envolvimento das instituições de formação inicial de professores (Escolas Superiores de Educação e Universidades) poderá ter na sua reestruturação interna.

A ênfase atribuída às dimensões relacionais e institucionais da formação não significa que a análise das acções de formação esteja excluída do nosso estudo. Para além de representarem um dos produtos do processo de produção social da formação e, portanto, um dos produtos da sua contribuição para a produção de novos actores e de novas modalidades de decisão educativa, as propriedades das acções de formação, dos seus destinatários e, também, as propriedades dos formadores são reveladoras das tendências

que se instituem no campo da formação visando a reconstrução da profissionalidade docente. A investigação que, nas duas últimas décadas se tem desenvolvido no campo da formação profissional de professores e no campo da formação profissional em geral, tem, com efeito, permitido realçar não só a importância dos sistemas de formação contínua relativamente aos sistemas de formação inicial e, portanto, a necessidade de se pensar estes últimos na sua subordinação aos primeiros, mas também a subordinação da formação informal relativamente à formação formal, como têm também incitado a conceptualizar a formação já não exclusivamente como uma instância de produção e de distribuição de qualificações e competências profissionais, mas principalmente como uma instância de produção, de incitação e de legitimação de profissões e identidades profissionais.

É certo que esta "abertura conceptual" da problemática da formação a domínios que tradicionalmente lhe eram subsidiários, não é, em geral, tida explicitamente em conta na decisão política e no conjunto de decisões pedagógicas que se tomam no campo da formação contínua de professores. Esta ausência não significa, no entanto, que esta reconceptualização não possa ser analiticamente restituída do campo das práticas e das decisões políticas, nem tão pouco que os actores sociais não tomem decisões nestes domínios, pelo facto de eles se não integrarem no universo das determinantes que eles anunciam terem tido em conta na formulação das suas decisões.

Tendo por pano de fundo esta problemática teceremos, num primeiro momento algumas considerações sobre os "discursos políticos", embora tenham antecedido a institucionalização da formação contínua de professores, para num segundo momento nos debruçarmos sobre o sentido das transformações introduzidas no enquadramento jurídico da formação.

A terceira parte do nosso trabalho centrar-se-á na análise do sistema de formação contínua tal como ele se institucionalizou na região Norte. Na quarta parte do nosso trabalho faremos uma análise mais detalhada deste sistema atribuindo uma importância particular às lógicas que estruturam a intervenção das diferentes instituições de formação, nomeadamente aquelas que foram explicitamente criadas no âmbito da formação contínua. Finalmente, sem termos a intenção de formular um conjunto coerente de recomendações neste domínio, procuraremos discutir o sentido das alterações introduzidas recentemente na formação contínua de professores, referenciando-as às tendências identificadas anteriormente.

1-As políticas e os "discursos políticos" na formação contínua de professores

Apesar de só ter sido reconhecida como um direito com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, e só se ter institucionalizado em 1992 para se transformar num dever imprescindível à progressão na carreira, a formação contínua dos professores não foi criada com a sua produção legal. De uma forma mais ou menos dispersa e obedecendo a uma lógica por vezes voluntarista da parte das instituições que a promoveram e daqueles que a frequentaram, Ministério da Educação, Associações Pedagógicas e Científicas, Sindicatos, Escolas e Instituições do Ensino Superior, asseguraram um conjunto de iniciativas responsáveis do facto de, nos finais dos anos 80, uma percentagem significativa de professores já ter experiência no domínio da formação contínua. O relatório sobre A situação do professor em Portugal, publicado em 1989 dá conta de que 47,5% dos professores entrevistados já tinham frequentado cursos de carácter científico/pedagógico, 13,7% cursos de carácter exclusivamente científico e 18,2% cursos de carácter exclusivamente pedagógico. Este mesmo relatório dá-nos também conta de que esta formação não foi predominantemente assegurada pelas estruturas centrais do Ministério da Educação ou pelas Instituições do Ensino Superior: 31,4% dos professores frequentaram cursos organizados pelos Sindicatos, 18,5% cursos organizados por Associações de Professores, 11,3% por Sociedades Científicas e 25,6% cursos da iniciativa das escolas. As escolas e os Sindicatos, apesar de terem desempenhado um papel quantitativamente menos importante que o Ministério da Educação cujas estruturas centrais foram responsáveis pelo desenvolvimento de 53,3% das acções, parecem ter

desempenhado, neste contexto, um papel quantitativamente mais importante que as instituições do Ensino Superior cuja iniciativa é referida apenas em 25,6% das acções realizadas.

Apesar de se poder admitir, como refere Bártolo Paiva CAMPOS (1995), que a oferta e a procura da formação contínua neste período estava dependente "das mudanças curriculares globais ou sectoriais ou, então, (...) do dinamismo das associações profissionais e pedagógicas" (CAMPOS, 1995, p.24), não apresentando, por isso, um carácter regular e sistemático, não gostaríamos de deixar de referir os eventuais efeitos que a profissionalização em exercício induziu na formação contínua dos professores, nomeadamente, das acções que são da iniciativa das escolas. Na realidade, embora a profissionalização em exercício se destinasse a assegurar prioritariamente o complemento de formação dos professores dos Ensinos Preparatório e Secundário que não possuíam as habilitações necessárias para serem legalmente reconhecidos como profissionais, a verdade é que o documento legal que institui este modelo de formação no início da década de 80 não deixa de referenciar, se bem que de uma forma ambígua, o papel dinamizador que ele poderá ter no desenvolvimento da formação contínua. No preâmbulo do Decreto-Lei nº 519-T1/79 de Dezembro de 1979, onde se definem os princípios gerais deste modelo de formação, refere-se explicitamente que o modelo de profissionalização que o antecedeu não se tinha revelado "compensador por desligado de qualquer sistema planificado de formação contínua." e considera-se que um dos objectivos da profissionalização em exercício é o de "lançar as bases de um verdadeiro sistema de formação contínua." Apesar das referências que são feitas à formação contínua no Despacho nº358/80, onde se definem as linhas gerais do Projecto Global de Formação e publicado cerca de um ano mais tarde, serem já marcadas por uma ambiguidade que tende a transformar estas referências num princípio

estruturador da formação de cada um dos destinatários e não num princípio estruturador do desenvolvimento do modelo que transcende os seus destinatários privilegiados, a verdade é que esta ambiguidade, bem como outras que marcaram o desenvolvimento deste sistema de formação, se revelaram particularmente profícuas do ponto de vista da formação contínua de professores.

A responsabilidade que se atribuía aos órgãos de gestão pedagógica das escolas na promoção das actividades de formação, a tentativa de integrar a formação no desenvolvimento de um plano de actividades da escola, bem como a existência de áreas de formação que não se restringiam à actividade didáctica, mas apelavam para competências e saberes que não tinham sido objecto da formação explícita daqueles que estavam investidos de responsabilidades na formação, contribuíram para que este modelo de formação tivesse dinamizado a vida pedagógica das escolas e das suas estruturas de gestão, com também para que algumas das actividades de formação desenvolvidas se constituíssem em actividades de formação contínua de docentes já profissionalizados. O trabalho de investigação que desenvolvemos no âmbito do nosso doutoramento, bem como a dissertação de Doutoramento da Doutora Luiza Cortesão, procuram compreender e restituir estes efeitos induzidos e dar conta das potencialidades transformadoras de algumas das suas ambiguidades e das situações paradoxais que marcaram o seu desenvolvimento. Infelizmente, na avaliação que foi feita deste modelo valorizou-se sobretudo a análise dos seus resultados junto dos formandos - deixando-se na penumbra estes efeitos induzidos - o que legitimou e contribuiu para a sua extinção e posterior substituição por modelos alternativos onde estavam ausentes as preocupações institucionais relacionadas com a formação contínua.

Os modelos da formação ou da profissionalização em serviço implementados em 1988, não se limitam, com efeito, a procurar criar condições capazes de assegurarem uma

melhoria da qualidade ou uma maior eficácia da formação. Apoiados no pressuposto de que a qualidade da formação depende exclusivamente da qualidade dos formadores e das instituições de formação e, obedecendo também ao propósito de assegurar uma redução dos custos da formação, estes modelos, ao deslocarem a responsabilidade da formação para as instituições do Ensino Superior e para os formadores a quem se reconhece a qualificação académica necessária ao exercício das suas funções, foram tributários de uma outra concepção de formação onde não estão ausentes as preocupações de se proceder a uma delimitação entre a formação contínua e a profissionalização, bem como a uma delimitação entre instituições de formação e contextos de trabalho.

Não cabe, obviamente, no âmbito deste trabalho proceder a uma análise destes modelos de profissionalização (porque eles não induzem efeitos ao nível da formação contínua) nem tão pouco questionar o determinismo que eles pressupõem existir entre a qualidade da formação e a qualidade dos formadores.

Interessava, no entanto, realçar que alguns dos seus pressupostos são também pressupostos inscritos nas breves considerações que são feitas à formação contínua de professores no art. 35 da Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986. A formação contínua de professores é aí definida como um direito, ao mesmo tempo que se reconhece às Instituições do Ensino Superior o direito e, eventualmente, o dever de se instituírem, em regime de quase-exclusividade, como instituições de formação.

A separação entre "instituições responsáveis pela formação de professores e instituições responsáveis pela organização, gestão e direcção do exercício da actividade docente" (CAMPOS, 1989, p.127) que, muito justamente, Bártolo Paiva CAMPOS considera desejável para que a formação se autonomize da instituição empregadora, não

implica necessariamente que a formação se separe institucionalmente dos contextos de trabalho para ser tutelada predominantemente pelas instituições responsáveis pela formação inicial de professores. Até à publicação do Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores, parece ter sido, no entanto, este o entendimento dominante das autoridades educativas em Portugal, apesar desta perspectiva não ser consensualmente partilhada pelo movimento sindical dos professores.

As posições expressas pelos diferentes intervenientes no I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, realizado no início dos anos 90 na Universidade de Aveiro, são elucidativas a este respeito.

No Discurso de encerramento dos trabalhos, o então Secretário de Estado da Reforma Educativa, exprimiu de uma forma particularmente explícita a posição do poder político.

Em sua opinião os princípios que a Lei de Bases define para a formação contínua de professores podem-se "concretizar (...) com a mesma fidelidade em modelos diferentes de sociedade" (CUNHA; 1991, p.333), ou seja, a ênfase que se atribui às instituições do Ensino Superior compatibiliza-se tanto com um modelo de formação centrado sobre o produtor como com um modelo centrado sobre o cliente ou o consumidor. A opção clara e explícita pelo modelo centrado no cliente, implica que, embora deva ser "predominantemente oferecida pelas instituições do ensino superior" (CUNHA; 1991, p.335), a formação contínua deve também ser centrada "sobre as escolas do ensino básico e secundário e respeitar a sua autonomia" (CUNHA; 1991, p.334), como clientes privilegiados. Embora não exclua a possibilidade das Instituições de Formação tomarem a iniciativa de oferecerem formação a escolas isoladas ou associadas, o eixo central do funcionamento do modelo reside na subordinação da oferta à procura, dependendo o

seu êxito da "plasticidade" de uma oferta capaz de se adaptar e responder a uma procura que lhe pré-existiria, Cada uma das escolas, ou grupos de escolas associadas, tal como a administração são pensadas neste modelo como instâncias de identificação de necessidades de formação e de negociação de programas de formação com as Instituições do Ensino Superior, cabendo também à administração desempenhar um papel supletivo na formulação de uma oferta de formação. Considera-se importante estimular a associação de escolas "em torno de pólos do Ensino Superior para garantir a satisfação de necessidades permanentes de formação contínua" (CUNHA; 1991, p.336).

Encarada numa perspectiva carencialista (a formação responde a carências), a formação contínua de professores é assim definida no interior de um modelo onde a desejável mediação entre a oferta e a procura de formação subentende a institucionalização de espaços de mediação capazes de assegurarem uma permeabilidade entre instituições de formação e instituições consumidoras de formação que não ponha em causa a zelosa separação dos respectivos papéis institucionais. Trata-se, no fundo, de adoptar no domínio da formação contínua os mesmos pressupostos pedagógicos dos modelos da profissionalização em serviço, inscrevendo-os num modelo organizacional mais complexo que define sempre o contexto de trabalho como um espaço de exercitação de competências profissionais e nunca como um espaço qualificante, ou seja, como um espaço susceptível de qualificar os seus profissionais e de produzir qualificações colectivas.

O modelo organizacional que o **Instituto de Inovação Educacional** propôs ao Secretário de Estado constitui uma materialização, embora mitigada, desta concepção de formação. Ao procurar institucionalizar uma formação contratualizada que permitisse a adequação entre a oferta e a procura de formação, este modelo postulava a existência de várias estruturas de coordenação onde se acentuava o

papel determinante das instituições do Ensino Superior envolvidas na formação inicial de professores e, delimitava o papel das Associações Sindicais e das escolas aos domínios específicos da análise de necessidades de formação. A nível nacional, a coordenação do Sistema seria, com efeito, assegurada por uma estrutura de nomeação ministerial que integrava não só as instituições do Ensino Superior como especialistas convidados para o efeito, cabendo a esta estrutura convidar docentes dos diferentes níveis de ensino para integrarem as estruturas de coordenação distrital e concelhia. A representação institucional das escolas estaria, assim, ausente da coordenação do sistema e só subsidiariamente se previa a existência de outras instituições de formação para além daquelas que asseguram a formação inicial de professores.

As posições defendidas pelo movimento sindical dos professores, para além de não serem consensuais, não são completamente coincidentes com as perspectivas ministeriais e são, em determinados aspectos, críticas relativamente ao que se encontrava postulado na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na opinião de uma das Federações Sindicais (FNE) a formação contínua tendo "agora uma relevância particular no campo de decisão das dinâmicas das carreiras dos professores" (PINTO, 1991, p.281), deve conjugar "a autonomia do professor na determinação do seu percurso de formação e a possibilidade de ser reconhecido este percurso por instâncias competentes" (PINTO, 1991, p.281), no interior de um modelo organizacional cuja coordenação seria assegurada pelo Ministério, as organizações sindicais e as instituições do Ensino Superior enquanto instituições de formação.

O papel das escolas na formação contínua e a definição legal das instituições que se consideram competentes para a realizar, constitui um dos pontos de

fricção entre as duas maiores federações sindicais. Para a FNE, como realçámos, a formação deve estruturar-se em torno dos modelos implementados a partir de 1986 para o complemento das habilitações dos professores onde "a responsabilidade da formação é entregue ao ensino superior" (TEIXEIRA, 1991, p.262) de forma a que os professores carentes "tenham a liberdade de escolher as formas e/ou os parceiros de formação" (TEIXEIRA, 1991, p.263). Para a FENPROF, pelo contrário, a formação deve ser "centrada na escola" e situar-se no aprofundamento de alguns dos pressupostos do modelo da profissionalização em exercício que vigorou entre 1982 e 1986. As escolas assumiram-se iam como os destinatários privilegiados de formação, como instituições de formação, bem como parceiros intervenientes nas diferentes instâncias de coordenação do sistema a par do Ministério da Educação e das Organizações Sindicais.

Para além dos reajustamentos organizacionais, o campo político sindical é atravessado, assim, por duas concepções de formação contínua de professores que, embora reconheçam e enfatizem a importância de se considerar esta formação como formação de adultos, produzem definições distintas do adulto em formação. Para uns, o professor é definido como uma individualidade auto-determinada e inserida no mercado de formação. Para outros, o professor é um adulto inserido no seu contexto de trabalho (a Escola) interessado em transformar este contexto e capaz de consumir como de produzir formação. Na intersecção destas duas concepções encontra-se a possibilidade de conciliar as duas *individualidades* que as sustentam (o Professor e a Escola) sem que se tenha de abandonar necessariamente o princípio do mercado como eixo regulador da formação. Trata-se de posições eventualmente conciliáveis, mas que não são necessariamente simétricas e complementares.

2-Da produção política à produção legislativa

A publicação em 1989 da Lei Quadro da Formação e a publicação do Estatuto da Carreira Docente do Ensino não-superior consumaram o processo da definição legal da formação contínua como um dever e já não apenas como um direito. Por sua vez, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores publicado em 1992 e o lançamento de um programa específico de financiamento (o programa FOCO) definiram de forma provisória, como veremos, as regras organizacionais e os pressupostos pedagógicos do modelo de cumprimento deste dever e do exercício do direito e procederam à definição do papel do Estado neste processo que, como realçámos, tem uma influência determinante na gestão das carreiras dos professores.

A polémica e o confronto de interesses que marcou este momento da institucionalização da formação como dever contribuiu, em parte, para que o enquadramento institucional do cumprimento deste dever não tivesse conduzido a uma subordinação completa da formação ao controlo da instituição empregadora nem a colocasse exclusivamente sobre a tutela científica das instituições do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores.

Apoiando-se, em parte, no mesmo tipo de estruturas definidas pelo ex-Secretário de Estado da Reforma Educativa na Conferência a que nos aludimos atrás, e sendo, em parte, tributário da mesma perspectiva carencialista, este modelo organizacional não constitui, com efeito, apenas a materialização de concepções de formação reguladas pelo mercado e centradas no cliente.

Ao institucionalizar, com efeito, os Centros de Formação das Associações de Escolas organizadas em torno de um "território" educacional onde se agrupam escolas dos

diferentes graus de ensino e já não em torno das instituições do Ensino Superior, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores faz coexistir num mesmo modelo três definições do papel da escola no processo de formação: a escola como consumidor colectivo de formação capaz de negociar programas de formação com outras instituições de formação, a escola como mediador das relações entre a oferta e os consumidores individuais de formação e, finalmente, a escola como instância capaz de se associar para se assumir como instituição de formação.

Ao não fazer, por outro lado, depender o exercício das funções de formador exclusivamente da posse de uma competência académica habilitando para o efeito, este modelo de formação não só admite como pode favorecer o desenvolvimento de uma formação entre pares e de modalidades de formação permeáveis às dinâmicas dos contextos de trabalho.

Finalmente, este modelo de formação é coordenado por uma estrutura de concertação social (Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores) onde têm assento, não só as instituições de formação como representantes dos Sindicatos de Professores e do Ministério da Educação. É a este órgão que compete coordenar e avaliar o Sistema de Formação, bem como proceder a uma avaliação prévia das acções e das instituições de formação com vista à sua creditação. Apesar da sua complexidade, resultante da sua composição e da atenção permanente que ele tem de prestar à compatibilização de lógicas, "linguagens" e interesses contraditórios, a verdade é que este órgão de concertação desempenha um importante papel simbólico não só no reconhecimento de que não são apenas de natureza exclusivamente científica os critérios que definem a pertinência das acções de formação, como desempenha um importante papel de controlo do poder que a instituição empregadora poderia ter na definição dos efeitos da formação na progressão da carreira dos professores.

Apesar de comportar algumas ambiguidades e de poder favorecer o desenvolvimento de uma formação "à la carte" — que é, aliás, explicitamente assumida no articulado da lei — centrada no cliente e no consumidor individual sem ter suficientemente em conta as suas experiências e as potencialidades formativas dos contextos de trabalho, a definição legal deste modelo de formação propõe uma complexificação das estruturas e das suas funções potencialmente geradora de outras lógicas e de outras racionalidades formativas. Em particular, interessava-nos realçar a possibilidade que o modelo institui ao desenvolvimento de lógicas onde a definição dos saberes legítimos dos professores não obedece nem a uma racionalidade exclusivamente cognitiva cuja definição legítima tende a ser atribuída às Instituições do Ensino Superior, nem a uma racionalidade exclusivamente instrumental subordinada à lógica do sistema cujo intérprete privilegiado seria o Ministério da Educação enquanto instituição empregadora. O que este modelo esboça é a possibilidade de se reconhecer que esta definição é eminentemente social e apela para um processo de concertação social de linguagens, racionalidades, lógicas e interesses. Interessava realçar, por outro lado, as potencialidades que a institucionalização dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs) poderão trazer ao desenvolvimento de intervenções formativas nos contextos de trabalho, isto é, de intervenções que, mais do que produzirem qualificações individuais, interferem nos sistemas relacionais de trabalho aumentando a sua diversidade e densidade e favorecendo o diálogo entre as especialidades, o diálogo entre as disciplinaridades.

Dir-se-ia, portanto, de uma forma sintética que a definição legal da formação contínua de professores no início da década de 90, não contradiz as tendências que neste domínio se tinham desenvolvido em alguns países da OCDE até ao início da década de 80 e que, segundo

LADERRIÈRE (1980) se caracterizam por um reconhecimento da importância da escola como centro de formação e por uma ênfase acrescida aos programas de formação mais individualizados, ou seja, por uma permeabilização da formação aos contextos locais.

Antes de nos debruçarmos sobre a produção social da formação contínua dos professores em Portugal interessava tecer algumas considerações sobre as alterações introduzidas no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, dois anos depois da sua entrada em vigor.

Sendo justificadas pela necessidade de superar alguns constrangimentos, "em especial no que diz respeito à coordenação da formação, ao processo de acreditação e creditação das entidades formadoras e das acções de formação, e aos requisitos dos formadores", estas alterações legislativas não se limitam a reajustar um modelo de formação pré-existente, mas tendem a instituir um novo modelo alternativo construído no reforço de algumas das lógicas e das racionalidades que aquele já contemplava.

De uma forma dissimulada estas alterações conduzem, com efeito, a uma transformação das relações entre as instituições do Ensino Superior e as escolas que inibem o desenvolvimento da formação entre pares, a uma redefinição dos critérios que definem a legitimidade dos saberes que podem ser objecto de uma formação credível e a um reforço do controlo da instituição empregadora sobre a formação que resulta, em parte, da extinção das instâncias de concertação social na coordenação do sistema.

Não iremos fazer uma análise detalhada do conteúdo das alterações introduzidas. Interessava, no entanto realçar que elas incidem fundamentalmente sobre:

- 1) A composição e as funções atribuídas às estruturas de coordenação central do sistema.

Esta coordenação, que como referimos eia assegurada por uma estrutura de concertação social dotada de uma autonomia organizativa relativamente às estruturas estatais de gestão do financiamento do sistema, é substituída por uma coordenação dissimuladamente bicéfala assegurada por estruturas de nomeação Ministerial. A substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores por um Conselho Científico-Pedagógico nomeado pelo Ministério da Educação foi, de facto, acompanhada pela sua subordinação logística e administrativa à unidade de gestão do FOCO e pela extinção de um conjunto de competências, nomeadamente as que dizem respeito à sua participação na definição dos critérios de financiamento das acções de formação e ao exercício de funções de planeamento na distribuição de recursos. A política de financiamento tende, assim, a deixar de ser definida como um instrumento ao serviço do desenvolvimento de uma política de formação, para passar a ser a própria política de formação caucionada e tutelada cientificamente pelo Conselho Científico-Pedagógico. Realce-se, entre parêntesis, que só carecem desta caução científica as instituições de formação que, formalmente, resultam da iniciativa dos professores: as instituições do ensino superior não necessitam de ser acreditadas como instituições de formação, bem como os organismos centrais e regionais dos Ministério da Educação.

2) A definição dos pré-requisitos exigidos ao exercício de funções de formador.

Estas alterações não se traduzem apenas por uma valorização acrescida de critérios de natureza académica que fazem depender a habilitação do formador da posse de determinados diplomas académicos atribuídos pelas Instituições do Ensino Superior, mas resultam também da composição do órgão a quem compete habilitar os formadores que não possuem estes requisitos académicos. Na realidade, ao transferir-se esta competência de um órgão de concertação social para um órgão nomeado pela instituição

empregadora, pretensamente com base em critérios de natureza científica, introduzem-se também condições para uma alteração dos critérios susceptíveis de fundamentar as decisões tomadas neste domínio.

3) No processo de definição dos saberes que circulam no sistema de formação.

Para além desta definição já não competir a um órgão de concertação social mas a uma estrutura de nomeação ministerial que se supõe ser cientificamente credível, as alterações ao regime jurídico da formação contínua restringiram os conteúdos das acções de formação susceptíveis de produzir efeitos na carreira docente àqueles que se revelaram ser pertinentes para o desempenho profissional ao nível da turma ou habilitaram o professor para o exercício de funções de direcção, de gestão e administração escolar. Trata-se de uma restrição que além de anunciar um regresso aos saberes instrumentais e didácticos, restringe significativamente a possibilidade de práticas de formação interdisciplinares e as potencialidades das intervenções formativas desenvolverem o diálogo entre as disciplinaridades e entre os docentes dos vários graus de ensino.

Embora não tenham sido redefinidas as competências dos CFAEs, estas alterações reduziram-lhes significativamente, quer o âmbito da sua influência, quer o conteúdo possível da sua intervenção. Ao serem excluídos das estruturas de coordenação central do sistema de formação, eles deixaram, de facto, de poderem interferir não só na definição das prioridades do financiamento da formação o que os exclui do processo de definição das prioridades da própria formação - já que esta foi, em grande parte, determinada pela política de financiamento -, como também na definição dos critérios de creditação das acções e de acreditação das instituições de formação e dos formadores, ou seja, na definição dos saberes considerados

legítimos pelo sistema de formação. Também as tendências para transformar os centros em agências de formação e de recrutamento de formadores são reforçadas na sequência da transformações introduzidas nas qualificações exigidas aos formadores; a procura de formadores habilitados tornou-se, em particular para os CFAEs situados fora dos grandes centros urbanos, uma preocupação central que se acrescenta às dificuldades com que eles se confrontam em desenvolver actividades de formação contando com um corpo de formadores permeáveis aos problemas educativos locais.

3-A produção sócio-pedagógica da formação contínua de professores

Os Centros de Formação das Associações de Escolas constituem seguramente a mais importante "novidade organizacional" da formação contínua de professores. A sua constituição e a sua dinâmica potencial anunciam a possibilidade destas estruturas desenvolverem protagonismos que transcendem o papel que lhes é atribuído no campo da formação de professores. Ao agruparem, com efeito, as escolas dos diferentes níveis de ensino de uma mesma área geográfica, os CFAEs para além de poderem protagonizar o desenvolvimento de uma dinâmica formativa permeável às circunstâncias locais, constituem um "embrião institucional" das condições necessárias à "territorialização" das decisões e das políticas educativas.

A definição do seu papel institucional no sistema da formação contínua foi, no entanto, marcada por uma grande ambiguidade e sujeita a sucessivas redefinições..

Para além da Lei de Bases do Sistema Educativo não prever a existência destas estruturas, elas estão também praticamente ausentes dos projectos implícitos às diferentes posições que se exprimiram no campo político e sindical a propósito da formação contínua de professores. Nas alterações introduzidas ao Decreto-Lei nº249/92, o papel dos CFAEs é também objecto de definições contraditórias e, pode mesmo admitir-se que, tendencialmente, eles tendem a ser excluídos da definição das políticas de formação.

Apesar desta ambiguidade, a verdade é que estas estruturas de formação desempenharam sempre o papel quantitativamente mais relevante na formação de professores

sem que daí se possa inferir terem sido elas a determinarem os ritmos, as lógicas ou as prioridades do sistema. Com efeito, na estruturação da lógica da intervenção dos CFAEs, desenvolveram-se sempre tendências para os transformar em agências de formação ocupadas na compatibilização entre os interesses e a intervenção individual dos formadores com as preocupações do Estado no que diz respeito à gestão da carreira dos professores e, obviamente, os interesses destes últimos na criação de condições que lhes permitissem progredir na carreira. Estas tendências coexistiram, no entanto, sempre com tendências potenciais e contraditórias visando o desenvolvimento dos CFAEs como estruturas de formação particularmente propensas a uma recontextualização do trabalho docente e das práticas de formação que diversificassem as suas dependências às circunstâncias locais, aos problemas sócio-pedagógicos emergentes à sua prática profissional e à intervenção de actores locais que, tradicionalmente, não interferem no campo das decisões educativas.

Compreende-se, por isso, que neste trabalho sobre a formação contínua de professores lhe atribuamos um papel fortemente central. A dinâmica que acompanhou a constituição destas instituições de formação, as ambiguidades institucionais que marcaram o seu desenvolvimento, as suas relações com as escolas e as modalidades de assegurar a sua vinculação organizacional, as relações que mantêm com os formadores e os formandos e as características da formação produzida, constituem, com efeito, um observatório particularmente rico das políticas de formação desenvolvidas e da sua articulação com a mudança e com a Reforma Educativa.

As considerações que teceremos, num primeiro momento, sobre as tendências gerais que marcaram o desenvolvimento da formação contínua tendo em conta tanto as propriedades dos formadores e dos formandos, como as características das acções de formação desenvolvidas e, aquelas que, num

segundo momento teceremos em torno do papel desempenhado pelas instituições do Ensino Superior e pelas Associações de Professores, constituem um enquadramento geral imprescindível à compreensão da especificidade do papel desempenhado pelos CFAEs.

3.1- O processo de institucionalização da bolsa de formadores

A análise do processo de constituição da bolsa de formadores, das suas propriedades e das suas condições de trabalho constitui uma das dimensões imprescindíveis à compreensão do desenvolvimento de um sistema de formação onde a intervenção dos formadores nem sempre se exerceu no interior das instituições a que eles se encontravam vinculados.

No caso da formação contínua de professores em Portugal esta análise é imprescindível não só por ela poder constituir um importante indicador da evolução do envolvimento de um dos protagonistas centrais do sistema, mas também pelo facto da definição das condições necessárias ao exercício das funções de formador e da definição dos mecanismos accionados na verificação destas condições, se ter constituído numa questão particularmente polémica.

As transformações causadas na bolsa de formadores pela redefinição do enquadramento legal da formação contínua e pelas alterações introduzidas nos critérios de financiamento das acções de formação no programa FOCO2, são bem reveladoras da forte centralidade do papel desempenhado pelos formadores na estruturação do sistema.

Apesar de não nos ser possível proceder a uma análise cuidada da evolução das condições de trabalho e das propriedades dos formadores, os dados disponíveis permitem-nos caracterizar as tendências mais marcantes desta evolução.

Em primeiro lugar, interessava realçar que o desenvolvimento do programa FOCO2 não conduziu apenas a uma diminuição do número de formadores envolvidos nas acções de formação realizadas, mas acarretou também uma redução significativa do número daqueles que se disponibilizaram

para se envolverem nestas acções¹. Por outro lado, o facto do número médio de formadores por acção ter baixado significativamente, bem como o número de formandos por acção, sugere ter-se assistido não só a uma deterioração das condições pedagógicas do trabalho dos formadores como também a uma degradação da sua propensão para o desenvolvimento do trabalho em equipe². Estas tendências, convém realçá-lo, não podem ser apenas imputadas a eventuais transformações nas disposições internas dos formadores, das instituições de formação ou dos reajustamentos introduzidos nos critérios de financiamento das acções, mas foram reforçadas pela execução das políticas de financiamento, como nos é sugerido pelo facto do número de formadores por acção ser significativamente menor no elenco das acções financiadas pelo FOCO2 do que no elenco das acções candidatas a financiamento e do número médio de formandos por acção ser maior³.

Mas, as alterações introduzidas nos critérios de financiamento e a execução destas alterações não conduziram apenas a uma deterioração das condições pedagógicas do trabalho de formação, mas foram também responsáveis por importantes transformações na estrutura das qualificações académicas dos formadores onde não estão ausentes as tendências para a sua degradação, particularmente sensível nos graus académicos superiores. Na realidade, a percentagem de formadores com o grau de Doutor que se envolveram em acções financiadas é, no FOCO2 claramente inferior à percentagem correspondente no FOCO1, e embora se tenha assistido a um aumento da percentagem de formadores com uma formação pós-graduada ou com um Diploma de Estudos Superiores Especializados, a verdade é que cerca de metade

¹ Na Região Norte o número de formadores envolvidos nas acções candidatas a financiamento no FOCO2 (1604) representa apenas 82,8% daqueles que estiveram envolvidos na execução das acções financiadas no programa FOCO1 (1937)

² As acções realizadas no FOCO1 contaram, em média, com o envolvimento de 2,7 formadores e a média de formandos por formador foi de 13,8, enquanto que no elenco das acções candidatas a financiamento ao FOCO 2 estes valores eram, respectivamente, de 1,7 e 17,3.

³ O número de formadores por acção baixou de 1,7 para 1,5 e o número de formandos por formador aumentou de 17,3 para 20,4.

(42,7%) dos formadores envolvidos nas acções financiadas pelo FOCO2 apenas possuía a habilitação académica legalmente exigida para a docência¹.

A vinculação dos formadores aos diferentes graus de ensino também sofreu transformações significativas. Para além de se ter assistido a uma diminuição significativa do peso percentual dos formadores vinculados ao Ensino Superior e dos formadores externos ao sistema educativo, nas acções executadas no FOCO2 houve também um aumento significativo da importância quantitativa dos formadores do 1º e do 2º Ciclo².

Estas tendências que resultaram, em parte, das alterações das políticas de financiamento, já se esboçavam, no entanto, nas readaptações que foram exigidas às estruturas de formação na sequência das alterações introduzidas ao regime jurídico da formação contínua. Com efeito, se nos debruçarmos sobre as características dos formadores envolvidos nas acções de formação que se candidataram a financiamento no programa FOCO 2 constatamos que:

1) a percentagem de formadores doutorados envolvidos nas acções que se candidataram a financiamento era inferior aos que se envolveram na execução do FOCO1³; o mesmo se passando com a percentagem de formadores com o grau de mestre⁴.

¹ Partindo do pressuposto que as tendências que, neste domínio, se verificaram a nível nacional na execução do FOCO1 se não afastaram substancialmente das da Região Norte, verifica-se que a percentagem de formadores com o grau de Doutor baixou de 8,0% para 3,2% e as percentagens de formadores com uma formação pós-graduada e com um DESE subiram, respectivamente, de 7,9% para 13,3% e de 10,5% para 19,9%. Os formadores com o grau de Mestre que nas acções executadas no FOCO1 tinham o peso percentual de 15,4% viram o seu peso aumentar ligeiramente para 16,3%.

² A percentagem de formadores vinculados ao Ensino Superior baixou de 41,5% para 15,2% e a dos formadores "externos" ao Sistema Educativo de 6,1% para 2,1%. Por sua vez, as percentagens dos formadores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo subiram respectivamente de 9,3% para 28% e de 9% para 18,4%. A importância quantitativa dos formadores do Ensino Secundário subiu ligeiramente de 29,6% para 32,1%.

³ 11,1% e 12,9%, respectivamente

⁴ 14,7% contra 16,1%

2) a percentagem de formadores vinculados ao ensino superior nas acções que se candidataram a financiamento no FOCO2 (33,8%) era inferior à percentagem correspondente de formadores que se envolveram na execução do FOCO1¹; a percentagem de formadores do 1º ciclo envolvidos nas acções candidatas a financiamento era ligeiramente superior à percentagem correspondente de formadores do 2º ciclo² e os formadores do ensino secundário também desempenhavam um importante papel nestas acções³.

A preocupação de assegurar uma melhoria da qualidade das acções de formação tornando mais exigentes as condições legalmente requeridas para o exercício das funções de formador, que constitui um dos fundamentos anunciados nas alterações introduzidas no regime jurídico da formação contínua de professores produziu, assim, efeitos perversos que se traduziram por um menor envolvimento dos docentes do ensino superior e dos formadores que possuem qualificações académicas mais elevadas.

Também o propósito de atenuar as exigências burocrático-administrativas não foi necessariamente conseguido. Na realidade, os formadores possuidores do grau de Bacharelato ou de Licenciatura, que na primeira versão do Regime Jurídico da Formação Contínua tinham o seu processo de acreditação mais dependente das instituições de formação que aceitavam realizar as acções que eles propunham, passaram a estar dependentes de uma análise curricular prévia por parte do Conselho Científico-Pedagógico e, portanto, sujeitos a um trabalho burocrático-administrativo acrescido. Para além de acarretarem este acréscimo de trabalho, estas exigências colocaram também as instituições de formação numa situação de maior fragilidade e de maior dependência relativamente a

¹ 33,8% contra 40,5%

² 17,8% e 12,7%, respectivamente

³ Estavam envolvidos em cerca de 1/3 das acções (32%)

uma estrutura de coordenação onde elas não se encontravam representadas.

Apesar de não dispormos de dados que nos permitam comparar metodicamente a relação entre as propriedades dos formadores e as propriedades dos formandos envolvidos nas acções de formação realizadas no FOCO1 e no FOCO2, parece-nos não ser sustentável argumentar-se que as alterações da bolsa de formadores teriam contribuído para o reforço da "formação entre pares".

Na realidade, se a execução do programa FOCO1 é fortemente marcada pela presença dos formadores do Ensino Superior, já a execução do programa FOCO2 é marcada pela intervenção dos formadores do 1ºCiclo nas acções de formação que envolvem os formandos deste nível de ensino e nas acções que envolvem os Educadores e pelos formadores do Ensino Secundário nas acções que envolvem formadores de qualquer nível de ensino. Os Educadores só raramente desempenham o papel de formadores no elenco das acções realizadas no FOCO2 que envolvem colegas seus, contando a grande maioria destas acções com a presença de formadores do 1ºCiclo e do Ensino Secundário¹. A formação dos docentes do 2ºCiclo também tende a ser, maioritariamente, assegurada por formadores do nível de ensino imediatamente superior e a não contar com uma intervenção significativa de formadores dos níveis de ensino inferiores².

Só a formação dos docentes do 1ºCiclo e dos docentes do Ensino Secundário conta com uma intervenção relevante de formadores pertencentes ao mesmo nível de ensino dos

¹ 15,8% do total das acções destinadas a Educadores que se candidataram a financiamento no FOCO2 contavam com a presença de formadores vinculados ao Ensino Pré-Escolar e esta percentagem baixou para 11,1% no elenco das acções financiadas. Os formadores do Ensino Secundário candidataram-se a 26,5% das acções destinadas a Educadores e asseguram a sua presença em 20,4% das acções financiadas. Os formadores do 1ºCiclo, por sua vez, asseguram uma presença determinante quer no conjunto das acções destinadas a Educadores que se candidataram a financiamento, quer no elenco das que foram financiadas (42,8%):

² Os formadores do Ensino Secundário intervêm em 46,8% do conjunto das acções candidatas a financiamento e do conjunto das acções financiadas que se destinam a docentes do 2ºCiclo, enquanto que os formadores do 1ºCiclo só

destinatários. A formação dos docentes do Ensino Secundário é assegurada na sua grande maioria por formadores do Ensino Secundário e contam com uma importante colaboração de formadores do Ensino Superior¹. Os formadores do 1ºCiclo também desempenham um papel relevante nas acções destinadas a docentes do 1ºCiclo que contam ainda com uma importante colaboração de formadores do Ensino Secundário e do 2ºCiclo², embora neste último caso a "formação entre pares" desempenhe um papel quantitativamente menos relevante que no Ensino Secundário.

intervêm em 8,9% das acções financiadas e os Educadores não intervêm em nenhuma destas acções.

¹ Os formadores do Ensino Secundário estariam presentes em 52,4% das acções candidatas a financiamento que se destinam a docentes deste nível de ensino e em 63,4% das que foram financiadas. Por sua vez, os formadores do Ensino Superior disponibilizaram-se para intervirem em 36,6% das acções que se candidataram a financiamento e em 21,4% das que foram financiadas.

² 47,6% das acções financiadas que se destinavam a docentes do 1ºCiclo contavam com a presença de formadores do mesmo nível de ensino, 20,5% com a presença de formadores do Ensino Secundário e 23,2% com a presença de formadores do 2ºCiclo.

3.2- A produção sócio-pedagógica dos formandos e das "necessidades de formação"

Se as transformações sofridas pela bolsa de formadores nos três momentos que marcaram o desenvolvimento do sistema de formação contínua de professores em Portugal¹, constituiu um importante indicador do processo de construção das acções de formação, as transformações que, nestes três momentos, se produziram nas propriedades dos docentes a quem se dirigem estas acções é imprescindível não só à restituição do processo de produção das "necessidades de formação", como à caracterização da influência que têm os diferentes graus de ensino no sistema de formação e à contribuição deste para a territorialização das decisões educativas.

Com as precauções resultantes do facto de não nos ter sido possível proceder a uma sistemática análise comparativa dos destinatários das acções de formação realizadas na Região Norte, os dados disponíveis facultam-nos, no entanto, um conjunto de informações que nos permitem caracterizar, em traços gerais, a decisiva influência que a execução da política de financiamento exerceu na produção social dos formandos e das suas "necessidades de formação".

Na realidade, uma análise dos dados disponíveis revela-nos a existência de uma forte tendência para a estabilização da distribuição dos destinatários dos diferentes níveis de ensino prevista nas acções financiadas no FOCO1 e nas acções candidatas a financiamento ao FOCO2, que foi profundamente alterada na Região Norte na sequência da aplicação da política de financiamento do FOCO2. O sistema que tendia a estruturar-se em torno da forte presença dos docentes do 1ºCiclo e dos docentes do Ensino

Secundário no universo dos destinatários e, como vimos, pela importante influência destes últimos e dos docentes do Ensino Superior na bolsa de formadores, sofreu durante a execução do FOCO2 transformações de tal forma profundas que não poderão ser, eventualmente, consideradas como meros reajustamentos. Para além da crescente invisibilidade dos Educadores tanto no universo de destinatários como na bolsa de formadores, o significativo acréscimo do número de docentes do 1ºCiclo "necessitados de formação" é acompanhado por uma subida dos docentes deste grau de ensino na bolsa de formadores, ao mesmo tempo que o Ensino Secundário produz uma percentagem menor de docentes "necessitados de formação" e aumenta a sua influência quantitativa no universo dos formadores. Por sua vez a influência do Ensino Superior, embora tenha sofrido uma diminuição quantitativa no universo dos formadores, passou a exercer-se de uma forma mais indirecta e dissimulada por serem as únicas instituições a distribuírem os diplomas escolares susceptíveis de "dispensar" os formadores da análise prévia do seu currículo profissional.

Apesar de não dispormos de dados relativamente ao agrupamento de formandos de diferentes graus de ensino envolvidos nas acções executadas no FOCO1, uma análise comparativa dos destinatários das acções candidatas a financiamento no FOCO2 com os destinatários das acções financiadas, sugere a existência de tendências para se privilegiar as acções dirigidas a docentes de um mesmo nível de ensino ou aquelas que agrupam destinatários definidos em torno da dicotomia Educadores/docentes do 1ºCiclo por um lado e docentes do 2ºCiclo e Secundário, por outro.

Na realidade, as acções que se destinavam a docentes de todos os níveis de ensino e que representavam 4,8% do total das acções candidatas a financiamento, representam

¹ Referimo-nos ao momento de execução do programa FOCO1, ao momento de organização das candidaturas ao FOCO2 e ao processo da sua execução.

apenas 1,3% das acções efectivamente financiadas. O mesmo se passa nas acções que envolvem docentes do 1º e 2º Ciclo e Secundário, que representam 10% do total das acções candidatas a financiamento e apenas 8,4% das que foram financiadas. Em contrapartida, as acções destinadas exclusivamente a professores do 1º Ciclo, que representam 21,9% do total das acções candidatas, representam 31,8% das que foram financiadas, bem como as que se destinam a professores do 2º Ciclo e Secundário, que representavam 24,3% das acções candidatas e representam 27,8% das financiadas.

Embora possa não ser um efeito procurado explicitamente pela instituição que decide do financiamento das acções, a verdade é que a execução da política de financiamento na Região Norte contribuiu decisivamente para:

1) a invisibilidade social dos docentes do Pré-Escolar no sistema, ao não verem financiada nenhuma acção que lhes seja explicitamente dirigida, apesar deste tipo de acção representar 2,4% do total das acções candidatas a financiamento. Os Educadores de Infância são tolerados no Sistema de Formação Contínua de Professores nas acções que também se dirigem para professores do 1º Ciclo ou para docentes de todos os graus de ensino, apesar deste tipo de acções ter maior peso percentual nas acções candidatas a financiamento (14,4% e 4,8%) do que nas acções financiadas (11,8% e 1,3%);

2) a cristalização de uma tendência que reforça a importância dos docentes do 1º Ciclo como destinatários das acções, acompanhada por uma tendência para o reforço das suas relações com colegas do mesmo nível de ensino em detrimento das relações com colegas de outros níveis de ensino;

3) a diminuição do peso percentual das acções que se destinam exclusivamente a professores do Ensino Secundário

(16,3% das acções candidatas a financiamento e 11,8% das acções financiadas), acompanhada pelo reforço das acções que os agrupam com os docentes do 2º Ciclo (24,3% e 27,8% do total das acções, respectivamente) e não por um aumento do peso percentual das acções que os envolvem com docentes de todos os níveis de ensino;

4) a perda da importância das acções que, por envolverem docentes dos diferentes níveis de ensino, podem contribuir para a produção de sistemas relacionais densos capazes de favorecerem a territorialização das decisões educativas.

3.3- A produção sócio-pedagógica dos conteúdos e das modalidades de formação

A importância da caracterização dos conteúdos e das modalidades de formação a quem se reconhece a legitimidade para estruturarem as acções de formação contínua de professores, justificaria que fossem tomadas um conjunto de precauções que não inviabilizassem a sua análise comparativa nas diferentes fases do desenvolvimento do sistema. Infelizmente, os responsáveis pela gestão do financiamento dos programas FOCO1 e FOCO2, ao não adoptarem critérios semelhantes para a classificação dos conteúdos das acções de formação envolvidas neste programas, dificultaram uma análise mais detalhada, embora não tivessem inviabilizado a possibilidade de se proceder a uma delimitação das tendências mais gerais que marcaram a escolha dos conteúdos e das modalidades de formação valorizados pelo sistema.

Sem termos a preocupação de proceder a uma análise detalhada dos conteúdos das acções envolvidas nos programas FOCO1 e FOCO2, procuramos estabelecer uma correspondência entre as ordens classificatórias adoptadas em cada um destes programas, de forma a podermos apreciar o sentido das transformações produzidas. Assim, admitimos que as acções que tinham sido classificadas no FOCO 1 nos domínios das "Metodologias e Técnicas de Ensino", da "Língua e Cultura Portuguesas", das "Ciências Experimentais e suas Didácticas" e da "Língua Estrangeira"(?) se integrariam nos domínios das "Didácticas", das "Ciências da Especialidade" e na "Área das Expressões" na ordem classificatória adoptada no FOCO 2. Por sua vez, as acções classificadas no domínio das "Tecnologias para a Vida Activa" no FOCO 1 tenderiam a ser classificadas na área das "Novas Tecnologias" se se adoptasse os critérios do FOCO 2 e, as acções que no FOCO 1 pertenciam ao domínio da "Formação

Pessoal e Social" seriam classificadas em "Outras" no FOCO 2. Por prevenção retiramos do universo da nossa análise, todas as acções que tinham sido classificadas nos domínios da "investigação e Inovação" e na "Animação da Formação".

Com as precauções que resultam da necessidade de se proceder a esta "reestruturação" das ordens classificatórias dos conteúdos das acções e admitindo que as tendências verificadas a nível nacional no FOCO1 são semelhantes às da Região Norte, os dados disponíveis sugerem em primeiro lugar, que as políticas de financiamento do FOCO 1 foram significativamente mais flexíveis e permeáveis do que as que foram implementadas no FOCO 2: cerca de 15% das acções financiadas no FOCO 1, não se integravam nas categorias pré-codificadas que foram definidas para efeito da análise do financiamento, ao passo que para o FOCO 2 essa percentagem é apenas de 0,3%, apesar de 27,2% das acções propostas para financiamento estarem nestas circunstâncias.

Em segundo lugar, interessava realçar que, embora as acções nos domínios das "Didácticas" e das "Ciências da Especialidade" tenham tido uma grande predominância, a verdade é que o seu papel no universo das acções financiadas no FOCO1 é inferior àquele que lhe foi atribuído nas acções envolvidas no FOCO2¹.

Por sua vez, a crescente importância que adquiriu a formação no domínio da "Área Escola" como efeito deliberado das políticas de financiamento¹ nem sempre foi acompanhada de um esforço deliberado de institucionalização de colectivos de formação que por induzirem relações densas entre os docentes dos vários níveis de ensino, podem contribuir para a construção social de uma Escola preocupada com o exercício partilhado da sua autonomia.

¹ As acções susceptíveis de serem classificadas nestes dois domínios representam 60,0% das acções financiadas pelo FOCO2, 53,2% das que se candidataram a financiamento e apenas 45,0% das que se executaram no FOCO1.

Assim, apenas foi financiada uma das 4 acções candidatas a financiamento ao FOCO2 que incidia sobre a "Área Escola" e que se destinavam a docentes de todos os níveis de ensino e apenas no elenco das acções que se dirigem a docentes do 2ºCiclo e Secundário é que a sua percentagem no universo das acções financiadas é superior à percentagem correspondente no universo da acções candidatas a financiamento². Em contraste, apesar de 9,4% das acções candidatas a financiamento nesta área se dirigirem para Educadores e docentes do 1ºCiclo, apenas 5,5% foram financiadas.

Tanto as estruturas de formação como as estruturas de financiamento tendem, assim, a definir a "Área-Escola" mais como o conteúdo de formação a ministrar do que como um espaço de acção colectiva a construir, tendo a política de financiamento desempenhado um papel relevante na exclusão dos Educadores e dos docentes do 1ºCiclo deste domínio de formação.

A estruturação das acções de formação desenvolvidas no domínio da "Avaliação" é regulada por tendências semelhantes às da "Área Escola". A sua importância relativa manteve-se mais ou menos inalterável nos programas do FOCO1 E FOCO2 - cerca de 11% do total das acções financiadas -, as estruturas de financiamento parecem atribuir-lhe uma importância maior do que as instâncias de formação³ e parece ser uma área de formação pouco "propensa" ao desenvolvimento de colectivos de formação favoráveis ao incremento de um "diálogo" entre docentes dos vários níveis de ensino: não foi financiada nenhuma acção dirigida para docentes de todos os níveis de ensino, a percentagem de acções financiadas que envolvem Educadores ou docentes do 1º Ciclo (39%) é inferior à percentagem daquelas que se

¹ As acções incidindo neste domínio representam 9,0% das acções realizadas no FOCO 1, o mesmo se passando com 12,7% das acções candidatas a financiamento no FOCO 2 e 19,2% das que foram financiadas

² 37,5% e 32,5% respectivamente.

³ Como nos é sugerido pelo facto desta área representar apenas 7,4% do total das acções candidatas a financiamento no FOCO2 e 11,0% das financiadas.

candidataram a financiamento¹ e a percentagem das que envolvem docentes do 2º Ciclo ou do Secundário é superior no universo das acções financiadas do que no universo das acções candidatas a financiamento².

As transformações induzidas na formação no domínio das "Novas Tecnologias" pela execução da política de financiamento do FOCO2, para além de terem contribuído para uma diminuição progressiva desta área de formação¹, traduziram-se por uma perda progressiva da importância dos colectivos de formação envolvendo formandos dos vários níveis de ensino, nomeadamente aqueles que envolvem docentes do Pré-Primário.

Para além de ter sido influenciada pela selecção das acções financiadas no universo das acções candidatas a financiamento e que se integravam nas áreas prioritárias de formação, a diminuição da importância dos colectivos de formação agrupando docentes que não se enquadrassem na dicotomia Educadores/ docentes do 1º Ciclo, por um lado e docentes do 2º Ciclo e do Secundário, é também o resultado da própria definição dos critérios de financiamento das acções. Na realidade, as acções de formação candidatas a financiamento no programa FOCO 2 que não se integravam na pré-codificação definida pelas estruturas de financiamento são aquelas que mais frequentemente se dirigem a docentes de todos os níveis de ensino (13,3%), exclusivamente a Educadores (8,2%) ou a colectivos de formação que os agrupam com docentes do 1º Ciclo.

Ora, esta disposição para se privilegiar colectivos de formação homogéneos no que diz respeito ao nível de ensino dos destinatários, foi acompanhada por uma outra, coerente

¹ 42,3% das acções candidatas a financiamento contam com docentes do 1ºCiclo no universo dos destinatário e 2,9% com Educadores, baixando estas percentagens para 39% e 2,4% no conjunto das acções financiadas

² A percentagem das acções que envolvem docentes do 2ºCiclo é de 71,8% no universo das acções candidatas a financiamento e de 73,2% no universo das acções financiadas e a percentagem das que envolvem docentes do Ensino Secundário é de 52,1% e 60,1% respectivamente.

com ela, tendente a valorizar sobretudo as modalidades mais escolarizadas de formação. Assim, e apesar de no relatório referente à execução do FOCO 1 se reconhecer a pouca importância relativa que tiveram as modalidades não transmissivas de formação (que o relator considera resultar de uma opção das entidades promotoras), a verdade é que as informações relativas à política de financiamento no FOCO 2 sugerem que esta opção é partilhada pelas próprias estruturas de financiamento. Com efeito, das 79 acções susceptíveis de serem enquadradas neste tipo de modalidade de formação, apenas 34 foram financiadas, apesar de apenas 13 se enquadrarem em domínios de formação que não se enquadram na pré-codificação definida pelas estruturas de financiamento. Das 8 acções do domínio da "Avaliação" que concorrem a financiamento e que adoptam modalidades não transmissoras de formação, 5 não foram financiadas, o mesmo se passando com 6 das 12 acções que incidiam no domínio das "Didácticas", com 15 das 20 acções que incidiam no domínio da "Investigação e Inovação" e com 5 das 7 acções que incidiam no domínio das "Novas Tecnologias".

Poder-se-ia dizer, assim, que a propensão das instituições de formação organizarem sobretudo acções de formação dirigidas para colectivos homogéneos de formação e adoptando as modalidades escolarizadas de transmissão da informação é partilhada, e mesmo acentuada, pelas estruturas de gestão do financiamento que assim contribuíram para uma dicotomização no universo dos destinatários da formação que não favorece as "trocas" entre os diferentes níveis de ensino e, por isso, a territorialização das políticas e das decisões educativas.

¹ Esta área de formação tinha um peso de 15% nas acções executadas no FOCO1, de 11,7% nas que se candidataram a financiamento no FOCO2 e de apenas 7,3% no universo das acções que foram financiadas.

3.4 - A produção sócio-pedagógica e institucional das estruturas de formação

Tendo sido fortemente condicionada por dinâmicas internas nem sempre congruentes com os desafios atribuídos à formação contínua de professores, a intervenção desenvolvida pelas diferentes estruturas de formação foi particularmente permeável às alterações legislativas e às "peripécias" que marcaram a definição e a execução das políticas de financiamento e, condicionada por especificidades regionais.

Assim, se a nível nacional, as instituições do Ensino Superior asseguraram 23% das acções realizadas no FOCO1, os Centros de Formação das Associações de Professores¹ (CFAP's) 8,7% e os Centros de Formação das Associações de Escolas² (CFAE's) 65,4%, sendo os restantes 2,8% (60) realizadas pelas estruturas centrais do Ministério da Educação, a verdade é que, o peso relativo das instituições de formação não foi idêntico nas diferentes regiões do país. Segundo o relatório de execução do FOCO 1, as instituições do Ensino Superior desempenharam um papel particularmente relevante na Região Centro e no Alentejo, onde asseguraram a formação, respectivamente de mais de 35% e de cerca de 25% dos destinatários; enquanto que nas Regiões Norte, de Lisboa e de Vale do Tejo a percentagem de formandos que participou nas acções desenvolvidas por estas estruturas de formação variou entre 14% e 16% e, atingiu os valores mais baixos na Algarve.

Por sua vez, a influência dos CFAP's é mínima no Algarve e máxima na Região Norte onde asseguraram a formação de um número de docentes superior às instituições do Ensino Superior, e na Região de Lisboa, onde asseguraram

¹ Passaremos a designar estas instituições pela sigla CFAP's

² Estas estruturas de formação passarão a ser designadas por CFAE's

a formação de um número de docentes sensivelmente igual aos que foram formados pelas instituições do Ensino Superior.

Em todas as regiões, com excepção da Região Centro, os CFAE's asseguraram a formação de mais de 55% dos destinatários. Não cabe no âmbito deste trabalho explicar esta variabilidade nacional não sendo, no entanto, desprovido de sentido admitir-se que, para além de poder reflectir a importância relativa das instituições do Ensino Superior nas diferentes regiões, ela pode também derivar da existência de concepções diferenciadas das estruturas regionais de gestão do financiamento, traduzidas no desenvolvimento de estratégias distintas no que diz respeito, nomeadamente, ao papel a desempenhar no processo de construção dos CFAE's.

Na Região Norte, o peso percentual das acções de formação que cada instituição candidatou a financiamento ao FOCO2 reflecte, de qualquer forma, o papel que elas desempenharam na execução do FOCO1: as acções apresentadas a concurso pelas instituições do Ensino Superior representam 17,2% do total das acções, o peso percentual das acções que os CFAP's apresentaram a concurso foi de 13,8% e as que foram apresentadas pelos CFAE's representaram 69% do total das acções candidatas a financiamento.

Sem prejuízo de uma análise mais detalhada a que procederemos posteriormente, interessava assinalar que as diferentes estruturas de formação se tendem a "especializar" em função do nível de ensino a que pertencem os destinatários privilegiados das acções de formação que se propõem realizar. Os docentes do Ensino Secundário representam 58,7% dos destinatários das acções propostas pelas instituições do Ensino Superior, ao passo que os docentes do Pré-Escolar representam apenas 5,7% e os do 1º Ciclo 21,5%. Por sua vez, os docentes do Ensino Secundário representam apenas 20,0% dos destinatários das acções que

os CFAP's candidataram a financiamento ao FOCO2 na Região Norte, ao passo que os docentes do 1º Ciclo representam 68,6% e os Educadores 9,8%. Os CFAE's, por sua vez, parecem privilegiar a formação dos docentes do 1º Ciclo e do Ensino Secundário, apesar de serem a instituição de formação onde o peso percentual de docentes do 2º Ciclo é maior¹.

Sem que se possa assegurar existir uma especialização estável das diferentes instituições de formação, pode-se admitir que, em torno dos CFAE's enquanto instituições a desempenhar o papel estruturador das acções candidatas a financiamento do FOCO 2, se desenham as especializações das instituições do Ensino Superior na formação dos docentes do Secundário e dos CFAP's na formação de Educadores e de docentes do 1º Ciclo.

Estas especializações exprimem, no entanto, mais uma dinâmica interna às instituições do que uma influência determinante na formação dos docentes dos níveis de ensino em que cada uma delas se tende a especializar. Na realidade, as instituições do Ensino Superior que, como vimos, se tendem a especializar na formação dos docentes do Ensino Secundário, apenas se candidatam ao financiamento de acções destinadas à formação de 30,2% dos potenciais destinatários deste nível de ensino, enquanto que os CFAP's - "internamente" especializados na formação de Educadores e de docentes do 1º Ciclo - só se candidatam a financiamento de um número de acções capaz de assegurar a formação a 19,7% dos destinatários potenciais de Educação Pré-Escolar e de 23,8% do 1º Ciclo.

Para além disso, na Região Norte, a execução da política de financiamento do FOCO2 introduziu um grande "desfasamento" entre a "especialização" afirmada pelas instituições de formação e aquela que elas exercitaram. O peso relativo das Instituições do Ensino Superior e dos

¹ Os docentes do 1º Ciclo representam 40,3% dos destinatários potenciais das acções que os CFAE's candidataram a financiamento ao FOCO2 na Região Norte, os docentes do Ensino Secundário 35,6% e os do 2º Ciclo 16,4%

CFAP's diminuiu significativamente¹, com particular realce para as Universidades que praticamente foram excluídas do Sistema de Formação Contínua de Professores², ao mesmo tempo que as primeiras tiveram de repartir a sua especialização afirmada na formação dos docentes do Ensino Secundário com uma intervenção mais concentrada na formação dos docentes do 1ºCiclo³, e os segundos tiveram de abandonar uma especialização na formação dos Educadores e dos docentes do 1ºCiclo para condensarem a sua intervenção quase exclusivamente na formação dos docentes deste último grau de ensino⁴.

Estas tendências globais que marcaram decisivamente a Formação Contínua de Professores influenciaram também a estruturação das instituições de formação que interessa analisar mais detalhadamente.

¹ Em conjunto estas instituições tinham-se responsabilizado por 31% das acções candidatas a financiamento e só asseguraram a realização de 12,6% das acções financiadas na Região Norte.

² Só foram financiadas 6 das 76 acções de formação que as Universidades candidataram a financiamento.

³ Os docentes do 1ºCiclo representaram 21,5% dos destinatários das acções que as instituições do Ensino Superior candidataram a financiamento e 37,7% das que foram financiadas.

⁴ Os docentes deste grau de ensino representam 69,4% dos destinatários das acções promovidas pelos CFAP's que foram objecto de financiamento do FOCO2 na Região Norte.

3.4.1 - As instituições do Ensino Superior

Como já realçámos, a importância relativa da intervenção directa das instituições do Ensino Superior na Formação Contínua de Professores sofreu uma acentuada diminuição entre a execução dos programas FOCO1 e FOCO2¹.

Neste processo as Faculdades foram mais penalizadas que as Escolas Superiores de Educação², embora ambas as instituições tenham sido particularmente penalizadas em determinados domínios de formação.

Tendo assegurado a execução de 23% das acções desenvolvidas no FOCO 1, as instituições do Ensino Superior só asseguraram a execução de 7,8% das acções financiadas pelo FOCO 2, apesar de terem proposto 17% das acções candidatas a financiamento. Assim, não foi financiada nenhuma das acções propostas pelas Escolas Superiores de Educação nos domínios das "Expressões" (4 acções), da "Investigação e Inovação" (9 acções) e das "Novas Tecnologias" (10 acções), bem como as acções propostas em domínios de formação que não se integram nas categorias pré-definidas pelo gabinete do FOCO; das 7 acções propostas no domínio das "Ciências da Especialidade", apenas uma foi objecto de financiamento. Não foi também financiada nenhuma das acções propostas pelas Faculdades no domínio das "Novas Tecnologias", e das 34 acções propostas no domínio das "Ciências da Especialidade" apenas uma foi financiada, bem como foi financiada apenas uma das 14 acções propostas no domínio das "Didácticas".

Esta situação contrasta com a dos CFAE's que viram financiadas 28 das 90 acções propostas no domínio das

¹ As instituições do Ensino Superior asseguram a realização de 23% das acções integradas no FOCO1 e apenas 7,8% das que se integraram no FOCO2. No entanto, 17% das acções candidatas a financiamento no FOCO2 são da sua responsabilidade.

² Só foram financiadas 7,8% das acções que as Faculdades candidataram a concurso e 22,5% das acções propostas pelas Escolas Superiores de Educação.

"Novas Tecnologias", 15 das 71 acções que se propuseram desenvolver no domínio da "Investigação e Inovação", 9 das 14 acções do domínio das "Ciências da Especialidade", mais de metade das acções candidatas a financiamento no domínio das "Expressões" e três quartos das que se candidataram na área das "Didácticas".

Sendo as Escolas Superiores de Educação as estruturas de formação inicial dos docentes do Pré-Primário, do 1º Ciclo e do 2º Ciclo, é, no mínimo paradoxal não ter sido financiada nenhuma das acções de formação contínua destinada a Educadores e de terem sido as acções propostas por estas estruturas de formação, que se destinam a docentes do 3º Ciclo, aquelas que apresentam um maior índice de financiamento¹

Apesar do processo de financiamento da formação contínua de professores ter sido responsável por uma espécie de "inversão" de papéis que as diferentes instituições desempenham na formação inicial de professores, as instituições de Ensino Superior parecem desenvolver estratégias de intervenção na formação contínua que se situam no prolongamento da intervenção que elas desenvolvem na formação inicial.

Se admitirmos, com efeito, que a bolsa de formadores que as instituições do Ensino Superior envolveram na execução do FOCO 1 apresenta a nível nacional propriedades semelhantes às que apresenta na Região Norte, os dados de que dispomos sugerem-nos a existência de uma tendência para o "fechamento" progressivo destas instituições sobre si próprias², bem como o reforço da tendência para que a escolha dos formadores se estruture progressivamente mais por critérios de natureza académica vigentes na instituição

¹ Foram financiadas 27,5% das acções dirigidas para docentes do 3ºCiclo, 20,4% das que se dirigiam aos docentes do Ensino Secundário e apenas 19,2% das que se dirigiam para docentes do 2ºCiclo.

² Na bolsa de formadores que as instituições do Ensino Superior envolveram na execução do FOCO1, 21,3% dos formadores não se encontravam vinculados ao Ensino Superior, baixando esta percentagem para 7,4% no conjunto das acções que se candidataram a financiamento no FOCO2.

do que pelas propriedades dos destinatários das acções de formação. Assim, se na execução do FOCO 1 não esteve envolvido nenhum formador cuja habilitação fosse as "Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica", já nas acções candidatas a financiamento do FOCO 2 a percentagem de formadores com esta habilitação académica é de 12,8%. De igual modo, a percentagem de formadores que possuem a habilitação académica exigível para ser, pelo menos, "Assistente" no Ensino Superior passa de 48,3% nas acções desenvolvidas por estas instituições no FOCO 1 para 65,6% nas acções candidatas a financiamento no FOCO 2.

Realce-se que estas tendências se consolidam no elenco de acções financiadas, onde apenas 3 dos 46 formadores não se encontram vinculados ao Ensino Superior (6,5%) e a percentagem de formadores que possuem a habilitação necessária para exercer, pelo menos o cargo de "Assistente" é de 86,7%.

Dir-se-ia, por isso, que, se na primeira fase do desenvolvimento da formação contínua as instituições do Ensino Superior se permeabilizaram a lógicas que lhes eram tradicionalmente intrínsecas (colaboração de formadores de outros níveis de ensino e habilitações de formadores que não obedeciam apenas aos critérios de excelência académica que lhes eram intrínsecos), na segunda fase deste processo assiste-se a uma tendência para o reforço das lógicas intrínsecas que se cristalizam com uma política de financiamento, que além de ser responsável da tendência para a marginalização destas instituições, se manifestou incapaz de valorizar algumas das potencialidades que elas mostraram para conjugar várias lógicas de intervenção.

3.4.1.1 - As Escolas Superiores de Educação

A intervenção que as Escolas Superiores de Educação se propunham desenvolver na 2ª fase do FOCO 2 distingue-se das restantes instituições de formação pela importância atribuída à formação de docentes do 2º Ciclo. Mais de metade (55,1%) das acções que se candidataram a financiamento dirige-se para professores deste grau de ensino - 10,1% das acções dirigem-se exclusivamente para professores do 2º Ciclo, 20,2% agrupam estes docentes com os seus colegas do Secundário, 11,2% agrupam-nos com os docentes dos restantes graus de ensino, 9% agrupam-nos com colegas do 1º Ciclo e Secundário e 3,7% das acções agrupam-nos com os docentes do 1º Ciclo.

Sendo as instituições de formação que mais frequentemente se propõem realizar acções que não são classificáveis na tipologia definida no FOCO2 (24,7% das acções propostas), as Escolas Superiores de Educação, tal como os CFAE's e os CFAP's atribuem uma grande importância à formação no domínio das "Didácticas" (28,1%), à formação no domínio das "Novas Tecnologias" (11,2%) e à formação no domínio da "Investigação e Inovação Pedagógica" (10,1%).

A primeira, a formação no domínio das "Didácticas", tem como destinatários privilegiados os docentes do 2º Ciclo (52% das acções propostas neste domínio) ou do 1º Ciclo (48% das acções propostas neste domínio), embora 16% das acções propostas neste domínio tenham como destinatários os professores do 2º Ciclo e Secundário.

Também a formação no domínio das "Novas Tecnologias" se dirige preferencialmente para docentes destes níveis de ensino, apesar de neste caso as Escolas Superiores de Educação privilegiarem as acções que têm por destinatários docentes de níveis de ensino diferentes (80% das acções propostas neste domínio estão nestas circunstâncias).

A formação no domínio da "Investigação e Inovação", por sua vez, privilegia como destinatários os docentes do Pré-Primário (66,7% das acções) e os do 1º Ciclo (88,9%), embora os docentes do 2º Ciclo sejam os destinatários previstos em 6,7% das acções neste domínio de formação. Também neste domínio, as ESE's só se propõem realizar acções dirigidas para docentes de mais de um nível de ensino, sendo de realçar que 33,3% das acções se destinam a docentes de todos os níveis de ensino.

A bolsa de formadores que as Escolas Superiores de Educação propõem envolver nas acções candidatas a financiamento no FOCO 2 é constituída quase exclusivamente por docentes vinculados ao Ensino Superior (que estão envolvidos em 92,1% (89) destas acções). Os formadores do 1º Ciclo intervêm em 5 das 89 acções (5,6%), os do 2º Ciclo em 4 (4,5%) e os do Secundário em 9 acções (13,5%).

O recurso que as ESE's fazem a formadores que não estão vinculados às instituições do Ensino Superior parece obedecer a lógicas fortemente condicionadas pelo nível de ensino a que eles se encontram vinculados. Assim:

■ a integração na bolsa de formadores de docentes do 1º Ciclo está intimamente dependente da sua habilitação académica (todos os formadores possuem uma "Pós-Graduação"), ao passo que o recurso a formadores do 2º Ciclo e do Secundário não é determinada apenas pela habilitação académica (5 em 13 intervenções é assegurada por formadores que não têm qualquer formação académica obtida após a Licenciatura);

■ a quase totalidade dos formadores vinculados ao Ensino Superior possui, por sua vez, uma habilitação pós-graduada (61,5% o "Mestrado", 20,2% uma "Pós-Graduação", 9,6% o "Doutoramento" e 2,9% as "Provas de Aptidão Pedagógica").

O grau académico dos formadores parece, por outro lado, estar intimamente ligado aos domínios sobre os quais

incide a sua intervenção. Assim, os formadores com o grau de "Doutor" intervêm privilegiadamente no domínio das "Ciências da Especialidade" (50%) e subsidiariamente nas "Novas Tecnologias" (20%) e noutras; os que possuem o grau de "Mestre" têm uma intervenção diversificada, onde é privilegiado o domínio das "Didácticas" (37,3%); a intervenção dos formadores com uma "Pós-graduação", embora seja diversificada centra-se nos domínios das "Novas Tecnologias" (29%) e das "Didácticas" (16,1%).

A quase totalidade das equipas de formadores constituídas no âmbito das ESE's é formada exclusivamente por docentes do Ensino Superior (77,5%); os formadores do 1º Ciclo nunca integram equipas de formadores com formadores do Ensino Superior e os do Secundário integram, em geral estas equipas, embora duas acções sejam asseguradas exclusivamente por formadores do Secundário e uma acção por uma equipa de formadores do Secundário e do 1º Ciclo.

As acções onde intervêm os formadores do 1º Ciclo têm sempre como destinatários os docentes do 1º Ciclo, embora elas se dirijam também a Educadores de Infância (1 acção) ou a docentes de todos os níveis de ensino (4 acções). Os formadores do 2º Ciclo, os quais, como já realçámos, integram sempre equipas com formadores do Ensino Superior, dirigem as suas acções para docentes do 2º Ciclo (3 Acções) ou para Educadores de Infância e professores do 1º Ciclo (1 acção). Por sua vez, os formadores do Ensino Secundário dirigem as suas acções para docentes de todos os níveis de ensino, dando particular ênfase às que envolvem professores do 1º Ciclo (9 em 12 acções) ou Educadores de Infância (8 em 12 acções).

Na sua intervenção formativa, os formadores do Ensino Superior privilegiam as acções de formação dirigidas exclusivamente a docentes do 1º Ciclo (22%) ou as acções que se dirigem a docentes do 2º Ciclo e Secundário (20,7%). Embora sejam estes formadores que estruturam a intervenção

das Escolas Superiores de Educação, a importância que eles atribuem ao desenvolvimento de acções destinadas a todos os destinatários tende a ser estruturada, não pela sua intervenção, mas pela que é desenvolvida pelos formadores de outros níveis de ensino, nomeadamente pelos formadores do 1º Ciclo, que destinam a quase totalidade (80%) das suas acções a estes destinatários.

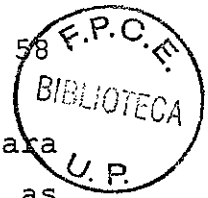
3.4.1.2 - As Faculdades

A intervenção que as Faculdades se propunham desenvolver na 2ª fase do FOCO 2 distingue-se das restantes instituições pelo facto de ela se centrar, quase exclusivamente na formação de professores do Ensino Secundário (97,4% das acções propostas destinam-se a docentes deste grau de ensino), por privilegiar as acções dirigidas exclusivamente a docentes deste nível de ensino, por se organizar só sob a forma de "Cursos" ou "Módulos" e por se centrar, preferencialmente no domínio das "Ciências da Especialidade" (46,1%) e das "Didácticas" (18,4%). Por outro lado, as acções propostas pelas Faculdades nestes dois domínios de formação, bem como no da avaliação nunca envolvem docentes do 1º Ciclo e do Pré-Primário e todas as acções propostas no domínio da "Investigação e Inovação" destinam-se a docentes de todos os níveis de ensino.

Independentemente dos efeitos resultantes da execução da política de financiamento, a eventual influência das Faculdades na formação contínua de professores limitar-se-ia à formação de professores do secundário, onde elas se propõem realizar 16,3% das acções que lhes são dirigidas, envolvendo 28,8% do universo de destinatários deste nível de ensino.

As Faculdades apenas se propõem envolver nas suas acções 1,1% do universo dos potenciais destinatários do ensino Pré-Escolar, 0,5% dos potenciais destinatários do 1º Ciclo e 6,1% dos do 2º Ciclo.

Esta especialização das Faculdades na formação de professores do Secundário é, por outro lado, uma especialização circunscrita ao domínio das "Ciências da Especialidade", onde elas se propõem assegurar 61,4% do total das acções candidatas. No domínio das "Didácticas", apenas 5,3% das acções são propostas pelas Faculdades e no



domínio das "Novas Tecnologias" esta percentagem baixa para 4,5%; nos restantes domínios da formação, as acções que as Faculdades se propõem desenvolver são estatisticamente irrelevantes.

A intervenção das Faculdades na formação dos professores do 2º Ciclo só poderá ter também alguma relevância no domínio das "Ciências da Especialidade", onde estas instituições se propõem realizar 33,3% do total das acções candidatas.

As modalidades de organização que as Faculdades adoptam para intervirem na formação contínua de professores caracterizam-se pela importância atribuída à organização, pelo menos formal, de equipas constituídas por vários formadores. Apenas 21,6% das acções candidatas a financiamento seriam executadas por formadores individuais, ao passo que esta percentagem aumenta para 66,3% nas acções propostas pelos CFAE's, para 56,1% nas acções propostas pelos CFAP's e para 57,5% nas propostas pelas ESE's. Por outro lado, 40,5% das acções propostas pelas Faculdades envolvem equipas constituídas por mais de 4 formadores, sendo a percentagem correspondente de 4,5% para os CFAE's, 4,1% para os CFAP's e de 2,5% para as ESE's.

A ênfase atribuída ao trabalho de equipa dos formadores não reflecte, no entanto, nem uma preocupação de integrar formadores de outros níveis de ensino nem reflecte necessariamente a institucionalização de dinâmicas internas às Faculdades, potencialmente indutoras de modelos organizacionais alternativos àqueles que se estruturam na conformidade com a hierarquização dos saberes e dos graus académicos vigentes na instituição universitária.

Por um lado, as Faculdades só recorrem esporadicamente a formadores do Ensino Secundário (em 7,9% do total de acções propostas) e só um destes formadores não possui habilitação académica superior à "Pós-Graduação". Por outro lado, apesar de não dispormos de dados que nos permitam

analisar detalhadamente a lógica que preside à organização das equipas de formadores, não será desprovido de sentido admitir-se que ela surge no prolongamento das modalidades de organização do trabalho docente, vigente na instituição universitária. Na realidade, apenas 35,5% das acções propostas não são enquadradas por um "Doutor" e apenas 13,9% das acções não integram na equipa de formadores, pelo menos um formador que tenha, no mínimo, o grau de "Mestre".

Não se pode, por isso, afirmar com segurança que o envolvimento da instituição universitária na formação contínua de professores a tenha permeabilizado às determinantes pedagógicas da formação de adultos, nem tão pouco a lógicas que não se situem no prolongamento do trabalho que ela desenvolve para a atribuição dos graus académicos.

3.4.2 - Os Centros de Formação das Associações de Professores

Os CFAP's, tal como as instituições do Ensino Superior, foram, como já realçámos, fortemente penalizados na execução da política de financiamento do FOCO2: foram apenas financiadas 22 das 132 acções que candidataram a financiamento. A execução desta política não se traduziu, no entanto, apenas na diminuição da importância quantitativa dos CFAP's, mas induziu também uma excessiva canalização da sua intervenção na formação dos docentes do 1ºCiclo e o abandono das preocupações relacionadas com a formação dos Educadores¹. Para além disso, os CFAP's que candidataram a financiamento acções incidindo sobre as Didácticas (27,3%), a Área Escola (15,2%), a Investigação e a Inovação (15,2%) e em domínios que não se enquadravam nas categorias pré-codificadas pelo Gabinete do FOCO (23,5%), só viram financiadas acções nas dois primeiros domínios e, em menor número, acções que incidiam no domínio da avaliação².

Apesar de só ter sido financiada uma pequena percentagem das acções candidatas a financiamento, uma análise destas últimas permite-nos pôr em realce algumas especificidades da intervenção destas instituições.

Assim, eles constituem as instituições de formação que atribuem menos importância relativa à formação nos domínios das "Ciências da Especialidade" e das "Novas Tecnologias" e aquelas que mais se preocupam com a formação na "Área Escola" e no domínio da "Investigação e Inovação Pedagógica".

A importância atribuída a estes dois domínios de formação, particularmente sensíveis à problemática da

¹ Foram apenas financiadas 4 das 41 acções destinadas aos Educadores. Por sua vez, os docentes do 1ºCiclo só não se integram no universo dos destinatários de 4 das 22 acções financiadas.

² 72,3% incidem sobre o domínio das Didácticas, 15,2% sobre a Área Escola e 4,6% sobre a Avaliação.

contribuição da formação para a produção de novos actores educativos, não significa, no entanto, que o trabalho de formação que estas instituições se propunham realizar procurasse contribuir para a superação das tendências para a dicotomização do campo da formação em torno dos eixos Educadores/Docentes do 1ºCiclo e Docentes do 2ºCiclo/Docentes do Ensino Secundário. Na realidade só não se organizavam segundo esta lógica dicotómica, 4 das 20 acções que incidiam sobre a "Área Escola" e 3 das de 17 que incidiam sobre a "Investigação e a Inovação Pedagógica". A formação proposta nestes domínios parece privilegiar as acções dirigidas aos docentes do 1ºCiclo e ao seu agrupamento com os Educadores, se bem que uma percentagem não negligenciável das acções propostas se dirija a todos os docentes¹.

Não dispondo, tal como os CFAE's de um núcleo de formadores estavelmente vinculados à instituição, os CFAP's promovem, no entanto, uma organização do seu trabalho que, em alguns aspectos, os distinguem daquelas instituições. Para além de recorrerem mais frequentemente a formadores do 1ºCiclo e formadores do Ensino Superior², os CFAE's constituem as instituições de formação que mais valorizam um trabalho pedagógico capaz de incitar o desenvolvimento de modalidades de formação não transmissivas³. Compreende-se, por isso, que o trabalho em grupo dos formadores seja mais valorizado pelos CFAP's do que pelos CFAE's⁴. A estrutura das qualificações dos formadores é também diferente nestas duas instituições. Os CFAP's recorrem

¹ Estão nestas circunstâncias 10% das acções candidatas a financiamento

² Pertencem ao Ensino Superior 19,2% dos formadores integrados na bolsa dos CFAP's e 31,7% são docentes do 1ºCiclo. Na bolsa de formadores dos CFAE's, essas percentagens são, respectivamente de 8,5% e 24,5%. Os formadores do Ensino Secundário e do 2ºCiclo representam, por sua vez, 26,4% e 16,4% da bolsa de formadores dos CFAP's e 38,1% e 19,2% da bolsa de formadores dos CFAE's.

³ As percentagens de acções que privilegiam estas modalidades são de 11,4%, 9,2%, 3,4% e 0,0% respectivamente no conjunto das acções candidatas a financiamento por parte dos CFAP's, CFAE's, Escolas Superiores de Educação e Faculdades.

⁴ A percentagem de acções candidatas a financiamento que contam apenas com a colaboração de um formador é de 66,6% para os CFAE's e de 58,3% para os CFAP's.

menos frequentemente que os CFAE's a formadores cujo estatuto foi atribuído pelo Conselho Científico-Pedagógico e mais frequentemente a formadores que possuem o grau de Doutor ou de Mestre¹.

Apesar destas tendências sugerirem uma maior propensão dos CFAP's ao desenvolvimento de colectivos de formação "qualificados" e mais preocupados com o incremento de redes de relações densas que transcendam o agrupamento disciplinar e por nível de ensino, interessa matizar o seu alcance, na medida em que estas estruturas de formação se caracterizam por uma diversidade - não restituída nesta análise - e a sua inserção institucional no campo educativo não favorece uma ligação estreita com os colectivos de trabalho dos docentes. Neste contexto, não será desprovido de sentido admitir-se que a especificidade dos CFAP's constitui mais um valor simbólico a ser valorizado no mercado da formação e nos conteúdos de formação ministrados que uma prática institucional capaz de contribuir significativamente para a transformação da acção educativa.

¹ 1,7% dos formadores que integram a bolsa dos CFAE's possuem o grau de Doutor, 11,9% o grau de Mestre e 41,7% são formadores cujo estatuto foi atribuído pelo Conselho Científico-Pedagógico. Na bolsa de formadores dos CFAP's essas percentagens são, respectivamente, de 7,7%, 14,4% e 26,0%.

3.4.3 - Os Centros de Formação das Associações de Escolas: da autonomia funcional à tutela político-administrativa

Para além de terem representado a principal "novidade organizacional" do sistema de formação contínua de professores, os CFAE's constituem também o mais importante "espaço institucional" susceptível de potenciar o desenvolvimento de práticas de formação capazes de aprofundarem o propósito de valorizar a contribuição da formação para a construção de novos actores educativos. A estreita relação organizacional que eles podem estabelecer com os contextos de trabalho dos professores assegura, por outro lado, que eles sejam particularmente permeáveis à pluralidade de interesses que atravessam a formação profissional contínua e à pluralidade de funções que lhe tende a ser atribuída.

Esta centralidade dos CFAE's no desenvolvimento da formação, que teve correspondência na importância quantitativa que foi atribuída às acções que eles promoveram, não foi acompanhada, no entanto, por uma correspondente clarificação do seu papel institucional, nem tão pouco pela criação de condições materiais e vinculações institucionais que os tendessem a autonomizar relativamente às peripécias que marcaram o processo de construção das políticas de formação.

É neste contexto que se pode admitir que, se estas estruturas de formação são aquelas que melhor potenciam alguns dos propósitos mais inovadores da formação contínua de professores, elas são também as estruturas que menos condições dispõem para dar cumprimento a estes propósitos. Elas constituem, por isso, um "observatório privilegiado" não só para a análise do desenvolvimento da formação contínua, mas também para a compreensão dos dispositivos que tecem os processos de produção das práticas educativas.

Compreende-se, por isso, que lhes tenhamos atribuído um estatuto particularmente importante neste estudo sobre a formação de professores. Compreende-se, também, que não nos tenhamos ocupado apenas da análise das propriedades das acções de formação que eles promoveram, da caracterização dos formadores ou das propriedades dos formandos. A importância destas instituições aconselhou a que construíssemos instrumentos de análise específicos, a que promovéssemos a discussão pública do nosso trabalho, a que nos ocupássemos tanto da dinâmica da constituição destes Centros de Formação e da lógica estruturadora da intervenção dos seus principais protagonistas, como dos efeitos induzidos pelas acções de formação que eles desenvolveram.

II CAPÍTULO

1- A dinâmica da constituição dos CFAE'S

1.1 Da diversidade de iniciativas ...

Sendo a única instituição de formação criada explicitamente no processo de institucionalização da formação contínua de professores em Portugal, os CFAE's constituem um espaço potencial de materialização do desenvolvimento de modalidades de formação capazes de contribuir para o aprofundamento do reconhecimento das valências formativas dos contextos de trabalho, bem como um espaço susceptível de desenvolver redes densas de relações entre os docentes dos vários níveis de ensino, intervindo num mesmo território educativo. Mas, a permeabilização destas estruturas de educação aos interesses individuais e imediatos dos docentes que individualmente leccionam nas escolas que integram os CFAE's induz, também, tendências para que eles se transformem em instâncias de intermediação de uma oferta de formação, que se limita a agregar o elenco de acções de formação propostas por formadores individuais e uma procura de formação que se tende a estruturar em torno das necessidades da progressão na carreira dos professores, encarados como individualidades que viram transmutada uma lógica de gestão burocrático-administrativa da carreira num conjunto de "necessidades" de formação que os reinstitui regularmente no estatuto de formandos.

No primeiro caso, os CFAE's tendem a instituir-se num espaço de exercício de uma actividade associativa que, reflectindo as dinâmicas específicas dos contextos de trabalho, processa, no campo da formação contínua, soluções

provisórias para a diversidade dos problemas vividos nestes contextos. No segundo caso, eles tendem a instituir-se como espaço de agregação de interesses e lógicas individuais estruturadas, em larga medida, pelas regras de gestão de carreiras definidas pela instituição empregadora, sendo por isso particularmente permeáveis a um contexto institucional a uma concepção encarada como dever e cujo controle lhes escapa.

Apesar das potencialidades que se lhes reconhecem como instâncias capazes de contribuir para a realocação das decisões educativas e dos modos de estruturação das práticas de formação contínua de professores, os CFAE's foram sempre palcos de cristalização de tendências ambíguas, que simultaneamente os permeabilizam às circunstâncias locais e os subordinam às tendências "descontextualizadoras" e uniformizantes inscritas nas regras impessoais de gestão das carreiras profissionais, que definem as "necessidades" de formação dos seus destinatários individuais.

O processo de constituição dos CFAE's reflecte, em última análise, a presença simultânea de tendências contraditórias para a "recontextualização" e para a "descontextualização" das formas de se pensar e praticar a formação contínua de professores.

Tendo sido objecto de uma produção legislativa que antecede a produção social, ainda inacabada, da actividade das escolas integradas num território administrativo, a criação destas estruturas de formação, tanto na região da Grande Lisboa como na Região Norte foi fortemente influenciada tanto pela intervenção das Direcções Regionais como pela dinâmica interna a uma escola que se veio a instituir na Escola onde se sediou esta estrutura de formação. Apenas 20% dos 44 Directores dos Centros de Lisboa e Vale do Tejo que em 1994 responderam a um inquérito realizado por João Barroso e Rui Canário e 22,2%

dos 54 Directores dos Centros da Região Norte que responderam um inquérito similar realizado em 1996, admitem que a constituição do Centro resultou da iniciativa de um grupo de professores de várias escolas, sendo de 37%, a percentagem daqueles que atribuem este papel a um grupo de presidentes de Conselhos Directivos de várias escolas.

Assim, apesar de, tanto na região de Lisboa e Vale do Tejo como na região Norte, a constituição dos CFAE's ter resultado em grande parte de uma iniciativa local, ter-se-á de reconhecer que esta iniciativa foi essencialmente protagonizada por Presidentes dos Conselhos Directivos, o que sugere que a intervenção indirecta das Direcções Regionais da Educação foi substancialmente mais importante do que a sua intervenção directa¹.

Esta relativa convergência entre as lógicas que presidiram à constituição dos Centros na Região de Lisboa e Vale do Tejo e na Região Norte não reflecte, no entanto, importantes especificidades regionais.

Reportando-nos apenas aos CFAE's da Região Norte, poderemos com efeito constatar que **(a influência directa da DRE ou)?** os Presidentes dos Conselhos Directivos desempenharam um papel claramente mais determinante na constituição dos Centros das regiões urbanas, enquanto que nos Centros das regiões do interior, esta iniciativa pertenceu em grande parte a grupos de docentes que não se enquadravam institucionalmente nas estruturas de gestão pedagógico-administrativa das escolas².

¹ - Na realidade, apesar de apenas 9% dos Directores dos Centros de Lisboa e Vale do Tejo e 13% dos Directores da Região Norte admitirem ter sido a DRE a estrutura que mais influenciou directamente na decisão de constituição do Centro, a verdade é que 52% dos Directores de Lisboa e Vale do Tejo e 50% dos da Região Norte admitem que esta iniciativa pertenceu aos Presidentes dos Conselhos Directivos.

² - Na realidade, para 50% dos Directores do interior a iniciativa de constituição do Centro partiu de grupos de professores, enquanto que apenas um destes Directores atribui este papel à DRE e os restantes 45% a Presidentes dos Conselhos Directivos. Pelo contrário, 16,7% dos Directores situados nas regiões urbanas atribuem este papel à DRE e 50,0% aos Presidentes dos Conselhos Directivos, sendo os restantes da opinião que a constituição do Centro resultou da iniciativa de docentes que não se encontravam enquadrados institucionalmente. Para os Directores dos Centros

Ora, a lógica que presidiu à constituição do Centro desempenhou um papel determinante na escolha da Escola Sede, embora este papel tenha de ser matizado pelas especificidades locais. Assim, a grande maioria dos Centros cujos Directores admitem que a sua constituição resultou fundamentalmente da iniciativa de uma escola, considera que a escolha da Escola Sede está associada a este papel, enquanto que para a quase totalidade dos restantes Directores dos Centros esta escolha obedeceu fundamentalmente a critérios relacionados com as condições materiais da escola¹. Por outro lado, os critérios accionados na escolha de Escola Sede dos Centros do interior estão mais frequentemente relacionados com as condições materiais da escola, ao passo que nos Centros das regiões urbanas esses critérios relacionam-se mais com a centralidade geográfica da escola ou com o facto de ela ser a escola de origem do Director do Centro².

Esta preocupação acrescida dos Centros do interior com as condições materiais da Escola Sede teve efeito nas condições materiais disponíveis para o seu funcionamento, como nos é sugerido pelo facto dos directores destes Centros disporem mais frequentemente que os seus colegas de espaço próprio para a realização de reuniões, telefone próprio, fotocopiadora própria, retroprojectores e material de vídeo; a posse de um fax próprio ou de espaços para a realização de actividades de formação constituem os únicos

localizados nas regiões semi-urbanas, a iniciativa pertenceu sempre à DRE (16,7%) ou aos Presidentes dos Conselhos Directivos (83,3%)..

¹- O papel desempenhado pela escola na constituição do Centro é apontado como critério determinante para a sua escolha como sede do Centro por 61,5% dos Directores que consideram que a iniciativa da constituição do Centro partiu de uma escola e apenas por 16,2% dos restantes Directores. Para estes, os critérios accionados relacionam-se com as condições materiais da escola (54,1%), com a centralidade geográfica ou simbólica (16,2%) ou pelo facto de ser a escola de origem do Director do Centro (8,1%); para um Director, a sede foi escolhida por sorteio e para outro a sede localizou-se na única escola disponível.

²- As condições materiais da escola foi considerado como critério determinante na escolha da sede por 55% dos Directores dos Centros do interior e apenas por 36,4% dos Directores dos Centros urbanos. Para 13,6% destes últimos Directores, esta escolha obedeceu a critérios de localização geográfica e para outros 13,6% ao facto de ela ser a escola de origem do Director. Estes dois últimos motivos são apresentados apenas por dois Directores dos centros do interior.

domínios onde se manifestam dificuldades acrescidas para os Directores destes Centros de formação¹.

1.2... à uniformização de dependências

Apesar do seu processo de constituição ter sido fortemente marcado por um conjunto diversificado de iniciativas locais onde não estiveram, no entanto, ausentes os processos de influência directa ou difusa do Ministério da Educação, os CFAE's inscrevem-se num sistema complexo de dependências institucionais que os tende a subordinar a lógicas e decisões cujo controle lhes escapa.

Em primeiro lugar, a situação de monodependência financeira relativamente ao Programa FOCO torna-os extremamente permeáveis aos ritmos, às regras e inflexões da gestão deste programa, indisponibilizando-os para o seu envolvimento nas circunstâncias locais, estabelecendo redes densas e diversificadas de dependências. A grande maioria dos CFAE's da Região Norte está, com efeito, exclusivamente dependente deste programa de financiamento ou de eventuais financiamentos provenientes da Escola Sede do Centro, sendo irrelevante a percentagem daqueles que obtém apoio financeiro por parte das autarquias, não existindo mesmo nenhum Centro que seja capaz de gerar receitas próprias ou que tenha estabelecido protocolos de colaboração financeira com associações culturais locais².

¹ - Interessava realçar que a quase totalidade dos Directores inquiridos considera possuir equipamento informático próprio (90%), retroprojectores (88,3%), espaço próprio para o trabalho de secretariado e atendimento (80%) e material de vídeo (73%). A sua maioria admite possuir fotocopiadora própria (69,2%), espaço para realização de reuniões (57,7%) e assessoria financeira própria (51,9%). Nenhum Centro possui assessoria jurídica ou animadores/formadores vinculados a tempo parcial e apenas 25% declara possuir um fax próprio e 30,7% espaços para realização de acções de formação. 42,3% dos Centros tem pessoal de secretariado afectos às suas actividades e 48,1% possui telefone próprio.

Apenas 16,7% dos Directores dos Centros do interior declara possuir fax próprio e 11,1% espaço para a realização de actividades de formação.

² - Apenas 27,8% declaram possuir outras fontes de financiamento para além do Programa FOCO e apenas 11,1% beneficiam de um apoio financeiro por parte das

Ora, esta dependência financeira relativamente ao Programa FOCO não subordina apenas financeiramente os CFAE's ao Ministério da Educação, que tutela este programa, mas modula também as suas dependências em relação aos destinatários das acções de formação que eles são supostos promover. Na realidade, num contexto onde a definição das regras e das políticas de financiamento parecem estar fortemente relacionadas com a gestão administrativa da carreira dos professores, a subordinação financeira ao Ministério da Educação materializa-se também numa subordinação relativamente a uma procura de formação que progressivamente se confunde cada vez mais com uma procura dos "bens simbólicos" que permitem a progressão na carreira ou com a procura de situações que impossibilitam o acesso a estes bens simbólicos. A subordinação dos Centros a esta lógica é tal que apenas 9,3% de entre eles não definiu a proximidade da mudança de escalão como um dos dois critérios prioritários utilizados na selecção dos candidatos às acções de formação.

Ao dirigirem fundamentalmente a sua acção para destinatários individuais carenciados de créditos para a progressão na carreira, os CFAE's tendem a autonomizar-se dos contextos educativos locais para se subordinarem a uma lógica de produção de necessidades de formação estruturada em torno da aplicação de regras universais aos indivíduos que habitam estes contextos educativos. Não é, pois, surpreendente que apenas 5,6% dos Centros inquiridos tenham em conta os projectos educativos de escola nos critérios de selecção dos candidatos às acções de formação promovidas.

Esta ritualização da apropriação social dos efeitos da formação é, por outro lado, acompanhada por uma ritualização dos procedimentos accionados para a estruturação ou legitimação da oferta de formação. A realização de inquéritos, instrumento privilegiado de

autarquias. Os restantes 16,7% têm um apoio financeiro por parte da Escola Sede.

estruturação da oferta de formação de 55,6% dos Centros, ao mesmo tempo que consuma esta ritualização, contribui para a produção ilusória de uma formação dirigida para individualidades auto-determinadas e carenciadas, ou seja, dirigida para individualidades "descontextualizadas" e não para indivíduos que também são administrativamente constrangidos a investirem-se do estatuto de formandos.

Apesar de recorrerem, por vezes, às propostas dos Conselhos Pedagógicos e menos frequentemente aos projectos educativos das escolas¹, a verdade é que o importante papel que as propostas dos formadores desempenham na estruturação da oferta, nomeadamente, na estruturação da oferta de formação dos Centros que se debateram com dificuldades de recrutamento de formadores², sugere que a "descontextualização" da formação encarada como o encontro de individualidades instituídas de papéis diferentes constitui também um dos eixos estruturadores da intervenção dos CFAE's.

Esta dependência dos CFAE's relativamente às propostas de formação dos formadores e à procura de "bens simbólicos" imprescindíveis à progressão nas carreiras profissionais, não contribui para o reconhecimento da importância estratégica das perspectivas de formação que a encaram simultaneamente como projecto de transformação e como um dispositivo imprescindível ao alargamento de uma autonomia construída na gestão de dependências diversificadas. A posição dos Directores relativamente à elaboração do projecto estratégico dos CFAE's é, com efeito, marcada por uma grande ambiguidade.

Em primeiro lugar, não é frequente que este projecto estratégico, quando existe, constitua um elemento

¹ - 30,1% dos Directores dos Centros afirmam que as solicitações dirigidas aos Conselhos Pedagógicos constitui um dos dois mais importantes instrumentos accionados na estruturação da oferta de formação e 7,4% afirmam recorrer aos projectos educativos das escolas.

² - 54,1% dos Directores que encontraram dificuldades no recrutamento de formadores socorrem-se das suas ofertas para estruturarem a oferta de formação do Centro.

estruturante da planificação das acções de formação. Na realidade, apenas 37% dos Directores inquiridos afirma que este programa estratégico foi concebido antes da planificação das acções de formação e 24,1% admite não possuir este programa estratégico; 35,2% afirma que este documento foi concebido com base em algumas das acções já planificadas e os restantes 3,7% admite tê-lo elaborado depois de planificadas as acções.

Em segundo lugar, a divulgação do programa estratégico junto dos potenciais destinatários das acções não parece constituir uma preocupação prioritária dos Directores dos Centros inquiridos; apenas 4 Directores dos Centros que conceberam este programa tiveram a preocupação de o distribuir junto dos professores, limitando-se a maioria a distribuí-lo aos membros da Comissão Pedagógica ou a afixá-lo nas Escolas.

Finalmente, o processo de produção e de distribuição do programa estratégico não exprime necessariamente o exercício de uma autonomia partilhada na definição da política de formação do Centro. Assim, não são necessariamente os Centros cujos Directores admitem ter sido o Ministério a exercer uma influência decisiva na definição da política do Centro aqueles que mais frequentemente possuem um programa estratégico de formação nem tão pouco aqueles que, possuindo este programa, o elaboram com base na totalidade ou num conjunto de acções previamente planificadas¹. Não são também os Centros cujos Directores consideram ser a Comissão Pedagógica a desempenhar o papel central na definição da política do Centro aqueles que mais frequentemente conceberam este programa estratégico, nem aqueles que o tendo concebido o fizeram antes da planificação das acções, nem tão pouco

¹ - A percentagem de Centros que não têm projecto estratégico de formação é de 22% - dentre aqueles que consideram ter sido o Ministério a desempenhar o papel decisivo na política de formação do Centro - e de 24,3% nos restantes. Por outro lado, 32,4% destes últimos Centros elaboraram o seu projecto estratégico de formação antes da planificação das acções, enquanto que esta percentagem é de 55,6% junto dos restantes Centros.

aqueles que mais explicitamente se preocupam com a sua divulgação junto das escolas ou dos professores¹.

Ao dissociarem a concepção do programa estratégico de formação do processo de produção de uma política de formação capaz de retirar vantagens acrescidas da diversidade de dependências, os Centros constrangidos a decidirem num contexto de monodependência tendem a valorizar os processos gestionários que melhor compatibilizam o elenco de acções mais conformes aos interesses individuais dos formadores e dos potenciais formandos.

Os mecanismos de decisão dos Centros são, nestas circunstâncias, fortemente estruturados pelas inflexões estratégicas que marcaram as políticas de financiamento concebidas exclusivamente pelo Ministério da Educação.

Os dados de que dispomos permitem-nos caracterizar com algum detalhe não só estes mecanismos de decisão, como as transferências de poderes na sequência destas inflexões estratégicas. Assim, se na execução do programa FOCO1 as estruturas de decisão dos Centros parecem caracterizar-se por uma grande diversidade, onde interessava realçar o importante papel desempenhado pelo Ministério da Educação na definição da política de formação dos Centros e a persistência de mecanismos informais de decisão, já no desenvolvimento do programa FOCO 2 se assiste a um reforço do Ministério, à perda de influência dos mecanismos informais de decisão e a uma quebra de influência da Comissão Pedagógica². A situação actual caracteriza-se, por sua vez, por uma quebra acentuada da influência do Ministério da Educação, que não se traduziu necessariamente

¹ - Não possuem programa estratégico de formação 33,3% dos Centros cujos Directores admitem ser a Comissão Pedagógica a desempenhar o papel mais importante na definição da política do Centro. Por outro lado, apenas 25% destes Centros elaboram este programa antes da planificação das acções e apenas 16,7% assegura a sua distribuição junto dos professores.

² - 33% dos Directores atribuem ao Ministério o papel mais importante na definição da política do Centro no FOCO 1, 32% ao Director do Centro, 28% à Comissão Pedagógica e 7% a outras entidades. Na execução do FOCO 2, 44%

por um reforço dos mecanismos internos de decisão democrática, mas por um aumento significativo do poder de influência do Director do Centro¹.

Apesar de constituírem um importante indicador da evolução do sistema, estas tendências não são suficientemente expressivas para darem conta da diversidade de situações onde se procedeu à transferência do poder de influência. Assim, o reforço do poder decisional do Ministério que acompanhou o desenvolvimento do programa FOCO 2 nem emanou exclusivamente de um exercício de um poder pré-existente nem originou apenas uma quebra de influência das estruturas informais ou das Comissões Pedagógicas. Para alguns dos 14 Centros onde o Ministério tinha exercido uma influência determinante no FOCO 1, o "locus" da influência no FOCO 2 não se manteve no Ministério, mas transferiu-se para o Conselho Pedagógico ou para o Director do Centro². Este reforço também originou uma transferência do poder decisional do Director do Centro para o Ministério - em 7 dos Centros inquiridos - ou a perda de influência das estruturas informais de decisão. Os Centros onde a influência do Ministério surge na continuidade de uma influência anterior representam apenas 44,4% do total dos Centros onde o Ministério exerceu uma influência determinante no desenvolvimento do programa FOCO 2. O ligeiro reforço da influência dos Directores dos Centros também só em parte se situa na continuidade de uma influência já exercida. Em 7 dos 15 Centros onde o Director exerceu uma influência determinante na definição da política do Centro no desenvolvimento do FOCO 2, esse poder foi transferido da Comissão Pedagógica e noutros 4 ele foi

atribuem este papel ao Ministério, 36% ao Director e 20% à Comissão Pedagógica.

¹ - Actualmente, apenas 19% dos Directores atribuem a influência determinante ao Ministério e 26% à Comissão Pedagógica. A percentagem de Directores que consideram serem eles próprios a desempenhar o papel mais importante na definição da política do Centro aumentou progressivamente de 32% para 36%, sendo actualmente de 53%.

² - Foi esta a situação de 6 dos Centros. Em 2 destes Centros o poder decisional transferiu-se para a Comissão Pedagógica e em 4 transferiu-se para o Director.

acompanhado por uma perda de influência do Ministério. Por sua vez, embora o actual incremento da influência dos Directores dos Centros tenha sido sempre uma consequência da redução da influência do Ministério, esta também se transferiu para a Comissão Pedagógica e para as estruturas informais de decisão¹.

Com excepção de um Centro, esta perda de influência do Ministério originou uma reposição de uma influência que já tinha sido exercitada no FOCO 1, bem como nos Centros onde ainda se exerce uma grande influência por parte do Ministério.

Para além de sugerir a existência em alguns Centros de tendências para a cristalização de poderes na figura do Director ou no Ministério da Educação, que (?) às inflexões das políticas de financiamento e da influência destas inflexões nos processos de recomposição de influências, os dados disponíveis sugerem-nos também que são globalmente diferentes estes processos de transferência de poderes nos CFAE's de implantação urbana e nos CFAE's de implantação rural. Os primeiros foram menos permeáveis ao acréscimo da influência do Ministério da Educação durante a execução do FOCO 2 e a recomposição dos poderes que se verifica actualmente tem sido acompanhada por um reforço da figura do Director do Centro, tendendo a adoptar modelos de gestão mais personalizados.

Os Centros do interior, por sua vez, apesar de terem sido globalmente mais permeáveis ao acréscimo da influência do Ministério durante a execução do FOCO 2, parecem ter institucionalizado mecanismos de decisão onde se valoriza a influência da Comissão Pedagógica².

¹ - O Ministério ainda exerce uma influência determinante em 8 dos 19 Centros onde já tinha exercido essa influência no desenvolvimento do FOCO 2, ao passo que em 2 destes Centros essa influência transferiu-se para a Comissão Pedagógica, em um deles para as estruturas informais de decisão e nos restantes 8 para o Director.

² - 50% destes Centros admitem ser a Comissão Pedagógica a exercer a influência mais decisiva na definição da política do Centro e 33% atribuem esta influência ao Director do Centro.

2. Os protagonistas da dinâmica dos CFAE's

No capítulo anterior procuramos caracterizar, em traços gerais, os processos que conduziram à constituição dos CFAEs encarando-os analiticamente como uma manifestação da ambiguidade constituinte destas estruturas de formação que, como refere Rui CANÁRIO (1994, 49), são o produto de uma iniciativa estatal "cuja concretização faz apelo ao associativismo local dos docentes e das escolas".

Procurámos restituir alguns dos constrangimentos com que se confrontaram os CFAEs na gestão desta ambiguidade para realçar que as dificuldades de promover um sistema diversificado de dependências institucionais que reforçasse a sua pertença aos contextos locais onde se exerce a acção educativa, contribuiu para a "descontextualização" de uma intervenção formativa que foi profundamente determinada pela pressão dos destinatários individuais da formação. A pressão desta procura ritmada pelas necessidades de progressão na carreira, associada à pressão de uma oferta de formação que tende a definir-se como uma agregação de acções de formação estruturada por formadores individuais institucionalmente desvinculados destas estruturas de formação, contribuiu decisivamente para que os CFAEs enquanto projecto de formação e projecto de reterritorialização das decisões educativas se transformasse num projecto adiado pela urgência das respostas que eles tiveram de encontrar.

Como sugerimos, a dinâmica interna dos CFAES foi o espelho deste adiamento. Os projectos de formação, quando existiram, assemelharam-se frequentemente a menus de "formação à la carte". Os centros que decidem da política de formação "deslocaram-se" em função das conjunturas e das conjecturas políticas que sempre se exprimiram em inflexões

na definição das políticas e das regras de financiamento. A desagregação tendeu a ocupar os espaços e os tempos da construção do(s) projecto(s). A militância dos Directores dos Centros como protagonistas locais de um protagonismo que, em geral, pertenceu ao Estado aparece como a última protecção contra as tendências insinuadas do próprio Estado se transformar num protagonista visível capaz de ocupar o espaço potencial de exercício dos protagonismos locais e partilhados.

Neste contexto de protagonismos ilusórios movimentam-se figuras e sombras. Ocupar-nos-emos agora das figuras, dos protagonistas mais visíveis de um espaço e de um tempo cujo sentido por vezes lhes escapa: dos Directores, das Comissões Pedagógicas, dos formandos e dos formadores, das redes que os tecem, dos processos de construção das suas legitimidades, das suas relações e dos efeitos de um trabalho de que nem sempre são autores.

2.1. Os Directores: da militância ao projecto pessoal

Por vezes movidos pelo desejo de participarem numa inovação pedagógica, outras vezes movidos pelo interesse de trabalhar na formação contínua de professores ou de procurarem diversificar a sua experiência pessoal e profissional, os Directores não raras vezes aceitaram exercer a sua função por terem sido pressionados, por admitirem ter um perfil adequado à função, ou por motivos mais prosaicos como:

"poder exercer funções de gestão ou de coordenação de projectos" (6 referências)

"não haver ninguém disponível para o cargo" (4 referências)

"ter oportunidade de interromper o exercício de funções docentes" (3 referências)

"realizar uma ambição pessoal" (1 referência)

ou "fazer curriculum" (1 referência)¹.

Um número significativo de Directores considera que o exercício das suas funções lhe permite contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, para melhorar a formação dos professores ou contribuir para a construção da identidade docente².

Do conjunto de motivações que justificaram a aceitação do cargo de Director sobressaem aquelas que dizem respeito a uma motivação pessoal intrínseca. Elas representam 47,7% do total, ao passo que aquelas que fazem apelo a uma eventual colaboração na promoção de um modelo de formação representam apenas 27,7% e as que dizem respeito ao desejo de participar numa inovação ou num trabalho de formação têm um peso percentual (12,3%) idêntico à das que fazem apelo a constrangimentos conjunturais (10,0%).

Para além destas motivações que nem sempre são partilhadas pelos restantes docentes, o exercício do cargo de Director do Centro de Formação das Associações de Escolas está associado à posse de um conjunto de "bens simbólicos" de natureza profissional, académica ou experiencial.

No universo dos Directores dos Centros encontram-se, com efeito, sobre-representados os docentes do sexo masculino, vinculados profissionalmente ao ensino

¹ A participação numa inovação constitui uma das motivações para 15,4% dos Directores, o desejo de trabalhar na formação contínua de professores para 17,3% e a diversificação da experiência é um dos motivos que levaram 15,4% dos Directores a aceitarem exercer as suas funções. 17,3% afirmam ter sido pressionados e 15,4% admitem que o que os incitou a exercerem o seu cargo foi o facto de terem o perfil adequado.

² 19,2% dos Directores exercem as suas funções com o intuito de contribuírem para a melhoria da qualidade de ensino e 23,1% com o intuito de assegurarem uma melhor formação para os professores; dois Directores pensam a importância da sua função pela colaboração que ela pode dar à construção da identidade docente.

secundário e que possuem uma idade ou um tempo de serviço superior à média dos potenciais destinatários das acções de formação¹. As habilitações académicas dos Directores também são globalmente superiores às dos restantes docentes: 11,1% tem o grau de Mestre, 18,5% uma pós-graduação, 35,5% uma Licenciatura, 22,2% um DESE e os restantes 16,7% um Bacharelato².

Mas é talvez o capital experiencial dos Directores nos domínios da Gestão escolar e da formação de professores que constitui o seu mais importante símbolo de distinção. Os directores possuem, com efeito, experiências relevantes nestes dois domínios da actividade profissional. Não exerceram cargos de gestão apenas 5,6% dos inquiridos e a percentagem daqueles que já foram Presidentes de Conselhos Directivos, Directores de Escolas do 1º Ciclo ou Directores de Jardins de Infância ascende a 51,6%. Os restantes 20,4% já foram membros do Conselho Directivo e os restantes 22,1% foram Delegados de Grupo ou acumularam estas funções com funções de coordenação do projecto Minerva ou com funções de coordenação no domínio da Educação de Adultos.

Reflectindo, de algum modo, uma cristalização de concepções que tendem a associar as funções de Director de Centro mais ao exercício de tarefas administrativas do que ao desenvolvimento de uma actividade pedagógica, a experiência dos inquiridos no campo da formação de professores é, claramente menos rica e diversificada que a que eles possuem nos domínios da gestão escolar. Na realidade, apenas cerca de metade dos Directores possui uma experiência no domínio da formação contínua de professores

¹ 61,1% dos Directores dos Centros são professores do sexo masculino, 48,2% estão vinculados ao Ensino Secundário e 55,6% possui uma idade compreendida entre os 40 e os 49 anos. Não respondeu ao nosso inquérito nenhum Director com idade inferior a 30 anos, sendo de 27,8% a percentagem daqueles que tem uma idade compreendida entre os 30 e os 39 anos e de 16,7% os que têm idade superior a 50 anos. Por outro lado, 58,3% tem mais de 20 anos de serviço e apenas 12,5% têm um tempo de serviço superior a 10 e inferior a 15 anos; os restantes 29,2% já exercem funções docentes à mais de 15 anos e há menos de 20.

e cerca de um terço não possui mesmo qualquer experiência neste domínio¹.

O acesso ao exercício legítimo das funções de Director parece, assim, estar dependente de uma combinação entre capital académico, capital experiencial no domínio da formação de professores e capital experiencial no domínio da gestão escolar que, combinados, tendem a instituir-se como símbolos de distinção relativamente aos destinatários das acções de formação.

A combinação entre estas espécies de capital não é, no entanto, aleatória. Na realidade, a posse de um diploma pós-graduado que distinga academicamente o Director dos destinatários das acções de formação, embora possa dispensá-lo de uma experiência anterior no domínio da gestão escolar exige-lhe que este défice seja compensado por uma experiência no campo da formação contínua de professores. Por outro lado, os Directores cujo capital académico é potencialmente inferior ao de um número significativo de potenciais destinatários da acções, têm de possuir um capital compensatório particularmente relevante no domínio da gestão escolar. É o caso de 8 dos 9 Directores que possuindo como grau académico o Bacharelato exerceram funções de Presidente do Conselho Directivo. Finalmente, os dados disponíveis sugerem, que a forma como se combinam as diferentes espécies de capital é influenciada pelo grau de interioridade dos centros a que pertencem os Directores e exprime, em última análise, a desigual distribuição regional das condições de acesso a estas espécies de capital. Para além de serem mais desprovidos de capital académico, os Directores dos Centros do interior encontram, mais frequentemente que os seus colegas urbanos, as fontes de legitimação compensatória no exercício de funções de grande responsabilidade no campo da

¹ 29,6% possui simultaneamente experiência na formação inicial e formação contínua de professores, 14,8% apenas na formação inicial e 24,1% apenas na formação contínua. Os restantes 31,5% não possui qualquer experiência no domínio da formação de professores.

gestão escolar¹. Apenas 2 dos 15 Directores dos Centros do interior que possuem uma habilitação académica inferior à pós-graduação não exerceu funções de Presidente do Conselho Directivo (Director de Escola do 1ºCiclo ou de Jardim de Infância) enquanto que 6 destes Directores não têm qualquer experiência declarada no campo da formação de professores.

Reflectindo, de qualquer forma o exercício de actividades no campo da formação de professores nas regiões urbanas, apenas 2 dos 17 Directores dos centros urbanos que não têm uma habilitação académica pós-graduada não possui uma experiência declarada no domínio da formação de professores enquanto que 12 dos 17 não exerceu funções de Presidente do Conselho Directivo (Director de Escola do 1ºCiclo ou de Jardim de Infância).

Apesar destas especificidades, os Directores dos Centros são preferencialmente oriundos da área da gestão escolar encontrando nesta área as condições que lhes possibilitam o exercício legítimo das suas funções como Directores. E independentemente da conformidade desta tendência aos propósitos que, as notas introdutórias aos documentos legais ou os "discursos políticos", atribuem à formação contínua de professores, a verdade é que eles encontram no exercício das suas actividades um motivo suplementar de aceitação deste sistema de legitimação. Na realidade, apenas 1 dos 50 Directores que nos deram conta das actividades que lhes ocupa mais tempo, incluem a animação das escolas nas duas actividades predominantes e 10 o acompanhamento ou a preparação das acções. A gestão financeira, a organização dos dossiers técnico-financeiros e pedagógico e a preparação das candidaturas das acções, constitui pelo menos uma das duas actividades predominantes da quase totalidade dos Directores dos Centros (92%).

¹ Nos centros urbanos não existe nenhum Director que possua uma habilitação académica inferior à Licenciatura, enquanto que é de 35% a percentagem de Directores do interior que possui apenas o grau de Bacharel.

Na sua actividade quotidiana, o Director ocupa-se fundamentalmente da gestão dos processos de candidatura das acções de formação e das verbas que lhe foram afectas, dedicando pouco tempo ao seu acompanhamento ou à negociação dos conteúdos de formação. E, embora os Directores dos Centros do interior dediquem mais tempo à gestão financeira do Centro e ao acompanhamento das acções de formação, enquanto que os dos centros urbanos empregam uma parte significativa do seu tempo na planificação das actividades do Centro, a verdade é que a estrutura geral do trabalho do Director é fortemente marcada pelas exigências administrativas e financeiras das candidaturas das acções, ou seja, pela predominância das relações com as estruturas de financiamento em detrimento daquelas que envolvem as escolas ou os destinatários das acções¹.

Tendo visto o seu trabalho "desviado" para o exercício de tarefas burocrático-administrativas, os Directores dos Centros vivem uma espécie de duplicidade entre o desejo e a realidade, tendencialmente favorável à produção de disposições geradoras de concepções encantatórias da formação, que lhe atribuem potencialidades que ela não possui.

Para além de atribuírem à formação de professores propriedades quase mágicas de melhorarem a qualidade do ensino e dos sistemas educativos, os Directores tendem a pensar a sua própria formação como ingrediente imprescindível à reposição das valências projectuais do seu trabalho. As suas "necessidades de formação" parecem, com

¹ Esta tendência é, eventualmente, explicável pelo facto dos Directores dos Centros urbanos movimentarem um número maior de acções enquanto que os Directores dos Centros do interior pelo facto de se debaterem com maiores dificuldades no recrutamento de formadores serem incitados a desenvolverem um conjunto de actividades de acompanhamento do trabalho dos formadores que não são necessariamente de natureza pedagógica. Esta constitui eventualmente a explicação do facto das actividades de acompanhamento das acções ser uma das duas actividades predominantes de 31,6% dos Directores dos Centros do interior e de apenas 18,2% dos Centros urbanos. Por outro lado, a planificação das actividades do Centro que constitui uma das duas actividades predominantes de 31,8% dos Directores dos Centros urbanos, não é uma actividade para a quase totalidade dos Directores do interior - apenas 1 Director a considera como uma das duas actividades dominantes - que se ocupam mais frequentemente com a gestão financeira do Centro (50,0% contra 31,8%).

efeito, situarem-se mais frequentemente em áreas úteis à reposição desta valência projectual (Gestão de Projectos, Animação e Gestão da Formação de Adultos e Modelos e práticas de formação) em detrimento das áreas inscritas no prolongamento das suas actividades dominantes (gestão do tempo e do espaço, gestão dos recursos humanos e gestão da informação) que, curiosamente, constituem os domínios onde menos frequentemente se exprimem os seus défices de formação¹.

A desinserção da formação dos contextos e das lógicas que estruturam o exercício do trabalho parece ser, assim, tendencialmente considerado como um instrumento estratégico de transformação dessas lógicas e destes contextos.

Por outro lado, o facto das necessidades de formação dos Directores serem relativamente independentes da sua formação académica e da sua experiência no domínio da gestão escolar, sugere estarmos perante uma tendência para que o exercício das funções de Director se transforme num Ofício que, quando pensado, no registo do projecto, não é estruturado pelas rotinas do trabalho, mas pela necessidade de proceder a uma redefinição da solução e dos problemas relativamente inéditos que surgem nos contextos de trabalho. É esta permeabilidade do Ofício às circunstâncias locais que pode explicar o facto de os Directores dos Centros do interior que, como realçámos desenvolvem um estilo de gestão mais democrático e apresentam uma experiência anterior mais rica no domínio da gestão escolar, explicitarem mais frequentemente que os Directores dos Centros urbanos necessidades de formação nos domínios da Animação de Reuniões e da Gestão da Informação².

¹ 66,7% dos Directores inquiridos têm necessidades de formação no domínio da gestão de projectos, 64,6% no domínio dos Modelos e Práticas de Formação e 44,4% no domínio da Animação e Gestão da Formação de Adultos. Por sua vez, apenas 7,4% exprime necessidades de formação no domínio da Gestão do Tempo e do Espaço, 11,1% no domínio da Gestão da Informação e 16,7% no domínio da Gestão dos Recursos Humanos.

² 30,0% dos Directores dos Centros do interior consideram ter necessidades de formação no domínio da Animação de Reuniões e 20,0% no domínio da Gestão da Informação, enquanto que as percentagens correspondentes para os Directores dos Centros urbanos são, respectivamente, de 8,3% e 4,2%.

Sendo, tendencialmente um ofício construído no registo do projecto, o exercício das funções de Director é fortemente marcado pelo desfasamento entre as expectativas e o exercício do cargo. As expectativas dos Directores estruturam-se prioritariamente em torno das funções de coordenação e de animação e subsidiariamente em torno das funções de negociador e de moderador e raras vezes contemplam o exercício de funções de burocrata, líder ou gestor¹. O exercício das funções, por sua vez, embora também se estruture em torno do exercício de funções de coordenação (só 23,1% dos respondentes não integra estas funções no elenco das três mais importantes) é fortemente marcado pelo exercício de funções burocráticas (que se integram no elenco das três funções mais importantes em 38,2% dos respondentes e constitui a função mais importante para 15,4%).

Apesar de, globalmente, as expectativas se distinguirem das funções exercidas pelo peso crescente das actividades burocráticas, a verdade é que esta distinção apenas exprime um dos aspectos deste desfasamento.

Na realidade se tivermos em conta que o score médio das funções de animação que era 1,5 nas expectativas desceu para 0,88 no exercício das funções e que o score das funções de burocrata que era apenas de 0,05 nas expectativas subiu para 0,9 no exercício das funções, enquanto que o score médio das funções de gestor e de líder que eram, respectivamente de 0,48 e 0,15 nas expectativas

¹ - Funções de Coordenação - só 25,9% dos Directores não incluem estas funções no grupo das três funções que melhor definiriam as suas expectativas e 46,3% consideram mesmo que ela constitui a função que melhor expressa as suas expectativas;

- Funções de Animação - 33% não a incluem nas suas funções e 27,8% consideram-na a mais importante;

- Funções de Negociador - assinalada por 33,3% como uma das três funções mais importantes;

- Funções de Moderador - assinalada por 27,8% como uma das três funções mais importantes;

- Funções de Burocrata - só referidas por 8,8% como uma das três funções mais importantes;

- Funções de Líder - só referida por 5,6%;

- Funções de Gestor - referida por 6,7% como uma das três mais importantes.

passaram para 0 nas funções exercidas, compreenderemos melhor a extensão deste desfasamento.

De uma forma sintética dir-se-ia que, embora os Directores encontrem preferencialmente nas suas habilitações académicas e no seu capital experiencial no domínio da gestão escolar os símbolos imprescindíveis ao acesso a um ofício construído no registo do projecto, a verdade é que os Directores parecem não encontrar nestas fontes de legitimação um quadro de referências suficientemente estável para construírem respostas securizantes à diversidade dos problemas com que se confrontam. O desfasamento entre as expectativas e as funções como propriedade estruturadora do exercício do ofício, embora se inscreva nas valências eminentemente projectuais da construção do ofício, pode por outro lado contribuir para a cristalização de concepções encantatórias da formação capazes de ocultarem a forte influência que as regras institucionais do exercício do trabalho exercem na construção das práticas profissionais.

2.2. As Comissões Pedagógicas: do envolvimento institucional à representação simbólica

O edifício jurídico que define os contornos do sistema de formação contínua de professores, atribui às Comissões Pedagógicas um papel decisivo tanto na definição da política de formação dos CFAEs, na preparação e acompanhamento das acções de formação, bem como no estabelecimento de relações densas entre as actividades de formação e os projectos das escolas. A Comissão Pedagógica constituiria não só a materialização organizacional do associativismo entre escolas, mas também a instância privilegiada de promoção deste associativismo.

Constituindo, de qualquer forma, um reflexo do incipiente desenvolvimento do associativismo entre escolas, a influência das Comissões Pedagógicas na definição das políticas de formação dos Centros, para além de só ter sido decisiva em menos de 30% dos Centros, não foi particularmente sensível às transferências de poderes entre o Ministério e os Centros que acompanharam as inflexões das políticas e das regras de financiamento. Os limitados reajustamentos do poder de influência das Comissões Pedagógicas parecem resultar mais de uma reestruturação interna da distribuição de poderes com os Directores dos Centros, do que de um processo de redistribuição do "locus" da influência envolvendo as relações institucionais com estruturas "externas", nomeadamente, as suas relações com o Ministério¹.

Por sua vez, a intervenção acrescida da Comissão Pedagógica na definição da política do Centro parece não exercer uma influência significativa na criação de disposições para a desreferencialização dos processos de concepção dos programas estratégicos em relação às acções de formação previamente oferecidas pelos formadores. Sem que se pretenda sugerir que esta intervenção é nefasta, os dados disponíveis sugerem-nos, mesmo, que nos Centros onde os Directores desempenham um papel mais decisivo esta desreferencialização é mais frequente do que naqueles onde este papel é desempenhado pela Comissão Pedagógica onde se produzem, em contrapartida, disposições mais frequentes para promover a divulgação deste programa junto das Escolas e dos professores².

¹ Se fizermos uma história "retrospectiva" do exercício da influência nos 12 Centros onde actualmente, na opinião dos seus Directores, a Comissão Pedagógica exerce uma influência decisiva constataremos que, em apenas dois deles, essa influência tinha sido exercida pelo Ministério da Educação durante o FOCO1, num deles como efeito induzido do papel decisivo da DRE na constituição do Centro. Nestes dois Centros, o locus de influência já se tinha deslocado para a Comissão Pedagógica durante o FOCO2. Em 7 destes Centros competiu sempre à Comissão Pedagógica desempenhar o papel decisivo e nos restantes três verificou-se transferência de poderes com o Director do Centro.

² 33,3% dos Centros onde a Comissão Pedagógica não desempenha um papel mais decisivo não conceberam plano estratégico e apenas 25% conceberam este programa antes da planificação das acções. Pelo contrário apenas não possuem

Finalmente, a influência da Comissão Pedagógica na definição das políticas dos Centros parece não contribuir decisivamente para assegurar uma articulação mais consistente entre a oferta da formação e os projectos das escolas. Como já realçámos a oferta de formação dos Centros é estruturada fundamentalmente pela utilização de inquéritos aos professores e pelas propostas dos formadores, sendo apenas de 5,7% os Centros a admitirem que os projectos de escola constituem uma das duas referências estruturadoras da oferta de formação. A intervenção acrescida das Comissões Pedagógicas na vida dos Centros parece no entanto desenvolver propensões para que estes solicitem mais frequentemente propostas aos Conselhos Pedagógicos das escolas associadas e determinem menos frequentemente a sua oferta de formação pelas propostas dos formadores¹. Este efeito, que interessava aprofundar, de uma política de formação tendencialmente centrada nas escolas, parece, no entanto, ser fortemente limitado pelos mecanismos accionados na selecção dos formandos onde os critérios administrativos relacionados com a mudança de escalão constituem a primeira prioridade dos Centros, independentemente da influência decisiva na definição da política ser exercida pelas Comissões Pedagógicas, pelo Director ou pelo Ministério, embora se deva reconhecer que são apenas os Centros onde a Comissão Pedagógica intervém decisivamente aqueles que consideram ser a adequação ao

programa estratégico 20% dos Centros onde o Director exerce o papel mais decisivo e 36% conceberam este programa antes da planificação das acções. Em contraste a percentagem de Centros que possuem programa estratégico e que promoveram a sua divulgação junto das escolas ou dos professores é de 50% nos Centros onde a intervenção da Comissão Pedagógica é, na opinião dos seus Directores, estrategicamente decisiva e apenas 10% dos Centros onde este papel estratégico é imputado ao Director promovem a distribuição do seu plano junto dos professores e 30% a sua afixação na escola.

¹ Em metade dos Centros onde a Comissão Pedagógica exerce uma influência decisiva na definição da política de formação, os Directores admitem que as solicitações aos Conselhos Pedagógicos das escolas constituem uma das duas determinantes da estruturação da oferta de formação, situação que é partilhada apenas por 24% dos Centros onde o Director influencia decisivamente a política de formação. Em 64% destes Centros as propostas dos formadores constituem uma das duas mais importantes determinantes da estruturação da oferta de formação, baixando esta percentagem para 24% nos primeiros.

projecto educativo da escola a segunda prioridade a ter em conta na selecção dos formandos¹.

Apesar destas tendências revelarem algumas das potencialidades da intervenção das Comissões Pedagógicas, as actividades e os ritmos dos CFAEs parecem ser fortemente moduladas pelos rituais burocrático-administrativos da gestão dos financiamentos das acções e da sua creditação, bem como pela forte pressão exercida por uma procura da formação ritmada pelas mudanças de escalão e pelas necessidades de a compatibilizar com uma oferta de formação, que por ser formulada por formadores que não mantêm qualquer vínculo institucional com estas estruturas de formação se tende a transformar numa oferta de formadores, ou, como veremos, também numa procura de formadores. Estas tendências são obviamente um efeito da monodependência financeira dos Centros e de uma lógica de vinculações institucionais que, embora escapem ao controlo dos protagonistas mais visíveis da formação, induzem disposições para que as lógicas de acção destes protagonistas se tendam a harmonizar com a lógica global do sistema.

Ora, este efeito de modulação não estará eventualmente ausente na tendência para a representação das escolas na Comissão Pedagógica se fazer através dos Presidentes dos órgãos de gestão. Apesar da Lei não definir explicitamente a modalidade através da qual se faz a representação dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1ºCiclo e não inviabilizar a possibilidade dos restantes estabelecimentos se fazerem representar por membros do Conselho Pedagógico, a verdade é que 65,6% dos membros das Comissões Pedagógicas são Presidentes dos órgãos de gestão das escolas que representam. Apenas 18,5% são membros dos Conselhos Pedagógicos e os estabelecimentos

¹ A mudança de escalão é o critério prioritário em 91,7% dos primeiros Centros, 92% dos segundos e 88,9% dos últimos. Por sua vez, 16,7% dos Centros onde a Comissão Pedagógica intervém decisivamente admitem que a adequação ao

de educação pré-escolar só se fazem representar por representantes eleitos em 13% dos Centros e os dos 1º Ciclo em 27,8%¹. Algumas Comissões Pedagógicas eventualmente na sequência da dinâmica interna dos Centros integram também Directores de Escolas do Ensino Particular e Cooperativo (12 Centros), delegados e subdelegados escolares (6 Centros), representantes das Escolas Profissionais (4 Centros) e representantes do Ensino Especial (1 Centro).

Esta predominância da representação institucional das escolas através dos Presidentes dos órgãos de gestão, embora possa constituir um bem simbólico susceptível de garantir uma legitimidade acrescida aos CFAEs e aos seus Directores, não contribui necessariamente para melhorar a sua capacidade organizacional.

Os Directores dos Centros nem sempre encontram, com efeito, nas Comissões Pedagógicas o protagonismo necessário às tendências para o isolamento que, para cerca de um quarto dos inquiridos, constitui uma das principais dificuldades ao exercício das suas funções, e, por vezes, consideram que a melhoria do Sistema de Formação passa pela transformação das suas relações com as Comissões Pedagógicas e com as escolas.

Por outro lado, os dados que dispomos, apesar de não serem conclusivos a este respeito, sugerem que as Comissões Pedagógicas para além de assegurarem a representação formal das escolas, tendem a desempenhar um importante papel simbólico de legitimação compensatória para os Centros cujos directores têm uma legitimidade fragilizada por pertencerem aos níveis de ensino mais baixos e para a superação das dificuldades que a pertença a estes níveis de

projecto educativo da escola constitui um segundo critério de prioridade na selecção dos formandos.

¹ Em 35% das Comissões Pedagógicas a representação das escolas dos 2º e 3º Ciclos e Secundário faz-se exclusivamente através dos Presidentes dos Conselhos Directivos e apenas em 4 Comissões a representação destas escolas faz-se exclusivamente através dos membros dos Conselhos Pedagógicos. A representação dos estabelecimentos do 1º Ciclo só se faz por representantes eleitos em 11 Centros e a dos estabelecimentos de educação pré-escolar em 7 Centros.

ensino traz para o recrutamento de formadores. Na realidade, é nos CFAEs onde os Directores são oriundos da educação pré-escolar ou do 1º Ciclo que se verifica um maior protagonismo da Comissão Pedagógica¹ e são também estes os CFAEs que encontraram mais dificuldades no recrutamento de formadores².

Existindo, com efeito, uma tendência para que, no recrutamento dos formadores, os Directores privilegiem os que pertencem ao nível de ensino de onde eles são oriundos apoiando-se, assim no seu capital relacional e, se tivermos em conta que os níveis de ensino mais baixos se confrontam com maiores dificuldades de aceder às qualificações legalmente exigidas para o exercício da função de formador, compreenderemos melhor a origem das dificuldades do recrutamento de formadores e capital relacional que o protagonismo da Comissão Pedagógica pode acrescentar ao do Director no recrutamento dos formadores³. São também estas dificuldades que podem contribuir para a explicação do facto dos Directores dos níveis de Ensino mais baixos privilegiarem mais as modalidades impessoais de recrutamento de formadores (concursos e protocolos) em detrimento dos convites e da aceitação de propostas que são particularmente privilegiadas pelos Directores oriundos do Ensino Secundário, em particular, aqueles que pertencem aos centros do interior⁴.

¹ A Comissão Pedagógica desempenha o papel mais importante na definição da política de formação de 50% dos Centros onde o Director é oriundo da educação pré-escolar ou do 1º Ciclo e apenas em 13% dos Centros cujo Director está vinculado ao Ensino Secundário. Em contrapartida, 59,1% dos Directores oriundos do Ensino Secundário e 33,3% dos que são oriundos da educação pré-escolar e do 1º Ciclo atribuem a si próprios o protagonismo mais importante na definição da política do Centro.

² A percentagem de Directores que afirma não ter tido dificuldades no recrutamento de formadores é de 72,4% junto dos Directores do Ensino Secundário e de 28,5% junto dos Directores do Pré-Escolar e do 1º Ciclo.

³ 46,6% dos formadores envolvidos nas acções promovidas pelos Centros cujos Directores estão vinculados à educação pré-escolar e 1º Ciclo são oriundos destes níveis de ensino e 30,7% são oriundos do Ensino Secundário ou Superior. Em contraste, estão vinculados ao Ensino Secundário ou Superior 46% dos formadores envolvidos em acções dos Centros dirigidos por docentes do Ensino Secundário e apenas 24,6% dos formadores estão vinculados à educação pré-escolar ou ao 1º Ciclo.

⁴ 24% dos Directores do Ensino Secundário recorrem a concurso para recrutamento de formadores e 64% limitam-se a aceitar propostas e a formular convites, aumentando esta percentagem para 83,3% junto dos Directores do Ensino Secundário dos Centros do interior. Pelo contrário, apenas 35,7% dos

3. Da oferta à procura de formadores

A bolsa de Formadores que os CFAE envolveram na execução das acções de formação promovidas no âmbito do programa FOCO 2 sofreu profundas alterações quantitativas e qualitativas relativamente à bolsa que se tinha constituído na execução do FOCO 1.

Do ponto de vista quantitativo assistiu-se a uma redução para metade do número de formadores envolvidos e a um ligeiro acréscimo quantitativo dos formadores envolvidos nas acções realizadas no último ano¹. Se admitirmos que as propriedades dos formadores que se envolveram a nível nacional na execução do FOCO 1 se não afasta substancialmente da dos formadores envolvidos nas acções de formação executadas pelos CFAE da região Norte poderemos caracterizar algumas transformações qualitativas nas propriedades da bolsa de formadores envolvidos na execução das acções do FOCO 2.

Em primeiro lugar, assistiu-se a uma diminuição quantitativa do peso dos formadores com habilitações académicas mais elevadas que se, eventualmente, pode reflectir uma atenuação da dependência dos CFAE's relativamente às instituições do Ensino Superior onde se concentram estes formadores, contribui também para um reforço da sua dependência relativamente ao Conselho Científico-Pedagógico. Na realidade embora se tenha

Directores da educação pré-escolar e do 1º Ciclo utiliza o convite a formadores e a aceitação de propostas como modalidade privilegiada de recrutamento de formadores e 35,7% recorre a concursos.

¹ - Apesar de não dispormos de dados referentes às acções de formação desenvolvidas pelos CFAE no programa FOCO1, pode-se estimar terem estado envolvidos mais de um milhar de formadores. Este número baixou para 468 nas acções financiadas no FOCO 2 e subiu para 562 nas acções desenvolvidas no ano transacto pelos 54 CFAE cujos Directores responderam ao nosso inquérito.

assistido a um aumento ligeiro do peso relativo dos formadores que têm uma habilitação académica superior à licenciatura, a verdade é que esta tendência foi acompanhada por uma diminuição da percentagem de formadores com o doutoramento de 3,6% para 1,6%¹. Por outro lado, o significativo aumento a que se assistiu da percentagem de formadores que possuem um DESE² não reflecte necessariamente uma melhoria correspondente das qualificações académicas dos formadores envolvidos na medida em que para cerca de 2/3 destes formadores o DESE apenas permitiu o acesso ao grau de licenciado. Não se podendo afirmar com segurança que a estrutura das qualificações académicas dos formadores tenha sofrido alterações significativas na sequência da alteração da legislação e dos critérios de financiamento das acções, ter-se-á, no entanto, que admitir que estas alterações, ao implicarem que 40,8% dos formadores envolvidos nas acções tivessem que requerer previamente a sua acreditação como formadores, trouxeram uma carga de trabalho burocrático acrescido dos CFAE e dos próprios formadores e reforçaram a sua dependência relativamente ao Conselho Científico-Pedagógico.

Em segundo lugar, embora se tenha assistido na execução do FOCO 2 a um aumento significativo do peso percentual dos formadores do 1º e do 2º ciclo em detrimento quer dos formadores vinculados ao ensino superior, quer dos formadores "exteriores" ao Sistema Educativo, a verdade é que, por um lado, no universo das acções executadas no último ano se assistiu a uma atenuação dessas tendências e que, por outro, a diminuição do peso percentual dos formadores exteriores ao Sistema Educativo pode também

¹ - Na execução do programa FOCO 1 os formadores que detinham um grau académico superior à licenciatura representavam 23,7% do total de formadores e nas acções financiadas no FOCO 2 esta percentagem subiu ligeiramente para 27,6%.

² - Esta percentagem aumentou de 5,1% na execução do FOCO 1 para 21,8% no universo das acções financiadas pelo FOCO 2.

significar que os Centros perderam a sua capacidade de se permeabilizarem a lógicas que lhes são extrínsecas¹.

Em terceiro lugar, apesar de já terem sido criados há cerca de 5 anos, os CFAE's ainda recorrem frequentemente à colaboração de formadores do Ensino não superior que não se encontram vinculados às escolas que os integram. De facto, de acordo com os resultados do nosso inquérito, a percentagem de formadores dos CFAE's que não se encontram vinculados às escolas associadas é de 35,9%, aumentando esta percentagem para 42,9% nos Centros do interior.

Finalmente, apesar de se ter assistido a um importante aumento do peso quantitativo dos formadores vinculados aos níveis de ensino mais baixos, a verdade é que estes níveis de ensino ainda se encontram sub-representados no universo dos formadores relativamente à sua importância quantitativa no universo dos formandos e no universo dos docentes do ensino não superior. Se nos reportarmos com efeito às acções financiadas pelo FOCO 2 constataremos que os docentes do ensino pré-primário que representam 3% do total de docentes do ensino não superior e 5,1% dos potenciais formandos, estão envolvidos como formadores em apenas 2,1% das acções. Do mesmo modo, a representação dos docentes do 1º ciclo no universo dos docentes do ensino não superior (33,3%) e no universo dos potenciais formandos (47,2%) é percentualmente maior que a sua representação no universo dos formadores (29,3%). Por sua vez, os docentes do 2º ciclo e do ensino secundário encontram-se sobre-representados no universo dos formadores

¹ - Na realidade o peso percentual dos formadores do 1º Ciclo que na execução do FOCO 1 tinha sido de 14,1%, aumentou para 29,3% na execução do FOCO 2 e diminuiu para 24,3% nas acções realizadas no último ano. Por outro lado, os formadores do 2º Ciclo que tinham representado 14,9% do total dos formadores envolvidos no FOCO 1, representam 20,7% dos que se envolveram no FOCO 2 e 18,7% dos formadores envolvidos no último ano. A percentagem de formadores do Ensino Superior, por sua vez, diminuiu de 18,8% para 9,0% e a dos formadores exteriores ao Sistema Educativo de 8,8% para 2,1%. Nas acções realizadas no último ano, a percentagem de formadores do Ensino Secundário aumentou relativamente às acções financiadas no FOCO1 de 36, 8% para 39,3% e a dos formadores exteriores ao Sistema Educativo de 2,1% para 4,5%.

relativamente à sua representação no universo dos potenciais formandos¹.

Para além de estarem sub-representados no universo dos formadores, os formadores dos níveis de ensino mais baixo envolvidos nas acções dos CFAES são também aqueles que menos frequentemente têm o seu estatuto dependente da avaliação da sua experiência profissional pelo Conselho Científico-Pedagógico². Para cerca de dois terços dos formadores destes níveis de ensino, o capital académico materializado na posse de um DESE, e menos frequentemente na posse de um diploma de pós-graduação ou de Mestrado constitui uma condição imprescindível para o exercício das funções de formador; apenas 10,6% dos formadores do 1ºCiclo têm o seu estatuto associado à frequência de um curso de formação de formadores e 38,7% dos formadores deste nível de ensino têm o seu estatuto associado ao reconhecimento da relevância do seu capital experiencial por parte do Conselho Científico-Pedagógico.

Estando mais frequentemente dependentes do reconhecimento do seu capital experiencial, os formadores do 2ºCiclo distinguem-se dos seus colegas dos níveis de ensino mais baixos pelo facto do seu capital académico estar mais frequentemente associado à posse de um diploma de pós-graduação (18,9%) ou de um DESE obtido após a Licenciatura (12,9%); 10,3% destes formadores, embora não tenham os diplomas académicos legalmente exigidos para o exercício das suas funções, frequentaram um curso de formação de formadores. Também no universo dos formadores do Ensino Secundário o capital experiencial reconhecido como legítimo é mais frequentemente associado ao exercício

¹ - 20,7% e 36,8% dos formadores encontram-se respectivamente vinculados ao 2º ciclo e ao Ensino Secundário e estes graus de ensino contribuem com 15,3% e 32,4% dos potenciais formandos.

² Enquanto que 64,4% dos formadores da educação pré-escolar e 62,3% dos do 1ºCiclo envolvidos no conjunto das acções que os CFAES candidataram a financiamento possuem a habilitação académica legalmente exigida para o exercício das suas funções, 45,4% dos formadores do 2ºCiclo e 50,1% dos do Ensino Secundário tiveram de requerer a sua avaliação curricular ao Conselho Científico - Pedagógico.

das suas funções do que o seu capital académico. Eles distinguem-se, no entanto, dos do 2ºCiclo por terem o seu estatuto menos frequentemente dependente da frequência de um curso de formação de formadores (apenas 4,6% destes formadores estão nestas circunstâncias) e pelo seu capital académico se estruturar fundamentalmente em torno da posse de um Diploma de pós-graduação (23,2%) ou de um Mestrado. Finalmente, os formadores vinculados ao Ensino Superior que se disponibilizaram a colaborar com os CFAE's, apesar de serem aqueles que possuem um capital académico mais elevado também recorrem frequentemente à avaliação do seu capital experiencial por parte do Conselho Científico-Pedagógico e menos frequentemente ao facto de terem frequentado um curso de formação de formadores nas condições exigidas pela lei¹.

Dir-se-ia, por isso, que para além de se diferenciarem pela importância relativa do capital académico e do capital experiencial no exercício "legítimo" da suas funções, os formadores dos diferentes níveis de ensino vinculados aos CFAE's também se diferenciam na natureza do capital académico que legitima essas funções. Nos formadores do pré-primário e do 1ºCiclo é estruturado em torno dos DESE's obtidos após o Bacharelato; nos do 2ºCiclo em torno dos DESE's obtidos após a Licenciatura e nos diplomas de pós-graduação, enquanto que no capital académico dos formadores do Ensino Secundário predominam os diplomas de pós-graduação e os Mestrados e nos formadores do Ensino Superior predominam os Mestrados e os Doutoramentos.

Apesar dos formadores dos diferentes níveis de ensino terem propriedades específicas, todos eles parecem manter uma relação com os CFAE's caracterizada por uma vinculação predominante com o Director do Centro e com os projectos de acções de formação que se propõem realizar. Na realidade ao

¹ Na realidade, 18,3% dos formadores do Ensino Superior possuem o grau de Doutor, 45,1% o grau de Mestre, 12,2% um diploma de pós-graduação e 11,0% viram o seu estatuto reconhecido pelo Conselho Científico - Pedagógico. Têm o

constituírem a sua bolsa de formadores com base na formulação de convites individuais e na aceitação de propostas de acções de formação, os Centros não estabelecem uma relação institucional minimamente estável com os formadores, privilegiando pelo contrário o capital relacional e aceitando a relação exclusiva do formador individual com a acção desenvolvida por cada formador¹. O facto de alguns Centros articularem as modalidades atrás referidas de recrutamento de formadores com a realização de concursos (22,6% dos Centros) ou as articularem com o estabelecimento de protocolos com as instituições de onde são originários os formadores (9,4%) não significa que não seja o modelo da vinculação individual aquele que define a relação dos formadores com os CFAE's.

Os dados de que dispomos indiciam mesmo que esta vinculação individual se constrói em torno do capital experiencial do Director do Centro. Na realidade o facto dos Directores do Centro vinculados ao 2º Ciclo e Secundário recorrerem mais frequentemente a este modelo (83,3%) que os seus colegas do 1º Ciclo ou do Pré-Escolar, que recorrem mais frequentemente à realização de concursos para formadores (28,6%) ou ao estabelecimento de protocolos com instituições (28,6%), sugere que os primeiros encontram mais facilmente nos seus sistemas relacionais de trabalho os formadores com as qualificações legalmente exigidas, ao passo que os segundos têm de recorrer a modelos mais impessoais de recrutamento dos formadores². Esta vinculação

seu estatuto associado à frequência de um curso de formação de formadores apenas 2,4% destes formadores.

¹ - A formulação de convites e a aceitação de propostas constituem o modelo de recrutamento de formadores utilizado por 60,4% dos Directores inquiridos. Subsidiariamente eles utilizam uma destas modalidades de recrutamento conjuntamente com a realização de concursos para formadores (22,6% dos Centros) ou com base em protocolos estabelecidos com as instituições. É significativo da predominância da vinculação individual dos formadores ao Centro o facto de nenhum dos Centros inquiridos contar com a colaboração estável de formadores com redução de horário, apesar da lei prever esta possibilidade.

² - Na análise que fizemos aos resultados do nosso inquérito não encontramos com efeito nenhuma relação significativa entre os modelos de recrutamento privilegiados pelos diferentes Centros de Formação e um conjunto de indicadores incidindo sobre as propriedades do Centro de Formação: localização do Centro, existência ou não de um programa estratégico e papel desempenhado pela Comissão Pedagógica na definição da política do Centro. O

privilegiada do formador individual ou da equipa de formadores ao Director do Centro e à acção de formação que se propõe realizar não inibe o exercício de uma influência indirecta por parte dos formadores na definição da política de formação do Centro. Mais de metade dos Centros de Formação que elaboraram um documento estratégico fizeram-no com base em algumas das acções de formação propostas e eventualmente os Centros que não possuem este documento estratégico também atribuíram uma importância acrescida a estas propostas de acções de formação¹.

Esta vinculação individual dos formadores aos CFAEs é, por outro lado reforçada, pela tendência acrescida destes formadores desenvolverem um trabalho individual. Na realidade, 67,3% acções que os CFAEs candidataram a financiamento ao FOCO 2 são propostas por formadores individuais enquanto que as percentagens correspondentes para os Centros de Formação das Associações de Professores e das Instituições do Ensino Superior são, respectivamente, de 58,3% e 41,8%. Curiosamente, esta é tanto mais acentuada quanto mais elevado é o nível de ensino a que se encontram vinculados os formadores sendo de realçar que os formadores do Ensino Superior desenvolvem mais frequentemente um trabalho individual na sua colaboração com os centros do que quando intervêm no quadro institucional da sua instituição de origem².

Para além de tenderem a desenvolver um trabalho individualizado, os formadores dos CFAEs quando promovem um trabalho em equipa privilegiam o trabalho intra-pares: 52,9%

único indicador que parece influenciar as modalidades de recrutamento dos formadores diz respeito às propriedades do Director do Centro, nomeadamente ao grau de ensino a que ele se encontra vinculado.

¹ - A percentagem de Centros que não possuem documento estratégico é de 24,1% e a dos Centros que elaboraram o seu programa estratégico com base nas propostas de acções de formação é de 37,7%. Pode-se assim afirmar que em cerca de 2/3 dos Centros de Formação as práticas de análise de necessidades de formação parecem estar subordinadas às ofertas de formação dos formadores.

² Apenas se propõem constituir equipas de formação 48,6% dos formadores vinculados ao pré-escolar, 46,8% dos do 1ºCiclo, 40,1% dos do 2ºCiclo, 37,9% dos formadores do Ensino Secundário e 34,3% dos do Superior. O trabalho em equipa que 59,2% dos formadores do Ensino Superior se propõem desenvolver nas acções de formação que as instituições do Ensino Superior candidataram a

das equipes onde estão envolvidos formadores do pré-primário são constituídas exclusivamente por formadores do mesmo nível de ensino, tal como 56,8% das equipes que integram formadores do 1ºCiclo e 55,9% das que integram formadores do Secundário¹.

financiamento, contrasta com o trabalho profundamente individualizado que marca a sua colaboração com os CFAEs.

¹ Globalmente as equipas de formadores envolvidas nas acções de formação dos CFAEs constituídas por formadores do mesmo nível de ensino representam 64,1% do total das equipas e, embora nas equipas em que estão envolvidos formadores do 2ºCiclo apenas 25,4% incluam exclusivamente formadores deste nível de ensino, a verdade é que os formadores deste nível de ensino privilegiam a sua relação com Ensino Secundário (42,9% das equipas) em detrimento do seu trabalho com os formadores do 1ºCiclo (12,7% das equipas). As equipas que envolvem formadores do Ensino Superior também privilegiam o trabalho com os formadores do Ensino Secundário (48,0% das equipas)

4- Os formandos: do consumidor ao agente educativo

Os docentes do 1º Ciclo constituem os destinatários privilegiados das acções de formação organizadas e promovidas pelos CFAE's. Na execução do FOCO 1, estes docentes representavam 43% dos destinatários das acções; no conjunto das acções que se candidataram a financiamento no FOCO 2 eles representam 40,2% e constituem 48,2% dos formandos envolvidos nas acções financiadas no FOCO 2. Para além da importância atribuída à formação dos professores do 1º Ciclo, os CFAE's são também a instituição onde é maior o peso relativo dos docentes do Pré-Primário no universo dos destinatários: 8,3% nas acções que se candidataram a financiamento no FOCO 2 e 4,6% nas acções que foram financiadas. Os docentes do 2º Ciclo representavam, por sua vez, 16,2% das acções candidatas ao FOCO 2 e 15,1% das que foram financiadas, enquanto que as percentagens correspondentes dos professores do 3º Ciclo e do Secundário foram de 35,3% e 31,9%, respectivamente.

Se compararmos o peso relativo dos destinatários das acções desenvolvidas no FOCO 1 e no FOCO 2 por nível de ensino, constataremos que os formandos do Pré-Escolar, que a nível nacional representavam 7,1% do total de formandos e que tinham sido objecto de uma particular atenção nas acções de formação desenvolvidas na região Norte, viram o seu peso relativo no universo dos formandos particularmente reduzido (4,6%) ao mesmo tempo que se assistiu a um aumento do peso percentual da importância dos formandos do 1º Ciclo (de 42,2% para 48,2%) e a uma diminuição do peso percentual dos do 3º Ciclo e Secundário (de 35,3% para 31,9%).

Esta transformação da distribuição dos formandos pelos diferentes níveis de ensino, embora seja um reflexo das mudanças produzidas na legislação e nas regras de financiamento das acções é, principalmente, uma

consequência de uma política de financiamento ¹. Na realidade, a distribuição percentual dos destinatários das acções que se candidataram a financiamento não se afasta substancialmente da distribuição percentual dos formandos envolvidos na execução do FOCO 1 - 8,3% para o Pré-Primário, 40,2% para o 1º Ciclo, 16,2% para o 2º Ciclo e 35,3% para o 3º Ciclo e Secundário - sendo, por isso, o desfaseamento atrás referido resultante da execução de uma política de financiamento cujas regras já eram do conhecimento dos proponentes no momento da realização das suas candidaturas.

Independentemente do significado político deste desfaseamento, interessava realçar que o peso dos formandos dos diferentes níveis de ensino não reflecte o peso relativo dos docentes desses níveis de ensino. Se atendermos, com efeito, a que os docentes do Pré-Escolar representam apenas 3,0% dos docentes do ensino não superior e que os do 1º Ciclo representam cerca de 34%, enquanto que os do 2º Ciclo e do 3º Ciclo e Secundário representam, respectivamente 22% e 42%, teremos de reconhecer que a procura de formação é tendencialmente mais intensa nos níveis de ensino mais baixos, enquanto que a oferta de formadores é forte nos níveis de ensino mais altos.

Apesar de agruparem potencialmente os docentes dos vários níveis de ensino, os CFAE's foram as instituições de formação que, no elenco das acções candidatas ao financiamento do FOCO 2, menor importância percentual atribuíram às acções que envolvessem destinatários de todos os níveis de ensino ². Os CFAE's, tal como as restantes instituições de formação privilegiaram as acções dirigidas apenas a docentes de um nível de ensino (40,3% das acções

¹ - Apenas analisamos os efeitos regionais da execução da política de financiamento, já que não dispomos de dados que nos permitam uma análise comparativa capaz de restituir as eventuais especificidades regionais dessa execução.

² - Apenas 2,3% das acções propostas pelos CFAE's estão nestas circunstâncias, ao passo que nas acções propostas pelas Associações de Professores 9,8% destinam-se a professores de todos os níveis de ensino e essa percentagem é de 1,2% e 10,5% no conjunto das acções propostas, respectivamente pelas ESE's e pelas Faculdades.

propostas) e aquelas que agrupam ou Educadores de Infância e professores do 1º Ciclo, ou professores do 2º Ciclo e Secundário (41,4% das acções propostas); apenas 17,2% das acções propostas escapam a esta lógica de organização dos destinatários das acções. Convém realçar que a aplicação das políticas de financiamento do FOCO 2 contribuiu para a cristalização desta lógica, já que do elenco das acções financiadas é percentualmente mais importante o que se refere a acções que se dirigem a docentes de um único nível de ensino (o seu peso é de 37,1% nas acções não financiadas e de 43,5% nas acções financiadas) em detrimento daquele que se refere a acções que se dirigiam a docentes de todos os níveis de ensino (3,7% nas acções não financiadas e 0,9% nas financiadas) ou daquele que se refere a acções dirigidas a agrupamentos de docentes que não se inscreviam na dicotomia Ed. Infância + 1º Ciclo / 2º Ciclo + Secundário (representavam 16,1% das acções não financiadas e 13,8% das financiadas).

Seguindo uma tendência comum a todas as instituições de formação, os CFAE's organizam a formação, que tem também os docentes do Pré-Escolar como destinatários, privilegiando o seu agrupamento com os professores do 1º Ciclo (71,7% das acções candidatas ao FOCO 2 e destinadas a docentes do Pré-Escolar estão nestas circunstâncias - embora sejam as instituições de formação que mais frequentemente se propõem realizar acções de formação destinadas exclusivamente a docentes do Pré-Escolar - 13,0%).

Nas acções de formação candidatas a financiamento do FOCO 2 e que têm por destinatários os docentes do 1º Ciclo, os CFAE's são as instituições que mais frequentemente se propõem realizar acções destinadas exclusivamente a docentes deste nível de ensino e, embora sejam as instituições que mais frequentemente se propõem agrupar estes docentes com os do 2º Ciclo e os do Secundário

(20,3%), promovem este agrupamento à custa da exclusão dos docentes do Pré-Primário.

Ao contrário da estruturação da formação dos professores do 1º Ciclo, as acções de formação que os CFAE's se propõem realizar para os docentes do 2º Ciclo caracterizam-se por se apoiar em colectivos de formação onde se privilegia o seu agrupamento exclusivamente com os seus colegas do Secundário (58,9%) em detrimento dos colectivos que se destinam exclusivamente a docentes deste nível de ensino (3,9%) ou que os agrupam com docentes do 1º Ciclo (5,8%). É este também o agrupamento privilegiado na formação dos professores do Ensino Secundário, embora neste caso 22,7% das acções que envolvem docentes deste nível de ensino se lhes destinem exclusivamente.

A execução da política de financiamento do FOCO 2 reforçou, por sua vez a tendência para que os CFAE's não destinassem acções de formação exclusivamente para docentes do Pré-Escolar (não foi financiada nenhuma acção nestas circunstâncias) e reforçassem o seu agrupamento com docentes do 1º Ciclo (85,7% das acções financiadas contra 64,0% das não financiadas), bem como a tendência para organizar a formação dos professores do 1º Ciclo privilegiando as acções que se lhes dirigiam exclusivamente (52,9% das acções financiadas e 31,1% das acções não financiadas) em detrimento das que promoviam o seu agrupamento com as do 2º Ciclo e Secundário (26,6% das acções não financiadas contra 14,5% das acções financiadas) ou com os docentes de todos os níveis de ensino (6,8% das acções não financiadas e 1,6% das acções financiadas).

Deve-se também à execução da política de financiamento o reforço e a cristalização da tendência para na formação dos docentes do 2º Ciclo privilegiar a sua relação com a formação dos docentes do Secundário (54,1% das acções não financiadas e 63,8% das acções financiadas) em detrimento das acções que agrupam estes docentes simultaneamente com

os seus colegas do 1º Ciclo e do Secundário (29,9% das acções não financiadas e 18,4% das acções financiadas).

Tendo sido reforçada pela política de financiamento do FOCO 2, esta tendência para organizar os destinatários das acções de formação reproduzindo as dicotomias cristalizadas no Sistema Educativo parece inscrever-se no funcionamento dos CFAE's os quais, mais do que as escolas que os integram, se tendem a afirmar como instâncias de mediação entre uma oferta de formação modulada pelos critérios de financiamento e construída na agregação de propostas formuladas por formadores individuais e uma procura de formação construída na agregação dos interesses individuais dos consumidores, cujas necessidades são moduladas por determinantes inscritas na gestão administrativa das suas carreiras.

Na realidade, das 652 acções que foram desenvolvidas pelos Centros cujos directores responderam ao nosso inquérito, apenas 6 (0,9%) se dirigem a docentes da mesma escola e 10 (1,5%) a docentes que participam em projectos. Mais de um quarto das acções (25,8%) têm como destinatários professores indiferenciados, 15,2% destinam-se a docentes do mesmo grupo disciplinar, 27,9% a docentes do mesmo nível de ensino e 27,6% a docentes de graus de ensino contíguos.

Ora esta organização dos destinatários parece ser mais influenciada pela agregação das propriedades individuais dos destinatários do que pela consistência interna dos CFAE's. Se considerarmos, com efeito, que a existência de um documento estratégico do CFAE constitui um indicador do seu grau de consistência e se compararmos a distribuição dos destinatários promovidos pelos CFAE's que dispõe de um documento estratégico e por aqueles que não dispõe, constataremos que os primeiros apenas organizam mais frequentemente acções dirigidas para graus de ensino contíguos (30,5% contra 21,3%) e menos frequentemente para professores indiferenciados (24,7% contra 29,3%). O contraste é mais acentuado quando comparamos a organização

dos destinatários promovidos pelos CFAE's urbanos e pelos CFAE's das zonas rurais: os primeiros, reflectindo a maior importância quantitativa do 2º Ciclo e Secundário, promovem mais frequentemente acções para o mesmo grupo de disciplinas (19,6% contra 7,1%) ou para graus de ensino contíguos (30,4% contra 20,0%) e os segundos promovem mais frequentemente acções para professores indiferenciados (40,0% contra 20,5%) e são mais permeáveis ao desenvolvimento de acções destinadas a docentes envolvidos em projectos (4,1% contra 0,7%).

Por outro lado, ao não estabelecerem um vínculo institucional estável com os formadores, os CFAE's para além de se situarem numa situação de dependência tendencial relativamente à oferta de formação por eles formulada, não instituem espaços fomentadores do trabalho de equipas de formadores. Cerca de dois terços das acções de formação que os CFAE's candidataram a financiamento no FOCO 2 (67,3%) constituem, com efeito, propostas de um único formador (esta percentagem aumenta para 70% no elenco das acções que foram financiadas).

A maioria das acções que foram financiadas (62,9%) ou que se candidataram a financiamento (64,1%) e que eram propostas por equipas de, pelo menos 2 formadores, integravam apenas formadores do mesmo grau de ensino, em geral do Secundário (43,9%) ou do 1º Ciclo (29,0%) - sendo as equipas de formadores pertencentes a diferentes graus de ensino constituídas predominantemente por formadores do 2º Ciclo e Secundário (41,5%) ou por formadores de cada um destes níveis de ensino e do Ensino Superior (19,6%).

É interessante notar que, quer as dificuldades que os Directores dos Centros encontraram no exercício das suas funções, quer as propostas que eles forneceram para a melhoria da formação contínua parecem não pôr em causa explicitamente o seu papel de mediador das relações entre uma oferta de formação tendencialmente formulada por formadores individuais e uma formação procurada por

indivíduos cujas necessidades derivam das regras administrativas que regulamentam as suas carreiras.

Assim, apenas 20 (12,7%) das 152 dificuldades que os Directores dos Centros encontram no exercício das suas funções incidem directamente na estruturação do trabalho com os formadores (10), os formandos (7) ou as escolas associadas ao Centro (3). A grande maioria destas dificuldades diz respeito às relações com a Escola onde se encontra sediado o Centro (18,4%), as regras de financiamento ou de acreditação das acções de formação (17,8%), as dificuldades de gestão financeira (13,8%), o trabalho burocrático (12,7%) ou o isolamento que sentem no exercício das suas funções.

Por sua vez, a maioria das alterações sugeridas para a melhoria do sistema incidem sobre o trabalho administrativo do Centro (22,3%) ou sobre a gestão administrativa do sistema (28,4%). As relações dos Directores com os Conselhos Pedagógicos e com as Escolas têm um peso percentual de 7,4%, o trabalho dos formadores um peso de 8,1% e a maioria das alterações que incidem sobre os formandos são formuladas em torno da ideia de a formação dever ser mais adequada (12,2%) ou de que os formandos devem ser dispensados das actividades lectivas para fazer formação (7,4%). Apenas dois Directores sugerem a necessidade de centrar a formação nos contextos de trabalho e um faz referência à necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico mais participativo.

5. A dinâmica sócio-pedagógica das acções de formação

Apesar de não dispormos de informação detalhada relativamente ao trabalho desenvolvido pelos CFAE's da zona Norte na execução do programa FOCO 1, os dados disponíveis relativos ao desenvolvimento do programa FOCO 2 permitem-nos discernir algumas das tendências mais relevantes da construção sócio-pedagógica do trabalho de formação dos CFAE's.

Tendo por base os conteúdos das acções de formação que os CFAE's candidataram ao FOCO 2 e utilizando a tipologia construída pelos gestores deste programa, pode-se constatar que os CFAE's constituem a instituição de formação que mais frequentemente se propõe desenvolver trabalho de formação no domínio das "Novas Tecnologias" e das "Expressões" e menos frequentemente em domínios de formação exteriores à tipologia atrás referida¹. Apesar de ter contribuído para uma diminuição acentuada da importância que os CFAE's atribuem à formação no domínio das "Novas Tecnologias", a aplicação das regras de financiamento na Região Norte transformou estas instituições nas únicas a oferecer formação neste domínio, ao mesmo tempo que provocou um aumento significativo do peso das acções oferecidas no domínio das "Didácticas" e da "Área Escola"².

¹ - Na realidade, enquanto que 22,3% das acções que as Associações de Professores candidataram a financiamento, 25% das Escolas Superiores de Educação e 19,4% das Faculdades não se integram nesta tipologia, a percentagem correspondente para os CFAE's é de 14,1%. Por outro lado, no elenco das acções que os CFAE's se propõem desenvolver, 9,1% incidem sobre a Área das Expressões e 13,6% sobre as Novas Tecnologias; para as Associações de Professores, as percentagens correspondentes são respectivamente de 7,7% e 5,4%, para as Escolas Superiores de Educação de 4,6% e 11,4% e para as Faculdades essas percentagens são de 1,3% e 6,6%.

² - O peso percentual das acções financiadas no domínio das Novas Tecnologias é de 8,4% enquanto que, como vimos, o seu peso percentual no universo das acções candidatas a financiamento era de 15,9%. Por outro lado, a percentagem das acções incidindo no domínio das Didácticas que era de 33,4% no universo das acções candidatas a financiamento aumentou para 43,4% no universo das acções financiadas e as que incidiam na Área Escola aumentou de 15,6% para 19,3%.

Da análise das acções intervenientes no FOCO 2 constata-se também a existência de uma forte relação entre o seu conteúdo e os níveis de ensino a que pertencem os destinatários.

As acções dirigidas para os docentes do Pré-Escolar¹ centram-se fundamentalmente na Área das Expressões, não se integram na tipologia dos conteúdos definidos pelos gestores do FOCO ou incidem sobre o domínio das Novas Tecnologias. Raras vezes estas acções incidem sobre a Avaliação ou sobre a Área Escola². A esta distribuição dos conteúdos da formação dirigida aos docentes do Pré-Escolar está subjacente uma concepção do seu trabalho profissional onde estão ausentes as preocupações relacionadas com a avaliação e com a construção social do espaço educativo onde exercem a sua actividade. Não está ausente nesta concepção uma definição da problemática da avaliação que a reduz à classificação dos alunos e uma definição do trabalho do docente do Pré-Escolar como um "especialista" das Expressões, tendencialmente excluído da construção de dinâmicas educativas locais que os envolvam com docentes de outros níveis de ensino. A execução da política de financiamento ao ter contribuído para um aumento significativo da formação na área das Expressões no elenco das acções financiadas em detrimento da formação noutros domínios não reflecte mais do que um reforço e uma cristalização desta imagem³.

¹ - Quando nos referimos às acções dirigidas a cada um dos níveis de ensino reportamo-nos ao conjunto das acções onde os docentes deste nível de ensino se encontram entre os destinatários e não ao conjunto mais restrito de acções que se dirigem exclusivamente aos docentes deste nível de ensino.

² - Das acções dirigidas a docentes do Pré-Escolar e que se candidatam a financiamento, 27,5% incidem sobre a área das Expressões, 26,1% não se integram na tipologia dos conteúdos das acções atrás referidas, e 14,5% incidem sobre a área das Novas Tecnologias. Pelo contrário, só 1,5% e 8,7% destas acções incidem respectivamente sobre a Avaliação e a Área Escola.

³ - A Área das Expressões que constituía o domínio de formação de 27,5% das acções candidatas a financiamento, representa o domínio de formação privilegiado por 51% das acções financiadas. Por outro lado, a formação dos Educadores de Infância no domínio da Investigação e Inovação Pedagógica desapareceu praticamente no elenco das acções financiadas (representa 4,2% enquanto que este domínio era privilegiado por 15,7% das acções candidatas a financiamento) e o peso das acções incidindo sobre as Novas Tecnologias diminuiu de 19,6% para 12,3%.

A inexistência de acções dirigidas para docentes do 1º Ciclo que incidam no domínio das Ciências da Especialidade, contrastando com a importância relativa da formação no domínio das Didácticas, sugere por outro lado que os CFAE's partilham e contribuem mesmo para o reforço de uma concepção de trabalho dos docentes deste nível de ensino onde o interesse pela sua formação científica só se manifesta se esta estiver intimamente associada a preocupações relacionadas com a transmissão pedagógica dos conteúdos¹. O facto de, por outro lado, os CFAE's serem a instituição de formação que mais frequentemente se propõe desenvolver acções para os docentes do 1º Ciclo no domínio das Expressões - que constitui o 2º mais importante domínio de formação destes docentes - sugere que eles privilegiam a relação destes docentes com os do Pré-Escolar². A execução da política de financiamento ao contribuir para um aumento percentual da importância da formação no domínio das Didácticas contribui para o reforço desta imagem. A diminuição significativa do peso percentual das acções incidindo sobre os domínios da Investigação e Inovação Pedagógica e das Novas Tecnologias não constitui uma especificidade da formação dos docentes deste nível de ensino já que é uma tendência geral da execução desta política³.

Esta vinculação privilegiada ou mesmo exclusiva dos docentes do Pré-Primário aos do 1º Ciclo não se exprime apenas na convergência dos conteúdos de formação. Ela manifesta-se também na organização material da própria

¹ - Na realidade os CFAE's são as instituições de formação que mais frequentemente se propõem desenvolver acções no domínio das Didácticas: 26% das acções contra 23,7% das acções das Associações de Professores e 19,3% das acções das instituições do Ensino Superior.

² - 16% das acções candidatas a financiamento pelos CFAE's incidem sobre a Área das Expressões, ao passo que as percentagens correspondentes para as acções das Associações de Professores e das instituições do Ensino Superior são, respectivamente, de 10,7% e 1,1%. Refira-se entre parêntesis que são também os CFAE's as instituições que mais frequentemente se propõem desenvolver acções no domínio da Avaliação (6,5% contra 4,3% e 3,2% das Associações de Professores e Instituições do Ensino Superior).

³ - O peso percentual das acções no domínio da Investigação e da Inovação Pedagógica baixou de 13,6% no universo das acções candidatas a financiamento para 7,8% no universo das acções financiadas e o peso percentual das acções no domínio das Novas Tecnologias de 14,8% para 13,8%.

formação como nos sugere o facto de as acções de formação destinadas a docentes deste nível de ensino se destinarem também aos docentes do 1º Ciclo e só subsidiariamente os envolverem com docentes de todos os níveis de ensino¹.

Embora não tenha sido responsável por uma transformação estrutural desta lógica de se pensar a relação da formação dos docentes do Pré-Escolar com a formação dos seus colegas do 1º Ciclo, a política de financiamento contribuiu para que esta relação se estabelecesse quase exclusivamente através da formação no domínio das Expressões². Ela contribuiu também para que o Pré-Escolar se relacionasse no campo da formação com os restantes níveis de ensino exclusivamente através da formação no domínio das Novas Tecnologias³ e para uma redução significativa da importância atribuída à formação dos docentes deste nível de ensino⁴. Dir-se-ia por isso que a formação dos docentes do Pré-Escolar tende a ser encarada pelos CFAE's como um subproduto da formação dos docentes do 1º Ciclo⁵ e subsidiariamente como um espaço do desenvolvimento estratégico da formação nos domínios das Novas Tecnologias onde eles reforçam o universo dos potenciais destinatários⁶.

¹ - Com efeito 71,7% das acções que se dirigem para docentes do Pré-Escolar, dirigem-se também para docentes do 1º Ciclo e apenas 10,9% se dirigem a docentes de todos os níveis de ensino. Das acções destinadas em simultâneo aos professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância, 38,4% incidem na Área das Expressões e 21,2% em domínios que escapam à pré-codificação do FOCO. Também 33,3% das acções dirigidas a professores de todos os níveis de ensino escapam àquela codificação e 40% versam as Novas Tecnologias.

² - Com efeito, no elenco das acções candidatas a financiamento que se dirigiam a docentes destes dois níveis de ensino, 15,7% das acções incidiam sobre o domínio das Novas Tecnologias, 13% sobre o domínio da Investigação e Inovação Pedagógica e 43,5% no domínio das Expressões, enquanto que no universo das acções financiadas o peso percentual da formação no domínio das Expressões aumenta para 57,8% e o peso percentual nas outras duas áreas reduz-se para 4,4%.

³ - Na realidade todas as acções financiadas que se destinam a todos os níveis de ensino incidem sobre esta área.

⁴ - Foram financiadas apenas 35,5% das acções de que estes docentes são destinatários e 54,2% das acções de que não são destinatários.

⁵ - Os docentes do Pré-Primário representam, com efeito, apenas 39,9% dos potenciais destinatários das acções candidatas a financiamento que se dirigem a este nível de ensino e 30,9% das que foram financiadas enquanto que as percentagens correspondentes de destinatários potenciais do 1º Ciclo são, respectivamente, de 48,2% e 57,9%.

⁶ - Não é desprovido de sentido admitir-se que a importância acrescida que os CFAE's atribuem à formação neste domínio se possa inscrever numa estratégia de apetrechamento destas instituições de formação e que esta estratégia encontra alguma aceitação por parte dos gestores do financiamento como é

Sendo minoritários no universo dos potenciais destinatários das acções que lhes são dirigidas, os docentes do Pré-Escolar tendem também a ser excluídos do universo dos formadores intervenientes nestas acções. A sua formação é fundamentalmente assegurada pelos formadores do 1º Ciclo e do Secundário¹.

A intervenção dos formadores do Pré-Escolar só tem alguma expressão quantitativa nas acções candidatas a financiamento incidindo na Área da Investigação e Inovação Pedagógica². Os formadores do 1º Ciclo e do Secundário, por sua vez, intervêm na maioria das acções dirigidas a docentes do Pré-Escolar que incidem sobre a Área Escola³ e os formadores do 2º Ciclo também têm uma intervenção relevante nas acções que incidem sobre a área das Expressões e das Novas Tecnologias⁴.

Ao contrário dos docentes do Pré-Escolar que são minoritários no universo dos destinatários das acções que se dirigem para este nível de ensino, os docentes do 1º Ciclo são majoritários quer no universo dos destinatários das acções candidatas a financiamento que se dirigem para este nível de ensino, quer no universo dos destinatários das acções financiadas⁵. Esta tendência que resulta quer do peso das acções que se dirigem exclusivamente a docentes deste nível de ensino, quer da forte presença destes docentes no universo dos destinatários das acções que também se dirigem para os docentes do Pré-Escolar, não exprime uma presença majoritária dos docentes deste nível

sugerido pelo facto de serem apenas estas as instituições de formação que viram financiadas as acções propostas neste domínio de formação.

¹ - Os primeiros asseguram 35,9% das acções candidatas a financiamento e 44,4% das acções financiadas, enquanto que os segundos asseguram 34,4% das acções candidatas a financiamento e 24,4% das financiadas.

² - Os formadores do 1º Ciclo intervêm em 62,5% das acções candidatas a financiamento nesta área e só em uma das duas acções financiadas.

³ - Os formadores do 1º Ciclo intervêm em 58,3% das acções candidatas a financiamento e em 66,7% das financiadas, enquanto que as percentagens correspondentes para os formadores do Secundário são de 25% e 16,7%.

⁴ - Os formadores do 1º Ciclo, do 2º Ciclo e do Secundário intervêm respectivamente em 29%, 29% e 26,3% das acções candidatas a financiamento neste domínio e em 32%, 20% e 24% das financiadas.

⁵ - Eles representam 68,3% dos potenciais destinatários das acções candidatas a financiamento e 73,8% das financiadas.

de ensino nas acções que se dirigem também para o 2º Ciclo e Secundário¹.

Ora esta tendência para que a presença dos docentes do 1º Ciclo ser fortemente marcante no universo potencial dos destinatários das acções que os não envolvem com docentes de níveis de ensino inferiores e minoritária nas restantes acções é isomorfa da sua presença no universo dos formadores intervenientes nestas acções.

Apesar de terem uma forte presença nas acções dirigidas aos colegas do mesmo nível de ensino², os formadores do 1º Ciclo só são majoritários nas acções que se dirigem exclusivamente para este nível de ensino³ e só desempenham um papel relevante nas acções que envolvem também formandos do Pré-Escolar⁴. Os formadores das acções que se dirigem simultaneamente para o 1º e 2º Ciclo pertencem a este último nível de ensino, e os formadores vinculados ao Ensino Secundário intervêm na quase totalidade das acções dirigidas a todos os níveis de ensino⁵ e são majoritários no universo das acções candidatas a financiamento que se dirigem simultaneamente para o 1º Ciclo, 2º Ciclo e Ensino Secundário⁶.

Para além de exercerem pouca influência na formação dos docentes do seu nível que envolvem também níveis de ensino superiores, os formadores do 1º Ciclo nem sempre controlam os conteúdos das acções de formação dirigidas aos colegas do seu nível de ensino. Seja qual for o domínio de formação sobre que incidem as acções, eles intervêm sempre

¹ - Nas acções dirigidas para docentes do 1º e 2º Ciclo estes últimos representam 51,1% dos destinatários, enquanto que as acções que se dirigem para o 1º Ciclo, 2º Ciclo e Secundário são fortemente marcadas pela presença de formandos deste último nível de ensino que representam 45,8% dos destinatários.

² - Eles estão presentes em 42,3% das acções candidatas a financiamento e em 49,2% das financiadas

³ - Eles estão presentes em 63,6% das acções candidatas a financiamento e em 66,7% das financiadas

⁴ - Eles estão presentes em 46,8% das acções candidatas a financiamento e em 46,2% das financiadas

⁵ - Eles estão presentes em 93,2% das acções candidatas a financiamento e em 100% das financiadas

⁶ - Os formadores do Secundário intervêm em 57,3% destas acções que se candidataram a financiamento e em 42,9% das financiadas.

em menos de metade das que se candidataram a financiamento¹. Em particular, a formação desenvolvida na área das Expressões e nas Novas Tecnologias é marcada pela intervenção dos formadores do Ensino Secundário que intervêm, respectivamente em 35,6% e em 44,7% destas acções.

Da mesma forma que a formação dos docentes do Pré-Escolar tende a ser pensada como um subproduto da formação dos docentes do 1º Ciclo, também a formação de docentes do 2º Ciclo é tendencialmente subordinada à formação dos docentes do Secundário e subsidiariamente à dos docentes do 1º Ciclo². Na realidade a maioria das acções dirigidas para este nível de ensino envolve também docentes do Ensino Secundário e uma percentagem significativa, para além dos docentes destes dois níveis de ensino, dirige-se também para docentes do 1º Ciclo, sendo irrelevante a percentagem de acções que se dirigem exclusivamente a docentes do 2º Ciclo³. Esta dependência da formação dos docentes do 2º Ciclo relativamente à formação dos docentes do Secundário é acompanhada por uma outra, menos expressiva, que os coloca na dependência da formação dos docentes do 1º Ciclo⁴.

Estando duplamente dependentes, no universo dos destinatários das acções da formação dirigida para os níveis de ensino mais baixos e mais altos, os docentes do 2º Ciclo parecem estar no universo dos formadores fundamentalmente

¹ - Eles estão ausentes em 69,5% das acções que incidem sobre a área das Expressões, em 59,6% das que incidem sobre as Novas Tecnologias, em 58,3% das que incidem sobre a Avaliação, bem como em 54,7%, 54,6% e 51,2% das que incidem respectivamente sobre a Área Escola, as Didácticas e a Investigação e Inovação Pedagógica.

² - Os docentes do 2º Ciclo representam apenas 34,7% e 34,4% respectivamente dos universos dos destinatários potenciais das acções candidatas a financiamento e financiadas dirigidas para este nível de ensino, enquanto que os docentes do Secundário representam pouco mais de 50% dos destinatários destas acções

³ - 59,1% das acções candidatas a financiamento que se dirigem a docentes do 2º Ciclo, dirige-se também para docentes do Secundário e 24,4% para docentes destes dois níveis de ensino e docentes do 1º Ciclo; as acções que se dirigem exclusivamente a docentes do 2º Ciclo representam apenas 3,6% das acções dirigidas para este nível de ensino.

⁴ - Esta dupla dependência é realçada pelo facto dos docentes do 2º Ciclo serem sempre minoritários, quer no universo das acções que os agrupam exclusivamente com docentes de níveis de ensino mais baixos (42,1% dos destinatários destas acções pertencem a este grau de ensino), quer no

dependentes do Ensino Secundário. Eles intervêm com efeito como formadores em apenas 1/3 das acções que são dirigidas para este nível de ensino, enquanto que os formadores do Secundário intervêm em mais de metade destas acções e a intervenção dos formadores do Pré-Escolar ou do 1º Ciclo é percentualmente irrelevante¹. Ora esta tendência para a sobrevalorização da intervenção dos formadores do Secundário na formação dos docentes do 2º Ciclo não pode ser imputada à aplicação das regras de financiamento, mas parece inscrever-se na própria lógica de funcionamento dos CFAE's. A política de financiamento apenas contribuiu para um ligeiro aumento quantitativo da percentagem das acções que conta com a intervenção de formadores do 1º Ciclo e para o desaparecimento das acções onde os docentes do Pré-Escolar intervinham como formadores. Esta sobrevalorização não é também, um efeito escondido de um eventual trabalho de equipas de formadores constituídas por docentes do 2º Ciclo e do Secundário já que cerca de metade das acções dirigidas a docentes do 2º Ciclo são orientadas apenas por formadores do Ensino Secundário².

A determinação que têm os formadores do Secundário na formação dos docentes do 2º Ciclo parece por outro lado não depender decisivamente dos domínios sobre que incidem os conteúdos das acções de formação. Se exceptuarmos com efeito as acções desenvolvidas no domínio da Avaliação, os formadores deste nível de ensino estão sempre presentes na maioria das acções que incidem sobre os restantes domínios da formação, com particular realce nas que incidem nas Novas Tecnologias, Ciências da Especialidade e Didácticas³.

universo daquelas que os agrupam exclusivamente com docentes do Ensino Secundário, onde representam 32,7% dos destinatários.

¹ - No conjunto das acções candidatas a financiamento que se dirigem para o 2º Ciclo, os formadores do Ensino Secundário intervêm em 59,3% das acções enquanto que os do 2º Ciclo intervêm apenas em 33%. Os formadores do Superior intervêm em 14%; os do 1º Ciclo em 6% e os do Pré-Escolar em 0,7%.

² - 49% das acções candidatas a financiamento e 44,7% das financiadas.

³ - Nestes três domínios os formadores do Ensino Superior intervêm respectivamente em 76,5%, 62,5% e 59,5% das acções candidatas a financiamento. Eles intervêm também em 47,4%, 53,7% e 55,6% respectivamente das acções que incidem sobre a Avaliação, a Área Escola e a Investigação e Inovação Pedagógica.

A intervenção dos formadores do 2º Ciclo tem por sua vez uma importância significativa nas acções que incidem sobre a Avaliação ou sobre a Área Escola¹. É também nas acções que incidem sobre este domínio de formação que a intervenção dos formadores do 1º Ciclo tem alguma relevância quantitativa nas acções que incidem sobre a Área Escola e a intervenção dos formadores do Superior no domínio das Ciências da Especialidade².

Apesar de os conteúdos de formação das acções candidatas a financiamento que se dirigem a docentes do 2º Ciclo se distinguir das que se dirigem aos docentes do Ensino Secundário pelo facto de aos primeiros se atribuir uma maior importância à formação na Área Escola e aos segundos à formação no domínio das Ciências da Especialidade, a estrutura temática da formação dos docentes destes dois níveis de ensino organiza-se em torno da formação didáctica³.

Esta convergência estrutural dos conteúdos de formação nestes dois níveis de ensino não implica, no entanto, uma correspondente convergência nas lógicas estruturadoras dessa formação.

Na realidade enquanto que a formação dos docentes do 2º Ciclo é marcada pela irrelevância quantitativa das acções dirigidas exclusivamente para este nível de ensino, já na formação dos professores do Ensino Secundário as acções que se dirigem exclusivamente a docentes deste nível

¹ - Nestes dois domínios os formadores do 2º Ciclo estão presentes respectivamente em 50% e 42,6% das acções candidatas a financiamento. Eles não intervêm em nenhuma destas acções que incida sobre as Ciências da Especialidade e nas restantes áreas de formação, o peso percentual da sua intervenção é sempre inferior a 30%.

² - Os formadores do 1º Ciclo intervêm em 16,7% das acções candidatas a financiamento que incidem sobre a Área Escola e os do Superior em 50% das que incidem sobre as Ciências da Especialidade.

³ - A formação no domínio das Didácticas constitui o conteúdo de 28,7% e de 31,5% das acções candidatas a financiamento que se dirigem respectivamente a docentes do 2º Ciclo e Secundário, e o conteúdo de 39,4% e 43,3% das acções financiadas que se dirigem a estes níveis de ensino. Por sua vez a Área Escola representa 19,8% do conteúdo das acções que se dirigem a docentes do 2º Ciclo e 14% das que se dirigem aos docentes do secundário, enquanto que a formação no domínio das Ciências da Especialidade representa respectivamente 6,4% e 12,8% do conteúdo das acções que se dirigem ao 2º Ciclo e ao Secundário.

de ensino têm alguma relevância nomeadamente se elas incidem sobre as Ciências da Especialidade ou das Didácticas¹.

Por outro lado, e ao contrário dos formadores do 2º Ciclo, os formadores do Ensino Secundário desempenham um papel fortemente estruturador na formação dos seus colegas do mesmo nível de ensino. Eles asseguram a sua presença em cerca de dois terços das acções dirigidas para docentes do Ensino Secundário, enquanto que os formadores do 2º Ciclo intervêm em cerca de 1/4 destas acções e os do Superior em 16%. A intervenção dos formadores do 1º Ciclo é percentualmente irrelevante e os formadores do Pré-Escolar não intervêm em nenhuma das acções financiadas².

Os formadores do Ensino Secundário têm sempre uma presença maioritária nas acções desenvolvidas nos diferentes domínios de formação, sendo o peso percentual desta presença particularmente acentuado quando as acções incidem sobre as Didácticas ou as Novas Tecnologias.

Os formadores do 2º Ciclo, claramente minoritários no universo dos formadores que intervêm na formação dos docentes do Ensino Secundário, só desempenham um papel com alguma relevância quantitativa quando as acções incidem sobre a Área Escola e os do Superior quando elas incidem sobre as Ciências da Especialidade. A irrelevante intervenção dos formadores do 2º Ciclo só tem, por sua vez, alguma expressão quantitativa na formação dos docentes do Secundário que incide sobre a Área Escola.

De uma forma sintética poder-se-ia dizer que o trabalho de formação desenvolvido pelos CFAE's ou melhor o trabalho de formação desenvolvido pelos formadores vinculados aos CFAE's, estrutura-se e é estruturador de uma dicotomia que associa, por um lado, a educação Pré-Escolar

¹ - Elas representam respectivamente 42,9% e 36,3% dos conteúdos das acções que se dirigem a professores do Ensino Secundário.

² - Tomando por referência o universo das acções candidatas a financiamento, os formadores do Ensino Secundário estão presentes em 67,7% destas acções, os do 2º Ciclo em 25%, os do Superior em 16,1% e os do 1º Ciclo em 2,7%

ao 1º Ciclo e, por outro, o 2º Ciclo ao Ensino Secundário. Apenas 17,2% das acções candidatas a financiamento e 14,7% das financiadas escapam a esta dicotomia, incidindo a maioria destas acções sobre a Área Escola e às Novas Tecnologias.

A existência de um contraste acentuado entre os conteúdos das acções de formação que se dirigem aos docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo e o conteúdo das que se dirigem aos docentes do 2º Ciclo e Secundário constitui uma das expressões desta dicotomia. Aos docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo não se disponibilizam, em geral, acções nos domínios das Ciências da Especialidade e da Avaliação, atribuindo-se em contrapartida uma grande importância à formação nos domínios das Expressões e da Investigação e Inovação Pedagógica. Para os docentes do 2º Ciclo e Secundário não se disponibilizam, em geral, acções nos domínios das Expressões e da Investigação e Inovação Pedagógica e atribui-se uma maior relevância à formação nos domínios da Avaliação, as Novas Tecnologias e das Ciências da Especialidade.

Não tendo sido responsável pela produção desta dicotomia, a execução da política de financiamento contribuiu, no entanto, para o seu reforço global e para que se acentuasse o seu contraste. O domínio da Investigação e da Inovação Pedagógica que, no universo das acções candidatas a financiamentos, constituía um dos domínios privilegiados da formação dos docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo, passou a ser um domínio exclusivo da formação destes docentes e, por outro lado, a Área Escola e a Avaliação passaram a ser domínios de formação mais tipicamente inseríveis na formação dos docentes do 2º Ciclo e Secundário¹.

¹ - Na realidade se no universo das acções candidatas a financiamento a Área Escola representava 13,3% das acções dirigidas aos docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo e 15,3% das que se dirigem ao 2º Ciclo e Secundário, já no universo das acções financiadas o seu peso percentual aumentou para 20,7% das acções que se dirigem ao 2º Ciclo e Secundário e manteve-se praticamente inalterável no universo das acções que se dirigem para o Pré-Escolar e para o

A existência de uma tendência para as acções dirigidas aos docentes do Pré-escolar e 1º Ciclo serem tendencialmente asseguradas por formadores do 1º Ciclo, enquanto que os formadores do Secundário tendem a assegurar as acções que se dirigem ao 2º Ciclo e ao Secundário, constitui não só uma manifestação desta dicotomia como também do peso que o 1º Ciclo e o Secundário desempenham na estruturação dos pólos que a constituem. Interessava realçar no entanto que enquanto que os formadores do Ensino Secundário desempenham um importante papel na formação dos docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo, os formadores do 1º Ciclo estão praticamente ausentes da formação dos docentes do 2º Ciclo e Secundário.

Finalmente, o facto dos formadores que asseguram a formação dos Pré-Escolar e do 1º Ciclo terem de recorrer mais frequentemente às decisões do Conselho Científico-Pedagógico e possuírem globalmente menores qualificações académicas que aqueles que intervêm na formação dos docentes do 2º Ciclo e Secundário, constitui também uma manifestação desta dicotomia. Cerca de metade dos formadores que intervêm na formação dos docentes do pré-escolar e 1º Ciclo tiveram, com efeito, de requerer a sua acreditação ao Conselho Científico-Pedagógico e apenas 21,3% possui uma formação pós-graduada, enquanto que 40,5% dos formadores que intervêm na formação dos docentes do 2º Ciclo e Secundário possui uma formação pós-graduada e apenas (!) 37,8% teve de requerer a sua acreditação como formador.

1º Ciclo. Esta mesma tendência verifica-se nas acções que incidem sobre a avaliação que representam cerca de 5% para as acções dirigidas ao Pré-Escolar e ao 1º Ciclo, enquanto que no universo das acções dirigidas aos docentes do 2º Ciclo e Secundário ela representa 13,1% das acções candidatas a financiamento e 16,7% das financiadas.

Conclusões

A institucionalização da formação contínua de professores em Portugal foi marcada por um conjunto de ambiguidades políticas, legislativas e organizacionais que definiram as suas potencialidades e limites.

No plano político e, reflectindo de qualquer forma a conflitualidade dos interesses que interferem na definição de sistemas de formação cujo papel na definição social da profissão não deve ser negligenciado, esta conflitualidade manifestou-se através das divergências entre concepções que dirigem a formação para os destinatários individuais e fazem depender a qualidade da formação da qualidade dos formadores e/ou das instituições a que se encontram vinculados e as concepções que enfatizam o papel dos contextos de trabalho na promoção da formação contínua.

No plano organizacional, estas divergências políticas materializaram-se na definição do papel a desempenhar pelas diferentes instituições de formação e nos processos de contratualização a implementar. O papel a atribuir ao associativismo docente, nomeadamente ao associativismo entre escolas e às instituições do ensino superior na regulação das relações entre a oferta e a procura de formação, constituiu um domínio crítico da definição organizacional do sistema de formação. Tratou-se, no fundo, de se reconhecer aos CFAE's uma legitimidade organizacional para interferirem na coordenação do sistema e na promoção de acções de formação ou de, pelo contrário, se limitar o seu papel à "identificação de necessidades de formação" capazes de estruturarem a intervenção dos formadores qualificados.

As alterações introduzidas no plano legislativo reflectiram no fundo a conflitualidade entre estes dois modelos. Assim se num primeiro momento, a definição legal da formação contínua de professores possibilitava a coexistência destes dois modelos, a verdade é que as alterações entretanto introduzidas limitaram significativamente o papel do associativismo docente tanto na definição das políticas de formação como na creditação das acções de formação e na construção da bolsa de formadores envolvidos no sistema. Este "deslocamento" do poder de decisão no interior do sistema para a instituição empregadora resultou do efeito conjugado das alterações legislativas e da redefinição dos critérios de financiamento da formação.

Na região Norte onde incidiu o nosso estudo empírico, a execução da política de financiamento não se limitou a aplicar critérios definidos legalmente mas interferiu decisivamente na definição do sistema de formação. Assim, assistiu-se a uma diminuição progressiva do peso das acções que envolviam docentes dos vários níveis de ensino, a um reforço das componentes técnico-didácticas da formação e ao afastamento dos educadores quer no universo dos destinatários quer no universo dos formadores envolvidos nas acções de formação.

Por outro lado, assistiu-se, também, ao reforço da tendência para que os docentes dos diferentes níveis de ensino fossem formados pelos docentes do nível de ensino imediatamente superior e à cristalização da tendência para que o universo dos destinatários das acções se organizassem em torno de dois pólos dicotómicos: educadores e docentes do 1º Ciclo, por um lado, e docentes do 2º Ciclo e do Secundário, por outro.

Dir-se-ia de uma forma sintética que o sistema de formação contínua de professores se encontra estruturado em torno de dois graus de ensino: os docentes do 1º Ciclo que

desempenham um papel fortemente central no universo dos destinatários das acções de formação e os docentes do Ensino secundário que tendem a estruturar um universo de formadores fortemente marcado pela realização de um trabalho individual.

Se, por outro lado, se deve reconhecer o papel determinante que os CFAE's desempenharam na execução material das acções de formação referenciadas, dever-se-á também assinalar a sua reduzida influência na determinação institucional do sistema.

O estudo empírico que realizámos junto dos Directores dos CFAE's da Região Norte sugere, com efeito, que estas estruturas de formação ao mesmo tempo que não desenvolveram redes locais de dependência relativamente às escolas, às autarquias e ao movimento associativo, reforçaram a sua dependência relativamente às instâncias estatais que asseguram a gestão financeira da formação e a acreditação das acções de formação, bem como a sua dependência relativamente às pressões dos professores carentes de créditos para a progressão na carreira e relativamente aos formadores que estruturam a oferta de formação. Mais do que centros que estruturam a sua intervenção em torno de uma lógica de projecto capaz de promover o associativismo entre escolas contribuindo para o reforço das relações entre escolas e docentes dos diferentes níveis de ensino, os CFAE's tendem a instituir-se num mercado local de formação profundamente permeável às inflexões de uma política de formação definida centralmente que se confunde com uma política de gestão de carreiras e às lógicas que estruturam os interesses tanto de formadores como dos potenciais formandos.

Não cabe no âmbito deste trabalho produzir recomendações sobre as medidas a tomar neste domínio, interessava, no entanto, realçar o importante papel que os CFAE's poderão desempenhar na dinamização da

territorialização da política educativa se a sua intervenção for pautada pela preocupação de qualificar o local, isto é, pela preocupação de desenvolver redes densas de relações que transcendendo as dicotomias entre níveis de ensino e grupos disciplinares possibilitem a variação de relações sociais onde a gestão da diversidade de dependências constitui a afirmação da autonomia do local. A possibilidade de aprofundar estas potencialidades não dependendo obviamente apenas de alterações legislativas ou da imposição de regras organizacionais tendencialmente autonómicas.

A autonomia, como se sabe, não se decreta. Pode-se, no entanto, decretar as condições que induzam o exercício de uma autonomia que pressupõe necessariamente a possibilidade de gerir as dependências que, por serem invisíveis, são, por vezes, ingeríveis. O estudo que realizámos sugere que o actual organigrama de funcionamento dos CFAE's, nomeadamente a constituição e o funcionamento das Comissões Pedagógicas não reflecte os sistemas de dependências destas estruturas de formação.

Por um lado, os formadores que desempenham um papel determinante na estruturação da intervenção dos CFAE's estão "ausentes" das instâncias de gestão interna. Por outro lado, a inexistência de uma bolsa de formadores vinculada institucionalmente aos CFAE's não facilita a estruturação de projectos de formação. Finalmente, a inexistência de mecanismos que permitam aos CFAE's interferirem tanto na definição das políticas de formação como nas de financiamento contribui para o reforço da sua dependência invisível mesmo quando se verifica um acréscimo de importância da sua intervenção material.

A institucionalização de lógicas de formação que se ocupem da qualificação do local também não se decreta. Ela pode, no entanto, ser dinamizada pela manifestação de uma vontade política que articule explicitamente a gestão local

da educação com a promoção de uma formação localmente contextualizada numa lógica que não é cumulativa nem de divisão de competências, mas da articulação e da convergência da acção educativa. Ela pode também ser dinamizada pela afirmação de uma vontade política conducente a privilegiar os colectivos de trabalho como destinatários da intervenção formativa.

2ª Parte

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

INTRODUÇÃO

Como já sugerimos, a formação inicial dos professores não constitui o domínio privilegiado da nossa reflexão. Retomaremos quatro dos argumentos então referidos.

Em primeiro lugar, porque o desenvolvimento dos sistemas de formação inicial não induziu lógicas eventualmente conflituantes com o postulado na Lei de Bases e não deu lugar a debates públicos particularmente elucidativos no que concerne à explicitação dos modelos privilegiados. A autonomia das Instituições do Ensino Superior que asseguram esta formação contribuiu para que este debate fosse apenas interno a estas instituições e não se alargasse à esfera pública.¹

Em segundo lugar, o reconhecimento de que se iria assistir a uma desaceleração dos ritmos de crescimento quantitativo do ensino não-superior relegou a problemática da formação inicial de professores para segundo plano, já que a capacidade dos sistemas absorverem professores recém-formados seria limitada. A renovação do corpo docente não seria assegurada por aqueles que entram de novo no sistema, mas pela transformação daqueles que já se encontram em exercício.

¹ A discussão da problemática da formação inicial de professores só recentemente foi do domínio público e, mesmo neste caso, não incidiu sobre os modelos de formação, mas sobre a conflitualidade de interesses entre o Ensino Politécnico e o Ensino Universitário.

Em terceiro lugar, as políticas educativas a partir da década de 70 têm atribuído um valor estratégico cada vez mais importante à formação contínua quer como instrumento de renovação dos sistemas que como instrumento de gestão de carreiras. A formação inicial, neste contexto, aparece como subordinada à formação contínua quer como modo de a reflectir, quer como instrumento de gestão dos sistemas educativos.

O quarto motivo é de natureza mais trivial. Uma abordagem aprofundada da formação inicial de professores em Portugal exigiria um conjunto de meios materiais e institucionais de que não dispúnhamos e, principalmente, só se poderia desenvolver num horizonte temporal que não cabe no que foi definido neste trabalho.

Apesar disso pareceu útil proceder a uma caracterização, mesmo que breve, sobre a formação inicial dos professores, estruturando-a em torno das preocupações seguintes:

1- A importância dos cursos de formação inicial de professores na expansão do ensino superior, nomeadamente na expansão do ensino superior privado, e a sua relação com a expansão quantitativa do corpo docente dos níveis de ensino para que se destina essa formação. Não é claro que a expansão quantitativa do sistema de formação inicial de professores seja determinada apenas pela expansão quantitativa dos níveis do ensino para que se destinam esses professores, mas poder-se-á admitir que ela é fortemente condicionada pelo aumento da procura social do ensino superior.

2- Os modelos de alternância induzidos nos currículos de formação, procurando, nomeadamente, restituir o papel (pedagógico e epistemológico) atribuído às práticas pedagógicas na formação de professores. A importância deste nível de análise deriva do facto de a relação com a prática constituir uma das dimensões estruturadoras mais

importantes da propensão dos professores se envolverem não só na sua formação contínua, mas também na transformação dos sistemas e das práticas pedagógicas.

3- Os modelos de formação que subjazem aos planos de estudo tendo em atenção os seguintes vectores:

- a especificidade dos professores de cada um dos graus de ensino que será restituída através da importância relativa atribuída a cada uma das áreas de formação;

- as especificidades dos currículos desenvolvidos pelas instituições públicas e privadas, no pressuposto que ambas formam professores para o ensino público não sendo mesmo descabido de sentido admitir-se que as instituições de formação privadas desempenham um papel igualmente relevante neste domínio.

Apoiamo-nos nas Estatísticas da Educação de 1992, 1993 e 1994 e na análise de uma amostra de planos de estudo de escolas públicas e privadas relativos aos cursos de Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo e 2º Ciclo das variantes de Português/Inglês e Matemática/Ciências da Natureza.

1- A evolução quantitativa da formação de professores no contexto do desenvolvimento do Sistema Educativo

A formação inicial de professores representa aproximadamente 14% do total dos alunos do Ensino Superior público e cerca de 5% dos do Ensino Superior privado. Estas percentagens têm-se mantido mais ou menos estáveis no anos de 91/92, 92/93 e 93/94 embora seja de assinalar a existência de uma ligeira tendência para o aumento deste peso percentual no sector público (de 13,6% para 14,4%) e uma ligeira diminuição no sector privado (de 5,3% para 5,1%).

De uma forma global o ensino superior público atribui uma maior importância relativa à formação de professores para os níveis de ensino onde o grau de Licenciado (2º Ciclo e 3ª Ciclo e Secundário) e o ensino superior privado à formação de Educadores/as do pré-escolar e de docentes do 1º Ciclo que só exigem o grau de Bacharel. Na realidade, no ensino público, os primeiros representavam, em 1991/91, 14,9% dos estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura, enquanto que os segundos representavam 9,2% dos alunos que se encontravam inscritos nos cursos de Bacharelato. No ensino privado, por sua vez, os cursos de formação de professores que conduzem ao grau de Bacharelato agrupavam neste mesmo ano 16,4% do total de alunos inscritos em cursos conducentes a este grau de ensino e os cursos de Licenciatura representavam apenas 0,4%. Nos anos de 1992/93 e de 1993/94 acentuaram-se estas tendências no ensino público onde a percentagem de alunos que frequentam cursos de formação de professores aumentou para 16,8% dos alunos que frequentam cursos de Licenciatura e a percentagem dos que frequentam cursos de Bacharelato diminuiu para 6,7%. No ensino privado, a importância

relativa dos cursos de formação de professores que conduzem ao grau de Bacharel manteve-se praticamente estável.

No campo da formação inicial de professores tende, assim a instituir-se uma espécie de divisão de trabalho que conduziu a que, no ano de 1993/94, 55,1% dos alunos candidatos a Educadores de Infância e 61,8% dos candidatos a docentes do 1ºCiclo se encontrassem a frequentar ESE'S privadas. Em contrapartida, neste mesmo ano, as Universidades públicas eram frequentadas pela quase totalidade dos alunos dos cursos de formação de professores do 3ºCiclo e Secundário (82,2%), enquanto que as ESE'S públicas asseguravam a formação da quase totalidade dos candidatos a docentes do 2ºCiclo (82,9%). Assiste-se, deste modo, a uma especialização das diferentes instituições de formação inicial de professores onde as ESE'S privadas se caracterizam pela importância que atribuem à formação dos Educadores/as do Pré-Escolar (39% do total dos alunos que as frequentam) e do 1ºCiclo (33,6% do total dos alunos que as frequentam); as ESE'S públicas tendem a "especializar-se" na formação de professores do 2ºCiclo (84,0% do total dos alunos que as frequentam) e as Universidades públicas na formação de professores do 3ºCiclo e Secundário.

Para além desta especialização funcional, o crescimento do número de alunos inscritos em cursos de formação de professores foi, entre os anos de 1991/92 e 1993/94, maior que nos restantes cursos do ensino superior (23,7% para o caso da formação de professores contra 15,9% para os restantes cursos). Este crescimento fez-se, por outro lado, de uma forma diferenciada no ensino público e no ensino privado. No primeiro, apesar da taxa de crescimento dos cursos conducentes ao Bacharelato ser maior que a dos cursos conducentes à Licenciatura (21,3% e 14,4%, respectivamente), verificou-se uma diminuição dos cursos de formação de professores conducentes ao Bacharelato (11,4%) e um grande acréscimo das Licenciaturas (29,1%). No privado, por sua vez, a taxa de crescimento dos cursos de

formação de professores de Bacharelato, acompanhou sensivelmente a taxa de crescimento global do Ensino Superior (14,9% e 15,9%, respectivamente), apesar de ela ser inferior à taxa global do seu crescimento (32,4%).

Ora, esta evolução da procura e da oferta da formação de professores parece ser mais determinada pelo aumento da procura social de Ensino Superior do que pelo crescimento dos docentes dos níveis de ensino a que se destinam estes professores.

Na realidade, se tivermos em conta a relação entre o número de alunos que frequentavam em 93/94 os cursos de formação de professores e o número de profissionais no activo neste mesmo ano, constataremos que:

- na Educação Pré-escolar o número de alunos em formação representava mais de metade dos profissionais em exercício e os diplomados cerca de 17%

- no 1ºCiclo o número de alunos representam cerca de 6% dos profissionais o activo e os diplomados cerca de 2%

- no 2ªCiclo o número de alunos representa cerca de um quarto dos docentes deste nível de ensino e o de diplomados cerca de 4%

- no 3ªCiclo e Secundário o número de professores em formação era de cerca de metade dos profissionais no activo e o de diplomados 2,7%.

Ora, a dinâmica intrínseca ao desenvolvimento do ensino não superior e a estrutura etária dos docentes em exercício sugere que o Sistema não terá capacidade de absorver os professores que ele próprio forma e, que por isso, a evolução dos fluxos dos alunos candidatos aos cursos de formação de professores seria determinada mais pelas lógicas intrínsecas do ensino superior do que pelas possíveis saídas profissionais. Com efeito, entre 91/92 e 93/94, o número de Educadores em exercício cresceu apenas 3.4% , o número de docentes do 1ºCiclo diminui de 1,1%, e

os do 2º,3ºCiclo e Secundário aumentou apenas de 5,5%. Por outro lado, os dados disponíveis mostram-nos que o número de diplomados neste ano para a docência do 2º, 3º Ciclos e Secundário representavam mais do triplo do numero de docentes destes níveis de ensino com mais de 65 anos de idade e eram também superior àqueles que tinham mais de 60 anos de idade¹.

O facto de os cursos de formação de professores só terem constituído a primeira escolha para metade dos alunos que neles ingressaram em 1994/95 e de, por outro lado, estes alunos terem tido em média resultados escolares inferiores à média global dos alunos que entraram no ensino superior², reflecte bem o estatuto dos cursos de formação de professores no contexto do ensino superior.

¹ Não dispomos de dados que nos permitam fazer uma análise dos docentes da Educação Pré-escolar e do 1ºCiclo. Pensamos, no entanto, que, estas tendências estarão também presentes nestes níveis de ensino podendo, eventualmente, ter uma expressão quantitativa diferente.

² A este propósito ver Campos, 1995, p.11.

2- Formação inicial de professores: currículos e perfis profissionais

Embora os contornos gerais dos currículos de formação dos professores dos diferentes níveis de ensino sejam objecto de uma definição a nível nacional, estes currículos são objecto de reajustamentos por parte das instituições de formação que reflectem de qualquer forma as especificidades das mesmas.

Uma análise comparativa de uma amostra dos planos de estudo desenvolvidos pelas instituições do ensino superior privado e pelo ensino superior público, apoiando-se numa classificação das áreas de formação mais detalhada do que aquela que é definida legalmente permitiu-nos detectar algumas destas especificidades.

2.1. A Formação dos educadores do pré-escolar.

Como já realçámos as Escolas Superiores de Educação Privadas asseguram a formação de mais de metade dos alunos que frequentam os cursos de Educadores de Infância.

Apesar dos seus planos de estudo se não afastarem substancialmente dos das Escolas Superiores de Educação públicas, a verdade é que uma análise mais minuciosa nos revela um conjunto de especificidades que interessava realçar.

Em primeiro lugar, a formação no domínio das Ciências da Educação tem um peso percentual maior na ESEs públicas que nas privadas¹, sendo as diferenças particularmente acentuadas no último ano de formação². As ESEs privadas procuram "compensar" este défice atribuindo uma maior importância às Ciências Sociais e Humanas³, sendo a mais marcante a diferença também no último ano de formação⁴.

Com as precauções que derivam do facto de não termos procedido a uma análise dos programas das cadeiras que integram estas áreas de formação e, admitindo que ambas são pertinentes para a formação de profissionais de educação, podendo mesmo abordar conteúdos semelhantes, interessava realçar não ser indiferente a sua distribuição por áreas diferentes. A sua integração nas Ciências da Educação referencia-os mais directamente à problemática educativa, enquanto a sua integração nas Ciências Sociais e Humanas subentende um esforço de "transposição" que não se situa necessariamente no prolongamento dos saberes nem deriva directamente do exercício da prática educativa.

Se nos debruçarmos também sobre os quatro domínios de formação mais valorizados pelas ESEs públicas e privadas na formação de Educadores, reconheceremos algumas diferenças

¹ Nas primeiras o seu peso é de 13,1% e nas segundas 10,3%

² 17,2% e 10,5%, respectivamente

³ 10,2% contra 7,7%

⁴ 5,4% contra 1,3%

cujo significado interessa discernir. Apesar de ambas as instituições atribuírem uma grande importância à formação no domínio da prática pedagógica, a verdade é que esta importância é mais acentuada pelas ESEs privadas¹, que lhe atribuem já no 1º ano de formação uma importância idêntica à que lhe é atribuída pelas ESEs públicas no 2º ano de formação². Ora, esta importância diferenciada atribuída à prática pedagógica e a forma como ela se distribui nos planos de estudos, aponta para a existência de uma tendência mais acentuada para o desenvolvimento de uma formação mais empiricista por parte das ESEs privadas como nos sugere o facto de serem elas a atribuir uma maior importância à formação no domínio técnico-didáctico³ principalmente no 1º ano de formação⁴. Esta tendência contrasta com as preocupações manifestadas pelas ESEs públicas cujos planos de estudos parecem denotar uma preocupação de, em determinados domínios, assegurarem uma formação capaz de sustentar a formação no domínio da prática Pedagógica. Na realidade, para além de globalmente atribuírem uma maior carga horária à formação nos domínios das "Expressões" e do "Meio Físico e Social", as ESEs públicas "concentram" mais acentuadamente a formação nos domínios da Língua Materna e Matemática nos dois primeiros anos de formação, sendo a formação no último ano mais "focalizada" nos domínios da "Prática Pedagógica", do "Apoio técnico-didáctico" e das "Ciências da Educação".

Por outro lado, o facto de o peso percentual da formação nos domínios da "Língua Materna" e "Matemática" ser, no 3º ano de formação, sensivelmente maior nos planos de estudos das ESEs privadas do que nos das ESEs públicas que valorizam mais a área das "Expressões" parece prenunciar definições diferentes da profissão. As primeiras

¹ 24% contra 19,5%

² Nas ESEs privadas, a prática Pedagógica ocupa 12,6% da carga horária da formação dos Educadores no 1º ano de formação e 17,3% no 2º ano, enquanto que nas ESEs públicas essas percentagens são respectivamente de 5,4% e 12,7%.

³ 13,7% contra 12,2%

⁴ 5,9% contra 2,4%

parecem mais propensas a formarem educadores que valorizam mais os saberes instrumentais relacionados com a escolarização, ao passo que os segundos poderão ser mais propensos a pensarem a sua prática no registo da expressividade. Estas tendências podem também ser reforçadas pela importância que ambas as instituições atribuem ao papel dos futuros Educadores na gestão da sua própria formação: apesar de nenhuma das instituições atribuir uma grande importância às disciplinas de opção¹, a verdade é que, estas cadeiras têm nos planos de estudo das ESEs públicas, um peso percentual que é, nos dois primeiros anos, de cerca do dobro e no último ano cerca do triplo do peso que lhes é atribuído nos planos de estudo das ESEs privadas.

¹ 5,1% e 2,3% do total da carga horária das ESEs públicas e ESEs privadas, respectivamente.

2.2. A Formação de professores do 1ºCiclo do Ensino Básico

A formação de professores do 1ºCiclo promovida pelas ESEs públicas distingue-se da dos Educadores pela importância atribuída às componentes instrumentais da acção pedagógica quer as que incidem sobre o apoio técnico-didáctico quer as que versam a aquisição dos conteúdos que se supõe virem a ser ministrados no 1ºCiclo: Língua Materna, Matemática e Meio Físico e Social¹. Em contrapartida, os cursos dirigidos aos Educadores procuram promover uma formação mais cuidada no domínio das Expressões e as Ciências da Educação com particular realce da que é ministrada no último ano de formação². Para além disso as ESEs públicas parecem mais sensíveis à flexibilização curricular na formação dos docentes do 1ºCiclo do que na formação dos Educadores³. A atenção atribuída à prática pedagógica é também sensivelmente maior na formação dos Educadores¹.

Em termos genéricos, poder-se-ia, por isso, afirmar-se que os modelos de formação implícitos nos planos de estudos dos Educadores e dos docentes do 1ºCiclo, não induzem o mesmo tipo de relação entre teoria e prática. Na formação dos Educadores parece atribuir-se uma maior importância aos modelos onde a formação teórica tende a acompanhar mais de perto as experiências práticas, a observação ou o exercício de funções de responsabilidade. Na formação dos docentes do 1ºCiclo, e apesar de obedecer a

¹ A área do Apoio Técnico didáctico ocupa, em média, 12,2% da carga horária da Formação dos Educadores e 16,0% da formação dos docentes do 1ºCiclo. A formação nos domínios da Língua Materna, Matemática e Meio Físico e Social ocupam, por sua vez, 19,2% da carga horária da formação dos Educadores e 23,6% da formação dos docentes do 1ºCiclo.

² As Ciências da Educação e as Expressões ocupam, respectivamente, 13,1% e 16,2% da carga horária da formação dos Educadores e apenas 9,1% e 13,8% da carga horária da formação dos docentes do 1ºCiclo. Em média, o peso da formação no domínio das Ciências da Educação no 3ºano de formação é de 17,2% para os Educadores e de apenas 8,4% para os docentes do 1ºCiclo.

³ O peso das cadeiras de opção na formação dos Educadores é de 5,1% e de 9,7% na formação dos docentes do 1ºCiclo. Por outro lado, nos cursos dos docentes do 1ºCiclo as cadeiras de opção têm logo no 1ºano de formação um peso percentual superior ao que têm no último ano de formação dos Educadores.

uma maior flexibilização curricular, esta interdeterminação entre a formação teórica e a formação prática é matizada pela existência de tendências onde a prática aparece mais acentuadamente como uma aplicação/indução de uma formação anterior onde se atribui uma maior importância aos domínios disciplinares a ministrar e à aquisição de competências instrumentais.

São também estas tendências que marcam as diferenças entre os planos de estudos da formação que as ESEs privadas desenvolvem para os Educadores e os docentes do 1ºCiclo. Estas instituições valorizam igualmente a formação que incidem nos conteúdos disciplinares a ministrar no 1ºCiclo, atribuem uma menor importância à formação no domínio das Expressões e, curiosamente, concedem à formação no domínio de uma Língua Estrangeira uma importância claramente superior à que lhes é atribuída pelas ESEs públicas². De igual modo, as Ciências da Educação e as Ciências Sociais e Humanas têm menos importância na formação que as ESEs privadas desenvolvem para os futuros docentes do 1ºCiclo do que para os futuros Educadores e, as cadeiras de opção uma maior importância relativa.

Apesar destas semelhanças, a verdade é que é possível discernir algumas tendências que sugerem uma maior propensão das ESEs públicas para desenvolverem uma formação de docentes do 1ºCiclo mais empiricista e referenciada aos conteúdos escolarmente mais valorizados. Em primeiro lugar, o peso que estas instituições atribuem à formação no domínio da prática pedagógica é percentualmente não só superior ao peso que lhe dão as ESEs públicas, mas também ao peso que ele tem na formação dos Educadores³. Em segundo lugar a importância da carga horária na formação nas áreas

¹ 19,5% para os Educadores contra 16,% para os docentes do 1ºCiclo.

² As ESEs públicas só promovem formação neste domínio no 1º ano onde ocupa 2,4% do total da carga horária deste ano, ao passo a aprendizagem de uma língua estrangeira ocupa 4,5% da carga horária da formação nos dois primeiros anos da formação que as ESEs privadas desenvolvem para docentes do 1ºCiclo.

³ A prática pedagógica representa globalmente 27,5% da carga horária da formação dos docentes do 1ºCiclo e 24,0% da carga horária da formação que as

mais propensas para assegurarem a apropriação de instrumentos úteis a uma compreensão do sentido da prática pedagógica - Ciências da Educação e Apoio técnico-didático - é inferior à que lhe é atribuída pela ESEs públicas e inferior ao seu peso nos cursos de formação de Educadores desenvolvidos por estas instituições¹. Finalmente, o facto das ESEs privadas desenvolverem uma formação claramente mais deficitária tanto no domínio das Expressões, como nos domínios Meio Físico e Social, da Língua Materna e da Matemática estando mesmo estes dois últimos domínios ausentes na formação desenvolvida no 3ºano, sugerem que estas instituições não condicionam tanto a formação na prática pedagógica do domínio prévio de um conjunto de competências tanto pedagógico-didáticas como incidindo sobre os conteúdos a ministrar pelos futuros docentes.

Dado o relativo contraste entre estes dois modelos de formação, torna-se pertinente colocar a questão de se saber até que ponto as instituições públicas e as instituições privadas formam um mesmo tipo de docente do 1ºCiclo, ou se pelo contrário, estamos perante dois modelos de formação a que produzem figuras profissionais relativamente contrastadas?

Esta questão pode também colocar-se no que diz respeito à formação dos docentes do 2ºCiclo que, após 3 anos de formação, possuem a habilitação académica exigível para a docência no 1ºCiclo.

Apesar das diferenças entre os cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas poderem ser, neste caso menos acentuadas², interessava realçar que os professores do 1ºCiclo formados nestas circunstâncias têm

ESEs privadas realizam para os Educadores. Nos planos de estudo das ESEs públicas estas percentagens são respectivamente de 16,0% e 19,5%

¹ A área do Apoio técnico-didático ocupa 10,0% da carga horária e as Ciências da Educação 8,9%, enquanto que nas ESEs públicas essas percentagens são de 16,0% e 9,1%, respectivamente. Nos cursos de Educadores desenvolvidos pelas ESEs privadas, estas percentagens são de 10,3% e 13,7%

² Interessava realçar, no entanto, a maior importância que as ESEs públicas atribuem à formação na área das Expressões e as ESEs privadas atribuem à formação nos domínios do apoio Técnico-didático e da Prática Pedagógica.

uma formação mais aprofundada nos domínios disciplinares que constituem a sua especialização para o 2ºCiclo, possuindo, em contrapartida, uma formação deficitária nos domínios das Expressões e da Prática Pedagógica. Estas diferenças, nomeadamente as que dizem respeito ao peso curricular da prática pedagógica são, no entanto, mais acentuadas na formação promovida pelas instituições privadas; nestas instituições o menor peso curricular da Prática Pedagógica parece ser "compensado" pelo reforço da formação no domínio Técnico-didáctico, enquanto que, nas ESEs públicas se assiste a uma diminuição global, embora menos acentuada, destas duas áreas relativamente aos cursos dirigidos exclusivamente à formação de docentes do 1ºCiclo. Por outro lado, o facto da carga horária destinada à formação no domínio disciplinar específico para a docência do 2ºCiclo, aumentar substancialmente no 4ºano dos cursos desenvolvidos pelas ESEs públicas e aumentar apenas ligeiramente nos cursos das ESEs privadas, sugere que as primeiras, mais do que as segundas, parecem ter tomado algumas precauções curriculares no que diz respeito à possibilidade dos alunos que frequentam os cursos de formação de professores para o 2ºCiclo, poderem exercer a docência no 1ºCiclo depois de 3 anos de formação.

Por outro lado, o facto do peso da formação no domínio disciplinar específico aumentar substancialmente no 4º ano nas instituições do Ensino Superior Público e tender a diminuir ou aumentar ligeiramente nas instituições do Ensino Privado, sugere que as primeiras são mais sensíveis à possibilidade do 3º ano de formação constituir uma formação terminal.

2.3. A Formação de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico.

A formação de professores do 2º Ciclo, quer ela seja assegurada por instituições públicas, quer ela seja assegurada por instituições privadas, distingue-se da dos restantes graus de ensino pelo menor peso percentual que tem a formação no domínio da "Prática Pedagógica". Seguindo a tendência geral que já temos vindo a descrever, a importância atribuída à "Prática Pedagógica" pelas instituições do Ensino Superior Privado é globalmente superior às do Ensino Público, com particular realce na formação de professores da área de "Português/Inglês". Por outro lado, as ESE's públicas atribuem uma maior importância relativa à formação no domínio das "Expressões", apesar de este domínio de formação estar excluído dos currículos de formação no 4º ano.

A formação de professores do 2º Ciclo promovida pelas instituições do Ensino Privado distingue-se ainda, pelo facto de atribuir uma maior importância percentual à formação no domínio "Técnico-Pedagógico", em particular naquela que é ministrada no último ano de formação. A importância da formação no domínio disciplinar é também percentualmente menos importante na formação promovida nas ESE's privadas, sendo igualmente esta diferença particularmente acentuada no último ano de formação. Curiosamente, atribui-se uma maior importância às Ciências da Educação na formação dos docentes do 2º Ciclo do que aquela que era atribuída à formação dos docentes do 1º Ciclo, sendo mesmo que, para alguns domínios disciplinares, esta importância é mesmo superior à que era atribuída à formação dos Educadores do Pré-Escolar. Uma análise dos dados disponíveis mostra, por outro lado, que a estrutura da formação dos docentes do 2º Ciclo é fortemente dependente da área disciplinar em que eles irão leccionar.

Assim, na formação de professores do domínio de "Matemática/Ciências Naturais" atribui-se uma menor importância à "Prática Pedagógica" do que aquela que é atribuída na formação dos professores de "Português/Inglês". O peso da formação no domínio da área disciplinar é, para os professores de Matemática e Ciências Naturais, significativamente maior quando eles são formados nas instituições de Ensino Público enquanto que, curiosamente, a formação promovida pelas Instituições Privadas atribui sensivelmente a mesma importância à formação no domínio disciplinar, independentemente do grupo a que se destinam os docentes, e atribui uma maior importância à área das "Expressões" na formação dos docentes de "Matemática/Ciências Naturais".

A formação promovida pelas instituições privadas distingue-se da das instituições públicas, pelo facto de estas últimas introduzirem no seu plano de formação cadeiras de opção (embora o seu peso percentual seja inferior ao que tinham na formação dos docentes do 1º Ciclo) e as primeiras não introduzirem qualquer destas cadeiras no seu plano de estudos.

O contraste entre os currículos de formação de professores do 2º Ciclo promovido pelas escolas públicas e privadas não é tão acentuado como aquele que identificamos na formação dos Educadores de Infância e dos docentes do 1º Ciclo, se bem que os currículos de formação dos docentes de "Matemática/Ciências Naturais" apresentem diferenças significativas no que diz respeito à formação promovida no domínio disciplinar, ou seja, atribuem uma maior importância às disciplinas quando estas incidem sobre esta área do que quando incidem sobre a área das Línguas.

Dir-se-ia, por isso, que se admitirmos em termos de formação de professores como desejável uma continuidade entre docentes do 1º Ciclo e do 2º Ciclo, tal tendência encontra-se mais facilmente na área das Línguas do que na

área das Ciências. Ou seja, há uma maior aproximação em termos de importância relativa entre o que é a formação na área das Línguas no 1º Ciclo e no 2º Ciclo do que entre o que é a formação na área das Matemática/Ciências da Natureza para os respectivos ciclos.

2.4. Formação de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

A formação de professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino secundário distingue-se da dos do 2º Ciclo pela importância significativamente maior que se atribui à formação no domínio disciplinar específico. Apesar do modelo integrado de formação ter na formação dos Educadores de Infância, dos docentes do 1º e 2º ciclos, os limites que já realçámos atrás, a formação dos docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário é, por outro lado, estruturada em torno de um modelo sequenciado de formação: nos 4 primeiros anos não existe praticamente uma formação no domínio da prática pedagógica e a formação no domínio do apoio técnico-didáctico só se realiza no 4º ano. A importância que se atribui às Ciências da educação e às Ciências Sociais e Humanas na formação destes docentes não é significativamente inferior à dos seus colegas do 2º Ciclo, embora se deva assinalar que esta importância está dependente da área disciplinar e distribui-se de uma forma desigual ao longo do plano de estudos. Em geral, as Ciências Sociais e Humanas integram-se no plano de estudos nos anos em que não se desenvolve uma formação no domínio das Ciências da educação e o peso global destas duas áreas de formação é claramente maior na formação de professores de Matemática (15,7%) do que na formação de professores de Biologia (13,0%) e de Português/Inglês (12,5%). A formação dos professores de Matemática distingue-se, por sua vez, da formação de professores de Biologia e de Português/Inglês pelo facto do peso da formação no domínio disciplinar sofrer uma acentuada diminuição no 4º ano (de 64,3% para 15,5%) que é acompanhada por um aumento significativo de formação no domínio das Ciências da educação e do aspecto Técnico-didáctico. Na formação dos restantes docentes, o

peso das Ciências da Educação aumenta no 3º ano de formação para diminuir significativamente no 4º ano, apesar de neste último ano o peso percentual da formação no domínio disciplinar ser percentualmente inferior ao que tinha no 3º ano. Constitui também uma das características da formação dos professores de Matemática a existência de um elenco de cadeiras de Opção (10,5%) que se integram, em geral, no domínio científico específico. O número de horas de formação destes docentes é, finalmente, superior em cerca de 17% e 3,2% ao do dos docentes de Português/Inglês e Biologia respectivamente.

Os dados analisados sugerem por isso que, apesar da formação dos docentes do Ensino secundário se organizar em torno do modelo sequenciado, existe uma tendência para que a formação daqueles que irão leccionar Matemática se organize de forma a que no 4º ano se disponibilizem um conjunto de instrumentos teóricos e técnicos que eventualmente favorecerão uma formação menos empiricista no decurso do estágio.

Estas considerações não obstam a que se reconheça - sendo a formação destes docentes assegurada pelas instituições do ensino superior num contexto onde a inserção institucional dos departamentos de Ciências da Educação não foi explicitamente pensada na lógica da formação de professores -, que esta tendência ténue para a integração dos saberes pedagógicos se materialize através de uma acumulação com efeitos reduzidos na formação científica. Dito por outras palavras, ter-se-á de reconhecer que a formação científica destes professores não será, eventualmente, uma formação científica para a docência.

Conclusões

Ao contrário da formação contínua de professores que foi objecto de um debate público que possibilitou o envolvimento dos agentes educativos na definição das políticas neste domínio, a formação inicial dos educadores e dos docentes do 1º e 2º Ciclos e Ensino Secundário por não ter sido objecto de uma reflexão alargada tendeu a transformar-se num assunto privado das instituições que a desenvolvem segundo lógicas que se presumem serem pautadas pela preocupação de assegurar a qualidade da intervenção dos profissionais da educação.

Apesar de se reconhecer um conjunto de limitações derivadas, em parte, da impossibilidade de recolhermos informações incidindo sobre o funcionamento das instituições de formação inicial, o estudo que realizámos permitiu-nos identificar um conjunto de tendências que apelam para uma intervenção concertada neste domínio.

Em primeiro lugar, o crescimento quantitativo da formação inicial de professores para os diferentes graus de ensino parece ser determinado mais pelas lógicas da expansão tanto do Ensino Superior público como do privado, do que pela expansão dos níveis de ensino a que se destinam os docentes.

Em segundo lugar, a estruturação das relações entre o ensino público e o ensino privado no domínio da formação inicial de professores foi, em parte, responsável pela produção de uma tendência para que a formação dos docentes dos níveis de ensino mais baixos (educação pré-escolar e 1º ciclo) seja assegurada pelas instituições do Ensino Superior Privado, enquanto que o Ensino Superior Público

tende a assegurar a formação dos docentes do 2º ciclo e do Ensino Secundário.

Em particular, as Escolas Superiores de Educação Públicas tendem a abandonar a sua "vocação inicial" na formação de educadores e de docentes do 1º ciclo para se vocacionarem na formação dos docentes do 2º ciclo. A existência, por outro lado, de profundos contrastes entre os planos de estudo das Escolas Superiores de Educação Públicas e das Escolas Superiores de Educação Privadas e dos Centros de Formação de Professores das Universidades^{*} sugere, por outro lado, serem diferentes os perfis dos profissionais formados por estas instituições, pondo-se assim em causa a possibilidade de se assegurar a coerência interna na formação dos profissionais da educação do ensino básico.

Em terceiro lugar, as tendências identificadas na análise dos planos de estudo dos diferentes tipos de instituição sugere que a diferenciação dos currículos da formação inicial de professores resultam mais de determinantes inscritas na gestão do pessoal docente e das colaborações exteriores, do que da expressão de projectos educativos diferenciados para a formação dos profissionais de educação.

Finalmente interessava realçar que a importância reduzida que as diferentes instituições de formação atribuem à formação no domínio das Ciências da Educação não é influenciada de uma forma significativa pelo grau de ensino a que se destinam os professores cuja formação elas asseguram o que contraria a ideia de que nas Escolas Superiores de Educação e nos níveis de ensino mais baixos se atribuiria uma maior importância aos saberes pedagógicos. Esta tendência conjugada com o facto de não ser possível estabelecer uma fronteira clara entre o funcionamento do modelo integrado de formação desenvolvido pelas Escolas Superiores de Educação e os Centros de

Formação de Professores e o modelo sequenciado desenvolvido pelas Universidades na formação dos professores do Ensino Secundário, sugere uma diluição da distinção entre as instituições especialmente vocacionadas para a formação de professores e aquelas que também asseguram esta formação. Apesar de não dispormos de dados que nos permitam caracterizar o sentido desta diluição, pensamos não ser completamente arbitrário admitir-se que ela poderá ser uma manifestação do importante papel simbólico que as Universidades desempenham na estruturação do Ensino Superior.

BIBLIOGRAFIA E LEGISLAÇÃO

1 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S., (1989). *La Micropolítica de la Escuela - hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.

BALLION, R., (1993). *Le Lycée, une Cité à Reconstruire*, Paris, Hachette.

BARBIER, J.-M., (1991). Tendances d'évolution de la formation des adultes, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 97.

BARRETO, A. (org.) et al. (1996). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

BARROSO, J., (1992). Entre a Reforma Curricular e a Reforma da Gestão. A Emergência do Estabelecimento de Ensino, in: *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*, Actas do II Colóquio da Secção Portuguesa da AIP ELF, Lisboa, AIP ELF.

BARROSO, J.; CANÁRIO, R. (1996). *Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia*. Inovação.

BEILLEROT, J., (s.d.). *Voies et Voix de la Formation*, Paris, L'Harmattan, Col. Émergences .

BLACKBURN, V. et MOISAN, C., (1987). *La Formation Continue des Enseignants, dans les douze Etats Membres de la Communauté Européenne*, Maastricht, Presses Universitaires Européennes.

BOURDONCLE, R., (1991 a). La Professionalisation des Enseignants. 1 - La Fascination des Professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94.

BOURDONCLE, R., (1991 b). *De la Formation Continue des Adultes à la Formation Initiale des Enseignants. Un Itineraire de Recherche Sociologique sur l'Enseignement et les Professions. Note de syntèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches.* Saint Denis: Université Paris VIII.

BRIAND, J. P., et CHAPOUILIE, J.-M., (1993). L'Institution Scolaire et la Scolarisation: une perspective d'ensemble. in *Revue Française de Sociologie*, Jan-Mars, 1993, XXXIV - 1.

BROWN, D. J., (1987). *Decentralization and School-based Managent.* London: The Falmer Press.

CAMPOS, B. (1987). *Formação de professores centrada na escola. As Ciências da Educação e a formação de professores.* Lisboa, GEP.

CAMPOS, B. (1988). *Política de formação de Professores na lei de Bases do Sistema Educativo. Revista Portuguesa de Pedagogia*

CAMPOS, B. (1989). *Reforma Educativa e Formação de Professores. Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores.* Lisboa, Fenprof.

CAMPOS, B. (1995). *Formação de Professores em Portugal.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, R. (1994). *Centros de Formação de Escolas: que futuro?. Escola e Mudança: o papel dos centros de formação.* Lisboa, Educa.

CANÁRIO, R., (1992). *Da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação. A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia. Actas do II Colóquio da Secção Portuguesa da AIPELF.* Lisboa: AIPELF.

CHARLOT, B., (Coord.) (1994). *L'École et le Territoire. Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux.*, Paris, Armand Colin.

CORREIA, J. A., (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto, Ed. ASA.

CORREIA, José (1991). *Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social de produção da identidade profissional dos professores.*. Inovação vol. IV n°1, 1991.

CORREIA, José (1993). *Formatividade e profissionalidade docentes: algumas considerações sobre o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores*. O Professor n°32.

CORREIA, José (1996) *A Formação Contínua dos professores do ensino Secundário em Portugal: contributos para uma reflexão*. Documento policopiado.

CORREIA, José (1996). *Os "lugares comuns" na formação contínua de professores*. O Professor n°50

CORREIA, José e MATOS, Manuel (1996). *Contributos para a produção de uma epistemologia das práticas formativas: análise de uma intervenção no domínio da saúde comunitária*. In: *Educação de Adultos em Portugal: situação e perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal.

CUNHA, P.O. (1991). *Intervenção de Sua Excelência o Secretário de Estado da Reforma Educativa na Sessão de Encerramento do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores*. *Formação de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

DEMAILLY, L., (1987): *La Qualification ou la Compétence Professionnelle des Enseignants*, in *Sociologie du Travail*, n° 1.

DEMAILLY, L., (1991). *Le Collège: Crise, Mythes et Métiers*, Presses Universitaires de Lille.

DEPGEF (1994). *Enquadramento quantitativo da problemática de educadores e professores*. Lisboa, Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.

D'EPINEY e CANÁRIO, R. (1994), (Org), *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

DUBAR, C., (1990). *La Socialisation: Constructions des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

ESTEVE, J. M., (1989). *El Malestar Docente*, Barcelona, Laia.

FERRY, G., (1983). *Le Trajet de la Formation: les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris, Dunod.

FOCO (1994). *Relatório Final*. Lisboa, Ministério da Educação.

GAGE, N. L., (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New York, Teachers College Press.

GEP (1992). *Análise conjuntural - 1987/88 e 1988/89: estudo do complementar sobre pessoal docente*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

GEP (1993). *Estatísticas da Educação 1992*. Lisboa, GEP.

GEP (1994). *Estatísticas da Educação 1993*. Lisboa, GEP.

GEP (1995). *Estatísticas da Educação 1994*. Lisboa, GEP.

GUIGOU, J., (1992). *Critique des Systèmes de Formation des Adultes*, Paris, Éditions l'Harmattan.

HOLLY, M. L., MCLOUGHLIN, & CAVEN S., (Eds.) (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*. Lewes: The Falmer Press.

HONORÉ, B., (1990). *Sens de la Formation, Sens de l'Être*, Paris, L'Harmattan.

INRP, (1989). *Coherence et Dynamique des Etablissements Scolaires*, Actas de Colóquio, Tours.

LIEBERMAN, A, A. ; MILLER, L. (1992). *Teachers - their world and their work: implications for school improvement*. Nova Iorque: City college Press

NADAL, R. G. e al., (1992). Los Centros de Profesores Y la Innovación Educativa, in: *Revista de Educación*, nº 298.

OBIN, J.-P., (1993). *La Crise de l'Organisation Scolaire*, Paris, Hachette.

PERRENOUD, P., (1991). *Professionalisation du Métier d'Enseignement et Formation Initiale*, Service de Recherche Sociologique, Genève.

PERRENOUD, P., (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas.*, Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

PINTO, M. C. A. (1991). *Formação Contínua de Professores - Contributo da FNE para uma Reflexão. Formação de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

POLLARD, A., (1993). The Primary School Teacher and their Colleagues, in DELAMONT, S. *The Primary School Teacher*, London, Falmer Press.

POPKEWITZ, T., (org.) (1987). *Critical Studies in Teacher Education: its folklor, theory and practice*, Lewes, Falmer Press.

SCHON, D., (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L., (1991). Les Enseignants des Orades d'Enseignement Primaire et Secondaire Face aux Savoirs. Esquisse d'une Problématique du Savoir Enseignant. *Sociologie et sociétés.*, 23(1).

TEIXEIRA, M (1991). Modelos de Formação Contínua. Perspectiva das Instituições Sindicais *Formação de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

TOCHON, F. V., (1989 a). La Pensée des Enseignants: un Paradigme en Développement. *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, n°17.

TOCHON, F. V., (1989). Á quoi Pensent les Enseignants quand ils Planifient leurs Cours? *Revue Française de Pédagogie* n°86.

TOCHON, F. V., (1992). Á quoi Pensent les chercheurs quand ils Pensent aux Enseignants?: les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants *Revue Française de Pédagogie*, n°99.

ZEICHNER, K., (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.*, Lisboa, Educa.

2 - LEGISLAÇÃO CONSULTADA

2.1 - ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

a) ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

Portaria n° 93/95 de 1 de Fevereiro (ESE de Setúbal)

Portaria n° 148/95 de 14 de Fevereiro (ESE de Setúbal)

Portaria n° 354/90 de 10 de Maio (ESE de Beja)

Portaria n° 359/88 de 3 de Junho (ESE de Castelo Branco)

Portaria n° 361/88 de 3 de Junho (ESE de Leiria)

Portaria n° 454/88 de 9 de Outubro (ESE de Bragança)

Portaria n° 528/86 de 17 de Setembro (ESE de Leiria)

Portaria n° 549/87 de 3 de Julho (ESE de Portalegre)

Portaria n° 584/86 de 9 de Outubro (ESE de Bragança)

Portaria n° 588/86 de 10 de Outubro (ESE de Faro)

Portaria n° 595/86 de 11 de Outubro (ESE de Castelo Branco)

Portaria n° 595/87 de 9 de Julho (ESE de Castelo Branco)

Portaria n° 597/86 de 13 de Outubro (ESE de Viseu)

Portaria n° 598/86 de 13 de Outubro (ESE da Guarda)

Portaria n° 980/94 de 4 de Novembro (ESE de Beja)

Portaria n° 1011/94 de 18 de Novembro (ESE de Setúbal)

Portaria n° 1150/93 de 6 de Novembro (ESE de Setúbal)

Portaria n° 710/87 de 19 de Agosto (ESE da Madeira)

b) CEFOP's

Portaria n° 574/87 de 8 de Julho (Universidade de Aveiro)

Portaria n° 462/88 de 13 de Julho (Universidade de Évora)

Portaria n° 621/87 de 18 de Julho (reestruturada pela resolução SU-14/91 do Senado Universitário) (Universidade do Minho)

Portaria n°507/88 de 28 de Julho + Portaria 918/89 de 19 de Outubro

Portaria n°917/89 de 19 de Outubro (Universidade de Évora)

Portaria n°918/89 de 19 de Outubro (Universidade de Évora)

c) UNIVERSIDADES

Despacho de 16 de Maio de 1995 (Universidade de Lisboa)

Portaria n° 918/93 de 7 de Outubro (Universidade do Minho)

Portaria n°918/84 de 15 de Dezembro (UTAD)

Portaria n°850/87 de 3 de Novembro (Universidade do Porto)

Universidade Aberta (1988). Legislação do Ensino Superior 1987.

Universidade Aberta (1989). Legislação do Ensino Superior 1988.

Universidade Aberta (1992). Legislação do Ensino Superior 1991.

Universidade Aberta (1993). Legislação do Ensino Superior 1992.

2.2 - ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Portaria de 10 de Novembro de 1988 (ESE Torres Novas)

Portaria nº77/94 de 4 de Fevereiro (ESE de Fafe)

Portaria nº80/93 de 21 de Janeiro (Instituto Superior de Educação e Ciência)

Portaria nº235/95 de 27 de Março (ESE Jean Piaget)

Portaria nº406/88 de 9 de Novembro (Escola de Educadores de Infância - Lisboa)

Portaria nº415/88 de 10 de Novembro (Inst. Superior de Ciências Educativas)

Portaria nº417/88 de 10 de Novembro + Portaria nº465/93 de 30 de Abril (ESE Santa Maria)

Portaria nº441/88 de 30 de Novembro (ESE Fafe)

Portaria nº466/88 de 16 de Dezembro (ESE Jean Piaget)

Portaria nº490/95 de 22 de Maio (ESE Fafe)

Portaria nº526/95 de 1 de Junho (ESE Almeida Garrett)

Portaria nº794/91 de 9 de Agosto + Portaria nº582/93 de 7 de Junho (Inst. Superior de Educação e Ciências)

Portaria nº1105/94 de 10 de Dezembro (Inst. Superior de Ciências Educativas)

Portaria nº1115/94 de 10 de Dezembro (Inst. Superior de Ciências Educativas)

Portaria nº1213/93 de 19 de Novembro (ESE Jean Piaget)

Portaria nº1214/93 de 19 de Novembro (ESE Jean Piaget)

Portaria nº1215/93 de 19 de Novembro (ESE Jean Piaget)

Portaria nº1392/95 de 22 de Novembro (ESE Paula Frassinetti)

3- OUTRA LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº249/92 de 9 de Novembro (Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores)

Decreto-Lei 207/96 de 2 de Novembro (Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores)

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988).
Proposta Global de Reforma do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº519 - TI/79 de Dezembro de 1979

Despacho nº 358/80