

## **PERCURSOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

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

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

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

**2.** O regime jurídico do sistema de formação contínua dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário foi aprovado em finais de 1992, registando até 1994 uma passagem tímida ao terreno. No âmbito do sistema, foi criada uma estrutura de acreditação – o Conselho Coordenador da Formação Contínua com composição muito alargada, em que se confundiam a representatividade institucional

com as funções de natureza científico-pedagógica relativas à acreditação, o que retirou independência ao órgão e foi gerador de conflituosidades.

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

Em 1996 o novo Governo então empossado promoveu o alargamento da composição do CCPFC (de 5 para 13 membros), estabelecendo Secções Coordenadoras para a Formação Contínua e para a Formação Especializada, e criou em paralelo o Conselho da Formação Contínua, presidido pelo Ministro da Educação, como órgão consultivo com representação de parceiros relevantes. Ficou assim constituída uma ampla plataforma de auscultação para apoio à formulação de políticas e para uma melhor ligação de todo o sistema da formação contínua ao “terreno”. Em Maio de 1999 e, mais recentemente, em Janeiro passado foram introduzidos ajustes pontuais ao regime jurídico, que manteve no entanto o mesmo tipo de estrutura organizativa.

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

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

Para dar uma ideia da dimensão atingida pelo sistema, em 31 de Dezembro de 2006 encontravam-se acreditadas 391 entidades formadoras, das quais 205 (52%) são CFAEs, e cerca de 14200 acções de formação (73.5% das quais são oferecidas pelos

CFAEs), com uma boa distribuição regional, suportada por um corpo de cerca de 21 700 formadores, dos quais 13 300 (61.3%) detentores de formação pós-graduada ou especializada e os restantes 8 400 (38.7%) qualificados com base no respectivo currículo e percurso profissional. Inicialmente predominaram acções de formação mais orientadas para os conteúdos curriculares, mas foi possível aumentar progressivamente a percentagem de acções centradas em contextos escolares, que evoluiu de 11% em 1997 para 63% em 2006.

Da análise da tipologia das entidades formadoras acreditadas, ressalta desde logo a inquestionável importância dos CFAEs no sistema da formação contínua, tanto nos aspectos quantitativos como qualitativos. Efectivamente, representando os CFAEs cerca de metade das entidades formadoras credenciadas, são responsáveis por quase três quartos das acções acreditadas, acrescentando que, das acções centradas em contextos escolares acreditados em 2006, 82.7% são dos CFAEs, como seria de esperar dada a sua ligação privilegiada às Escolas. Ainda no plano qualitativo, é de salientar que os CFAEs têm estado na primeira linha da resposta atempada às opções políticas no que respeita às prioridades definidas para a formação contínua.

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

As confusões entre formação contínua e carreira docente são, porém, frequentes, mesmo entre os decisores políticos. Por exemplo, uma crítica frequente ao sistema de formação contínua é a de os professores poderem progredir nos escalões com qualquer tipo de créditos de formação. Note-se que esta imagem está longe de corresponder à realidade, na medida em que, para cada acção de formação, são definidos no acto de acreditação os níveis e grupos de docência para os quais a acção releva para efeitos de progressão em carreira. Assim, quando se procurou fazer passar na comunicação social a mensagem de que os professores poderiam, por exemplo, progredir na carreira docente com créditos obtidos numa acção sobre desportos radicais, ou sobre tapetes de Arraiolos, as pessoas na origem dessa desinformação esqueceram-se de mencionar – admitamos que por desconhecimento ou distração – que essas acções apenas relevam para a

progressão de carreira de, respectivamente, professores de Educação Física e professores de Trabalhos Manuais.

Persistiu, contudo, a questão de um professor poder fazer toda a sua formação contínua numa única vertente, porventura transversal, como seja a área das TIC. Esse é, no entanto, um problema da carreira docente, e não do sistema de formação contínua, como foi repetidamente salientado nos relatórios anuais do Conselho Científico-Pedagógico. O despacho 16 794/2005, de 3 de Agosto, ao estabelecer que, para a mudança de escalão, pelo menos 50% dos créditos devem respeitar à área de docência do professor, representou um passo positivo na direcção que, desde há muito, vinha a ser preconizada pelo CCPFC. Mais recentemente, o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, veio reforçar esta tendência, aumentando para um mínimo de dois terços as acções a frequentar na área científico-didáctica que o docente lecciona.

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

A este propósito, uma outra crítica, com alguma fundamentação, respeita a uma ligação nem sempre eficiente entre a oferta de formação por parte das entidades formadoras e as necessidades reais das Escolas. Esta deficiência resulta de as Escolas não terem ainda podido definir de forma sistemática os referidos planos de formação, pelo que as entidades formadoras e, em especial, os Centros de Formação de Associação de Escolas, sentem dificuldades em dispor de elementos que permitam uma planificação adequada da formação.

O facto de o sistema de formação contínua ter vindo a funcionar, até certo ponto, como caixa de ressonância para este tipo de disfunções, que lhe são em boa parte externas, pode ter as suas vantagens. Efectivamente, não deixa de ser interessante assinalar que estas “dificuldades”, ao ganharem visibilidade através do sistema de

formação contínua, acabam por colocar alguma pressão no sentido da racionalização do sistema educativo no seu todo.

**5.** O sistema da formação contínua não foi ainda sujeito de forma sistemática a um processo de avaliação que permita, de forma objectiva, avaliar o seu verdadeiro impacto no sistema educativo. O Conselho Científico-Pedagógico preparou em 1999, em articulação com a tutela ministerial, um documento de termos de referência para se proceder a essa avaliação, mas não existiram ainda condições para que a mesma pudesse ter lugar. Esta omissão representa uma fragilidade, razão pela qual o Conselho tem vindo repetidamente a recomendar que sejam definidas orientações claras para a forma e periodicidade da avaliação global do sistema de formação contínua.

Não quer isto dizer que, para além da monitorização possível feita pelo CCPFC, não tenham existido alguns olhares externos sobre o sistema de formação contínua. A este respeito, é de salientar o estudo conduzido em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação<sup>1</sup>, sob a coordenação do Prof. Albano Estrela, em cujo relatório se conclui por um conjunto de aspectos positivos e pontos críticos do sistema, em grande consonância com as análises efectuadas nos sucessivos relatórios anuais do Conselho Científico-Pedagógico.

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

- A “cultura de formação” que se tem vindo a desenvolver entre os professores e a assunção da formação contínua por parte quer das entidades formadoras, quer dos órgãos que a organizam, gerem ou financiam. Como se diz no referido relatório do Conselho Nacional de Educação, a batalha da formação contínua está ganha e a sua necessidade, enquanto eixo central do processo educativo, não oferece discussão. A decisão política de se terem vindo a injectar verbas avultadas na formação contínua, traduzindo uma visão correcta do fomento da educação, é uma expressão bem clara da assunção da necessidade e importância da formação contínua.
- O papel da formação contínua na transformação do sistema educativo, “não só pela criação de uma atitude de inovação e valorização do conhecimento por parte dos professores (e das Escolas em que eles se inserem), como também pelo contributo que tem prestado aos projectos de transformação instituídos pelo

---

<sup>1</sup> *Formação Contínua de Professores - Relatório*, Conselho Nacional de Educação, Comissão Eventual Especializada, 2002.

Ministério da Educação (alterações curriculares, inovações da organização e gestão das Escolas, etc.)<sup>2</sup>.

- A expansão progressiva das modalidades de formação contínua centrada nas práticas profissionais, para o que muito contribuiu a reflexão sobre esta matéria efectuada com as entidades formadoras, no decurso de encontros regionais, e a consequente publicação do documento *Contributo para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais*, que passou a constituir um referencial e um memorando de entendimento sobre as diferentes modalidades de formação. Como se referiu anteriormente, cerca de dois terços das acções de formação acreditadas em 2006 são centradas em contextos escolares, percentagem esta que era quase nula uma década antes.
- O alargamento da qualificação dos formadores, associado ao número crescente de formadores habilitados com um grau ou diploma a nível de pós-licenciatura.
- A melhoria conceptual da qualidade das acções acreditadas, traduzindo uma consolidação do sistema e também os efeitos pedagógicos do processo de acreditação.
- A consciencialização dos formandos, formadores e entidades formadoras para a necessidade de uma melhor resposta da formação às necessidades do desempenho profissional e institucional na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário, questão esta em que, como se afirmou, há ainda caminho a percorrer.

Com base nesta progressiva consolidação do sistema de formação contínua, foi possível desenvolver com as entidades formadoras uma consensualização para a adopção de termos de referência com vista à elaboração de planos globais de formação concebidos a partir do levantamento de necessidades, bem como de indicadores de incidência da formação, criando condições apropriadas a uma concepção mais racional e eficaz da oferta da formação.

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

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

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

---

<sup>2</sup> *Ibidem*, nota 1.

- A heterogeneidade do potencial formativo das diversas entidades formadoras e a fragilidade de algumas dessas entidades.
- A já referida adopção de mecanismos de progressão em carreira que sobrevalorizaram, até recentemente, os créditos de formação, independentemente de se inserirem ou não numa lógica de planos individuais de formação coerentes e relevantes para o desempenho. É óbvio que o sistema de formação contínua, por si só, não resolve este problema, mas, ao validar a qualidade e a relevância das formações, pode constituir a base para mecanismos ágeis de avaliação dos docentes, associados a planos individuais de formação, que permitam dar conteúdo real à estruturação das carreiras.
- A deficiente consideração do impacto da formação, bem evidente na insuficiência de explicitação dos efeitos previsíveis aquando do planeamento da acção, e sobretudo por não ter sido ainda efectuada uma avaliação dos efeitos efectivamente produzidos.
- A disponibilidade de um universo de formadores que, constituído com base numa grelha de critérios de qualificação menos apertada, face à enorme carência de formadores inicialmente sentida, necessita agora de uma reformulação do processo de registo suportada por critérios mais exigentes.
- A inexistência de mecanismos de articulação entre as estruturas de acreditação e de financiamento da formação contínua, por forma a dar corpo ao princípio de que “a formação não deve estar ao serviço das agências de financiamento mas estas, sim, ao serviço dos projectos de formação”<sup>3</sup>.

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

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

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, nota 1.

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

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

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

*a) (actual nº 2)*

*b) Incidem sobre temas que se relacionem directamente com o desempenho profissional do docente ao nível da turma ou que se integrem em programas de reconversão profissional ou ainda que capacitem o professor para o exercício de funções de direcção, de gestão e administração escolar”.*

A disposição contida na referida alínea b) deixou de estar contemplada no novo regime jurídico estabelecido pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, traduzindo uma opção política clara pelo alargamento do âmbito de formação contínua formalmente relevante para a progressão em carreira. Apesar das dificuldades levantadas por esse vazio normativo, o CCPFC continuou a explicitar, na acreditação de cada acção de formação, o universo de destinatários para os quais a acção releva para efeitos de progressão em carreira, embora numa lógica necessariamente menos restritiva mas procurando manter um mínimo de coerência entre os conteúdos da formação e o grupo de docência em que os professores se encontram inseridos.

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

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



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

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

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

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

**8.** No que se refere à consistência da rede de entidades formadoras, há que reconhecer, em primeiro lugar, que as entidades formadoras nucleares ao sistema da formação contínua são, pela sua natureza, os CFAEs, pela sua proximidade às Escolas

associadas e às suas necessidades de formação, expressas nos respectivos planos de formação, e as Instituições de Ensino Superior que participam na formação inicial e pós-graduada de professores e educadores de infância, pela sua vocação e preparação para a actualização científica permanente. O âmbito de intervenção destes dois tipos de entidades é naturalmente distinto, sendo de esperar que os planos globais de formação dos CFAEs traduzam e dêem corpo aos planos de formação das Escolas associadas e privilegiem modalidades de formação centradas nos contextos escolares, enquanto as Instituições de Ensino Superior devem privilegiar acções orientadas à actualização e aprofundamento de conhecimentos e de práticas metodológicas de ensino/aprendizagem.

Os demais tipos de entidades formadoras desempenham um papel complementar em função da sua natureza, potencialidades e vocação próprias, que deverão explicitamente enformar os respectivos planos globais de formação.

Em particular, deverá ser melhor especificado o âmbito de actuação dos serviços da administração central ou regional de educação, cujo papel no âmbito da formação contínua se deverá centrar em aspectos de concepção programática de acções no plano de uma perspectiva regional e nacional do sistema de formação contínua, devendo a sua intervenção na execução directa de acções de formação assumir um carácter residual.

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

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

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

Também a figura do consultor de formação é importante para o funcionamento e consolidação dos CFAEs. Sugere-se, a este respeito, uma melhor explicitação do estatuto do consultor, designadamente quanto ao perfil funcional e condições remuneratórias, bem como a possibilidade de, em Centros de maior dimensão, poder haver mais de um consultor de formação. Considera-se, ainda, ser de introduzir a figura de “especialista” para o acompanhamento do desenvolvimento de acções de formação realizadas nas modalidades centradas nas práticas profissionais e a supervisão dos respectivos efeitos no desempenho dos formandos.

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

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

A adopção de um novo processo de qualificação deverá prever a reorganização de todo o registo de formadores, estabelecendo no entanto um período de validade para os certificados de registo emitidos ao abrigo do actual regime.

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

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

A acreditação programática é, contudo, um exercício trabalhoso, face à sua incidência de análise não só nos *inputs* e *outputs* (recursos e produtos da formação), mas igualmente nos processos de formação, em termos de organização curricular e de metodologias de aprendizagem. Reconhecendo-se, embora, as inquestionáveis vantagens de uma abordagem com esta profundidade, mas procurando alternativas que, sem comprometer o rigor da análise para além do razoável, possam aliviar em parte o esforço exigido, encontram-se em estudo em alguns Países, ainda que em fase embrionária, formas intermédias de acreditação, que conciliam metodologias próprias da acreditação programática e da acreditação institucional, por forma a actuarem de uma forma mais agregada no que respeita aos programas.

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

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

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

Sérgio Machado dos Santos