



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES – CONTRIBUTO PARA
COMPREENDER AS LÓGICAS DE AÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DAS
ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Lília Maria Lopes dos Santos Vicente

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

(Fevereiro, 2025)



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES – CONTRIBUTO PARA
COMPREENDER AS LÓGICAS DE AÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DAS
ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por *Lília Maria Lopes dos Santos Vicente*

Sob orientação de Professor Doutor José Matias Alves

Professor Doutor Fernando Alexandre

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

(Fevereiro, 2025)

A meu pai,
para quem o conhecimento era a maior
das riquezas.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Matias Alves, pela ponderação, pelo incentivo, pelas palavras certas nos momentos certos, e por me ter ajudado a avançar.

À Professora Doutora Ilídia Cabral por toda a dinâmica, energia e motivação dadas em muitos momentos deste trajeto.

Ao Professor Doutor Fernando Alexandre pela disponibilidade, questionamentos, alertas.

A todos os colegas do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação de 2018 pela simpatia, camaradagem, partilha e boa disposição, pela amizade que deixaram ir sendo cimentada e que perdura.

À Dra. Susana Castanheira Lopes, Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar entre 2018 e 2024, pelo apoio e encorajamento.

Aos colegas da DGAE que me disponibilizaram os dados de que necessitei e me ajudaram a ler alguns deles.

Aos muitos diretores de CFAE que se disponibilizaram para colaborar nas várias atividades que lhes lancei.

À tia Ilda Lobo da Cunha pela boa disposição, pelo tempo e disponibilidade para me ouvir e por me ter feito sentir em casa nas minhas idas ao Porto.

Por fim, a minha gratidão para com toda a minha família, nomeadamente para com o meu filho e o meu marido. Foi muito importante senti-los por perto.

Resumo Em Portugal, a frequência de ações de formação contínua constitui um requisito obrigatório para os docentes progredirem na sua carreira. Mas a necessidade de obtenção dos créditos necessários conferidos pelas ações de formação parece emergir como fator que limita o propósito da formação contínua podendo, não raras vezes, sobrepor-se à efetiva necessidade de desenvolvimento profissional. Assim, não é claro se foram os objetivos da formação contínua limitados pela carreira, ou se foram os docentes que, fruto de um contexto e/ou de uma prática de gestão da carreira, atribuíram à formação um papel mais redutor.

Neste quadro, sente-se existir um problema no facto de a tónica colocada pelo Governo na formação contínua dos docentes não parecer espelhar-se nos efeitos por esta produzidos quer atendendo às necessidades definidas pelos próprios docentes, quer no que respeita aos objetivos mais imediatistas da política educativa. Esta perceção parece decorrer das opções que transparecem da oferta dos planos de formação elaborados pelas suas entidades promotoras, e que justifica, por um lado, a necessidade de conhecer o papel destas enquanto indutores dos conteúdos e das lógicas da formação e, por outro lado, de saber perante quem e em função de quê é que tais entidades respondem.

Assumindo que os Planos de Formação Contínua de Professores (FCP) concebidos por cada Centro de Formação de Associações de Escolas (CFAE) são capazes de fundir as necessidades expressas pelos professores, pelas AE/EnA, bem como as que saem dos quadros das políticas educativas (tanto a nível nacional como internacional), a presente investigação pretende estudar, (i) o processo segundo o qual as necessidades de FCP são identificadas; (ii) como o CFAE descodifica e funde as necessidades de FCP identificadas pelos diferentes atores e intervenientes; (iii) como os planos de FCP concebidos pelo CFAE operacionalizam as necessidades que emergem dos diferentes níveis de tomada de decisões políticas (e. g. políticas nacionais e recomendações internacionais), e as identificadas pelas escolas e professores; e (iv) como os planos do FCP satisfazem efetivamente as necessidades identificadas aos vários níveis.

O presente estudo desenvolveu-se no quadro de um paradigma interpretativo, com uma abordagem qualitativa através da qual se pretendeu apreender e explorar os significados atribuídos ao objeto do estudo pelos diferentes atores. O processo de recolha de dados alicerçou-se principalmente na análise documental e inquérito por questionário. A análise documental foi realizada através de análise de conteúdo de acordo com categorias pré-definidas. Para aumentar a fiabilidade da análise das conclusões, os dados foram sujeitos a processos de triangulação. As considerações éticas incluíram o consentimento informado e a confidencialidade.

Este estudo permitiu concluir que os PF elaborados pelos CFAE evidenciam uma dissociação entre discurso e prática. Os fatores que justificam esta incongruência são de natureza diversa e profundamente interligados, pondo em evidência lógicas de regulação política e burocrática que conflituam com as reais necessidades dos professores e das escolas. Concluiu-se que a FCP não deve ser analisada apenas como um conjunto de processos administrativos e políticos, mas como uma arena de interação entre diversos agentes onde se manifestam tensões entre prescrições normativas e práticas institucionais. A análise das inter-relações entre os níveis macro, meso e micro revela que a coerência do sistema de FCP não pode ser dada como adquirida, exigindo antes a compreensão das dinâmicas que regulam a sua configuração e implementação. Dinâmicas que permitem antever o modo como os diferentes atores gerem a tensão entre o ideal, o necessário e o possível.

Palavras-chave Formação contínua de professores (FCP); Diagnóstico de necessidades; Processo de levantamento de necessidades; Plano de Formação; CFAE

Abstract In Portugal, attending CPD activities is a mandatory requirement for teachers to progress in their careers. But the need to obtain the necessary credits conferred by training activities seems to emerge as a factor that limits the purpose of CPD and can often override the real need for professional development. It is therefore unclear whether the objectives of CPD are limited by the career, or whether it is the teachers who, as a result of a context and/or career management practice, have given CPD a more reductive role.

In this context, there seems to be a problem in the fact that the government's emphasis on CPD doesn't seem to be reflected in the effects it produces, either in terms of the needs defined by the teachers themselves or in terms of the more immediate objectives of education policy. This perception seems to stem from the choices made in the training plans drawn up by their promoters, which justifies, on the one hand, the need to know their role as inducers of training content and logic and, on the other hand, to know to whom and for what these organisations are accountable.

Assuming that the CPD Plans designed by each School Training Centre (CFAE) are capable of merging the needs expressed by teachers, the school clusters, as well as those that emerge from educational policy frameworks (both nationally and internationally), this research aims to study (i) the process through which CPD needs are identified; (ii) how CFAE decode and merge the CPD needs identified by the different actors and stakeholders; (iii) how the CPD plans designed by CFAE operationalise the needs that emerge from the different levels of political decision-making (e. g. national policies and international recommendations), and those identified by schools and teachers; and (iv) how effectively the CPD plans fulfil the needs identified at the various levels.

This study was carried out within the framework of an interpretative paradigm, with a qualitative approach that sought to apprehend and explore the meanings attributed to the object of study by the different actors. The data collection process was based mainly on documentary analysis and a questionnaire survey. Document analysis was carried out using content analysis according to pre-defined categories. In order to increase the reliability of the analysis of the findings, the data was subjected to triangulation processes. Ethical considerations included informed consent and confidentiality.

This study led to the conclusion that the CPD plans drawn up by the CFAE show a disconnect between discourse and practice. The factors that justify this incongruity are diverse in nature and deeply interconnected, highlighting political and bureaucratic regulatory logics that conflict with the real needs of teachers and schools. It was concluded that the CPD should not only be analysed as a set of administrative and political processes, but as an arena of interaction between various agents where tensions between normative prescriptions and institutional practices are manifested. Analysing the interrelations between the macro, meso and micro levels reveals that the coherence of the CPD system cannot be taken for granted, but rather requires an understanding of the dynamics that regulate its configuration and implementation. These dynamics allow us to foresee how the different players manage the tension between the ideal, the necessary and the possible.

**Key-
Words** Teachers Continuous Professional Development (CPD); Diagnosis of needs; Needs assessment process; Training Plan; CFAE

ÍNDICE	Pág.
AGRADECIMENTOS	7
RESUMO/ <i>ABSTRACT</i>	9
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS UTILIZADOS	13
ÍNDICE DE FIGURAS	15
ÍNDICE DE QUADROS	16
ÍNDICE DE GRÁFICOS	17
INTRODUÇÃO	21
1. POTENCIAL, PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	23
2. QUESTÕES, PROPOSIÇÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	27
3. MAPA CONCEPTUAL	31
4. ORGANIZAÇÃO DA TESE	32
PARTE I	
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E PROFISSIONALIDADE DOCENTE : REVISITANDO CONCEITOS	37
1.1 Evolução do Conceito de Formação Contínua de Professores	38
1.1.1 A Formação Contínua de Professores como contributo para o Desenvolvimento Profissional Docente	39
1.1.2 A Formação Contínua de Professores como uma estratégia privilegiada para veicular e implementar Reformas	43
1.1.3 A Formação Contínua de Professores como meio para chegar de forma mais célere a um universo alargado de sujeitos	45
1.2 Desenvolvimento Profissional Docente	58
1.2.1 Saberes dos Professores	68
CAPÍTULO 2 – A PERSPETIVA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	75
2.1 Orientações Internacionais no Domínio da Formação Contínua de Professores	75
2.1.1 Orientações da Política Educativa ao Nível Internacional	81
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E CARREIRA DOCENTE EM PORTUGAL	107
3.1 Nível Macro	112
3.2 Nível Meso	131
3.3 Nível Micro	154
CAPÍTULO 4 – IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	163
4.1 O que se entende por ‘necessidade’	165
4.2 Quando uma ‘necessidade’ se torna numa ‘necessidade de formação em educação’	167
4.3 Análise de necessidades de formação	175
4.4 Importância do levantamento das necessidades de formação para a elaboração dos Planos de Formação	180

PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO	189
CAPÍTULO 5 – DESENHO METODOLÓGICO	191
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DA BASE DE DADOS DE MONITORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DA DGAE: FORMAÇÃO DISPONIBILIZADA PELOS CFAE	200
CAPÍTULO 7 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO FÓRUM DO CURSO PARA DIRETORES DE CFAE - <i>PARA UMA GESTÃO PROSPETIVA DO CFAE</i>	211
CAPÍTULO 8 – ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO A DIRETORES DE CFAE	234
CAPÍTULO 9 – ANÁLISE ÀS PÁGINAS ELETRÓNICAS DOS CFAE	257
CAPÍTULO 10 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	264
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	277
ADEQUAÇÃO DA FCP ÀS NECESSIDADES DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES	278
PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES E CONSTRUÇÃO DO PF	282
A DIVERSIDADE DOS PF DOS VÁRIOS CFAE	285
MECANISMOS DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	286
A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES ENQUANTO COMPROMISSO ENTRE O IDEAL, O NECESSÁRIO E O POSSÍVEL	290
CONSIDERAÇÕES FINAIS	293
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	293
QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO QUE EMERGEM DO ESTUDO	294
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	297
ANEXOS	
APÊNDICES	

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS UTILIZADOS

AE – Agrupamento de Escolas
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CCFC – Conselho Coordenador da Formação Contínua
CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CE – Comissão Europeia
CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CoE – *Council of Europe* (Concelho da Europa)
COVID19
CP – Conselho Pedagógico
CPD – *Continuous Professional Development* (Desenvolvimento Profissional Contínuo)
CRAP – Centros Regionais de Apoio Pedagógico
CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DEPGEF – Departamento de Programação e Gestão Financeira
DPD – Desenvolvimento Profissional Docente
DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar
DGE – Direção-Geral da Educação
DPC – Desenvolvimento Profissional Contínuo
DSGRHF – Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação
E@D – Ensino a Distância
ECD – Estatuto da Carreira Docente
ECDL – *European Computer Driving License*
EI – *Education International*
ENA – Escolas não Agrupadas
FIP – Formação Inicial de Professores
FCP – Formação Contínua de Professores
FENPROF – Federação Nacional dos Professores
FNE – Federação Nacional da Educação
GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento
HundrED –
ILO – *International Labour Organization* (Organização Internacional do Trabalho)
INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
INEE – *Inter-agency Network for Education in Emergencies*

ISTP – *International Summit on the Teaching Profession* (Cimeira Internacional da Profissão Docente)

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODIHR – *Office for Democratic Institutions and Human Rights* (Gabinete das Instituições Democráticas e dos Direitos Humanos da OSCE)

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos

OECD – *Organization for Economic Cooperation and Development* (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCE – Organização para a Segurança e a Cooperação na Europa

PAF – Plano de Ação e Formação

PD – *Professional Development* (Desenvolvimento Profissional)

PF – Plano de Formação

PND – Pessoal Não Docente

PO CH – Programa Operacional Capital Humano

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PTE – Plano Tecnológico para a Educação

QCA – Quadro Comunitário de Apoio

QREN – Quadro Estratégico de Referência Nacional

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

RAAFA – Relatório Anual de Avaliação da Formação e Atividades

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

SFC – Sistema de Formação Contínua

SMF – Secção de monitorização e Formação

TALIS – *Teaching and Learning International Survey*

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UE – União Europeia

UEM – União Económica e Monetária

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UO – Unidade orgânica

ÍNDICE DE FIGURAS

		PÁG.
Figura n.º 1	MAPA CONCEPTUAL	31
Figura n.º 2	RESUMO DO CAPÍTULO 1	37
Figura n.º 3	FATORES QUE AS SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA ESTIMULAM NA FCP	48
Figura n.º 4	RESUMO DO CAPÍTULO 2	75
Figura n.º 5	RESUMO DO CAPÍTULO 3	107
Figura n.º 6	RESUMO DO CAPÍTULO 4	163
Figura n.º 7	RESUMO DA PARTE II	190
Figura n.º 8	DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO	191
Figura n.º 9	ORGANOGRAMA DO CFAE 1	257
Figura n.º 10	ORGANOGRAMA DO CFAE 2	258
Figura n.º 11	ORGANOGRAMA DO CFAE 3	258
Figura n.º 12	ORGANOGRAMA DO CFAE 4	258
Figura n.º 13	ORGANOGRAMA DO CFAE 5	259
Figura n.º 14	ORGANOGRAMA DO CFAE 6	260
Figura n.º 15	ORGANOGRAMA DO CFAE 7	260
Figura n.º 16	ORGANOGRAMA DO CFAE 8	261
Figura n.º 17	ORGANOGRAMA DO CFAE 9	261

ÍNDICE DE QUADROS

		PÁG.
Quadro n.º 1	ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	29
Quadro n.º 2	SÍNTESE ESTRUTURAL DA TESE	32
Quadro n.º 3	DEFINIÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	42
Quadro n.º 4	EVOLUÇÃO DO VOLUME DE FORMAÇÃO LEVADA A EFEITO POR ENTIDADES FORMADORAS (2014 - 2022)	46
Quadro n.º 5	APOIO AO DPD EM SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA	47
Quadro n.º 6	DEFINIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	59
Quadro n.º 7	RECOMENDAÇÕES/ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS NO DOMÍNIO DA FCP	99
Quadro n.º 8	CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL	109
Quadro n.º 9	ARTIGOS, RELATÓRIOS E ESTUDOS ANALISADOS NO ÂMBITO DOS CFAE	135
Quadro n.º 10	ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELOS CFAE DESDE A SUA CRIAÇÃO	148
Quadro n.º 11	VOLUME DE FORMAÇÃO LEVADA A EFEITO ANUALMENTE POR ENTIDADES FORMADORAS (2014-2023)	181
Quadro n.º 12	INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA RECOLHA DE DADOS	193
Quadro n.º 13	DEFINIÇÃO DO CONTEÚDO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	195
Quadro n.º 14	CONTRIBUTOS PARA A ATIVIDADE DE PARTICIPAÇÃO CONJUNTA ORIENTADA CURSO DE FORMAÇÃO PARA DIRETORES DE CFAE – PARA UMA GESTÃO PROSPETIVA DO CFAE	213
Quadro n.º 15	ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE FORMAÇÃO DOS CFAE – MATRIZ COMPARATIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS VÁRIAS FONTES DE RECOLHA DE DADOS	266

ÍNDICE DE GRÁFICOS

		PÁG.
Gráfico n.º 1	EVOLUÇÃO DO VOLUME DE FORMAÇÃO LEVADA A EFEITO POR ENTIDADES FORMADORAS (2014 – 2022)	46
Gráfico n.º 2	N.º DE UO E DE CFAE POR ZONAS A NÍVEL NACIONAL	200
Gráfico n.º 3	N.º DE DOCENTES QUE REALIZARAM FORMAÇÃO FACE AO N.º DE DOCENTES COLOCADOS A NÍVEL NACIONAL	201
Gráfico n.º 4	N.º DE UO ASSOCIADAS A CADA CFAE	203
Gráfico n.º 5	ÁREA DE INFLUÊNCIA DOS CFAE POR CONCELHOS	203
Gráfico n.º 6	N.º MÍNIMO E N.º MÁXIMO DE DOCENTES QUE CONCLUÍRAM FORMAÇÃO POR ANO LETIVO	204
Gráfico n.º 7	N.º DE AÇÕES DE FORMAÇÃO E TURMAS POR ANO LETIVO	206
Gráfico n.º 8	% DE DOCENTES POR CFAE QUE REALIZARAM FORMAÇÃO POR ANO LETIVO	207
Gráfico n.º 9	CFAE DOS CONCELHOS DE PAÇOS DE FERREIRA, PAREDES E PENAFIEL	208
Gráfico n.º 10	CFAE DE MATOSINHOS	209
Gráfico n.º 11	CFAE ALTO TEJO	209
Gráfico n.º 12	CFAE ANTÓNIO SÉRGIO	210
Gráfico n.º 13	DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES DE CFAE POR GÉNERO	234
Gráfico n.º 14	DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES DE CFAE POR IDADE	235
Gráfico n.º 15	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS DIRETORES DE CFAE	235
Gráfico n.º 16	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR RELEVANTE PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE DIRETOR DE CFAE	235
Gráfico n.º 17	OUTRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS DIRETORES DE CFAE	236
Gráfico n.º 18	N.º DE ANOS NO DESEMPENHO DA FUNÇÃO	236
Gráfico n.º 19	PERMANÊNCIA NA FUNÇÃO NO MESMO CFAE	237
Gráfico n.º 20	N.º DE ESCOLAS ASSOCIADAS A CADA CFAE	237
Gráfico n.º 21	N.º DE DOCENTES ASSOCIADAS A CADA CFAE	238
Gráfico n.º 22	ÁREA DE INFLUÊNCIA DOS CFAE RESPONDENTES	239
Gráfico n.º 23	RECURSOS HUMANOS AFETOS AOS CFAE	239
Gráfico n.º 24	RELAÇÃO LABORAL DOS RECURSOS HUMANOS AFETOS AOS CFAE	240
Gráfico n.º 25	TRABALHO REALIZADO PELAS 2 SECÇÕES DA COMISSÃO PEDAGÓGICA	240
Gráfico n.º 26	PERIODICIDADE DAS REUNIÕES DO CONSELHO DE DIRETORES	241
Gráfico n.º 27	ENVOLVIMENTO DO CONSELHO DE DIRETORES NO LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES	242
Gráfico n.º 28	FUNÇÃO DO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES	243
Gráfico n.º 29	NATUREZA DO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES	243

Gráfico n.º 30	PERCEÇÃO DOS DIRETORES DOS CFAE RELATIVAMENTE ÀS MOTIVAÇÕES DOS DOCENTES PARA A ESCOLHA DA FORMAÇÃO	244
Gráfico n.º 31	AUTORIA DA ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES	245
Gráfico n.º 32	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES	245
Gráfico n.º 33	PERCEÇÃO DOS DIRETORES DE CFAE SOBRE O PAPEL DA FCP	246
Gráfico n.º 34	FINANCIAMENTO DA FCP	247
Gráfico n.º 35	VARIÁVEIS QUE CONDICIONAM A ELABORAÇÃO DO PF	248
Gráfico n.º 36	VARIÁVEIS QUE CONDICIONAM A OPERACIONALIZAÇÃO DO PF	249
Gráfico n.º 37	PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DO PF – COMPONENTE DE OPERACIONALIZAÇÃO	249
Gráfico n.º 38	ÁREAS DE FORMAÇÃO PRIVILEGIADAS NO PF	250
Gráfico n.º 39	ACREDITAÇÃO DAS ÁREAS DE FORMAÇÃO PELO CCPFC	250
Gráfico n.º 40	MODALIDADES DE FORMAÇÃO PRIVILEGIADAS NOS PF	251
Gráfico n.º 41	OPÇÃO PELAS ÁREAS DE FORMAÇÃO PARA O PF	251
Gráfico n.º 42	AVALIAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO	252
Gráfico n.º 43	APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS DE IMPACTO PARA AVALIAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO	252
Gráfico n.º 44	ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO	253
Gráfico n.º 45	RAZÕES PARA A NÃO ELABORAÇÃO ANUAL DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO	253
Gráfico n.º 46	UTILIDADE DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO	254

As pessoas são, no interior da organização, os principais recursos formativos. Não está em causa, apenas, o somatório das experiências e competências individuais, mas o modo como elas se cruzam, combinam e interagem no contexto da organização. Assim, as interações coletivas, a história da organização, as situações aí vividas constituem recursos fundamentais para a formação.

(<http://dgidc.min-edu.pt>)

Introdução

Tem esta introdução o propósito primeiro de contextualizar e situar o leitor no objeto de estudo, apontando um caminho que passa por apresentar: (i) a razão para a escolha do tema objeto de estudo, nomeadamente no que concerne às suas relevância e pertinência teórica e prática da investigação e referindo os diferentes domínios motivacionais que o estimularam; de seguida (ii) as questões e subquestões de investigação e (iii) os objetivos que se pretende alcançar e também a metodologia de investigação seguida; e, por fim, (iv) a estrutura interna da tese, com uma indicação sumária de como se encontra organizada e do conteúdo de cada uma das partes que a compõem, pretendendo assim dar ao leitor uma visão contextualizadora e integradora do trabalho que se espera seja facilitadora da sua leitura.

A tomada de consciência da problemática descrita deveu-se, naturalmente, aos vários contextos profissionalmente vividos. Assim, a decisão de integrar um curso de doutoramento em ciências da educação resultou da vontade de querer estudar mais profundamente a realidade da Formação Contínua de Professores (FCP) em Portugal e começa por assentar em domínios motivacionais: uns de natureza *pessoal* e outros de natureza *profissional*.

No que diz respeito aos de natureza *pessoal*, a problemática da investigação surge, desde logo, pela ligação da autora ao ensino, consubstanciada numa carreira que conta com 28 anos como docente e 12 anos ao serviço da Administração Pública Central, num organismo do Ministério da Educação. Ao longo destes anos participou em muitas ações de formação contínua, tendo o enfoque das suas escolhas sido sempre posto na relevância e pertinência que os temas colocados à sua disposição poderiam ter para: o seu desenvolvimento pessoal e profissional refletido nos níveis de ensino que lecionava; a atualização relativa às tendências da didática; as diferentes funções que desempenhou ao nível da organização escolar (designadamente cargos de direção e cargos de liderança pedagógica intermédia). De igual modo, também pelo interesse pessoal que as questões relativas à FCP e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) sempre lhe suscitaram, tendo-se tornado temáticas que continuamente estiveram presentes na reflexão sobre as suas próprias práticas que amiúde povoou o seu percurso profissional.

Este propósito ficou ainda mais claro quando, em 2012, lhe foi proposto integrar a equipa da Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF), da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) do Ministério da Educação (ME). Neste serviço, foi-lhe dada a possibilidade de contactar diretamente com todo o processo subjacente à organização e dinâmica dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

Nestas suas novas funções, o facto de ter tido acesso à base de dados onde são registadas todas as atividades de formação destinadas a docentes em Portugal, registou esse que se iniciou no ano letivo de 2014/2015 e que configura uma competência desta direção-geral nos termos do n.º 1 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro – Regime Jurídico da Formação Contínua¹, foi determinante para o seu envolvimento e progressivo interesse pela temática da FCP.

Na referida base de dados constam todas as entidades formadoras a nível nacional a quem compete, no final de cada ano letivo, nela registarem toda a formação que durante esse período organizaram e disponibilizaram, desagregada por modalidade, temas e duração, número de turmas e de formandos que a frequentaram e a avaliação por estes alcançada.

O interesse relativamente aos modelos e estratégias da operacionalização da FCP foi igualmente reforçado pelo facto de a investigadora ter também integrado, ao longo do seu percurso profissional na administração pública, diferentes grupos de trabalho internacionais, designadamente junto do *Working Group Schools*, da Comissão Europeia; do já extinto Programa Pestalozzi, do Conselho da Europa; ou do Programa *Supporting Multilingual Classrooms* do Centro Europeu para as Línguas Vivas, igualmente do Conselho da Europa, organismos onde a FCP é tratada e operacionalizada de modo mais abrangente.

Foi, pois, assim que sempre com curiosidade e crescente inquietação foi tomando consciência dos grandes investimentos que Portugal tem vindo a alocar à FCP, ano após ano, nomeadamente via Fundo Social e Europeu, sem que, no entanto, deles se visse algum retorno, i.e., que se tivesse monitorizado e avaliado até que ponto os professores desenvolveram as suas competências profissionais ou melhoraram as suas práticas. Nunca tanto se investiu em FCP e nunca tanto se referiu a necessidade de formação e se apelou

¹ Este número estabelece que “a DGAE é responsável pela constituição de um sistema de informação no qual devem constar, entre outros, elementos sobre a oferta de formação, a formação realizada e os indicadores de desempenho”.

à realização de ações de formação, tendo a FCP passado a assumir-se como placebo das lacunas difíceis de colmatar. Ainda que o retorno do investimento em educação seja muito difícil de perceber com rigor, a partir do momento em que esse investimento começa a ser feito, começa também a aumentar a pressão sobre os resultados da mesma.

Quanto ao domínio motivacional de natureza *profissional*, este entrecruza-se, de certo modo, com o de natureza pessoal, ainda que o interesse pela temática de estudo tenha advindo não apenas do percurso profissional da autora e das mudanças que foi vivenciando ao longo da sua carreira profissional, mas também da facilidade de acesso ao campo e sujeitos de estudo. Condições que foram fonte de inquietações e de estímulo à busca de soluções e da compreensão dos fenómenos observados e vividos. Foi este contexto que a levou, por um lado, a querer conhecer em profundidade o papel dos CFAE e, por outro, a problematizar o processo à luz do qual os CFAE procedem à identificação das necessidades de formação e ao modo como estas são revertidas nos planos de formação (PF) contínua desenhados por aqueles centros.

Desta forma, a autora procurou aprofundar o seu conhecimento sobre os meios e os instrumentos que os CFAE aplicam no apuramento dessas necessidades de formação, e, em consequência, a forma como são elaborados os planos de formação e como é operacionalizada a avaliação da qualidade dessa formação, para além da mera contabilização das horas de formação disponibilizadas e frequentadas.

Quando a este último domínio e para além de caber aos CFAE a elaboração de um Relatório Anual de Avaliação da Formação e Atividades (RAAFA), o n.º 4 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, estabelece claramente que “(...) a formação contínua é ainda objeto de avaliação periódica por parte dos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, designadamente quanto aos seus efeitos”, sendo que cabe precisamente à DGAE essa tarefa, com cujos relatórios a autora começou a contactar de perto desde a sua chegada a esse organismo.

1. POTENCIAL, PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Por ser considerada um dos fatores-chave para um sistema educativo que se pretende responda às necessidades da sociedade que serve e pelo seu impacto a nível social e

económico, a FCP configura uma temática que suscita grande interesse e reflexão a nível nacional e internacional por parte de diferentes atores e organizações: da academia, às organizações educativas, aos decisores políticos.

Assim, o ponto de partida para esta investigação foi a assunção de que, para além de intimamente associada ao desenvolvimento profissional, a frequência de ações de formação contínua constitui, em Portugal, um requisito obrigatório para os docentes progredirem na sua carreira profissional. Mas a necessidade de obtenção do número de horas de formação necessárias conferido pelas ações frequentadas parece também emergir como fator que os destinatários da formação usam para limitar o papel de desenvolvimento profissional que esta deveria ter. Por outras palavras, não é claro se foram as condições de progressão na carreira que contribuíram para limitar os objetivos da FCP ou se foi a leitura que os destinatários da formação fazem do que deve ser a prática da gestão da sua carreira que contribuíram para reduzir o impacto e o efeito transformador da FCP.

Neste quadro, sente-se existir um problema no facto de a tónica colocada pelo governo na FCP não parecer espelhar-se nos efeitos por esta produzidos, quer atendendo às necessidades definidas pelos próprios docentes, quer no que respeita aos objetivos mais imediatistas da política educativa.

O que pareceu ser assim decisivo, em suma, foi com esta investigação procurar aprofundar a compreensão sobre as opções que transparecem da oferta dos PF elaborados pelos CFAE, e que justifica, por um lado, a necessidade de conhecer o papel destes enquanto indutores dos conteúdos e das lógicas da formação e, por outro lado, de saber perante quem e em função de quê é que estas entidades respondem.

Optou-se por delimitar o objeto de estudo apenas aos CFAE por serem estes, desde a sua criação, as entidades responsáveis pela oferta da mais de 50% da formação anualmente disponibilizada aos docentes.

Neste quadro, procurou desenvolver-se uma investigação através da qual se reflete sobre a natureza da oferta formativa promovida pelos CFAE e do seu contributo para o DPD. Investigação ancorada na análise dos PF elaborados pelos CFAE e no modo como estes refletem as efetivas necessidades dos docentes, das unidades orgânicas (UO) e do próprio sistema educativo, face às exigências conjunturais a nível nacional e às recomendações dos organismos internacionais de referência na área da educação.

A pertinência teórica e prática deste estudo decorre igualmente do facto de, no seu relatório anual de 2014, o próprio Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) ter expressado interesse e a intenção de avançar com investigações nesta área científica “(...) Sejam desenvolvidos projetos de investigação e estudos de tipo diverso que permitam, entre outras coisas, a avaliação e acompanhamento do sistema de formação contínua (...). No curto prazo, pretende-se avançar com um projeto de investigação intitulado “Perceções de professores sobre o sistema de formação contínua de professores”, cujo objetivo fundamental é conhecer a utilidade percebida (pelos professores e formandos) quanto ao sistema de formação contínua. Pretende-se ainda lançar um projeto de investigação sobre o tipo de ações de formação acreditadas nos últimos 10 anos, tendo em vista perceber tendências, conteúdos propostos, tipos de formadores, etc.” (CCPFC, 2014, p. 4).

Assim, o presente estudo procura, (i) por um lado entender se as expetativas criadas com o aparecimento dos CFAE, a partir dos documentos orientadores e da legislação, se concretizaram ou se os seus propósitos não passaram de promessas, bem como se as estratégias de formação territorializadas e contextualizadas, o foram de facto ou se não passaram de uma miragem; e, (ii) por outro lado, conhecer todas as etapas do processo que enforma o desenho dos PF e verificar se estes efetivamente espelham as necessidades identificadas aos vários níveis (macro, meso e micro), sendo que sobre esta temática parece ser evidente não existir ainda um *corpus* suficientemente alargado e estruturado.

A diversidade dos intervenientes que participam no processo de conceção dos PF introduz-lhes inevitavelmente complexidade. Em consequência disso, é provável que a versão final dos planos se afaste daquilo que são as necessidades ao nível dos professores, das escolas e das políticas educativas. Ora, tal exigirá, por um lado (i) o aperfeiçoamento do processo e dos métodos segundo os quais os CFAE recolhem e analisam a informação com base na qual avaliam as necessidades de FCP e as traduz em planos operacionais; e, por outro, (ii) um conhecimento mais profundo das inter-relações que os diferentes atores desenvolvem ao definir e decidir a estrutura e o conteúdo dos PF, i.e., que relações são mais valorizadas nos planos finais.

Pode afirmar-se que no sistema educativo português, a FCP denota duas principais fragilidades: de um ângulo e como já aflorado, (i) porque continua a ser assumida por grande parte dos docentes quase unicamente como um mero requisito obrigatório de que necessitam para progredirem na carreira, considerando alguns autores (Ruela, 1999;

Barroso & Canário, 1999; Forte & Flores, 2014) que efetivamente a generalidade das mudanças no nosso sistema educativo ocorre através de requisitos eminentemente burocráticos, ficando assim a FCP a isso reduzida; e, de outro ângulo, (ii) porque a importância de que se reveste como contributo indispensável para o DPD fica assim hipotecada, pois que a FCP parece pouco para ele reverter, ou para levar os docentes a tornarem-se profissionais reflexivos e cocriadores da sua própria aprendizagem, no sentido de melhorarem o desempenho dos seus diferentes papéis à luz do que são as necessidades que individual e intrinsecamente identificam – seja a nível pessoal, seja a nível profissional – e que, uma vez colmatadas, se configurariam como mudanças significativas que o sistema educativo aguarda para inovar e se atualizar.

Em 2013, na Recomendação n.º 4/2013, de 17 de maio, sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) faz eco destas fragilidades e evidencia algumas preocupações a esse respeito, defendendo que a FCP “não pode, por isso, ser considerada como uma obrigação a cumprir para progredir na carreira, nem tão pouco como uma simples e avulsa atualização ou complemento de formação inicial” (Diário da República, 2.ª série — n.º 95, de 17 de maio de 2013, p. 15761).

Em fevereiro de 2016, o mesmo Conselho volta a discutir esta temática, reiterando a necessidade de “FCP adequada ao desenvolvimento do percurso profissional do professor” (p. 9) e avançando, num parecer igualmente de 2016, mas apenas publicado em maio de 2017, com sugestões no âmbito da promoção de “um processo de formação contínua que articule e torne coerente o desenvolvimento profissional docente com os permanentes desafios colocados à escola” (p. 122).

Para além do já enunciado, merece ainda menção o facto de o estudo configurar uma linha de investigação atual e que poderá dar um contributo significativo para o estado da arte das políticas de formação contínua vigentes, em relação com os planos de formação desenhados pelos CFAE, procurando compreender as dinâmicas que entre estas duas áreas se estabelecem.

Um outro aspeto que também pesou na definição do problema e na escolha deste campo de estudo foi o facto de ter verificado que os 91 CFAE exibem estruturas (têm associados

entre 4 e 19 agrupamentos de escolas² (AE)/escolas não agrupadas (ENA)), dinâmicas (dinamizam entre 0 a 55 ações por ano letivo) a até visões tão díspares que lhe pareceu pertinente entender como cumprem o propósito que esteve na base da sua criação: o de assentarem a sua ação na elaboração e execução de planos de formação para docentes e outros agentes educativos, criando, realizando e avaliando os seus Planos de Ação e Formação (PAF), com critérios objetivos, em resultado do trabalho colaborativo desenvolvido pelos AE e ENA que lhes estão associados.

Por fim, referir que o estudo se inscreve na área científica das Ciências da Educação, com enfoque na dimensão da FCP e no modo como os CFAE desempenham o relevante papel que lhes foi atribuído nesta área e para o qual foram criados, designadamente no que respeita ao processo de identificação de necessidades de formação e a sua adequação aos respetivos planos de formação desenhados.

2. QUESTÕES, PROPOSIÇÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Da análise da base de dados de monitorização da formação disponibilizada aos docentes a nível nacional e das leituras que foram sendo feitas, percecionou-se um possível desajustamento e até alguma inadequação entre os PF elaborados pelos CFAE e as reais necessidades identificadas pelas UO³ que lhes estão associadas, bem como pelos próprios docentes.

Partindo destes pressupostos e em face do enquadramento realizado, procedeu-se à formulação da seguinte questão de investigação que o irá nortear:

² Os Agrupamentos de Escolas foram criados em 1998, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. De acordo com o artigo 8.º “Compete ao diretor regional de Educação, ouvidos o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação, os municípios e os órgãos de gestão das escolas envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo postos do ensino básico mediatizados de uma área geográfica (...)”

Anos mais tarde, procede-se a um novo reagrupamento de escolas, numa lógica de verticalização, com a publicação do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, que vem dar orientações precisas quanto ao encerramento definitivo de escolas, ao seu reagrupamento e ao modo de reafecção dos respetivos recursos humanos.

A referência a todas estas alterações legislativas de reordenamento da rede escolar justifica-se na medida em que vieram a impactar na organização dos próprios CFAE, cuja área de influência teve de ir sendo ajustada a estas novas realidades. De facto, a rede de CFAE constituída em 1992/1993 manteve-se inalterada até 2008, data em que foi revista pelo Despacho n.º 18039/2008, de 4 de julho. Com base nesta revisão procedeu-se à agregação de diversos CFAE, o que resultou numa diminuição significativa do seu número, tendo-se passado de mais de 200 para os 91 existentes.

Em 2010, dá-se um novo reordenamento da rede de escolas em resultado da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, publicada no dia 14 de junho, o que voltou a impactar com a constituição de vários CFAE.

³ Designação que passou a ser dada às escolas que agregaram a partir do último reordenamento da rede de escolas, em 2010.

Q1. Como se articulam os planos de FCP desenhados pelos CFAE com as necessidades identificadas pelas escolas e respetivos docentes?

Da consideração destes aspetos sobre a questão de investigação surgiram três proposições de investigação, que de seguida se apresentam, tendo para cada uma delas sido formuladas questões orientadoras com o objetivo de direcionar o enfoque para o que de facto deve ser analisado no âmbito do estudo e para as decisões metodológicas a tomar:

Proposição 1: Os CFAE possuem planos de ação estratégica sobre os quais ancoram os seus PF, no entanto, estes raramente se articulam com as necessidades expressas pelas escolas e pelos docentes.

Questões orientadoras:

SQ 1.1. Como é que os CFAE definem os princípios orientadores da sua política interna de FCP?

SQ 1.2. Os PF dos CFAE respondem às expetativas das escolas e dos docentes?

Proposição 2: Os CFAE têm dificuldade em articular nos seus PF as necessidades de formação que emergem das influências ao nível macro, meso e micro.

Questão orientadora:

SQ 2.1. Como é que os CFAE dão resposta, nos PF que desenvolvem, às necessidades que emergem da tutela e organismos internacionais, bem como as que são identificadas pelas escolas e pelos docentes?

Proposição 3: Ainda que orientados pelos mesmos propósitos, a identificação de necessidades de formação ao nível das escolas e dos respetivos docentes é feita nos diversos CFAE utilizando instrumentos e metodologias muito diferentes.

Questão orientadora:

SQ 3.1. Quais as metodologias e instrumentos utilizados pelos CFAE para identificar as necessidades de FC das escolas e dos seus docentes?

Apresenta-se, de seguida, um quadro que pretende dar uma visão geral do presente trabalho de investigação

Quadro n.º 1 – Estrutura Geral do Trabalho de Investigação

PROBLEMÁTICA	OS CFAE, ENQUANTO PRINCIPAIS ENTIDADES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL, DESENHAM PF QUE NEM SEMPRE VÃO AO ENCONTRO DAS NECESSIDADES DAS UO QUE SERVEM		
PROBLEMA	O PROBLEMA COM O LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO FEITO PELOS CFAE PARECE SITUAR-SE AO NÍVEL DAS METODOLOGIAS E/OU DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS		
QUESTÕES	OBJETIVOS	PROPOSIÇÕES	QUESTÕES ORIENTADORAS
Como se articulam os planos de FC desenhados pelos CFAE e as necessidades identificadas pelas escolas e respetivos docentes?	Compreender o papel que a formação à luz dos planos de ação estratégica dos CFAE	1. Os CFAE possuem planos de ação estratégica sobre os quais ancoram os seus planos de formação, contudo, estes raramente se articulam com as necessidades expressas pelas escolas e pelos docentes.	Como é que os CFAE definem os princípios orientadores da sua política interna de FCP? Os PF dos CFAE respondem às expectativas das escolas e dos docentes?
	Compreender o processo de levantamento de necessidades de formação.	2. Os CFAE têm dificuldade em articular nos seus PF as necessidades de formação que emergem das influências ao nível macro, meso e micro.	Como é que os CFAE dão resposta, nos PF que desenvolvem, às necessidades que emergem da tutela e organismos internacionais, bem como as que são identificadas pelas escolas e pelos docentes?
	Esmiuçar o processo de levantamento de necessidades de formação.	3. Ainda que orientados pelos mesmos propósitos, a identificação de necessidades de formação ao nível das escolas e dos respetivos docentes é feita utilizando instrumentos e metodologias muito diferentes nos diversos CFAE.	Quais as metodologias e instrumentos utilizados pelos CFAE para identificar as necessidades de FC das escolas e dos seus docentes?

Fonte: Elaboração própria.

De entre os resultados obtidos e na resposta às questões formuladas anteriormente entende-se poder destacar nesta fase o seguinte:

- Parece haver pouca clareza e a adoção de uma postura de excessiva reserva no que respeita à acessibilidade aos meios e dos instrumentos de diagnóstico de levantamento de necessidades de formação, o que impede que seja evidente qual o peso das variáveis que foram tidas em conta para que deste processo decorram opções do ponto de vista da formação que se possa julgar como adequadas aos territórios onde se encontram inseridas as UO, aos interesses destas e às expectativas dos destinatários;

- Do conjunto das condicionantes que levam ao desenho dos PF que constituem a oferta de formação que é colocada à disposição de escola e dos docentes parece haver alguma aparente exterioridade face à opção dos reais interesses dos sujeitos. A oferta de formação surge como fator que condiciona as escolhas dos professores porque a mesma parece emergir mais como resposta aos interesses do próprio sistema na alteração das práticas do que às motivações dos sujeitos face a um eventual projeto de DPD (vide as iniciativas da tutela em induzir novas formas de operacionalização do próprio currículo; a renovação dos dispositivos de avaliação, promovendo a utilização de novos meios e instrumentos de avaliação das aprendizagens).
- As estratégias de operacionalização da carreira docente induzem uma abordagem muito instrumental da FCP que, ao invés de favorecer o incremento de um projeto de DPD do qual o docente é autor, o conduzem à condição de ator num cenário que lhe é apresentado *a priori* e no qual ele não teve intervenção.

Os resultados obtidos ao longo deste estudo permitem extrair diversas ilações. Em primeiro lugar, as evidências demonstram que os PF elaborados pelos CFAE parecem não corresponder a necessidades de formação identificadas pelas escolas e pelos docentes, reforçando os resultados da literatura já existente sobre o tema e, em alguns casos, desafiando pressupostos previamente estabelecidos. Esta constatação tem implicações significativas no processo inerente à identificação de necessidades de formação, que deve ser revisto nomeadamente no que aos seus instrumentos diz respeito.

Em segundo lugar, a análise dos dados revelou também que a monitorização e avaliação da formação disponibilizada pelos CFAE e em sede da DGAE tem de passar a ser sistemática e recorrendo a indicadores e referentes que sejam mais rigorosos.

Em terceiro lugar, revela-se como imperativo proceder igualmente a uma avaliação do impacte que a formação frequentada pelos docentes tem na alteração das suas práticas, pois tal revelou-se um domínio mal documentado, tendo em conta o elevado investimento financeiro feito na realização da FCP.

Ademais, a metodologia de carácter qualitativo empregada neste estudo demonstrou-se eficaz pela observação direta realizada, pelo inquérito por questionário aplicado e pela diversidade documental analisada. No entanto, reconhecem-se algumas limitações,

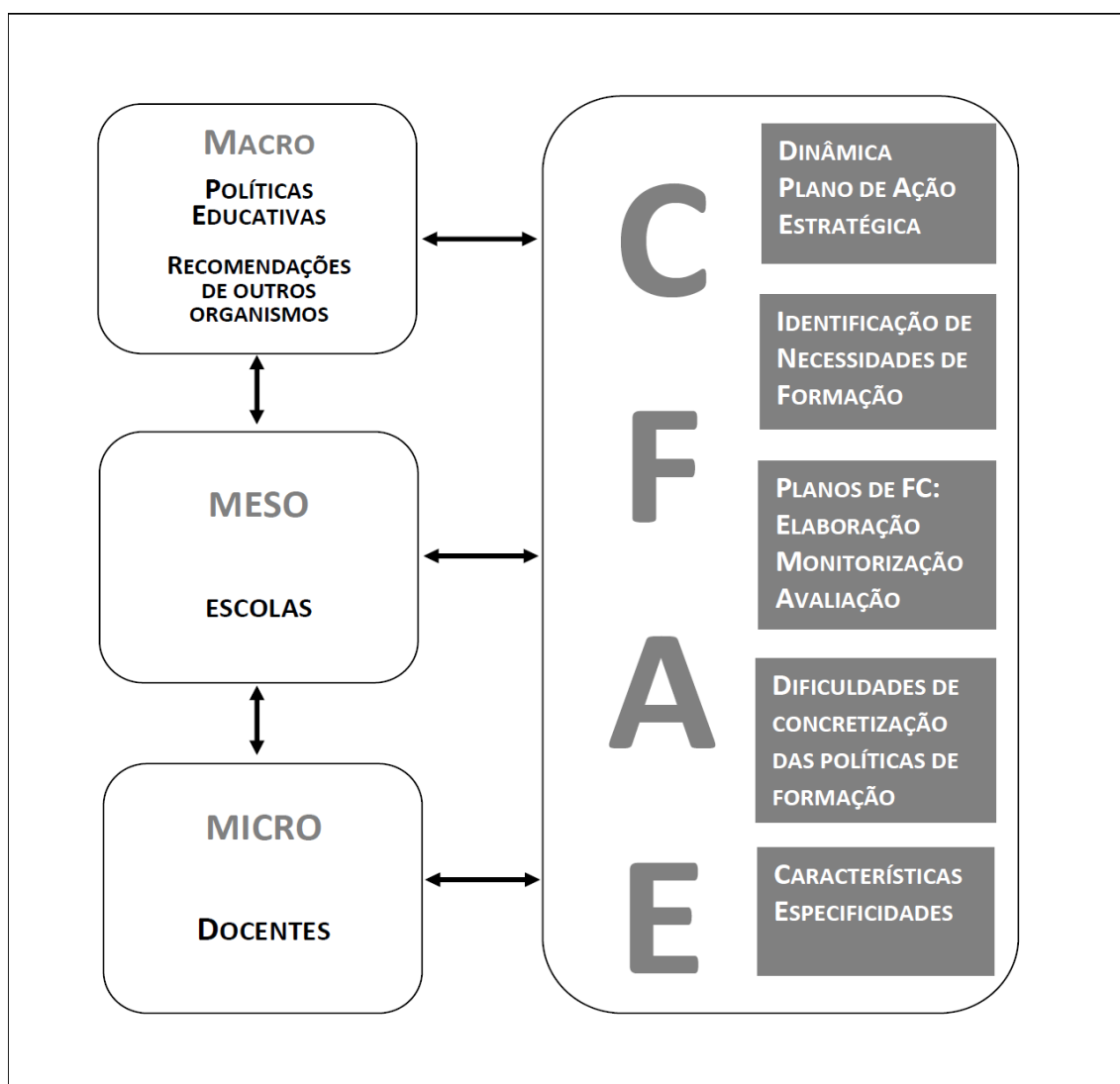
nomeadamente na não realização de entrevistas, o que teria inevitavelmente não apenas permitido uma mais rigorosa triangulação como robustecido os dados recolhidos.

Por fim, as ilações extraídas deste estudo reforçam a importância da existência de um modelo de FCP significativo para o desenvolvimento profissional docente. Assim, espera-se que as conclusões aqui apresentadas sirvam de base para o desenvolvimento de novas investigações e a formulação de políticas ou práticas mais eficazes no âmbito da ação dos CFAE na FCP.

3. MAPA CONCEPTUAL

O mapa conceptual que a seguir se apresenta traduz o modelo subjacente ao processo de investigação, identificando os domínios e dimensões que estruturam o estudo nas respetivas inter-relações.

Figura n.º 1 - Mapa Conceptual



Fonte: Elaboração própria.

O modelo apresentado centra o seu objeto na análise dos PF elaborados pelos CFAE, nos procedimentos que subjazem à sua construção (identificação de necessidades de formação e instrumentos utilizados para a recolha das mesmas) e nos fatores que, decorrentes da sua conceção, elaboração e operacionalização, permitem apreender os efeitos da sua implementação ao nível macro, meso e micro.

4. ORGANIZAÇÃO DA TESE

Parece igualmente importante apresentar, ainda que de forma sintética, o modo como o estudo se encontra organizado, salientando as componentes nucleares do trabalho desenvolvido.

Depois de consultados os escritos de Ángel (1996, p. 173), bem assim como os de Lessard-Hébert (1996) sobre o mesmo assunto, decidiu-se organizar o presente estudo para além desta Introdução, em duas partes e num último ponto dedicado a Conclusões e Implicações do estudo, encontrando-se dividido em dez capítulos sequenciados, como mostra o quadro n.º 2.

Quadro n.º 2 – Síntese Estrutural da Tese

INTRODUÇÃO		
PARTE I	ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO	CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTÍNUA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REVISITANDO CONCEITOS CAPÍTULO 2 – A PERSPETIVA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTÍNUA E CARREIRA DOCENTE EM PORTUGAL CAPÍTULO 4 - IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
PARTE II	ESTUDO EMPÍRICO	CAPÍTULO 5 – DESENHO METODOLÓGICO CAPÍTULO 6 – ANÁLISE BASE DE DADOS DA DGAE CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO FÓRUM CURSO DIRETORES DE CFAE CAPÍTULO 8 – ANÁLISE DAS REPOSTAS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRETORES DE CFAE CAPÍTULO 9 – ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS PÁGINAS ELETRÓNICAS DOS CFAE CAPÍTULO 10 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES
BIBLIOGRAFIA, ANEXOS, APÊNDICES		

Fonte: Elaboração própria.

Na parte I, é feito o enquadramento conceptual das temáticas envolvidas na FCP, no DPD, com particular ênfase na criação dos CFAE e no seu papel como entidades geradoras de atividades no âmbito da FCP, e da identificação de necessidades, através da apresentação de uma revisão da literatura, dos principais estudos e publicações de referência produzidos tanto a nível nacional como internacional, que serve de suporte teórico para o desenvolvimento do estudo e aprofundamento da problemática de investigação, mormente através da triangulação que este suporte teórico permite na análise e interpretação dos resultados obtidos através dos instrumentos utilizados.

Refira-se a este propósito que, por se tratar de um estudo centrado numa realidade muito própria do sistema educativo Português – os CFAE – ainda que se tivesse procurado literatura de referência mais recente, o que é facto é que a temática obrigou a que se recorresse a estudos e publicações de leque temporal mais abrangente.

O capítulo 1 procura clarificar os conceitos de FCP e DPD, desenvolvidos e articulados com a aprendizagem ao longo da vida, contemplando: a identidade profissional; profissionalismo; profissionalidade docente; e desenvolvimento de competências a que um novo perfil profissional obriga. Definidos e clarificados os dois conceitos, aborda-se de seguida a ligação que a FCP tem com o DPD e a progressão na carreira e elabora-se sobre o que se considerou como os três propósitos maiores que se considera esta servir: (i) contribuir para o desenvolvimento profissional docente; (ii) prefigurar-se como estratégia privilegiada para veicular e implementar reformas; e (iii) ser considerada como meio para chegar de forma mais célere a um universo alargado de sujeitos.

No capítulo 2 faz-se referência a Políticas Internacionais de Formação de Professores, ou seja, à perceção que a nível internacional existe sobre FCP, apresentando-se, ainda que de forma breve, algumas das recomendações, principais estudos e relatórios que, pela maior ou menor influência dos organismos que os produziram, tiveram também um maior ou menor impacto nas políticas educativas nacionais ao nível da vida profissional e da carreira dos docentes, identificando os organismos internacionais que ditam as influências para a FCP.

No capítulo 3 é feito o enquadramento político e legislativo da formação contínua de professores em Portugal, numa perspectiva diacrónica, com incidência nos eventuais pontos de contacto e de rutura dos diferentes diplomas legais publicados ao longo do tempo, realçando momentos como: os anos 90, quando se dá a expansão da formação contínua e é criado o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC),

cuja atuação vem conferir um carácter mais exigente à FCP; o tratado de Maastricht, datado de 1997, que define competências específicas para o campo educacional; o Programa Europeu Educação e Formação para 2010, apresentado em Lisboa em março de 2000, e que contempla três objetivos estratégicos em que se integra a formação de professores (Antunes, 2005); ou as várias mudanças legislativas que ocorreram na primeira década do novo milénio, destacando-se sempre a importância de se proceder a alterações referentes à FCP.

No capítulo 4 elabora-se sobre Plano de Formação (de Escola e dos CFAE) e sobre os critérios subjacentes às suas elaboração, implementação e monitorização, abordando especificamente o tema da identificação de necessidades de formação, evidenciando a pertinência de clarificar o conceito de necessidade, recorrendo a definições na perspectiva de vários autores, e de análise de necessidade, comparando-os, no sentido de se proceder à explicitação de cada um dos termos.

Na parte II, inicia-se a componente do trabalho de índole empírica, especificamente o desenho e metodologia de investigação, explorando e discutindo o problema de investigação.

O capítulo 5 (Desenho Metodológico) incide sobre a metodologia e o desenho geral da investigação e organização da componente empírica, nomeadamente a natureza do estudo, a problemática e os objetivos da investigação, os participantes, a elaboração do inquérito por questionário (a analisar à luz duma estatística eminentemente descritiva), a análise de conteúdo dos documentos selecionados e examinados para o presente estudo. Neste capítulo inclui-se também a fundamentação do paradigma e das opções metodológicas tidas em consideração e os instrumentos de recolha e análise de dados utilizados. Por fim, apresentam-se todos os procedimentos que possibilitaram e reforçaram os níveis de credibilidade científica da investigação realizada.

Para além disso, caracteriza-se o contexto em que decorreu a investigação, bem como os participantes. Refere-se também os processos de recolha de dados durante a aplicação do inquérito por questionário, os processos de tratamento dos dados recolhidos, terminando o capítulo com a referência a questões de ética da investigação e às limitações que foram encontradas na realização deste estudo.

Os capítulos 6, 7, 8 e 9 correspondem à análise dos dados recolhidos: análise dos dados retirados da base de dados do registo de formação da DGAE; análise de conteúdo feita

aos fóruns de participação dos diretores de CFAE no curso ‘Para uma Gestão Prospetiva do CFAE’, promovido pela DGAE; análise dos dados do inquérito por questionário aplicado aos diretores de CFAE; e análise feita às páginas eletrónicas dos CFAE. São igualmente feitas referências às atas e resumos de todos congressos dos CFAE realizados entre 1998 e 2022 e aos relatórios elaborados na DGAE sobre a FCP anualmente realizada.

Este trabalho termina com um capítulo onde são apresentadas as Conclusões e Implicações do trabalho empírico.

PARTE I

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E PROFISSIONALIDADE DOCENTE : REVISITANDO CONCEITOS

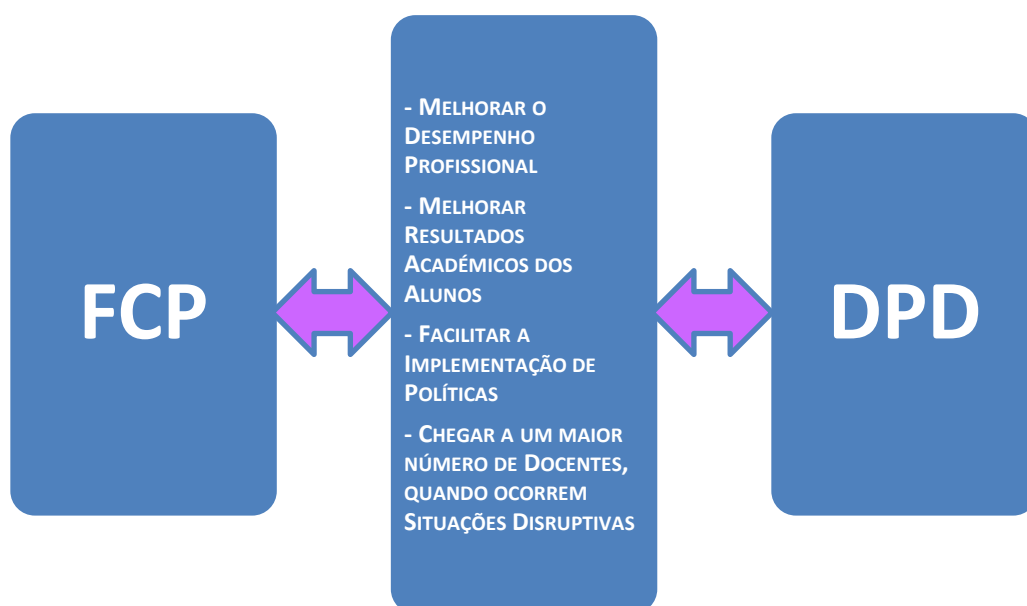
Com este primeiro capítulo enceta-se o enquadramento conceptual que pretende sustentar teoricamente a investigação, nele se procurando sistematizar o quadro de referência teórico que será mobilizado ao longo do estudo.

A revisão de literatura realizada visa apresentar orientações conceptuais sobre o que está envolvido na FCP – Conhecimento Profissional Docente; Profissionalidade Docente; Formação Contínua de Professores; e Desenvolvimento Profissional Docente – por se entender servirem estas de sustentáculo ao enquadramento teórico dos capítulos 2 e 3 que se lhe seguem.

Nele se pretende analisar a importância da FCP e o modo como a mesma impacta na organização da escola e no próprio sistema educativo uma vez que no plano das orientações para a ação pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes (figura n.º 2).

37

Figura n.º 2 - Resumo do Capítulo 1



Fonte: Elaboração Própria

Parece não só relevante como necessário clarificar o que diferencia *Formação Contínua de Professores de Desenvolvimento Profissional Docente*, pois que, como menciona Ponte⁴ (1998, p. 28)

muitos dos trabalhos que presentemente se realizam sobre formação têm por detrás a ideia de desenvolvimento profissional, ou seja, a ideia que a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto.

A necessidade de clarificação destes conceitos, como de vários outros termos com eles relacionados que vão surgindo não apenas em estudos como também em políticas públicas, em relatórios e outros documentos referentes à Educação foi, aliás, sentida pelos vários autores que sobre eles refletiram e escreveram, pelo que é temática que se considera encontrar-se bem documentada.

1.1 EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

38

Com múltiplos vocábulos em outras tantas línguas, a FCP parece assemelhar-se a um ‘albergue espanhol’, como a denomina Perrenoud (1994, p. 2), explicando que esta se trata de “uma noção vaga que pode ser definida de mil maneiras e também chamada: formação contínua, formação permanente, reciclagem, desenvolvimento profissional, *Fortbildung*, *Weiterbildung*, formação em serviço, *aggiornamento* (atualização), ou seja, as expressões cujo significado e conotações diferem de uma organização, de uma sociedade, de uma área linguística, de uma época para outra”.

Desde logo e em termos conceptuais, a formação contínua segue-se à formação inicial, sendo considerada “uma formação profissional posterior à profissionalização, no campo específico da docência e insere-se no ideal da educação permanente [...]”, destinando-se a “aperfeiçoar quem já possui os saberes, saber fazer e saber ser, básicos ao exercício da profissão [...]” (CNE, 2013, p. 54).

As mudanças que desde há já alguns anos estão em curso nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo apresentam como denominador comum a valorização da FCP

⁴ Comunicação proferida no âmbito da conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. Publicado In Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM.

como fator determinante das práticas, atribuindo aos professores o duplo papel de sujeito e objeto da mudança em qualquer reforma educativa (Villegas-Reimers, 2003, p. 7).

Esta percepção do papel dos professores nas reformas educativas tem causado pressões várias sobretudo na questão da qualidade do desempenho docente e, bem assim, na FCP que, durante muito tempo, foi assumida meramente numa perspetiva de 'formação em serviço', tendo só mais recentemente passado a ser vista como parte integrante do todo das três principais fases que acabam por compor a formação de um professor: (i) a formação inicial; (ii) o ingresso com êxito na profissão através de um período de indução (ou do período probatório, no caso português); e (iii) o desenvolvimento profissional contínuo.

É enquanto componente desta nova configuração e na perspetiva de que a FCP é não só uma área importante do DPD, como o DPD deve ser entendido como objeto da FCP, atuando esta como veículo de promoção de mudanças a nível das percepções e práticas dos docentes com vista a atingirem um desempenho de cada vez maior qualidade (Ochoa Maia, 2019, p. 168), que, a partir das leituras efetuadas, se identificam três pressupostos à luz dos quais se estruturam e montam os programas de formação que a operacionalizam:

1. a FCP contribui para o desenvolvimento profissional docente;
2. a FCP revela-se uma estratégia privilegiada para veicular e implementar reformas;
e
3. a FCP assumida como meio para chegar de forma mais célere a um universo alargado de sujeitos.

Ainda que aparentemente o que se tem escrito sobre a FCP no DPD congregue tudo o que sobre esta matéria parece ser essencial afirmar e divulgar no que à sua existência, essência, organização, abrangência, pertinência, âmbito diz respeito, não se pode ignorar o facto de que algumas são também as vozes dissonantes sobre a forma como é implementada, disponibilizada, operacionalizada e rentabilizada, fazendo aqui sentido tentar construir uma confrontação articulada e crítica de todas estas vozes, concordantes ou dissonantes, com o objetivo de agregar e contrastar perspetivas teóricas.

1.1.1 A FCP como Contributo para o Desenvolvimento Profissional Docente

Num artigo publicado em 2014, Gonçalves (2014, p. 66) convoca o questionamento feito por Sachs (2009) sobre qual o propósito que a FCP tem servido: se o de promover as

desejadas melhorias da aprendizagem dos alunos ou o de configurar um meio para desenvolver uma profissionalidade mais forte e autónoma. Leite & Fernandes (2003, p. 56) interrogam se a FCP não se estrutura predominantemente na preparação do que tem sido determinado pelas agendas políticas e prescrito pelas mudanças introduzidas pelo Ministério da Educação. Alerta Leite (2005, p. 381) para a necessidade de apurar se a formação disponibilizada aos professores “está a conseguir abrir caminhos para uma inovação no exercício profissional dos professores que capacite para agir e, simultaneamente, para pensar, sem ser apenas pela “cabeça” e pela “agenda da tutela””, uma vez que o que seria esperado é que “a formação se organizasse segundo um ‘paradigma investigativo’, concretizado por situações onde os professores assumissem o papel de agentes de investigação inseridos em comunidades críticas e reflexivas”. Colocadas estas dúvidas, manifesta esta autora algum ceticismo relativamente aos efeitos que a FCP possa ter nas perceções dos docentes sobre a sua profissão, dizendo ter “de reconhecer que a formação contínua dificilmente está a tocar no *habitus* dos professores, ou seja, tem tido talvez poucos efeitos na alteração das suas socializações primárias e na reinterpretção e requalificação dos seus coletivos de trabalho” (Leite, 2005, p. 381). Realmente, parecem transferir-se para as modalidades de formação contínua velhos modelos pedagógicos que inibem o pensamento crítico e reflexivo e não promovem a partilha do saber e experiência profissional dos docentes.

Roldão (2007, p. 97) refere que “a primeira característica da formação em Portugal, indutora deste vazio de produção de conhecimento profissional sustentado, associa-se à organização dos subsistemas de formação – a inicial e a contínua, tal como em Portugal se designam”. Assinala de seguida os aspetos que, no caso português, considera críticos a este respeito:

- (i) a localização da formação contínua em sedes exteriores a escola, com conseqüente desresponsabilização da instituição escola pela formação dos seus docentes; e
- (ii) a inexistência de dispositivos de regulação e prestação de contas face à formação oferecida – pelas instituições formadoras e centros – e dos seus contributos para a melhoria da ação – por parte das escolas e professores.

(iii) Conclui dizendo que sendo “o conhecimento profissional o “elo mais fraco” da profissão docente (Roldão, 2005a), aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento (...). (Roldão, 2005b)

Pacheco (2022)⁵ revela-se altamente crítico em relação à organização da FCP afirmando que “fora melhor que não existisse” porque, na sua perspetiva, ela se limita a reproduzir o modelo de escola e de ensino do séc. XIX. Acrescenta que em educação existe o designado “isomorfismo da educação: o modo como o professor aprende vai ser o modo como o professor ensina”, pelo que o professor tem de “perceber que não há dificuldades de aprendizagem, há dificuldade de ‘ensinagem’. Apesar de ele ser muito bom a dar aula, há alunos que não aprendem”. E será essa tomada de consciência que o deve levar a procurar solução para ajudar esses alunos a aprenderem. E ainda que para tal, o professor pudesse recorrer à formação, o que é facto é que, na opinião deste autor, não é isso que a FCP proporciona, uma vez que não promove a pesquisa e a produção de conhecimento.

A este propósito refere Day (1999, p. 22) que os professores têm capacidade para promover um desenvolvimento autónomo através do estudo individual sistemático, através do estudo do trabalho dos outros professores e através do questionamento e verificação de teorias com base em procedimentos de investigação na sala de aula. É difícil compreender a formação contínua de professores afastada da investigação. Dificilmente se pode melhorar a qualidade das práticas de ensinar sem que o professor tenha previamente querido conhecer e tenha refletido criticamente sobre a natureza e as condições de realização da sua profissão e as relações que nela se estabelecem.

A escola tem, portanto, de ser assumida como espaço de aprendizagem interpares; de intercâmbio de práticas e de saberes, com vista ao incremento das competências individuais e coletivas dos seus professores; de promoção de uma nova relação com o saber e a valorização do conhecimento; daquilo que Fullan & Hargreaves (2001, p.113) designam por *profissionalismo interativo* que, como explica Alves num *post* de 2013, é “fundamental esta conceção de desenvolvimento profissional centrado na valorização de qualidades humanas e nas relações que as pessoas estabelecem nos seus contextos de

⁵ Numa entrevista ao DN, em 24 janeiro 2022

trabalho”. Ora, tal vai requerer não apenas a reorganização do trabalho docente como, naturalmente, da formação que lhe está associada.

Os estudos de Guskey & Sparks referidos por Pires (2016, p. 28) deixam claro que os programas de DPD têm como propósito latente a alteração das crenças⁶ dos professores. Porém, salientam estes autores, essa alteração só se verifica se estes comprovarem, através da sua prática pedagógica, que não só existem vantagens como é viável tal alteração. Assim, a mudança nas práticas só será passível de se verificar através da implementação de um programa de DPD que permita uma autorregulação da prática docente e não de um que venha impor tal mudança.

O quadro n.º 3 que abaixo se apresenta pretende fazer uma síntese e proporcionar uma leitura mais imediata das várias definições de ‘formação contínua’ que da literatura consultada se foram retirando.

Quadro n.º 3 – Definições de Formação Contínua de Professores

AUTOR E ANO	ABORDAGEM PRIVILEGIADA
Peres (2004, p. 4)	que a formação contínua seja relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, melhoria das práticas educativas e aperfeiçoamento do sistema educativo”
Lessing (2007, p. 55)	uma FCP eficaz deve, antes de mais, atender às necessidades específicas identificadas nos professores e, só depois, desenhar e planear devidamente as atividades adequadas que irão dar suporte à sua superação.
CNE (2013, p. 54)	A FCP deve ser entendida como a “formação dos professores profissionalizados visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, isto é, o seu desenvolvimento profissional”.
Fielding & Schalock (1985, p. 15)	A FCP devia destinar-se a satisfazer objetivos claros com vista à melhoria da escola, tendo como finalidades: <ol style="list-style-type: none"> 1. "fomentar o crescimento ou aumentar a eficácia dos educadores individuais. O desenvolvimento profissional para este fim centra-se nas necessidades ou interesses individuais que podem diferir das prioridades de uma escola ou distrito. 2. Fomentar a implementação ou melhoria de um programa de instrucional como um todo. 3. melhorar a eficácia da escola como organização. A eficácia organizacional pode ser definida em termos gerais como a capacidade dos professores e dirigentes de trabalharem juntos de forma construtiva na consecução de objetivos e na identificação e resolução de problemas”.
Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro (Regime jurídico da formação contínua de professores)	“estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional.”

⁶ Segundo Richardson (1996) entende-se por crenças as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. No caso dos professores as crenças, em primeiro lugar influenciam a forma como estes aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que estes possam encetar.

Branco & Onofre (2008, p. 111) Análise da Procura e da Oferta de Formação Contínua	A formação contínua deverá assim ser encarada como um meio de suprir necessidades/problemas, quer pessoais quer institucionais, que facilite a atuação dos diversos agentes do processo educativo com vista a aprendizagem e sucesso dos alunos e a satisfação profissional dos professores.
Rodrigues & Esteves (1993, pp. 44-45)	(A formação contínua é) “aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.”
Formosinho (1991, p. 237)	“A formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.
Formosinho (1991, p. 238)	“A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.”
Imants & Veen (2010)	a formação contínua deve ser um processo permanente, indissociável do quotidiano dos professores e da organização escola.
Nóvoa (1992, p. 13)	A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.

Fonte: Elaboração própria

Ainda que a FCP e a escola nem sempre tenham estado alinhadas, alguns autores (Alarcão, 2001; Roldão, 2007; Forte & Flores, 2014; Nóvoa, s.d.) defendem ser uma FCP contextualizada a que terá de ser equacionada e desenvolvida no interior das escolas, promovendo assim o seu desenvolvimento organizacional e a sua transformação em organizações aprendentes e reflexivas “que definam e sustentem, apoiadas por parcerias e ações concretas das instituições sede da formação e da investigação educacional, o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento profissional dos seus docentes” (Roldão, 2007).⁷

1.1.2 A FCP como uma estratégia privilegiada para veicular e implementar reformas

Parece igualmente claro que contribuir para o DPD não é a finalidade única da FCP, uma vez que esta se constitui também como um veículo privilegiado para a implementação de reformas curriculares, pedagógicas e políticas.

⁷ Comunicação apresentada na conferência da Presidência Portuguesa da União Europeia em 2007.

É hoje consensualmente reconhecido o papel crucial que o professor tem em qualquer mudança que se pretenda introduzir a nível do sistema educativo, desígnio que torna a formação dos professores numa questão primordial em todas as reformas educativas. Por essa razão, é fundamental “que a formação contínua seja relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, melhoria das práticas educativas e aperfeiçoamento do sistema educativo” (Peres, 2004)⁸. Assumem-se assim os docentes como agentes de transformação na escola, iniciando e conduzindo processos de mudança nas suas práticas e fazendo a diferença nas suas salas de aula, pois, como refere Tardif (2012, p. 33), “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”.

A esta realidade aludem vários autores como Carr *et al.* (2000) afirmando que a FCP é também uma forma de “implementar reformas curriculares e de políticas educativas”, o que, do ponto de vista dos decisores políticos, faz dos professores os agentes ideais para tal, razão pela qual devem ser objeto de formação regular a fim de que as possam operacionalizar, incorporando-as nas suas práticas.

Utilizar a FCP como veículo de implementação de reformas desenhadas pelos decisores políticos e mandadas executar pelas escolas parece não apenas denotar uma certa instrumentalização da mesma, como sobrepor-se à sua finalidade de contribuir para auxiliar os docentes a enfrentar e responder com qualidade aos desafios com que hoje se deparam. Desafios estes que têm vindo a tornar-se progressivamente mais diversificados e complexos devido à multiplicidade e reconfiguração permanente das tarefas que são chamados a cumprir e que os transformam em profissionais mais e mais multifacetados, a quem são exigidas flexibilidade, adaptabilidade e criatividade, obrigando-os a convocarem saberes e competências⁹ cada vez mais diversos e especializados (Menter, 2009).

⁸ Retirado de *comunicação apresentada no Seminário realizado pelo SPN em março de 2003 no Porto, no âmbito das Jornadas Pedagógicas*.

⁹ Sem se entrar numa análise profunda do que se tem por ‘ser competente’, considera-se importante clarificar, o quanto antes, qual o significado que neste estudo é dado a ‘competência’, conceito corrente, mas cuja polissemia o torna altamente escorregadio. Assim, utiliza-se o conceito de ‘competência’, na interpretação que do mesmo é feita por Roldão (2003, p. 20) “um saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo”, complementando que “existe competência quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação”.

Até porque convém não esquecer que, ao mesmo tempo que são vistos como agentes importantes na implementação de reformas curriculares, os docentes são também identificados como o seu maior obstáculo “devido à sua adesão a formas de instrução ultrapassadas que enfatizam o conhecimento factual e processual à custa de níveis de compreensão mais profundos” (Prawat, 1992, p.1). Também para Merseth¹⁰, ao falar-se de transformação em educação não se pode ignorar o paradoxo que envolve o ser professor quando ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da mudança. Sublinha a autora que é fundamental saber levar os professores a querer ter um papel ativo nessa transformação, posto que são eles os principais responsáveis pela implementação de novas práticas e que é aqui que a FCP ganha importância, pois que como refere Killion (2005-2006, p. 5) “os professores precisam de ser implicados num processo contínuo de aprendizagem, de trabalho colaborativo e aplicação, apoiados ao nível da escola e da sala de aula, durante um amplo período de tempo... sem o que não incorporarão plenamente novos comportamentos no seu repertório pedagógico”.

1.1.3 A FCP como meio para chegar de forma mais célere a um universo alargado de sujeitos

A FCP parece configurar um meio mais ou menos célere para chegar a um universo alargado de sujeitos, nomeadamente em situações disruptivas, a fim de reverter os efeitos devastadores como estas – sejam elas catástrofes naturais, conflitos bélicos ou problemas de saúde pública, como é o caso da pandemia que revolucionou o mundo em 2020 – impactam nos sistemas educativos, enfraquecendo-os, comprometendo os resultados da aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens. Veja-se, a este propósito e em termos comparativos, o volume de ações de formação registadas na plataforma da FCP da DGAE nos anos letivos 2014/2015 a 2021/2022 apresentado no quadro n.º 4 abaixo.

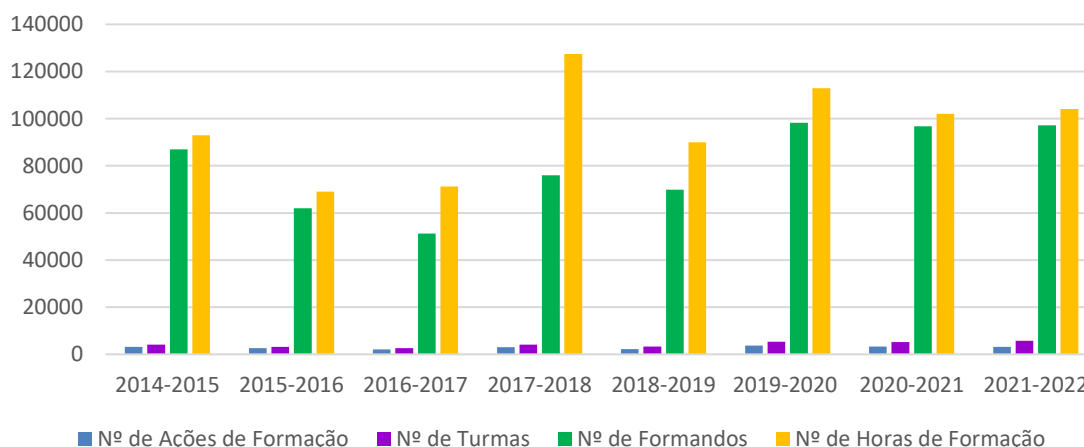
¹⁰ Katherine Merseth, *diretora e professora da Harvard Graduate School of Education (HGSE)*, numa comunicação que proferiu a convite do Instituto Península sobre aqueles que se dedicam a ensinar, em 2016.

Quadro n.º 4 – Evolução do Volume de Formação levada a efeito por Entidades Formadoras (2014 - 2022)

Ano Letivo	N.º de Ações de Formação	N.º de Turmas	N.º de Formandos	N.º de Horas de Formação
2014-2015	3151	4113	86991	92913
2015-2016	2567	3122	62002	68981*
2016-2017	2060	2611	51272	71225
2017-2018	3071	4107	75941	127505
2018-2019	2215	3266	69909	89993
2019-2020	3683	5402	98259	112955
2020-2021	3327	5176	96703	102089
2021-2022	3148	5781	97123	104107

* N.º de Horas de Formação das ações
 Fonte: Elaboração própria

Gráfico n.º 1 - Evolução do Volume de Formação levada a efeito por Entidades Formadoras (2014 - 2022)



Salientar o aumento considerável do número de horas de formação no ano letivo 2017-2018 que se deveu ao descongelamento da carreira acompanhado da necessidade de formação para efeitos de progressão e o aumento considerável do número de formandos acompanhado de um número significativo de horas de formação no ano letivo de 2019-2020 e anos subsequentes, valores decorrentes do surto pandémico COVID-19.

A fim de minimizar os efeitos de tais situações de emergência e para além das medidas implementadas em cada país pelo respetivo governo, diversos organismos internacionais com influência na educação (vide Capítulo 2) propõem medidas, emitem recomendações e divulgam publicações que procuram, de alguma forma, contribuir para amenizar os impactos de tais cenários atípicos e preocupantes nas suas sociedades.

Destaca-se, neste particular, a *Inter-agency Network for Education in Emergencies* (INEE)¹¹, mormente o documento *Education in Emergencies Competency Framework* que publicou em 2020 e que contém o quadro n.º 5 abaixo reproduzido onde é salientado o que deve ser acautelado a fim de dar corpo a um desenvolvimento profissional docente que prepare os professores para enfrentar contextos de emergência. Ainda que possa não aportar algo de realmente novo face ao desenvolvimento profissional docente, este quadro de referência procura dar contributos que o estruturam em contextos disruptivos.

Quadro n.º 5 - Apoio ao DPD em Situação de Emergência

3. ENSINO E APRENDIZAGEM				
Competência Domínio/Tópico	Competência	Competência Nível 1	Competência Nível 2	Competência Nível 3
3.2.1 Desenvolvimento profissional de Professores	Desenvolvimento profissional contínuo para os professores, com base nas necessidades e num contexto adequado, utilizando diversas metodologias, incluindo formação, orientação e aprendizagem entre pares	Descrever as características e explicar a importância de um desenvolvimento e apoio profissional de qualidade para os professores	Analisar as necessidades de formação dos professores e avaliar os seus progressos. Conceber e/ou adaptar ferramentas de desenvolvimento profissional dos professores e fornecer modelos eficazes de desenvolvimento e apoio profissional dos professores (através de formação, orientação, <i>coaching</i> , etc.)	Reforçar a capacidade do pessoal docente a fim de lhes proporcionar um desenvolvimento e apoio profissionais eficazes. Integrar modelos eficazes de desenvolvimento profissional dos professores na conceção de todos os programas.

Fonte: EDUCATION IN EMERGENCIES COMPETENCY FRAMEWORK, 2020, p. 14

Também a OCDE em parceria com o Banco Mundial, a *Global Education Innovation Initiative*¹² do Instituto de Educação da Universidade de Harvard e a HundrED¹³, no documento *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning*, apresenta 21 recursos de desenvolvimento profissional, criados para auxiliar professores no apoio aos alunos, orientando-os para o conteúdo, desenvolvendo as suas competências para ensinarem a

¹¹ A Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) é uma rede internacional de agências da ONU, ONG, entidades financiadoras, governos, universidades, escolas e populações afetadas que trabalham em conjunto para garantir a todas as pessoas o direito a uma educação de qualidade em situações de emergência e recuperação pós-crise. Disponível em https://inee.org/system/files/resources/EiE%20Competency%20Framework%20ENG_0.pdf

¹² Trata-se de um programa de investigação-política-prática colaborativo e multinacional que analisa a educação que se quer relevante, influente e eficaz no século XXI para todos os alunos, incluindo os jovens marginalizados.

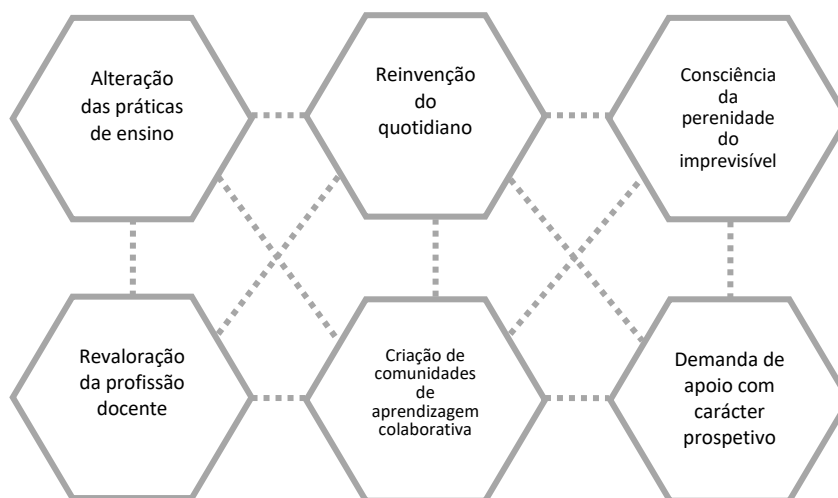
¹³ HundrED é organização educativa global sem fins lucrativos, cuja missão é ajudar a melhorar a educação através de inovações de impacto. Tem como colaboradores, inovadores, educadores e financiadores em todos os continentes.

distância, ao mesmo tempo que melhoram a sua capacidade para ajudarem os alunos a aprender de forma mais autónoma e deslocados da escola¹⁴.

De facto, a crise disruptiva dos sistemas educativos provocada, por um lado, pelo surto da COVID-19 e, por outro, pela guerra na Ucrânia, permite chamar a atenção para a necessidade de reconfigurar a FCP ao mesmo tempo que alerta para a pluralidade das funções que esta pode ter no desenvolvimento profissional dos docentes e na transformação das suas práticas (figura n.º 3).

Ainda que evidenciando princípios orientadores válidos *per se*, uma vez que retornam a fatores e/ou variáveis que desde sempre deveriam ter sido tidos em conta, estas situações disruptivas fizeram surgir, valorizaram e colocaram em destaque um conjunto de fatores, que se interligam e impactam quer a nível conjuntural, quer a nível estrutural nos sistemas educativos, e que não só não podem ser ignorados, como requerem análise e reflexão, nomeadamente porque devem ser integrados ao nível da FCP:

Figura n.º 3 – Fatores que as Situações de Emergência estimulam na FCP



Fonte: Elaboração própria

- (i) **Alteração das práticas de ensino** – para a maioria dos professores, a situação pandémica significou trabalhar em moldes nunca antes por eles experienciados, que lhes exigiram modificarem radicalmente as suas práticas. A escola viu-se confrontada com um momento de mudança profunda apenas comparável ao que ocorreu em meados do séc. XIX a nível mundial, com a criação do modelo escolar

¹⁴ Disponível em <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>

que vem até aos nossos dias, tendo a situação de emergência levado a um excesso de produção e utilização do digital.

Contudo, o facto de novos recursos terem sido utilizados, não significou que o propósito da sua utilização tivesse acompanhado essa mudança. Efetivamente, a alteração dos recursos e dos meios tecnológicos não se traduz *per se* na mudança do sentido do discurso didático-pedagógico do professor ou na alteração dos modelos pedagógicos dominantes. O facto de os professores se terem visto forçados a alterar os veículos através dos quais ensinam, não permite, pois, concluir que se tenha verificado uma rutura do paradigma em que os mesmos se posicionam, ou seja, uma alteração das suas “representações”. Pacheco designa este fenómeno por “cosmética pedagógica”, chamando a atenção para o facto de que o que é apelidado de “inovação” na verdade não passa “de paliativos de um velho e obsoleto modelo de ensino”. E prossegue salientando o que é realmente preciso ao dizer que “talvez não compreendam de que não se trata de tentar melhorar um modelo educacional herdado da primeira revolução industrial, mas de conceber e desenvolver uma nova construção social de aprendizagem” (2018, p. 36). Em suma, mais importante do que os professores terem o domínio de novas ferramentas é que sejam capazes de refletir sobre o seu uso didático. E é isso que também faz um ‘bom professor’, segundo a teoria defendida por Nóvoa (2011), de que “nada substitui um bom professor”¹⁵ e que ‘o bom professor’ o é independentemente das circunstâncias, porque se sabe a elas adaptar nunca esquecendo que é quem exerce a atividade pela qual a escola é responsável – ensinar, isto é, “fazer aprender” (Roldão, 1998).

De igual forma se reconhece que para os decisores políticos se tenha tratado de um enorme desafio este de criar, com carácter de urgência, um modelo de ensino remoto de emergência, recorrendo a ferramentas digitais. Este novo desafio com a qual os professores foram confrontados e que lhes criou desconforto em relação à quebra com métodos de ensino mais tradicionais, parece encaixar-se no conceito *kuhniano* de *tensão essencial*¹⁶. E isso porque esta tensão seria criada pelo conflito

¹⁵ In “nota de apresentação” da obra “O Regresso dos Professores”, António Nóvoa recoloca a sua aposta na atuação docente, ao afirmar: “A investigação é muito importante. O currículo e os programas de ensino são muito importantes. A gestão e administração das escolas é muito importante. Os materiais didáticos e as tecnologias são muito importantes. Mas nada substitui um bom professor”.

¹⁶ Kuhn, T.S. (2009). *A tensão essencial*. Lisboa. Edições 70.

que emerge entre o que o autor designa por *pensamento convergente* (*in casu* porque enquanto profissionais do ensino mais ou menos experientes, os professores sentem-se confortáveis com os modelos pedagógicos que adotaram, com os quais se sentem familiarizados porque já testados) e *pensamento divergente* (esta latente imprevisibilidade que caracteriza o processo de levar os alunos a aprender, confronta os professores com a realidade de que não existem ‘receitas’ ou ‘manuais de instruções’ onde se busquem soluções, e, nesse sentido, o modelo pedagógico adotado necessita de um outro olhar, de outra abordagem, no sentido do professor ser capaz de adequar as suas práticas aos estilos de aprendizagem dos seus alunos).

Nessa perspectiva, encontrando-se os docentes num processo de aparente rutura com os métodos de ensino mais tradicionais, os planos elaborados para a FCP têm de contemplar esta realidade, trazendo definitivamente a reflexividade e a investigação à formação de professores. Para além de que a ideia, que há muito tempo vem a ser veiculada, de um modelo de ensino mais centrado no aluno, em que este se torna protagonista e cocriador do seu processo de aprendizagem, parece encontrar nesta nova conjuntura o espaço e a relevância aguardados.

- (ii) **Reinvenção do quotidiano** – Pese embora o diploma da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), publicado antes da pandemia, já o preconizasse, perante um cenário de emergência os sistemas educativos foram forçados a repensar o ensino, considerando não apenas as singularidades e a pluralidade dos atores implicados no processo educativo como o próprio processo educativo em si, tendo-se apercebido que o ato educativo, porque ‘multidimensional’, reclama novos processos de aprendizagem, novos métodos de ensino, novos modos de pensar os componentes curriculares em razão de suas especificidades, novas práticas avaliativas, novas linguagens e novos saberes sobre a ação de ensinar, porque, como afirmam Alves & Cabral (2017, p. 5), “é possível outra forma de fazer aprender os alunos. É possível outra forma de organizar e desenvolver o currículo, outras formas de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, outra forma de gerir espaços e tempos, fora da velha ordem industrial”. Um “outro horizonte de possibilidade profissional e

organizacional”¹⁷ será traçado, o que virá necessariamente a impor reconfigurações no modelo de funcionamento da escola, requerendo uma nova gramática da organização escolar, da docência.

Tal percepção, justifica que se convoque Certeau (1998)¹⁸ e a sua *Invenção do Quotidiano*, marcada tanto pelas *estratégias* expressas (no caso presente, no discurso oficial prescrito pelos órgãos governamentais para efetivarem o ensino mediado pela tecnologia), como pelas *táticas* consideradas (por exemplo, as formas a que recorreram os professores para operacionalizar as suas didáticas no ensino remoto nesse contexto de mudança), considerando que

(...) os procedimentos tecnológicos têm efeitos de poder específicos, obedecem a funcionamentos lógicos próprios e podem produzir uma alteração fundamental nas instituições da ordem e do saber” (Certeau, 1998, p. 116). Mas não se pode ignorar que “mesmo as grandes imposições sobre a organização das práticas têm ‘tempo de validade’. Se se considerar a realidade social e sua natureza essencialmente dialética, é preciso acreditar na dinâmica posta pelas contradições: tudo se transforma; tudo é imprevisível; e a linearidade não cabe nos processos educativos. Certeau (1994) sabiamente afirma que as práticas nunca são totalmente reflexo de imposições – elas reagem, respondem, falam e transgridem. (Franco, 2016, p. 541)

O cotidiano da escola teve de ser reinventado e deslocado nos seus espaço e tempo a partir da persistência de um modelo de normalidade diante de um quadro de excecionalidade de um “modo simultaneamente dinâmico e pouco previsível como o singular e o plural, o macro e o micro interagem entre si, reproduzindo-se

¹⁷ In

https://www.researchgate.net/publication/371469740_Ensaio_Breve_Para_Reinventar_as_Praticas_de_Escolarizacao

¹⁸ Michel de Certeau, historiador, filósofo, antropólogo e sociólogo francês (1925-1986), autor de *L’Invention du Quotidien* (1980). A sua teoria apresenta, como princípio básico, o da dinâmica na construção do quotidiano, através da relação mutuamente constitutiva entre *estratégias* e *táticas*. As primeiras, de acordo com o autor, correspondem ao lugar do poder instituído, do espaço consolidado por meio do qual os enquadramentos das interações são, de antemão, estabelecidos; as segundas, por sua vez, caracterizam-se como aquelas práticas murmurantes, produzidas, em grande medida, pelos sujeitos sobre as lacunas de um poder arbitrário.

mutuamente, mas também reconfigurando-se” (Guizzo, Marcello & Müller, 2020, p. 3). A pandemia veio desorganizar as nossas necessidades estabelecendo para elas outras prioridades. A questão que ainda se coloca é se depois da experiência vivida tudo regressará ao ‘normal’, seja lá isso o que for. Žižek (2020, p. 3) defende que "não há regresso ao normal, o novo 'normal' terá de ser construído sobre as ruínas das nossas vidas antigas, ou encontrar-nos-emos numa nova barbárie cujos sinais já são claramente discerníveis". E ainda que não exclusivamente por efeito da pandemia, nem sobretudo por causa dela, parece ser este momento uma boa oportunidade para que a FCP seja utilizada como veículo privilegiado a concorrer para a mudança de paradigma de ensino apoiado nessa intenção.

- (iii) **Consciência da perenidade do imprevisível** – Ainda que nos vários países tenham, de início, sido antecipados encerramentos relativamente breves das suas escolas, o que é facto é que o impacto da pandemia resultou em extensos períodos de ensino e aprendizagem remota de emergência, indiciando que o ensino não presencial viesse a permanecer por um período considerável, e que o ensino mediado por tecnologias pudesse, independentemente de qualquer situação de emergência, passar a fazer parte do quotidiano das escolas.

Embora não se trate de uma novidade, esses modos de conceber e praticar o ensino e a aprendizagem no contexto educativo, o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto¹⁹ revelou, no cenário da pandemia e de conflito bélico, desafios significativos para a formação de professores, o que parece apontar para a necessidade de alguma mudança paradigmática, cujos impactos estão ainda a ser avaliados.

¹⁹ No que à situação portuguesa diz respeito, considera-se que o que em resultado da pandemia foi posto em prática por grande parte dos professores e escolas não pode ser designado por E@D, pelo que se optou por designar as medidas implementadas por ‘ensino remoto de emergência’. E isso porque não passou de uma mera "aclimatação" do modelo pedagógico dominante ao novo ambiente no qual o ensino teria de ser ministrado, i.e., o ensino passou a ter uma nova configuração enquadrada por uma variável inesperada e desconhecida – a distância. E, de facto, embora utilizando sempre/onde que possível todos os instrumentos e meios tecnológicos à sua disposição, não houve uma verdadeira transformação do processo de ensino, dos materiais didáticos, assim como de muitos critérios de avaliação. Ou seja, em muitos casos, as aulas passaram a ser transmitidas em tempo real, de modo a que professor e alunos de uma determinada turma estabelecessem interação nos mesmos dias e horários previstos no modelo presencial de ensino, num esforço para manter a rotina própria de sala presencial transmutada para um ambiente virtual, que possibilitasse aos alunos assistirem a partir de diferentes espaços. Ao invés, o Ensino a Distância (E@D) implica a implementação de uma abordagem pedagógica diferente e a reconstrução de todo o processo de ensino e aprendizagem; implica a conceção de uma abordagem educacional específica e nova, na qual os domínios da tecnologia, pedagogia e conteúdos curriculares têm de estar interligados a fim de proporcionar uma forma totalmente nova e integrada de ensinar, e que garanta que os alunos podem efetivamente continuar a aprender, embora num contexto totalmente distinto.

Assim e ainda que ‘o que os que ensinam precisam de aprender’ seja um universo complexo e em permanente mutação, há que mais uma vez assumir que o contexto pandémico que se viveu pode ter configurado um importante contributo para repensar da FCP, imprimindo-lhe o tal pendor reflexivo que já foi referido, partindo das experiências concretas dos professores e do questionamento que fazem da sua própria prática.

Desta migração para uma modalidade de ensino remoto de emergência ressaltou, desde logo, a baixa literacia digital²⁰ patente em grande parte do corpo docente, tendo, por isso, o foco da maior parte das ações de formação organizadas em regime de emergência incidido mormente no uso de tecnologias digitais. Todavia, essa formação tem de ser perspetivada muito para além do papel do professor enquanto utilizador de todo um aparato tecnológico, parecendo dever incidir, acima de tudo, no relacionamento teórico-metodológico e na didatização destas novas ferramentas tecnológicas. Efetivamente, a *Internet* disponibiliza informação ilimitada e os recursos digitais possibilitam colocar, de modo mais atrativo, no écran de um computador, tudo quanto o professor pode “ensinar” numa aula. Face a esta realidade, Pacheco²¹ questiona se “Os professores do “futuro” irão manter-se ancorados em aulas obsoletas servidas por lousas digitais, ou irão atualizar-se? (se) Irão replicar aulas congeladas no YouTube e em *tablets*, ou irão usar o digital ao serviço da humanização da escola?”

- (iv) **Revalorização da profissão docente** – Um outro fator prende-se com a progressiva desvalorização de que a profissão docente tem vindo a ser alvo desde há algum tempo a esta parte. A pandemia, o confinamento e o ensino remoto de emergência vieram reforçar a importância da missão e do trabalho dos professores²², demonstrando o seu papel imprescindível e determinante não só na

²⁰ Segundo a Comissão Europeia, entende-se **literacia digital** como “as habilidades necessárias para alcançar a competência digital, sustentadas por competências básicas em TIC e no uso de computadores, com o objetivo de recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informação, e de comunicar e participar em redes colaborativas via Internet.” De acordo com a UNESCO, *Digital literacy is the ability to access, manage, understand, integrate, communicate, evaluate and create information safely and appropriately through digital devices and networked technologies for participation in economic and social life. It includes competences that are variously referred to as computer literacy, ICT literacy, information literacy, and media literacy, in [A Global Framework to Measure Digital Literacy | UNESCO UIS](#)*

²¹ Pacheco, J. F., em entrevista dada ao jornal Correio, em 22 de dezembro de 2021, disponível em [Jornal Correio | Prova não avalia, aula não ensina: 'Espero que tenham percebido a mensagem do vírus' \(correio24horas.com.br\)](#)

²² Resultados do estudo *O papel da escola e dos educadores*, realizado entre junho e julho de 2020, e que contou com mais de 23 mil encarregados de educação, de todo o país, incluindo ilhas, promovido pela Iniciativa *Escola Amiga da Criança* em parceria com a Porto Business School e a Faculdade de Psicologia, ambas da Universidade Católica do Porto.

aprendizagem de crianças e jovens, mas também na motivação, criatividade, autonomia e estabilidade emocional destes.

Numa época em que a escola se teve de adaptar a novas realidades e em que os processos de ensino e de aprendizagem tiveram de ser reinventados, ganhou especial destaque a **importância do papel dos professores**, não só na formação dos alunos, mas também na vida das famílias e da sociedade em geral.

- (v) **Criação de comunidades de aprendizagem colaborativa** – Parece ser algo ilusório esperar que os professores sejam bem-sucedidos na abordagem a toda uma situação atípica se não lhes for proporcionado adequado apoio. O ensino durante a pandemia – tenha ele sido presencial, híbrido, ou remoto – não foi o mesmo dos tempos pré-pandémicos e não podem ser ignorados os desafios dele decorrentes. Os professores em geral – mesmo os mais experientes – sentiram necessidade de se renovar, de aprender novas estratégias de ensino, novas tecnologias, novas formas de envolver os alunos remotamente, a fim de assegurarem uma metodologia que resultasse num ato educativo de qualidade com impacto positivo nos alunos durante esse tempo e para além dele. O recurso à partilha com pares revelou-se não apenas necessária, como determinante e profícua. Acabaram por ser criados de forma espontânea alguns grupos de trabalho de professores que podem designar-se por *comunidades profissionais de aprendizagem* pois que entendidos enquanto “um grupo de professores com interesses comuns, empenhados em melhorar a sua prática e em analisá-la com um olhar crítico, a fim de melhorar a aprendizagem dos seus alunos” (Bolivar, 2012; Stoll *et al.*, 2006, citados por Pinheiro & Alves, 2024, p. 1) ou por *comunidades de prática*, assumidas, de acordo com Nóvoa (2009, p. 21), como “um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos”. É sabido que todas as iniciativas que procuram criar soluções para as necessidades vivenciadas pelos sujeitos são normalmente bem-sucedidas. O que também nestes grupos e de acordo com os relatos conhecidos parece ter sido o caso. E tal deve-se, naturalmente, ao facto de que

a dinâmica colaborativa destas equipas, ao apelar à autonomia dos professores, ao respeitar a sua discricção, ao reforçar o seu poder de decisão e ao melhorar o seu contexto de trabalho, pode permitir-lhes crescer de forma constante através da colaboração e reforçar o seu profissionalismo”

“a dinâmica colaborativa destas equipas, ao apelar à autonomia dos professores, ao respeitar a sua discricção, ao reforçar o seu poder de decisão e ao melhorar o seu contexto de trabalho, pode permitir-lhes crescer de forma constante através da colaboração e reforçar o seu profissionalismo.

(Formosinho e Machado, 2016b, citados por Pinheiro & Alves, 2024, p. 2).

Mas existe ainda um outro aspeto que não pode ser descurado: o de o bem-estar social-emocional destes profissionais ter de ser acautelado. Toda a mudança requer tempo e apropriação. Os professores nunca mais irão ver a sua ‘sala de aula’, os seus alunos, os pais dos seus alunos, o seu papel de educadores com os mesmos olhos, tendo-se tornado mais destemidos e hábeis na procura do que precisam para enfrentar adversidades, pelo que chegou o momento de imprimir um novo estímulo e de ser dada outra prioridade à promoção do seu desenvolvimento profissional.

Ultrapassada que foi a fase de sobrevivência do ensino e de aprendizagem remoto de emergência, torna-se crucial a transição para uma fase mais profícua de ensino, aprendizagem e formação de professores a distância. Ainda que o ensino remoto não seja algo de novo e alguns investigadores tenham defendido, durante anos, que os professores e os formadores de professores deveriam preparar-se para um ensino de formato a distância e misto (Ferdig & Kennedy, 2014), estes avisos foram, na sua maioria, ignorados (Kennedy & Ferdig, 2018). Apesar disso, muitos formadores de professores conseguiram criar momentos de formação contínua para os professores e muitos outros reviram com sucesso e de forma célere os seus cursos de Formação Inicial de Professores (FIP) a fim de melhor apoiarem a formação dos futuros professores contemplando estas novas realidades.

(vi) **Demanda de apoio com carácter prospetivo** – Como se perspectivava, após estes momentos disruptivos surgiu uma produção abundante de publicações da investigação realizada durante os mesmos, cuja abordagem retrospectiva procurou descortinar o que funcionou, o que não funcionou e o que pode ser aprendido para melhorar a prática atual e futura.

A preparação dos professores para o trabalho em ambientes complexos e a necessidade de proporcionar aos professores em serviço oportunidades relevantes de desenvolvimento profissional são temas-chave na investigação educacional (...).

O encerramento de escolas e universidades durante a crise pandémica da COVID-19 e a necessidade de passar rapidamente do ensino presencial para o ensino remoto implicou desafios para professores, os seus formadores e as entidades que promovem o seu desenvolvimento profissional, bem como para os decisores políticos. A pandemia mudou a nossa vida quotidiana de muitas maneiras, em particular, no sector da educação. (Flores, 2020, p. 297)

Ainda que se tivesse procurado a implementação de programas de FCP de impacto imediato, rápido, nas práticas dos professores, existem, como refere Petrie (2012, p. 59), argumentos que refutam a eficácia de programas, alegando serem os mesmos pouco direcionados para as necessidades individuais dos professores ou para o contexto específico da escola, lembrando, sustentado em outros, que “o processo de aprendizagem dos professores é frequentemente lento, difícil, gradual e incerto” (Borko, 2004; Richardson, 2003). Também Gareth *et al.* (2001) partilha da mesma ideia de que um “desenvolvimento profissional eficaz precisa de ser contextualizado ao longo do tempo e alicerçado em experiências de aprendizagem intensivas”.

E, de facto, assim é. Em contexto de FCP, a tónica tem de ser colocada nos professores enquanto aprendentes, encorajando-os a uma postura ativa em busca de um crescimento contínuo dos seus conhecimentos, entendimentos e competências que sirvam de suporte ao seu desenvolvimento e ao do dos seus alunos. Todavia, esse contexto tem tanto de

variado como de complexo, criando, por via disso, uma "teia de fatores que influenciam se uma determinada característica ou prática produzirá ou não os resultados desejados" (Guskey, 2003, p. 750), resultando no limitado conhecimento que a generalidade dos sistemas de ensino detém do real impacto que a FCP tem no DPD e, conseqüentemente, nas práticas dos docentes da sala de aula. Essa 'teia de fatores' foi apresentada por Guskey, numa comunicação²³ na qual elencou as principais características de um desenvolvimento profissional eficaz a partir da revisão de literatura que fez das 13 listas apresentadas pelas mais conceituadas entidades americanas no domínio da investigação em ciências da educação. Das 21 características referidas por todas elas, as mais citadas foram (por ordem de frequência de citação, do maior para o menor número de vezes):

1. aprofundamento do conteúdo e dos saberes pedagógicos dos professores
2. ajudar os professores a compreender mais profundamente o conteúdo que ensinam e as formas como os estudantes aprendem esse conteúdo
3. a disponibilização de tempo suficiente e outros recursos como essenciais para um desenvolvimento profissional eficaz.
4. a promoção da colegialidade e do trabalho colaborativo.
5. a inclusão de procedimentos avaliação
6. a necessidade de as atividades de desenvolvimento profissional estarem alinhadas com outras iniciativas de reforma a fim de modelar o ensino de alta qualidade
7. o desenvolvimento profissional deve ser baseado na escola ou no local, ainda que provas significativas de investigação sugiram o contrário.
8. menos de metade das listas menciona a importância de utilizar análises de dados de aprendizagem dos estudantes para orientar as atividades de desenvolvimento profissional

Esta análise permitiu a este autor chegar a três conclusões:

1. parece haver pouco consenso entre investigadores ou profissionais de desenvolvimento profissional sobre os critérios de "eficácia".

²³ A investigação referida neste artigo foi apresentada na reunião anual da *American Educational Research Association*, que teve lugar em Chicago em 2003.

2. a maior parte das características de desenvolvimento profissional eficaz atualmente identificadas parecem mais bem descritas como declarações do tipo "sim, mas . . .".
3. estes resultados mostram que, embora a promessa de a tomada de decisão baseada na investigação no desenvolvimento profissional esteja em grande parte por cumprir, a situação não precisa de permanecer assim.

E termina afirmando que

as características que influenciam a eficácia do desenvolvimento profissional são múltiplas e altamente complexas. Pode não ser razoável, portanto, assumir que uma única lista de características conducente a políticas e orientações gerais para um desenvolvimento profissional eficaz alguma vez surgirá, independentemente da qualidade da investigação de desenvolvimento profissional. Ainda assim, concordando com os critérios de 'eficácia'

e fornecendo descrições claras de elementos contextuais importantes, podemos garantir um progresso seguro e constante nos nossos esforços para melhorar a qualidade do desenvolvimento profissional esforços.

Em suma, o conceito de Formação Contínua de Professores corporiza um sistema independente que se entende dever assentar em três domínios que se complementam: (i) o *Processo*, que compreende as propostas de trajetórias teóricas e práticas; (ii) a *Área de Investigação*, que engloba o campo de pesquisa, o objeto de estudo e a metodologia que a enforma; e (iii) um forte *Pendor Disciplinar*, entendido como o conjunto de conhecimentos e competências que deve promover. Assim assumida, a FCP torna-se efetivamente numa componente indispensável ao Desenvolvimento Profissional Docente.

1.2 Desenvolvimento Profissional Docente

Este conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, cuja definição acaba por requerer uma combinação de elementos mais complexa do que à primeira vista possa parecer, foi sendo construído e tem vindo a ocupar um lugar de cada vez maior destaque

nos diálogos sobre educação, substituindo a partição entre Formação Inicial de Professores e Formação Contínua de Professores. Tal desiderato resulta sobretudo da reconfiguração do papel que é esperado um docente desempenhar na organização escolar, que passou “a incluir e a articular dimensões pessoais e profissionais, individuais e coletivas, assim como formação inicial e contínua” (Gonçalves, 2014, p. 65).

De leituras feitas, foram extraídos excertos das abordagens formuladas por alguns dos autores mais representativos que sobre DPD se debruçaram, e que de seguida se apresentam no quadro n.º 6, por ordem cronológica da mais antiga para a mais recente, numa tentativa de, a partir de uma breve análise do seu conteúdo, nelas vislumbrar alguma evolução conceptual:

Quadro n.º 6 - Definições de Desenvolvimento Profissional Docente

AUTOR E ANO	ABORDAGEM PRIVILEGIADA
Fielding & Schalock (1985, p. 8)	“esforço deliberado para alterar as práticas profissionais, crenças ²⁴ e compreensões dos profissionais da educação tendo em vista atingir finalidades claramente definidas” (essência/propósito)
Heideman (1990, p. 4)	“O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (essência/propósito)
Fullan (1990, p. 3)	“o desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (essência/propósito)
Oldroyd & Hall (1991, p. 3)	“implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de <i>status</i> profissional e na carreira docente” (Há aqui 1 nuance, que é em que é que ele consiste) (processo)
Darling-Hammond (2011, p. 82, mas originalmente publicado em 1995)	“(…) aprofundar a compreensão dos professores sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre os alunos que ensinam. O desenvolvimento profissional eficaz envolve os docentes no duplo papel de aprendentes e de professores e permite-lhes enfrentar as incertezas inerentes a cada papel.” (essência/propósito)
Glatthorn (1996, p. 4.)	(Começa a remeter para o processo) “o desenvolvimento profissional do docente é o seu crescimento, a sua atualização, que ocorre como resultado do seu trabalho de enriquecimento e da experiência permanente de quem conduziu investigação no ensino e para além dele” (processo)
Day (1999, p. 4),	“o desenvolvimento profissional docente (...) é o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (processo)
Bredeson (2002, p. 663)	“oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (processo)
Reimers (2003, p. 10)	"processo contínuo que consiste em oportunidades regulares e experiências planeadas de forma sistemática para promover o crescimento e desenvolvimento na profissão” (processo)

²⁴ Segundo Richardson (1996) entende-se por crenças as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. No caso dos professores, as crenças, em primeiro lugar, influenciam a forma como estes aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que estes possam encetar.

Marcelo (2009, p. ...)	“dinâmica em que o professor é um sujeito que aprende ativamente quando experimenta situações concretas de ensino e observa, avalia, reflete, num processo que se desenvolve a longo prazo” (processo)
Oliveira-Formosinho (2009, p. 226)	“processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades, sendo o processo pelo qual os docentes procuram corresponder com eficácia aos desafios profissionais e que se estende desde a formação inicial até ao final da carreira” (processo)
Richter et al. (2011, p. 116)	“a aceitação de oportunidades de aprendizagem formais e informais que aprofundam e alargam as competências profissionais dos professores, incluindo conhecimentos, crenças, motivação e capacidades de autorregulação” (processo)
Pires, Gaio Alves & Gonçalves (2016, p. 59)	O processo pelo qual os docentes procuram corresponder com eficácia aos desafios profissionais estende-se desde a formação inicial até ao final da carreira e denomina-se desenvolvimento profissional docente (DPD). (processo)
Peres (2004, p. 6)	“(…) entendemos a formação contínua como um espaço e tempo de reflexão-investigação-ação, repensando a escola, os contributos dos processos socioeducativos em contextos formal, não-formal e informal e os próprios projetos de formação.”

Fonte: Elaboração própria

Da análise destas reflexões parece poder inferir-se que as abordagens citadas se podem agrupar em duas categorias: (1) as que se referem ao DPD naquilo que é a sua essência e naquilo que é o seu propósito; e (2) as que abordam o DPD em termos de qual é o seu processo e o que é que ele envolve.

Dos excertos apresentados pode concluir-se que a assunção do desenvolvimento profissional docente enquanto processo contínuo é transversal. Sendo contínuo, é um processo que começa com a formação inicial que os professores recebem e continua até à aposentação, desenrolando-se ‘ao longo da vida’. Assim considerado, o processo de DPD inclui todos os diferentes tipos de aprendizagem e de variedade de atividades (formais e informais) indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional em que, no decurso de toda uma carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidade de participar (Day, 2001, p. 16) (Pires, 2017, p. IX).

Transversal é também a sua finalidade de impactar na alteração e melhoria das práticas de ensino, melhorando-as no sentido de incrementar a aprendizagem dos alunos.

Verifica-se depois que, na formulação de algumas definições, essa melhoria pressupõe reflexão e adequação às finalidades instituídas. Sente-se, no entanto, alguma diferença relativamente à indispensabilidade de que o desenvolvimento profissional docente se reveste: se para uns constitui algo que o sistema deve planear e desenhar objetivamente, para outros parece estar ao nível das conceções e opções de cada professor em resultado das suas experiências e reflexão sobre as mesmas, “deixando de ser objeto para passar a

ser sujeito da formação” (Ponte, 1998, p. 2). Também Day (2001) defende que, no seu desenvolvimento profissional, o professor aprende continuamente por meio da sua experiência, reflexão e teorização sobre qual a melhor forma de corresponder às necessidades individuais e coletivas dos alunos, seguindo a tese de que as “competências profissionais se constroem pela experiência, quando o decurso dessa experiência é apoiado por dinâmicas que ajudem os professores a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a sobre eles agir” (Leite, 2005, p. 373).

Outro detalhe extraído destes excertos, que não pode deixar de ser sublinhado, é a amplitude do conceito, o qual abrange não só os conhecimento e aspetos cognitivos, como “abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspetos familiares, escolares, profissionais e os aspetos que se vinculam às crenças, aos credos e a outras representações que constituem a espiritualidade de um professor” (Hobold, 2018, p. 426).

Para ilustrar esta observação, convoca-se novamente Oliveira-Formosinho (2009, p. 14), concordando com a sua perspetiva, quando argumenta que o conceito de desenvolvimento profissional docente (desenvolvimento conotado com continuidade) é inseparável do de formação contínua e este, por sua vez, “só é compreensível à luz da sua relação com a profissão docente” (Pardal, 2005, p. 10), uma vez que deve ter por finalidade capacitar os docentes com saberes que lhes permitam intervir adequadamente às novas situações com que cada vez mais amiúde são confrontados.

Roldão²⁵ (2007) refere que

- (1) a qualificação superior dos professores e correspondente expectativa de elevado nível do seu conhecimento, e (2) a sua condição de *lifelong learners*, vinculados pela natureza profissional do seu trabalho, ao imperativo da atualização e construção permanentes de conhecimento” são os fatores primordiais subjacentes à “questão que consideramos central na problemática da promoção da qualidade do desempenho dos professores e da respetiva formação.

Outros autores (Early & Bubb, 2004, p. 4; Day & Sachs, 2004, p. 3) reforçam ainda o facto de que, ao interferir com atitudes e abordagens, o DPD poder contribuir para a

²⁵ Comunicação proferida aquando da Conferência da Presidência Portuguesa da UE, em 2007.

melhoria da qualidade do ato educativo, incrementando o desempenho dos alunos. E este reconhecimento de que o trabalho dos professores pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico dos alunos e criar-lhes oportunidades para o futuro parece ser um fator determinante para explicar as diferenças que se verificam ao nível da aprendizagem. Contudo, os êxitos e fracassos do sistema educativo não podem ser exclusivamente atribuídos aos professores. Uma tal assunção poderia levar a interpretações erráticas, pois que, como refere Cochran-Smith (2004, p. 3),

Influenciados pelo novo consenso sobre a qualidade dos professores, alguns decisores políticos podem inferir que ‘professores que ensinam melhor’ são a panaceia para resolver as disparidades no desempenho escolar, concluindo que todos os outros atores ficam livres de encontrar soluções para as desigualdades estruturais e para as relações diferenciais de poder que existem nas escolas.

Convém, no entanto, não esquecer que um profissional do ensino empenhado e comprometido revela sempre uma predisposição para aprender em qualquer momento do seu percurso, como refere Fullan (1993, citado por Jovanova-Mitkovska, 2010, p. 2921)

O bom professor está sempre pronto a aprender – a condição *sine qua non* é enfrentar a complexidade, chave para a formação de cidadãos capazes de gerir as suas vidas e de se ligarem aos outros num mundo em constante mudança. Não há substituto para os bons professores... Não se pode ter uma sociedade que ensina, sem professores que o saibam fazer.

Ainda como defende Day (2004), alinhado com aquilo que se entende por conhecimento profissional docente, a fim de ser capaz de enfrentar os desafios das sociedades em mudança, o professor tem de ser capaz de se ir transformando: o trabalho de matriz mais colaborativa tem de se substituir ao mais individualista; o enfoque tem de residir mais no processo de aprendizagem do que no de ensino; o trabalho técnico tem de dar lugar a uma prática reflexiva; as preocupações não se podem circunscrever à sala de aula, mas têm de passar para a organização da própria escola. E a escola pode apoiar e preparar a atividade docente com matrizes claras do que é essencial assegurar, a partir das quais os docentes e escolas poderão diferenciar, não obstante garantindo uma base comum. Um dos recursos

possíveis e coerentes para que ocorra este tipo de mudanças é a escola tornar-se uma estrutura aprendente, na qual os docentes, por via de uma atividade formativa contínua ancorada numa perspetiva de aprendizagem ao longo de vida, se revelam como o elo transmissor mais fiável numa cadeia de interdependência colaborativa, reflexiva, que subjaz ao processo educativo. É através da prática reflexiva que os professores tomam consciência do sentido dos caminhos por si já percorridos, o que lhes permite apreender o processo de construção dos seus saberes e o modo como a teoria se articula com a prática.

No que concerne ao DPD, também Gonçalves (2004, p. 72) alerta para a necessidade de não se poder ignorar a questão de se conhecer qual o tipo de *conhecimento* que é valorizado pelo professor, referindo que

No âmbito do desenvolvimento profissional contínuo (DPC), o conhecimento que conta é o conhecimento técnico, objetivo e prático: o conhecimento necessário para um ensino (e aprendizagem) eficaz, para uma comunicação eficaz e para uma liderança eficaz. O professor competente precisa de conhecimento (ou competências) pedagógico, didático, organizacional, pessoal, relacional, cognitivo e desenvolvimental”.

Na mesma linha, já Ponte (1998, p. 5) tinha afirmado que é indispensável que os docentes dominem o seu ‘conhecimento profissional’, decorrente de uma *forte base experiencial*, para que se desenhe e implemente um plano de DPC relevante e adequado, que, de acordo com o autor (1998, p. 5), incorpora três grandes vertentes:

(i) uma vertente didática, associada à prática letiva, (ii) uma vertente organizacional, associada à participação nas diversas esferas da vida da escola e da sua relação com a comunidade, e (iii) uma vertente pessoal, associada ao modo como o professor encara e promove o seu próprio desenvolvimento profissional.

Refere ainda este mesmo autor que este *conhecimento profissional*

é um misto de saber e saber fazer que recebe contributos de múltiplas origens.

Apoia-se na própria experiência acumulada da profissão, com as suas tradições,

normas e mitos, bem como o saber que se vai elaborando na interface entre a profissão e outras comunidades com quem interage mais diretamente. Ele é constantemente elaborado e reelaborado pelo professor, em função dos seus contextos de trabalho e das necessidades decorrentes das situações que vai enfrentando.

No âmbito do DPD são ainda referidos por alguns autores (Sparks & Loucks-Horsley, 1990) os modos como o mesmo se encontra organizado, tendo Marcelo (1999, p. 146) identificado e descrito cinco modelos distintos de organização:

1. desenvolvimento profissional autónomo – a modalidade mais simples, na qual, os professores decidem aprender por si próprios os conhecimentos ou competências que identificam como necessidades para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal.
2. desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão (a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional; reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo (*coaching*) e o diálogo profissional, e a supervisão clínica como estratégia reflexiva) – este modelo de desenvolvimento profissional é baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão.
3. desenvolvimento profissional através do desenvolvimento de projetos de inovação curricular e de desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola.
4. desenvolvimento profissional através de cursos de formação.
5. desenvolvimento profissional através da investigação – vê o professor como um investigador capaz de refletir sobre a sua própria atividade docente, diagnosticando os problemas que nela ocorrem. A intervenção baseia-se na pesquisa sistemática e intencional da prática desenvolvida num contexto específico como fonte de conhecimento. A formação é então encarada como um processo individual e coletivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos.

Existem depois outros autores que ancoram a conceção de DPD, acima de tudo, na importância da autoaprendizagem e da aprendizagem entre pares, numa “crença nas possibilidades de uma transformação gerada por situações estruturadas numa reflexão nas

práticas e sobre as práticas, nas teorias e sobre as teorias” (Leite, 2005, p. 373). É o conhecimento construído naquilo que Schön (1983), um dos autores que mais tem estudado a natureza do conhecimento profissional, designa por “reflexão na ação e reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação”. Para além deste, citam-se aqui mais dois autores defensores e promotores desta ideia de ‘professor reflexivo’: (i) Alarcão (2010, p. 44) para quem “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores”; e (ii) Perrenoud (2002, p. 24), que considera que “um profissional reflexivo deve ser capaz de dominar a sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir das suas aquisições e das suas experiências”, e que propõe a prática reflexiva como uma relação ativa, crítica e autónoma com o mundo, lembrando que ser reflexivo é característica que se interioriza e se transforma em prática sistemática e metódica. Destaca ainda como outro traço importante do profissional reflexivo o este aceitar-se como fazendo parte do problema, uma vez que “reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias, com a cooperação, assim como reflete sobre sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes as suas opções técnicas.” (2002, p. 198).

Um professor reflexivo conseguirá com maior lucidez compensar as lacunas da sua formação profissional; estará mais bem preparado para gerir a heterogeneidade de uma sala de aula; será capaz de enfrentar mais prontamente a diversidade de tarefas que é chamado a cumprir na organização escolar; estará capacitado para se autoanalisar e reformular o que considera menos bem conseguido, transformando a sua própria prática; verá no trabalho colaborativo com os seus pares um meio preferencial para o diálogo, a reflexão conjunta que favorecem o apoderamento de métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes; será capaz de reincorporar na sua prática os novos conhecimentos que vai adquirindo e construindo; em súpula, entrará num caminho de aperfeiçoamento permanente.

Importa, no entanto, referir que uma tal identidade de profissional reflexivo não se constrói facilmente ou de forma espontânea. Se for esse o profissional que o sistema busca, então a FCP terá necessariamente de ser direcionada para a prática reflexiva e não ficar circunscrita à atualização dos saberes disciplinares, didáticos ou tecnológicos. Ou seja, aquilo que Leite apresenta como perspetiva de uma FCP ligada ao desenvolvimento

profissional docente assente num conceito de formação que implique “os professores na (re)construção dos seus saberes e no desenvolvimento de competências profissionais que permitam novos olhares e enquadramentos das situações educativas e curriculares” (Leite & Silva, 2002, p. 606). Dito de outro modo, “estou a sustentar um sentido da formação que tem como intenção gerar processos positivos de mudança que se ancoram num trabalho dos professores realizado sobre si próprios e sobre as suas próprias experiências profissionais” (Leite, 2005, p. 373), o chamado processo de formação de si, para si e com os outros.

Lessing (2007, p. 55) reforça esta ideia afirmando que “O desenvolvimento profissional não requer apenas a aprendizagem informal e voluntária dos professores com os seus pares, mas baseia-se também nos saberes experienciais, e no potencial de cada sujeito, os quais podem ser desenvolvidos e incorporados em iniciativas de natureza diversa”.

Acontece, porém, que Roldão (2008, p. 175) chama a atenção para a dicotomia entre paradigmas a que é necessário atender quando se reflete sobre a profissionalidade docente e o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional quando convoca a teoria da racionalidade técnica²⁶ e refere que

No caso dos professores, quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da atividade.

E isso porque os professores se mantêm passivos face à modificação das suas práticas e à sua identidade profissional por não estarem ainda na posse de uma autonomia de autorregulação das mesmas, que são planeadas por entidades externas. Tais considerações

²⁶ A ‘racionalidade técnica’ entendida como a base dos modelos mais difundidos de formação de professores, é a epistemologia positivista da prática, já que a resolução de problemas profissionais se dá pela aplicação de uma solução instrumental, através da aplicação de uma teoria ou técnica (Diniz-Pereira, 2014).

podem ser retiradas de um estudo feito por Lopes (2004), no qual a autora analisa a diversidade da investigação produzida em Portugal sobre o desenvolvimento profissional docente e a construção da sua identidade, identificando duas tendências predominantes “(i) investigação que descreve práticas, estabelecendo possibilidades de trabalho docente; e (ii) investigação que tem o objetivo de mudar as práticas e as perspetivas vigentes dos docentes”. A mesma autora verificou também que “parte importante da formação implica reformulação da própria identidade psicossocial” (2004, p. 104) daqueles.

Contudo, como refere Esteves (2016), citado por Maia (2019, p. 168) “há que ter em consideração que nem toda a formação contínua é propiciadora de desenvolvimento profissional, por um conjunto variado de razões, tanto relativas a aspetos estruturais como a aspetos dinâmicos do edifício formativo”. A este mesmo propósito, Frost (2012, p. 206) afirma que, na sua perspetiva, “existe uma distinção entre ‘o que os professores fazem’ e ‘o que os professores são’, aspecto em que alguns decisores políticos também são tentados a concentrar-se”. Contudo, o mesmo autor refere ainda que

é muito mais produtivo concentrarmo-nos em melhorar a qualidade do que os professores fazem através do investimento no desenvolvimento profissional contínuo (DPD), ao invés de pensar que a qualidade do ensino e da aprendizagem será melhorada apenas pelo recrutamento de pessoas mais qualificadas para a profissão docente.

Pacheco (2016)²⁷ refere numa entrevista que “nós descobrimos uma coisa fundamental, que é que um professor não ensina aquilo que diz, ele transmite aquilo que é. Um professor tem que ser um tutor e um mediador de aprendizagens.” De facto, os professores de hoje têm de estar alinhados com o que se pretende que sejam os cidadãos de amanhã. Daí que, considerando a incerteza do tempo presente, os professores mais do que nunca têm de investir na sua profissionalidade, têm de investir no trabalho colaborativo com os seus pares e de (re)criar o seu espaço na escola, que é aquele onde desempenham a sua função docente, e onde, para além de ajudar os outros a aprender, terão de ser igualmente

²⁷ Numa entrevista ao Observador em 10 abr 2016, acesso em 15/08/2022 [José Pacheco: “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende” – Observador](#)

Entrevista a José Pacheco, [José Pacheco: merecemos uma escola muito melhor do que imaginamos | AbrilAbril](#)

intervenientes ativos no currículo, inventores de recursos e promotores de relações pessoais e profissionais.

1.2.1 Saberes dos Professores

Faz sentido, aqui chegados, elaborar um pouco sobre os ‘saberes’ dos professores, no reconhecimento de que o ‘ofício de professor’, para além do conhecimento científico dos conteúdos da disciplina/área disciplinar que se ensina, pressupõe um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de formação contínua, da aprendizagem interpares e cimentados ao longo da experiência profissional.

As definições largamente aceites de ‘profissionalismo’ centram-se frequentemente na noção de que se refere a um núcleo de conhecimentos profissionais distintivos que é ‘propriedade’ dos membros da profissão em causa. No caso do ensino, esse conhecimento profissional especializado incluiria não só o conhecimento da matéria a ser ensinada (embora isso seja obviamente crucial), mas também o conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem em geral (muitas vezes descrito como conhecimento pedagógico geral). Além disso, há também aquilo a que Shulman (1987) chamou ‘conhecimento de conteúdo pedagógico’, que pode ser simplesmente descrito como ‘o saber como o conteúdo de uma matéria é mais bem transmitido aos alunos’. Existe, ainda, uma gama de conhecimentos sobre a estrutura do currículo, as responsabilidades legais dos professores e muitos outros assuntos que podem ser chamados de conhecimentos profissionais gerais²⁸ (Michael A. Peters, Bronwen Cowie, Ian Menter, 2017, p. 19)

Fez-se uso dos estudos de Tardif (2002) para quem “os saberes que servem de base para o ensino (...) não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o seu trabalho” sendo que “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar” (p. 61). Refere este autor a ‘dimensão identitária’ que integra igualmente o ‘saber profissional’ e que “contribui para que o professor regular assumira um compromisso durável com a profissão” (p. 100), considerando que

²⁸ In Part I: Becoming a Teacher: Teacher Education and Professionalism, Bookmatter – A Companion To Research In Teacher Education, Michael A. Peters, Bronwen Cowie, Ian Menter, (ed.) (2017)

os saberes que servem de base para o ensino, isto é, os fundamentos do saber-ensinar, não se reduzem a um saber cognitivo (...) mas são, a um só tempo, *existenciais* (...) (um professor pensa a partir da sua história de vida não apenas intelectual (...) mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal'; *sociais*, (...) porque provêm de fontes sociais diversas (famílias, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes (infância, escola, formação profissional, ingresso na profissão, carreira); e *pragmáticos*, porque estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. (2012, pp. 103-105)

Em linha com esta abordagem, Alexandre (2016, 2017) discute o processo de apropriação dos saberes profissionais e a sua relação com o modo como o sujeito se posiciona relativamente à mudança, explorando o facto de a alteração das práticas na esfera da atividade profissional exigir a implicação dos atores e dos grupos, originando a perturbação das formas de regulação anteriores da atividade e a transformação das bases identitárias sobre as quais se apoiam as ações coletivas.

Neste quadro, o autor propõe um modelo teórico destinado a apreender as lógicas que regulam as atividades profissionais e sugere ferramentas de análise passíveis de ser utilizadas em diferentes campos de ação. O modelo delineado traduz um alinhamento ordenado das práticas, das representações e das identidades profissionais, adaptando-se aos constrangimentos da organização e permitindo a autorregulação sob a pressão de atores coletivos. Sob o ponto de vista conceptual, procura-se descrever, explicar e compreender as relações que unem: (1) as condições reais de exercício das atividades (o *contexto*); (2) a revelação de grupos que constroem as suas próprias regras (as *identidades*); (3) os estilos de intervenção específicos de cada grupo (as *práticas*); (4) os saberes mobilizados e partilhados no seio dos grupos (as *representações*). Assim, a ação profissional, ou mais precisamente as práticas e as identidades que lhe estão associadas, fundam-se em parte sobre um sistema relativamente explícito de representações dos objetos que moldam o domínio da atividade profissional considerada. O modelo atende ainda às relações entre os indivíduos (a *intersubjetividade*) e à pluralidade das identidades para um mesmo indivíduo (a *intrasubjetividade*), conceção que se inscreve nas

abordagens de índole construtivista, em que os sujeitos são encarados simultaneamente como origem e destino de relações sociais diversificadas, que condicionam a génese e evolução das suas representações. No modelo proposto as representações assumem uma posição nuclear.

Tal como acontece com outros grupos profissionais, também no caso dos professores pode entender-se que as suas práticas emergem do modo como as representações articulam um conjunto diversificado de objetos que, por um lado, dão sentido à própria prática e, por outro lado, tornam possível apreender o seu significado. Em termos gerais, o autor considera que a ação dos docentes se desenrola em função dos objetos que interagem no interior de três dimensões essenciais:

1. Uma *dimensão pedagógica*, estruturada em torno de um triângulo que liga a teia de relações entre os processos didáticos que os professores privilegiam e que dão forma ao seu desempenho profissional (vd. o *ensino*, súpula da relação do professor com o saber; a *formação*, síntese da relação professor – aluno; a *aprendizagem*, foco da relação do aluno com o saber);
2. Uma *dimensão contextual*, que integra os aspetos organizacionais e institucionais em que se inscreve a situação educativa, compostos quer por um quadro físico e ambiental (v. g. estruturas espaciais e temporais), quer por uma organização caracterizada por formas de comunicação e de tomada de decisão, pelos estatutos, os papéis e as estratégias dos atores (v. g. a posição dos professores resultante do seu estatuto na escola e na equipa de docentes, ou dos cargos para que foram nomeados), quer ainda por uma instituição marcada por um dado sistema de valores, pela assunção de finalidades e pela promoção da autonomia e/ou do controlo sobre os seus membros (v. g. as ideologias que fundam as políticas educativas, a definição de prioridades, a forma e o conteúdo das decisões tomadas);
3. Uma *dimensão de ideal profissional*, respeitante à definição das características da profissão docente, nas quais se incluem as funções, as competências, as qualidades, os discursos, as opiniões e as teorias que os atores reconhecem como os elementos que descrevem e qualificam a sua profissionalização (v. g. a idealização da profissão, os valores morais, a missão social em que se sentem investidos).

A matriz das conexões entre os diversos elementos identificados permite, assim, construir uma síntese unificadora dos respetivos polos estruturantes e discutir, quer as relações entre representações e práticas profissionais, quer as relações entre identidades e representações profissionais.

Algumas notas finais neste capítulo. Uma primeira, para referir que se recorreu aos cinco contrastes que Ponte (1998, p. 28) apresenta como aqueles que, no seu entendimento, são os que podem ser apontados entre o que, no âmbito da educação, se assume ser a FCP e o que se considera como DPD, por se ter considerado poderem estes configurar uma súmula muito adequada para clarificar as diferenças que podem ser estabelecidas entre estes conceitos. Assim, para este autor

- (i) o primeiro desses contrastes reside no facto de a FCP estar “muito associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos, mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc.”;
- (ii) o segundo diz respeito à constatação de que “na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar”;
- (iii) o terceiro, refere que “na formação se atende principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades.”;
- (iv) o quarto, de acordo com o qual “a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas, enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais”;
- (v) o último contraste reside no facto de que “a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.”

O que, assim se entende, se poderia resumir dizendo que enquanto a FCP é algo de concreto, passivo de ser regulamentado e sobre o qual se legisla, o DPD é algo mais

abstrato, pois que depende do próprio indivíduo, naquilo que são as suas identificações e crenças; os desafios que tem de enfrentar; os desejos e objetivos, pessoais e profissionais, que pretende alcançar. Efetivamente, os sistemas educativos poderão exercer muita influência sobre a primeira, mas pouca em relação à segunda.

Depois, para deixar registado que, como refere Lessing

A literatura indica que os docentes não veem necessariamente a formação de professores como um processo de desenvolvimento de pensamento crítico, de reflexão e de redefinição do seu próprio percurso que se prolongam ao longo da vida. Muitas vezes, aquando da sua preparação para a profissão docente, apoiam-se na aprendizagem mecânica de factos sem sentido”. Assim sendo, a FCP deve ser concebida contemplando a *experiência*, a profissional acumulada pelo docente; *reflexão* na aceção já acima descrita; e *investigação*, como consequência dessa reflexão. (2017, p. 55)

Em seguida, concordar com Pardal & Martins (2005, p. 105) que após terem elaborado sobre a complexidade que caracteriza a FCP corporizada nos seus interesses, objetivos e agentes, afirmam que

não vemos na complexidade (...) nem nas reais contradições do processo de formação contínua de professores um qualquer obstáculo ao desenvolvimento desta, à sua caracterização ou até mesmo à sua forma de organização; esses factos constituem-se, na heterogeneidade e na riqueza da sua manifestação, em expressão da sofisticação a que chegaram os sistemas educativos modernos, nos quais a formação contínua, independentemente de uma pretensa rigidez da sua conceptualização, se afirmou simultaneamente como um direito dos professores e uma necessidade destes e do sistema educativo.

Fica assim claro que a FCP é constitutiva do DPD, por se configurar um contributo imprescindível ao desenvolvimento profissional docente que, apesar de ter de incorporar uma vertente de reflexividade individual e entre pares, requer uma componente de apoio

por académicos ou especialistas em domínios específicos. Uma não se sobrepõe à outra. Não são conceitos estanques, mas antes complementares.

Por fim, referir que Schleicher (2016, p. 91) considera que a implementação de um plano de FCP deve ser:

- Baseada no direito à formação (*entitlement-based*) – a participação em ações de FCP resulta geralmente de acordos de negociação que estipulam tempo e/ou apoio financeiro a que os professores têm direito para poderem empreender atividades de desenvolvimento profissional reconhecidas;
- Baseada em incentivos (*incentive-based*) – a FCP ligada às necessidades identificadas através de um processo de avaliação de professores (*teacher-appraisal process*), e/ou que reconhece a participação FCP como um requisito para aumentos salariais ou para o desempenho de outras funções;
- Baseada na escola (*school-based*) – uma FCP que liga o desenvolvimento individual dos professores com as necessidades de melhoria da escola.

Nos próximos capítulos procurar-se-á analisar em que medida é que o sistema educativo português e os CFAE entendem os professores como “elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (Nóvoa, 2009, p. 13). E também se privilegiam uma abordagem de DPD semelhante à que anteriormente foi apresentada e se dispõem de uma conceção de FCP que corresponda à configuração veiculada pelos autores anteriormente referenciados. Porque, afinal, “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p. 17), “isto é, (a formação de professores) deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (Nóvoa, 2009, p. 36).

CAPÍTULO 2

A PERSPETIVA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Para este estudo considerou-se importante fazer uma referência à percepção que a nível internacional existe sobre a FCP, pelo que este capítulo tem por finalidade expor, ainda que de modo breve, alguns dos documentos, estudos e relatórios mais relevantes que, pela maior ou menor influência dos organismos que os produziram, acabaram igualmente por ter um maior ou menor impacto nas políticas educativas nacionais e conseqüentemente ao nível da profissão e da carreira docentes.

Figura n.º 4 - Resumo do Capítulo 2



75

Far-se-á uma análise diacrónica das orientações das políticas educativas emergentes dos contributos dos organismos mencionados, tendo em vista tornar evidente a rutura paradigmática de uma educação vista como um processo eminentemente instrutivo, normalizador e uniformizante para um paradigma que, em resposta aos desafios resultantes da complexidade e incerteza dos contextos sociais e económicos, preconizam uma educação orientada para a desenvolvimento da pessoa e das suas competências.

2.1 Orientações Internacionais no Domínio da FCP

Como refere Caena (2014, p. 15), as práticas políticas nos diferentes países revelam um potencial inovador na tradução ‘glocal’ das políticas europeias e mundiais, exercendo um papel de mediação entre as necessidades e as limitações em diferentes níveis.

E porque os diferentes países possuem contextos e prioridades também eles muito diferentes, não se pode perder de vista os principais pressupostos sobre os quais a investigação sobre políticas internacionais deve assentar: relevância, utilidade, atualidade e adaptabilidade. Mormente no que à educação diz respeito, posto que ao refletir valores e expectativas sociais nacionais basilares, não pode ser alvo de uma simples transposição de políticas de um contexto para o outro. Refira-se que é a partir dos anos 60 do século passado que esta particular atenção dada a políticas educativas internacionais começa a ganhar corpo, de tal forma que “de entre as políticas públicas objeto de processos de transnacionalização, alguns autores consideram a política educativa uma das que tem sido objeto de maior atenção e onde a influência da globalização e da interdependência dos Estados mais se tem acentuado” (Lemos, 2014, p. 1).

Efetivamente, não deixa de ser digno de realce o protagonismo que, a nível mundial, passou a ser atribuído à Educação, enquanto área estruturante de qualquer sociedade, enquanto serviço público, enquanto alicerce sobre o qual o país constrói o seu futuro conducente à prosperidade e ao progresso e a cujos profissionais, por via disso, são exigidos conhecimentos e competências especializados, adquiridos e mantidos através de uma formação que se quer rigorosa e contínua. Esta conceção sobre o papel da Educação veio a conferir à Escola a função primordial de contribuir não apenas para a instrução dos alunos, mas sobretudo para a formação integral do indivíduo-cidadão capaz de entender a realidade complexa em que vive e de quem se espera uma intervenção mais ativa em conformidade com o que essa lhe exige. E a operacionalização dessa finalidade é conferida aos Professores que, para além dessa incumbência são também “os agentes mais importantes, ao nível das escolas, no que respeita aos resultados académicos alcançados pelos alunos”, sendo “provável que o foco nesta classe profissional se traduza numa maior eficiência dos sistemas de ensino” (Comissão Europeia, 2012, p. 60).

Surge, assim, a necessidade de definir o que é que, num tal contexto, deve ser considerado como um ‘bom’ professor, sendo que “hoje em dia, os professores precisam de competências que lhes permitam adaptarem-se e inovarem constantemente” (Comissão Europeia, 2013, p. 22) e de “ter conhecimentos profundos (...) e um vasto repertório de práticas (...) que lhes permita aplicar diferentes estratégias para alcançar diferentes propósitos” (Darling-Hammond, 2006, p. 5). E essas competências situam-se não apenas ao nível didático, mas também ao nível da resposta que são chamados a dar às cada vez mais díspares necessidades dos seus alunos; ao nível da utilização das tecnologias,

incorporando-as nas suas práticas profissionais; ao nível do trabalho colaborativo com os pares e no âmbito da organização escolar na qual desempenham funções; ao nível da reflexão que se espera façam sobre as suas práticas (Schön, 1983; Alarcão, 2001). Por outras palavras, devem evidenciar conhecimentos de natureza diversa, que lhes permitam serem capazes de atuar e promover o desenvolvimento de competências essenciais naqueles que se pretendem vir a formar como ‘bons’ cidadãos, respondendo assim às expectativas das escolas e da sociedade. Como a investigação sobre o ato de aprender tem revelado²⁹, e embora este seja influenciado por muitos fatores – como o contexto familiar e as competências e motivação do aluno –, o professor é considerado como a peça mais importante dentro da escola e que mais impacto tem na aprendizagem dos alunos; é considerado o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso, porque é ele quem interage diariamente com os alunos, otimiza as suas condições de aprendizagem e os ajuda a adquirir os conhecimentos e competências que se espera que evidenciem no momento em que saem da escola.

Assim, os estudos referidos permitem concluir que nem todas as práticas educativas são iguais e têm idênticas consequências na aprendizagem dos alunos. Deixam ainda claro que é também a qualidade do seu desempenho dos professores que tem reflexos na aprendizagem que os alunos podem realizar.

Ora, considerando este papel determinante dos professores no ‘fazer aprender’, a necessidade de assegurar um desempenho docente de elevada qualidade está no topo das agendas políticas de qualquer sistema educativo, pelo que a formação dos professores é cada vez mais encarada como um assunto prioritário.

Naturalmente que pelas suas evidentes pertinência e complexidade, decorrentes das profundas mudanças a que mundo assistiu durante a última metade do século XX, do nascimento da era da informação e do surgimento de uma sociedade do conhecimento que conduziram a “um repensar de como as pessoas aprendem” (Drucker, 1959, 1993), a temática da FCP passou a fazer parte integrante do discurso político. Para além disso, passou também, de certo modo, a orientar as decisões educativas tomadas a nível nacional, por a nível internacional ter sido feito eco da necessidade urgente em estabelecer uma estratégia capaz de conciliar a formação dos docentes com todas estas exigências

²⁹ Destacam-se a este respeito os estudos da autoria de, por exemplo, Hattie (1992, 2003, 2009, 2012); The Learning Curve, 2012; Marzano, 2003, 2007; Haycock, 1998; Wang, Hearttel, & Walberg, 1993; Hanushek, 2002; Taylor, Roehrig, Hensler, Connor, & Schatschneider, 2010.

impostas à Escola e assim garantir um desempenho docente de qualidade. Efetivamente, este novo pensamento prevê

sistemas autorreguladores e capazes de transformação num ambiente de turbulência, dispersão, e mesmo de caos, o que faz com que, desejavelmente, o professor passe a ter um papel transformador. Isto implica que indivíduos (professores, diretores de escola, pessoal não docente) e grupos dentro da estrutura social (uma escola, um departamento) necessitem de uma aprendizagem contínua de vanguarda, bem como de oportunidades de diálogo e investigação a fim de criarem novos conhecimentos. Necessitam de oportunidades para trabalhar colaborativamente, para divulgar a sua aprendizagem, e contribuir para a sua própria, a dos seus colegas, e para a melhoria contínua da organização. (Collinson & Cook, 2007)

As competências dos professores já não podem ser vistas como individuais e finitas. Antes, elas exigem desenvolvimento, reflexão e questionamento ao longo de todas as etapas da sua carreira e terão de assentar numa perspetiva de trabalho colaborativo decorrente de uma abordagem holística que a organização escolar requer.

Refira-se, a este respeito e a título de exemplo: (i) o Relatório Faure, de 1972³⁰, que estabeleceu as duas noções inter-relacionadas de sociedade de aprendizagem e educação ao longo da vida, referindo-se a esta última como “pedra angular das políticas educativas, tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento”; (ii) o Relatório Delors, de 1996, que propõe uma visão integrada da educação baseada na aprendizagem ao longo da vida e nos quatro pilares da educação; ou (iii) a Recomendação 2018/C 189/01 do Conselho Europeu, de 22 de maio de 2018, sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida; ou, (iv) ainda, as conclusões do estudo da OCDE, de 2007 – *Understanding the brain: the birth of a learning science* – que apontam para descobertas feitas no âmbito da ‘plasticidade’ do cérebro e da sua capacidade de mudar em resposta a demandas ambientais ao longo da vida, argumentos a favor desta e de

³⁰ Adaptado de Morgan, W. J.; White, I. Looking backward to see ahead: The Faure and Delors reports and the post-2015 development agenda. Zeitschrift Weiterbildung, n. 4, p. 40-43, 2013 + POWER, C. N. Learning: a means or an end? A look at the Delors Report and its implications for educational renewal. Prospects, v. 27, n. 2, p. 118, 1997.

oportunidades apropriadas de aprendizagem para todos, independentemente de idade. De ressaltar, no entanto, que ainda que os paradigmas em que se situam os Relatórios Faure e Delors não sejam exatamente os mesmos daqueles em que se situam a Comissão Europeia e a OCDE, pois que se coloca em confronto a visão mais humanista da formação por parte dos primeiros com o paradigma da racionalidade técnica dos segundos, e sendo os propósitos igualmente diferentes, designadamente ao nível da forma como se encaram e definem as competências que supostamente os professores deverão adquirir, o que é facto é que todos referem a importância e pertinência da educação permanente, da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento dessas mesmas competências.

A par desta conceção de indivíduo aprendente, Senge introduz em 1990, na sua obra *The Fifth Discipline*, o conceito de ‘organização aprendente’ (*learning organization*) começando então a generalizar-se e a enformar uma perspetiva multinível, que engloba o comportamento dos indivíduos, o trabalho em equipa e as práticas e cultura organizacionais. Esta capacidade de aprendizagem de uma organização começa a ser vista como uma vantagem única e altamente competitiva e sustentável no futuro, uma vez que, de acordo com a OCDE³¹ (2016, p.1 (Introduction))

uma organização aprendente é um local onde as crenças, os valores e as normas dos trabalhadores são mobilizados para apoiar a aprendizagem sustentada; onde se fomenta um “ambiente de aprendizagem”, uma “cultura de aprendizagem” ou um “clima de aprendizagem”; e onde “aprender a aprender” é essencial para todos os envolvidos.

Neste contexto, reclama-se o desenvolvimento profissional dos professores como parte integrante da política educativa e que sejam delineadas estratégias de incentivo a esse desenvolvimento profissional, devendo as escolas funcionar como núcleos promotores de autorreflexão crítica ou de reflexão e diálogo entre pares, que conduzam a uma avaliação da eficácia do ensino e da aprendizagem dos alunos, criando assim um processo de aprendizagem transformacional para os professores que lhes permita atualizarem-se, desenvolverem e alargarem os seus conhecimentos e entendimento do ato de ensinar e serem capazes de optar por modelos pedagógicos mais efetivos.

³¹ Parece ter-se a OCDE apropriado do conceito Sengue, desprezando o núcleo duro dos pressupostos de que este autor parte (vd. a referência às crenças e valores dos atores, incompatível com a visão racionalista daquela organização).

Naturalmente que os governos podem fixar diferentes requisitos e incentivos para estimular os docentes a envolverem-se na formação contínua, quer seja através da disponibilização de financiamento dos custos de formação, ou ligando a formação num requisito para progressão na carreira e consequentes aumentos salariais ou para atribuição de cargos nas estruturas diretivas ou pedagógicas dentro da organização escolar. Todavia, é preciso não ignorar o facto de que os benefícios da formação contínua decorrem da qualidade dos programas que o sustentam e do *feedback* e apoio subsequente que estes proporcionam.

Paradoxalmente, a falta de professores que se faz sentir um pouco por toda a parte, tem levado muitos governos a recrutarem indivíduos com formação académica, mas sem qualificação profissional para a docência, aos quais são ministrados programas de formação alternativos sobre a prática docente. Ainda assim, uma Certificação Temporária é atribuída a quase todos quantos sejam detentores de graus académicos e que estejam dispostos a desempenhar a função. Em Portugal, a grave falta de professores que se fez sentir obrigou ao decretar de medidas com efeito temporário que foram ressuscitar a já há anos revogada ‘habilitação própria’ (Decreto-Lei n.º 80-A/2023, de 06 de setembro).

Mais recentemente, as medidas decretadas pelo Decreto-Lei n.º 51/2024, de 28 de agosto, permitiram trazer para a profissão indivíduos a quem, por serem portadores de habilitação própria, são proporcionadas oportunidades no sentido de obterem a qualificação profissional para a docência.

Tal situação pode emergir como uma opção contraditória ao nível da gestão dos recursos humanos da educação, tal como é apontado por Townsend (2007, p. 14) quando afirma que “numa altura em que as instituições de formação de professores estão a ser chamadas à responsabilidade pelos seus licenciados, outras pessoas que podem não ter qualquer formação estão a ser encorajadas a tornarem-se professores”.

De referir, ainda, que se tem verificado igualmente um crescente interesse por abordagens que incentivem formas mais informais de aprendizagem entre o pessoal docente, através da reflexão, da resolução conjunta de problemas, do estabelecimento de redes e da partilha de conhecimentos e experiências e que têm sido apresentadas como ‘comunidades de aprendizagem profissional’.

Toda esta evolução conceptual é vertida nos estudos sobre sistemas educativos elaborados por organismos internacionais de referência, tendo as conclusões e recomendações deles

decorrentes um aparente propósito de ‘regulação transnacional em educação’ pois que acabam por influir nas políticas públicas de educação, quer nos seus princípios, quer no modo como são concebidas e postas em prática. Assim, achou-se que faria sentido apresentar uma resenha histórica cronológica dos documentos e recomendações desses organismos de molde a permitir traçar uma linha evolutiva das orientações que a nível internacional vão redefinindo as políticas educativas com natural impacto na FCP.

2.1.1 Orientações da Política Educativa ao Nível Internacional

Na sequência do pós-guerra e à medida que na segunda metade do século passado o mundo industrializado se ia transformando numa sociedade interdependente e global, foram fundados os vários organismos que a seguir se apresentam e que partilham não apenas o propósito principal de salvaguardar a segurança dos países, mas também o facto de verem na educação uma área merecedora de particular atenção e investimento. Portugal, ao integrar todos estes organismos, deixou que o seu sistema educativo fosse por eles mais ou menos influenciado.

Pouco antes do final da Segunda Guerra Mundial, com a devastação e destruição que se verificava em muitos países Europeus, a reconstrução e a reestruturação destes revelaram-se prioritárias. Com o objetivo principal de contribuir para essa reconstrução, através da conceção de empréstimos, é criado, em 1944, o **Banco Mundial**³², que rapidamente entendeu a educação como uma forma de compensar a situação de pobreza dos países que se encontravam a passar pela crise económica instalada. O **Banco Mundial** assume a educação como um mecanismo fundamental para aquisição de um novo padrão de riqueza, contribuindo para a mudança mais significativa que nesta área ocorreu e que foi o facto de, nos anos 60 e 70, o ensino primário ter passado a ser entendido como obrigatório para todas as crianças e a ser financiado por dinheiros públicos. Em Portugal, foi em 1956 que os quatro anos de ensino primário se tornaram escolaridade obrigatória, ainda que inicialmente apenas para o sexo masculino e só mais tarde, em 1960, também para o sexo feminino.

Em 1996, o **Banco Mundial** divulga o documento *Priorities and Strategies for Education: a World Bank Review*, que sintetiza o trabalho publicado por esse organismo

³² O Banco Mundial foi inicialmente designado por Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

sobre políticas do setor da educação desde o último documento, em 1980, e contempla opções para os países que dele fazem parte. Neste documento afirma-se que a educação é a chave para o crescimento económico e para a irradicação da pobreza e que a evolução tecnológica e as reformas económicas originam mudanças significativas na estrutura das economias, indústrias e mercados de trabalho por todo o mundo. Sublinha que a velocidade com que se podem adquirir novos conhecimentos e o ritmo com que a tecnologia evolui aumentam a possibilidade de um crescimento económico sustentado, com mudanças de emprego cada vez mais frequentes durante a vida ativa dos indivíduos e destaca que esta evolução veio criar duas prioridades chave para a educação: por um lado, satisfazer as crescentes exigências económicas dos trabalhadores que podem facilmente adquirir novas competências; e, por outro, apoiar a aquisição contínua desses conhecimentos.

Logo após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1949, é fundado o **Conselho da Europa**, organização internacional que prossegue a defesa dos Direitos Humanos, da Democracia e do Estado de Direito na Europa, que é composta por 47 estados-membros e da qual Portugal se torna membro em 1976.

O **Conselho da Europa** tem vindo a assumir um papel de cada vez maior relevância no que concerne ao modo como a profissão docente é vista pela sociedade. O *Manifesto Education for Change, Change for Education*, que publica em 2014, é uma referência nesta matéria. Nele se faz menção de como, em muitas sociedades, os professores têm uma imagem negativa e sofrem de enorme falta de prestígio, o que é no mínimo contraditório quando essas mesmas sociedades lhes atribuem o importante e dignificante papel de atores fundamentais para que as mudanças sociais se verifiquem. Contudo, o reverter essa perceção social negativa “pode ser escolhido como um objetivo político para atrair bons candidatos e manter bons professores na profissão. Existe uma oportunidade para fazer aumentar o estatuto social dos professores através do acesso a um desenvolvimento profissional de elevada qualidade” (p. 31).

Ainda de acordo com este Manifesto, e considerando-a como uma das suas conclusões, para poderem desempenhar plenamente o seu papel, os professores podem e devem ser apoiados e a sua responsabilidade partilhada. Os problemas do estatuto social e do reconhecimento (económico e social), do desenvolvimento

profissional e das condições de trabalho são fundamentais para capacitar os professores, tendo em vista a assunção pelos próprios das suas responsabilidades na educação para sociedades democráticas sustentáveis (p. 30).

Não obstante a abrangência do conceito *status*, pode afirmar-se que o mesmo pressupõe profissionais detentores de formação de elevada qualidade, de autonomia profissional, socialmente reconhecidos e respeitados e, bem assim como a inclusão das organizações a que pertencem na definição das políticas educativas e nas questões operacionais que se prendem com as condições de trabalho.

Também a **Organização dos Estados Iberoamericanos** (OEI) nasce em 1949, sob a designação de *Oficina de Educación Iberoamericana*. Trata-se de um organismo de carácter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos que tem na promoção da educação um dos seus campos de atuação, impulsionando práticas que promovam a universalização do direito à educação e trabalhando para fortalecer as políticas públicas. É composta por 23 Estados-membros, sendo Portugal seu estado-membro de pleno direito desde 2002. Dispõe, desde 2014, de um programa de desenvolvimento profissional docente, cujo enfoque tem estado na mobilidade de professores em exercício através de redes de inovação educativa. Na sua primeira edição, tiveram lugar

266 mobilidades em 15 países da região, tendo nelas tomado parte vários docentes portugueses.

Depois de um primeiro pedido apresentado em agosto de 1946, a 14 de dezembro de 1955, o Conselho de Segurança da **Organização das Nações Unidas** (ONU) votou favoravelmente a entrada de um conjunto de países, nos quais se encontrava Portugal.

Uma das agências que integram a ONU é a **UNESCO** (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) que tem como objetivos centrais da sua missão: construir a paz; erradicar a pobreza; e impulsionar o desenvolvimento sustentável. Esta agência assume a educação como motor transformador da vida das pessoas, por acreditar tratar-se de um direito de todos, ao longo da vida, e que o acesso à mesma deve ser correspondido pela qualidade. Foi-lhe confiada a liderança da Agenda Global de

Educação 2030 através do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, seguindo o Quadro de Ação para a Educação 2030 (FFA) como roteiro para o conseguir.

A **UNESCO** proporciona liderança global e regional na educação, anima os sistemas educativos em todo o mundo e responde aos desafios globais contemporâneos através da educação, com a igualdade de género como princípio subjacente. O seu trabalho engloba o desenvolvimento educacional desde a pré-escola até ao ensino superior e mesmo depois deste. Os temas trabalhados incluem cidadania global e desenvolvimento sustentável, direitos humanos e igualdade de género, saúde, bem como o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais. Acresce que as transformações sociais decorrentes do desenvolvimento tecnológico, das alterações climáticas e das catástrofes naturais, da mobilidade de pessoas a que as mesmas levam, bem como da pobreza ou conflitos políticos, bélicos ou religiosos e os problemas de integração que isso muitas vezes acarreta, alteraram as sociedades e o que se espera dos seus cidadãos. Naturalmente que a tomada de consciência desses fenómenos levou a **UNESCO**, a par com outras organizações internacionais, pela natureza das suas missões e pela abrangência da sua ação, a desenvolver estudos sobre a profissão docente que pudessem ter igualmente influência nas políticas públicas dos diferentes países com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação e condições de trabalho dos profissionais da educação.

Neste âmbito, não se pode deixar de aludir à Recomendação **Organização Internacional do Trabalho (OIT)/UNESCO**, de 1966, na qual são estabelecidos os direitos e responsabilidades dos professores, bem como os padrões internacionais para a sua formação inicial e formação contínua, recrutamento, emprego, condições de ensino e aprendizagem, para além de conter diversas recomendações para a participação dos professores nas decisões nas políticas educativas através de consulta e negociação com as respetivas autoridades.

Desde a sua publicação, que esta recomendação tem sido considerada como um documento de referência e de elevada importância por conter um conjunto de diretrizes destinadas a promover o *status* dos professores com vista a um ensino de qualidade.

No capítulo 6 (parágrafos 31–32) deste documento é feita alusão à FCP, sendo aí claramente afirmado que esta deve ser gratuita e estar inserida numa política educativa de desenvolvimento profissional mais ampla. Retoma-se a ideia de que a formação de professores deve ser concebida como um todo integrado, que contempla desde a formação inicial, à indução e à FCP, que se quer sistemática, financiada e acessível a todos os

professores³³, perfeitamente em linha com o preconizado no documento. Nos últimos anos, a filosofia da formação de professores evoluiu para o conceito de desenvolvimento profissional como aprendizagem ao longo da vida, colocando os formandos no centro do processo de aprendizagem.

Do mesmo modo, a OIT publica, em 2012, o *Handbook of Good Human Resources Practices in the Teaching Profession*, apontando como as três etapas inter-relacionadas do desenvolvimento profissional docente: (i) a formação inicial, que confere a qualificação profissional para a docência; (ii) o período de indução³⁴ durante o qual o ‘*novice teacher*’, que ingressa na profissão, passa por um processo de mentoria com supervisão pedagógica; e a (iii) formação contínua, que deveria acompanhar qualquer docente ao longo de toda a sua carreira profissional. Reputa esta última etapa de enorme relevância, referindo que a mesma deveria ter não apenas um carácter obrigatório, como ser disponibilizada a todos os docentes e constituir um indicador de certificação para a qualificação profissional para a docência, justificando essa posição com o facto de a investigação ter demonstrado que “o desenvolvimento profissional contínuo (...) tem um impacto positivo nas atitudes, crenças e práticas dos professores, nos resultados de aprendizagem dos alunos e na implementação bem sucedida de reformas educativas” (Villegas-Reimers 2003; OECD, 2009).

Alerta, no entanto, para algumas preocupações que a FCP tem trazido, nomeadamente (i) a ênfase que é colocada nos resultados académicos dos alunos exige que os sistemas educativos se preocupem com o desempenho dos seus docentes, portanto, com o desenvolvimento da base de competências dos profissionais que trabalham nas escolas; (ii) a diversidade de tarefas que os docentes têm sido levados a desempenhar na escola que os leva a procurarem apoio e motivação para as mesmas na FCP; e (iii) o facto de a FCP se encontrar, em alguns países, associada à negociação de contratação dos professores, configurando parte do pacote de condições de serviço. De realçar, ainda, que

³³ Na legislação Portuguesa tal orientação encontra-se consagrada nos termos da alínea c) do artigo 7.º, da secção III do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio, com a seguinte redação “Frequentar gratuitamente as ações de formação obrigatória para efeitos da sua avaliação do desempenho docente e progressão na carreira docente”. A realização de formação contínua é um dever profissional inscrito no ECD, pelo que a frequência de ações de formação com carácter obrigatório não pode estar sujeita a pagamento pelos professores. Mas tal tem acontecido, mormente quando termina o financiamento do PO PH e muitos CFAE se têm de ajustar a esta nova realidade, reduzindo o número de ações de formação por ano., passaram a garantir 10 ou 12 financiadas pelo Ministério da Educação, assim como todas aquelas que os professores tivessem disponíveis para pagar.

³⁴ No caso português, o período probatório.

o documento apresenta a FCP também como meio de apoiar professores que revelem um desempenho não satisfatório.

Em 2022, é publicado pela UNESCO o relatório intitulado *Reimaginar os Nossos Futuros Juntos – Um novo contrato social para a educação*, da responsabilidade da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, o qual vem reforçar o entendimento de que “Os professores têm um papel único a desempenhar na construção de um novo contrato social para a educação por meio da sua profissão” (p. 148). De acordo com este contrato social devem ser acautelados três princípios: (1) o trabalho colaborativo, porque constitui uma característica inerente ao trabalho dos professores, deve ser fomentado e apoiado por escolas que promovem o desenvolvimento profissional contínuo; (2) a produção de conhecimento, reflexão e investigação devem ser assumidas como parte integrante do ensino, através de programas de desenvolvimento profissional cujo enfoque seja colocado naquilo que os alunos devem aprender e naquilo que os professores podem fazer para apoiar essa aprendizagem e avaliar seu progresso; e (3) a autonomia profissional deve ser apoiada, mantida e protegida de molde a incentivar a sua identidade profissional, o que pressupõe uma entrada adequada na carreira e um desenvolvimento profissional contínuo.

O documento salienta ainda que o desenvolvimento profissional de um docente é indissociável de sua vida” (p. 82), uma vez que nunca se podem ser considerados como profissionais “acabados” ou “completos”. Motivo pelo qual esse desenvolvimento profissional depende de “uma continuidade rica e dinâmica de aprendizagem e experiências que são indissociáveis e que se prolongam por toda a vida”.³⁵ Este relatório defende igualmente que é necessário que a progressão na carreira esteja ligada a um desenvolvimento profissional contínuo significativo, focado e vinculado às atividades diárias dos professores e de fácil integração nas suas práticas.

Também na égide da UNESCO e enquanto estado membro da **Organização para a Segurança e a Cooperação na Europa** (OSCE), fundada em 1975, Portugal foi convidado a participar, quer como parceiro, quer como consultor, no projeto *Turning Words into Action to Address Antisemitism*, criado em 2016 e desenvolvido pelo Gabinete das Instituições Democráticas e dos Direitos Humanos (ODIHR) daquela organização. De salientar o impacto que tal projeto teve na FCP, ao desenhar currículos

³⁵ UNESCO e Fundación SM (2022). *Reimaginar Nossos Futuros Juntos — Um novo contrato social para a educação*, Relatório Da Comissão Internacional Sobre Os Futuros Da Educação, Paris

com vista a preparar os professores e diretores das escolas de toda a região da sua influência para enfrentarem o preconceito, o antissemitismo e outras formas de intolerância através do ensino e, simultaneamente, apoiar os estados-membros na sua implementação. O desenvolvimento desse projeto teve por base os vários compromissos assumidos pela OSCE no âmbito da educação em antissemitismo que pretendem assegurar uma abordagem sistemática do ensino, incluindo currículos relacionados com as novas formas de antissemitismo nos estados-membros, que remontam à Declaração de Berlim de 2004.

Em 2014, na sua Declaração de Basileia, o Conselho Ministerial da OSCE foi mais longe, apelando aos estados-membros no sentido de promoverem currículos escolares de combate ao antissemitismo e de proporcionarem aos jovens oportunidades de ensino em matéria de direitos humanos. Foi delegado no ODIHR a responsabilidade de facilitar o intercâmbio das práticas mais adequadas em matéria de iniciativas educativas e outras medidas de sensibilização para o antissemitismo, entre os estados participantes.

Referência obrigatória merece também a **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico** (OCDE), fundada em 1961 e que Portugal integrou desde o primeiro momento. Um aspeto que dela ressalta é o de, desde a sua criação, ter iniciado o desenvolvimento de estudos introduzindo instrumentos inovadores, de que são exemplo o *Education At a Glance* (EAG) e o *Program for International Student Achievement* (PISA), a cujos resultados e conclusões as políticas públicas dos países neles intervenientes não puderam ficar indiferentes. A esses segue-se o programa dos indicadores *International Indicators and Evaluation of Educational Systems* (INES), passando a ênfase a ser colocada na comparação entre países, tendo em vista uma certa harmonização das políticas educativas, propósito que gradual e progressivamente se veio reforçando. Para além destes e mais importante ainda para o tema do presente trabalho são:

- a) Um relatório publicado em 2005 – *Teachers Matter* – que se inicia com a referência a uma nova preocupação social e política que inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais” (p. 7), o que diz bem do reconhecimento da forte influência que a OCDE tem nas políticas públicas de educação dos seus “países membros e até de diversos outros, assumindo assim um papel chave na internacionalização

ou transnacionalização dessas políticas, quer numa perspetiva de regulação quer de transferência, difusão ou convergência das mesmas” (Lemos, 2014, p. 4), pelo que interessa refletir sobre as alterações no trabalho e na profissão docente, designadamente ao nível a que, no que concerne à sua formação, definição de perfis de competências dos professores e no recrutamento, formação contínua, avaliação e progressão na carreira, essas mudanças têm interferido. Acresce que, a fim de conseguir melhorar o desempenho dos docentes, a articulação entre os resultados das escolas e os resultados académicos dos alunos e a FCP, o desenvolvimento profissional docente e as necessidades de formação identificadas ao nível de cada escola, de acordo com o seu contexto, não pode ser descurada.

- b) o TALIS (*Teaching and Learning International Survey*)³⁶ configura o primeiro inquérito internacional a incidir sobre as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem nas escolas e cujo objetivo é ajudar os decisores políticos dos diferentes países a rever e desenvolver políticas que promovam as condições para um ensino eficaz. O primeiro estudo em 2008 facultou a primeira visão comparativa internacional sobre as condições de ensino e aprendizagem, com base em dados de mais de 70.000 professores e diretores de escola de 24 países, analisando aspetos importantes do desenvolvimento profissional; crenças, atitudes e práticas dos professores; avaliação e *feedback* dos professores; e liderança escolar à luz das perceções que deles têm os professores e os diretores de escola. A opção por esta abordagem inovadora foi feita tendo por objetivo verificar o modo como as políticas educativas que se pretende implementar nos diferentes sistemas educativos são realmente percebidas, interpretadas e operacionalizadas nas escolas e nas salas de aula, por se reconhecer que as reformas só produzirão os efeitos pretendidos se a sua implementação se verificar a partir da base e de forma consistente.

³⁶ O TALIS 2024 é o quarto inquérito da OCDE sobre ensino e aprendizagem, refletindo principalmente, sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes. As anteriores edições ocorreram em 2008, com 23 países/sistemas educativos: Austrália, Austria, Belgium (Flemish Community), Brazil, Bulgaria, Denmark, Estonia, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Korea, Lithuania, Malaysia, Malta, Mexico, Norway, Poland, Portugal, Slovenia, the Slovak Republic, Spain, Turkey, com um primeiro estudo publicado em 2009; em 2013, com 34 países: Abu Dhabi (United Arab Emirates), Alberta (Canada), Austrália, Brazil, Bulgaria, Chile, Croatia, Cyprus,* the Czech Republic, Denmark, England (United Kingdom), Estonia, Finland, Flanders (Belgium), France, Iceland, Israel, Italy, Japan, Korea, Latvia, Malaysia, Mexico, the Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, Serbia, Singapore, the Slovak Republic, Spain, Sweden, the United States and additional participants: Georgia, New Zealand, Russia, Shanghai (China); e em 2018 com 48 países. (informação disponível em [Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência \(mec.pt\)](https://www.inec.pt/Direcao-Geral-de-Estatisticas-da-Educao-e-Ciencia(mec.pt)))

Um dos quatro temas de políticas educativas analisados no primeiro estudo foi o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, apontando para uma formação contínua de melhor qualidade e mais bem direcionada como sendo um importante promotor de um melhor desempenho docente e evidencia que os professores têm investido mais na sua formação contínua, seja em termos de tempo, seja em termos financeiros, e que tal tem tido como resultado um repertório mais vasto de estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula. Mas mostra também que há que melhorar a relação custo/benefício, bem como a relação entre a oferta e a procura de formação contínua já que é relativamente reduzido o número de professores que optam por modalidades de formação contínua que consideram ter maior impacto no seu trabalho, nomeadamente programas de qualificação e investigação individual e em equipa. Este estudo sugere ainda que uma liderança escolar competente desempenha um papel vital na vida dos professores e pode dar um contributo importante para moldar o seu desenvolvimento profissional. Mostra, para além disso, que em escolas onde existe uma forte liderança instrucional é mais plausível que os diretores utilizem a formação contínua para suprir lacunas detetadas nos professores a quem foram atribuídas avaliações de desempenho mais baixas, bem como para reconhecer o desempenho dos professores que adotam práticas pedagógicas inovadoras e praticam o trabalho colaborativo entre pares. Particularmente no que concerne aos resultados de Portugal e em comparação com os demais países envolvidos no estudo, refira-se que, no que respeita ao Desenvolvimento Profissional de Professores, se registou um menor número de docentes que afirmaram ter participado num programa formal de indução (nosso Período Probatório) (35.5%); um menor número de docentes que disse ter tido um docente mentor (designado por ‘acompanhante interno’ na legislação portuguesa) (4.3%).

Faz sentido apresentar resultados mais técnicos e objetivos, decorrentes dos contributos dos países que participaram no segundo inquérito TALIS de 2013. Sendo ‘desenvolvimento profissional’ definido como o conjunto das atividades que visam desenvolver as competências, os conhecimentos, o desempenho e outras características de um indivíduo enquanto professor, após a formação inicial dos professores, uma das questões políticas focadas neste ciclo foi "a quantidade

e o tipo de desenvolvimento profissional disponível para os professores e as suas necessidades, e a identificação dos obstáculos a este desenvolvimento’.

No que concerne ao relatório de 2018, nele foram destacadas ‘atividades de desenvolvimento profissional’ e ‘necessidades de desenvolvimento profissional’, tendo, no entanto, o relatório incluído num item sobre ‘barreiras ao desenvolvimento profissional’ a ‘família’ e a ‘vida pessoal’ como opções (p. 70).

- c) O documento *Professional Development of Teachers*, de 2009, resultante de uma atividade de aprendizagem entre pares, cujo enfoque reside nas competências dos professores (sua definição e implementação ao longo da carreira docente); no desenvolvimento profissional contínuo dos professores; na importância dos formadores; na formação (inicial e contínua); e no recrutamento de professores.
- d) Por fim não podem deixar de ser mencionadas as Cimeiras Internacionais sobre a Profissão Docente (ISTP). Em cada Primavera, ministros da educação, formadores de professores, líderes sindicais e líderes de organizações educacionais reúnem-se a partir de países com sistemas educacionais de alto desempenho e de rápida melhoria. Estes encontros têm por objetivo identificar as melhores práticas a nível mundial que fortalecem a profissão docente e aumentam o desempenho dos alunos. No final de cada Cimeira, os seus organizadores (a OCDE em parceria com a *Education International*³⁷) e o país convidado para anfitrião, em colaboração com a *Asia Society*, produzem uma publicação sobre as principais conclusões. Para ser convidado a participar, um país tem de ter revelado que o desempenho alcançado pelos seus alunos no PISA foi acima da média (foi esta a razão porque Portugal acolheu o evento em 2018). Estas Cimeiras são eventos únicos quanto à sua estrutura organizativa uma vez que, de cada país participante, têm de estar sentados à mesma mesa, lado a lado, o representante da autoridade nacional em matéria de educação e o representante das organizações sindicais de professores. Num artigo sobre estas Cimeiras (Almeida, 2020, p. 63) pode ler-se que

³⁷A *Education International* (EI) é a federação sindical de sindicatos de professores composta por 401 organizações membros em 172 países e territórios, que representa mais de 30 milhões de docentes do ensino pré-escolar ao universitário, números estes que lhe conferem o estatuto de maior federação sindical global setorial a nível mundial.

a OCDE instiga e/ou patrocina fóruns de discussão a nível internacional, emergentes arenas políticas nas quais têm lugar discussões em torno das tensões e preocupações decorrentes de problemas que são associados à qualidade da educação, à escala global” e funcionam como “analisador de processos de regulação transnacional das políticas educativas.

Em suma, os diferentes estudos e documentos produzidos pela OCDE e acima elencados são indicativos de que são várias as preocupações comuns aos diferentes setores da educação nos diferentes países – desequilíbrios de género; discrepâncias no ensino de alunos com necessidades educativas especiais; envelhecimento do corpo docente; escassez de candidatos à profissão docente; dificuldades em atrair e manter ‘os melhores professores’; e desafios que se colocam a nível do desenvolvimento profissional contínuo – encontrando-se alguns destes interligados (e.g. atrair e reter bons profissionais e assegurar que estes continuam a aprender ao longo das suas carreiras).

Também o ser estado-membro da **União Europeia** (UE), desde a sua adesão em 1986, assume para Portugal particular relevo, nomeadamente no que à sua influência nas políticas públicas (nacionais e dos restantes estados-membros) se refere.

Na conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*³⁸, Zgaga referia que, pelo facto de nestes tempos que vivemos os professores estarem integrados no contexto europeu

um dos argumentos mais importantes que defendem que a futura educação e formação de professores nos nossos países deveria ser debatida ao nível europeu encontra-se relacionado com o facto de os professores, em todos os nossos sistemas nacionais de educação, serem desafiados de forma crescente pela ‘dimensão europeia’.

Esta ‘dimensão europeia do professor’ foi tratada por Schratz (2005) e, segundo este autor, estaria alicerçada numa *identidade europeia* de que um professor, para além de se

³⁸ Integrada na Presidência Portuguesa do conselho da EU e realizada em Lisboa em 27 e 28 setembro de 2007

encontrar no país de que é oriundo, tem de ter consciência de que pertence a um todo europeu mais amplo; no *conhecimento europeu*, entendido como o saber de que dispõe sobre a história, cultura e sistemas educativos dos outros estados-membros; no *multiculturalismo e competência linguística*, de acordo com os quais os professores são falantes de outros idiomas para além da sua língua-mãe e compreendem e aceitam as diferenças culturais existentes nas diferentes nações da UE; no reconhecimento da importância da educação para a *cidadania* (Europeia), partilhando valores como o respeito pelos direitos humanos, democracia e estado de direito. Refira-se que os princípios atrás elencados se encontram previstos nos *Princípios Europeus Comuns para as Competências dos Professores*³⁹.

Não obstante tal observação, os quadros de referência de competências profissionais dos docentes atuam sobretudo como linhas de orientação (nacionais) para a formação inicial de professores, descrevendo as metas e os resultados pretendidos, continuando a verificar-se uma grande diversidade nas suas características e no seu uso no seio dos estados-membros da UE, exatamente porque, como já referido, os governos nacionais são soberanos em matéria de legislação, representação e liderança. Os estudos sobre a profissão docente feitos pela Rede Eurydice são disso um bom exemplo, posto que expõem não apenas toda essa heterogeneidade, como as diferenças que ocorrem nos diferentes estados-membros em termos do controlo da qualidade do ensino e da formação de professores.

Ainda que a tradição histórica, os recursos disponíveis, o acesso às tecnologias, as visões políticas sejam identificados e assumidos como exemplos de fatores que podem ser apontados como estando na origem da diversidade dos diferentes sistemas educativos dos vários estados-membros, a verdade é que através da Comissão Europeia e dos seus grupos de trabalho, em que têm assento os representantes dos diversos estados-membros, muitos estudos, relatórios e publicações têm sido produzidos com o principal objetivo de informarem recomendações destinadas aos decisores políticos de cada país. Por outras palavras, apesar da identidade histórico-cultural espelhada nos sistemas de ensino, é possível notar a presença de um conjunto de “políticas viajantes” (Ozga & Jones, 2006), que acabam por não ser inócuas, ainda que interpretadas de modo diverso pelos diferentes estados de acordo com os seus contextos económicos, políticos e culturais, e ficarem à

³⁹ Bruxelas, 10.11.2005 COM (2005) 548 final 2005/0221 (COD). Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida

mercê da recetividade que os decisores políticos manifestem para as receber ou da pressão exercida pelos organismos internacionais, para destacar somente dois dos fatores que mais interferem na sua implementação.

Num desses relatórios – *Innovating Professional Development in Compulsory Education* – especificamente sobre FCP encomendado pela Comissão Europeia⁴⁰ (p. 5), é expresso que

os sistemas educativos atribuem uma importância crescente à qualidade e ao profissionalismo dos seus professores. Reconhecem que os professores também são sujeitos aprendentes, em todas as fases das suas carreiras. Investir num adequado, eficaz e acessível desenvolvimento profissional é, portanto, um elemento estruturante para tornar a carreira docente mais atrativa e sustentável – que é uma área de foco atual dos debates a nível da UE sobre política educativa.

E isso porque, de facto, o funcionamento do sistema educativo de um país é percecionado pela governação que dele é feita, sendo que tudo quanto diz respeito à formação inicial e contínua de docentes, enquanto sistemas sujeitos ao controlo institucional, são temas controversos por terem um impacto significativo nos respetivos processos de ensino e de aprendizagem e nos consequentes resultados académicos alcançados pelos alunos.

O relatório refere ainda que o período de indução, a tutoria e a FCP são obrigatórios em apenas dez dos estados-membros da UE, situação que se sugere seja revista, uma vez que, a fim de atualizarem os seus conhecimentos teóricos e práticos, os professores devem participar em atividades de FCP ao longo de toda a sua carreira. Apesar de em mais de dois terços dos sistemas europeus de educação e formação ser obrigatório existir um plano de FCP para as escolas secundárias, devem ser introduzidos incentivos para encorajar a adoção de planos de FCP, que respondam às necessidades reais dos professores, a fim de maximizar verdadeiramente a eficácia.

Um conjunto de outros documentos produzidos ou publicados pela UE sobre FCP merecem ainda destaque:

⁴⁰ O estudo referido foi publicado em 2018 e é da autoria de Vuorikari, Riina.

- a) Desde logo o documento *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes*, de 2012, no qual é feita referência àquelas que são consideradas como as principais medidas políticas nacionais no âmbito da formação e desenvolvimento profissional dos professores, de que se destacam, a definição de um quadro de referência de competências para o desempenho docente; a revisão dos processos de recrutamento e colocação de professores; o apoio assegurado na entrada na carreira; a avaliação das práticas e a implementação de um sistema de supervisão pedagógica do desempenho docente no decurso do seu desenvolvimento profissional;
- b) O relatório *Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, de 2010, que apresenta uma análise secundária/subsidiária e uma interpretação alargada dos resultados do TALIS da OCDE no que respeita ao desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com este documento, nos relatórios da OCDE e da UE não consta nem informação sobre os principais obstáculos ao desenvolvimento profissional docente, nem sobre as necessidades de formação identificadas pelos professores. No entanto, o estudo *A Profissão Docente na Europa*, publicado pela Rede Eurydice, em 2003, referia já as TIC, as didáticas, a gestão e o desenvolvimento organizacional escolar, as necessidades educativas especiais, o ensino em ambientes multiculturais e a gestão de conflitos/comportamentos como áreas a contemplar nos planos de FCP. O estudo com título idêntico – *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* –, publicado em 2015, analisa a relação entre as políticas que regulam a profissão docente na Europa e as atitudes, práticas e perceções dos professores, abrangendo aspetos como a formação inicial de professores (FIP), a FCP, a mobilidade transnacional, para além de referir dados demográficos dos professores, as condições de trabalho e a atratividade da profissão.
- c) O relatório *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*, de 2013, elaborado por um grupo de especialistas europeus sobre as políticas da UE no que respeita às competências dos professores em geral e que pretende dar uma panorâmica relevante dessas mesmas competências, bem como

das políticas e recomendações da UE destinadas aos decisores políticos nesta matéria;

- d) o relatório *Innovating Professional Development In Compulsory Education*, de 2018, que se centra nas práticas inovadoras e emergentes de desenvolvimento profissional dos professores e de aprendizagem profissional entre os profissionais docentes que trabalham na escolaridade obrigatória. Procurou este estudo encontrar formas de ultrapassar as barreiras e limitações que, segundo os professores, os impedem hoje de participar em atividades de formação contínua, uma vez que satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional dos futuros professores é um desafio que as autoridades educativas dos estados-membros da UE (e não só) enfrentam;
- e) Também de 2018, o estudo *Boosting Teacher Quality: Pathways to Effective Policies*⁴¹ no qual são exploradas várias áreas políticas essenciais no apoio, desenvolvimento e incentivo da qualidade do desempenho docente para, ao longo do tempo, levar os professores a aprofundarem o seu processo de desenvolvimento profissional⁴².

Um resultado importante e inovador deste estudo foi a criação de uma matriz – na qual o desenvolvimento em cada uma das áreas políticas é concebido com base em quatro etapas⁴³ –, destinada a apoiar os decisores políticos a nível nacional, regional e escolar na análise dos seus sistemas educativos e, em sequência disso, no desenvolvimento de estratégias a longo prazo adequadas aos seus contextos, com vista ao incremento do profissionalismo dos seus professores.

⁴¹ *Boosting Teacher Quality: Pathways To Effective Policies*, European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Directorate B – Youth, Education and Erasmus+, Unit B.2 – Schools and Multilingualism, European Commission B-1049 Brussels, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018

⁴² De acordo com o estudo, o termo “‘profissionalismo docente’ pretende captar a natureza complexa do ensino e da aprendizagem, bem como a necessidade de os professores aplicarem de forma criativa os seus conhecimentos e competências a uma grande diversidade de situações e de desenvolverem os seus saberes profissionais. Nos níveis mais avançados de profissionalismo, o leque de competências dos professores alarga-se de modo a incluir também a investigação, o apoio à inovação, assim como os processos de construção e disseminação de saberes”.

⁴³ São elas:

- Fase 1. Assegurar que o ensino é uma profissão atrativa e elevar a qualidade dos candidatos a professores;
- Fase 2. Utilizar quadros de referência de competência profissional para orientar as estratégias;
- Fase 3. Implementar modelos de desenvolvimento profissional avançados; e
- Fase 4. Apoiar os professores enquanto profissionais altamente qualificados.

- f) a *Estratégia de Educação e Formação para 2020*, na qual a importância de uma prática reflexiva, da aprendizagem ao longo da vida, do trabalho colaborativo com os pares em prol do desenvolvimento da organização escolar e da melhoria dos resultados dos alunos são salientados como requisitos mínimos de um professor, complementados com a capacidade de desenvolver nos alunos competências transversais; saber utilizar as TIC; e demonstrar capacidades para levar a cabo um ensino diferenciado (União Europeia, 2008; 2009);
- g) Os relatórios *Education and Training Monitor*, de publicação anual, que são documentos de trabalho dos serviços da Comissão Europeia que apresentam uma avaliação anual dos sistemas de educação e formação em toda a Europa e reportam o desempenho da UE e dos seus Estados-Membros relativamente aos parâmetros de referência ET2020 e estabelecem as prioridades e iniciativas políticas para os sistemas educativos.
- h) Os relatórios designados por *Reviews of School Resources*, que têm por finalidade auxiliar os países a tomar decisões sobre recursos que apoiem a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino. Estes relatórios propiciam uma análise comparativa e específica de cada país sobre a utilização de quatro tipos de recursos: os financeiros, tais como o financiamento público das escolas; os humanos, tais como professores e diretores de escolas; os físicos, tais como localização, edifícios e equipamento; e outros recursos, como sejam, por exemplo, a carga horária das diferentes disciplinas. Para além disso, faz ainda recomendações políticas sobre a forma de administrar, distribuir e gerir os recursos de modo que estes contribuam para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e alcançarem os objetivos educativos dos países.

Faz sentido referir ainda neste capítulo alguns estudos encomendados ou realizados por organismos, quer privados quer estatais, como sejam os desenvolvidos pela McKinsey & Company (2007, 2010)^{44 45}, que conferem grande relevo à FCP na medida em que a identificam como um dos pilares do sucesso dos sistemas educativos tidos como modelo

⁴⁴ Estudo de 2007 “How the World’s best-performing School Systems come out on Top”, de Michael Barber e Mona Mourshed, com nota introdutória de Andreas Schleicher, da OCDE, e Estudo de 2010 “How the worlds’ most improved School Systems keep getting better”, de Michael Barber, Mona Mourshed e Chinezi Chijioke, com nota introdutória de Michael Fullan.

⁴⁵ Empresa americana de consultoria em gestão e *influencer*, responsável pela publicação do McKinsey Quarterly desde 1964, financia a organização de investigação do Instituto McKinsey Global, publica relatórios e livros sobre gestão. Tem sido alvo de críticas relativamente ao facto de poder ter contribuído para promover governos autoritários.

a nível internacional; ou a consulta feita pelo Departamento de Educação do Reino Unido, em 2014, sobre *A World-class Teaching Profession* onde é referido, como evidências apuradas, que (i) "O *feedback* dos profissionais tem indicado consistentemente que há demasiadas oportunidades de desenvolvimento, cuja oferta revela uma qualidade desigual; (ii) Muitas vezes o DPD é visto de forma restrita como a frequência de cursos nos quais se assiste a longas palestras suportadas por intermináveis apresentações de diapositivos... O desenvolvimento dos professores nem sempre se foca nas necessidades específicas dos alunos, nem sempre é sustentado e baseado na prática; e (iii) existem atualmente muito poucas e sólidas evidências sobre o impacto que a formação tem nas práticas dos professores⁴⁶. Foram estas evidências que, em 2015, levaram o governo do Reino Unido a anunciar a sua intenção de proceder a algumas alterações em termos de FCP, de que são exemplo o apoio à criação de um *College of Teaching* independente, ou a disponibilização de uma plataforma digital do tipo *What Works Clearinghouse*⁴⁷ para a partilha de conhecimentos, ou ainda a implementação de novas normas com carácter não-prescritivo no âmbito da FCP.

Mencionar, por fim, o relatório *The Learning Curve*, publicado em 2012 pela *Pearson* e redigido pela *Intelligence Unit* do *The Economist*, que procura retirar algumas conclusões sobre as ligações entre educação e desenvolvimento de competências, sua incorporação e aplicação. Embora possam não ser capazes de o quantificar, os governos na maioria dos países reconhecem uma ligação entre o conhecimento e as competências com que os jovens entram no mercado de trabalho e a competitividade económica a longo prazo. Este relatório tem como objetivo ajudar os decisores políticos, educadores, académicos e outros especialistas a identificar alguns destes fatores. Os destaques incluem: relações fortes entre os *inputs* e *outputs* da educação são escassas; não há substituto para bons professores; os rendimentos são importantes, mas a cultura pode ser mais importante; quando se trata da escolha da escola, uma boa informação é crucial; não há um caminho único para melhores resultados no mercado de trabalho; e o Índice Global de Competências Cognitivas e Desempenho Educacional (*Global Index of Cognitive Skills*

⁴⁶ Department for Education, *A world-class teaching profession: Government consultation*, UK, 2014

⁴⁷ O *What Works Clearinghouse* foi criado em 2002 é um investimento do Instituto de Ciências da Educação (IES) do Departamento de Educação dos EUA. O seu trabalho é realizado por uma equipa do IES e conduzido ao abrigo de um conjunto de protocolos assinados com várias empresas líder com experiência em educação e investigação em educação. O WWC estuda a investigação existente sobre diferentes programas, práticas e políticas em matéria de educação, com o objetivo de fornecer aos educadores a informação de que necessitam para tomarem decisões baseadas em evidências, uma vez que se focam nos resultados da investigação para responder à pergunta "O que funciona na educação?".

and Educational Attainment), um produto do programa *The Learning Curve* e que abrange 40 países, pode ajudar a destacar os pontos fortes e fracos da educação.

No quadro n.º 7 apresenta-se uma síntese do núcleo duro das reformas propostas pelos organismos e entidades transnacionais anteriormente referidos e tenta-se demonstrar os seus efeitos na definição das políticas educativas com particular enfoque na formação de professores no nosso país.

Quadro n.º 7 – Recomendações/Orientações Internacionais no Domínio da FCP

DATA	NOME/DESIGNAÇÃO	OBJETIVOS / CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO	DOCUMENTOS / PROGRAMAS / PROJETOS / EVENTOS / RECOMENDAÇÕES COM IMPACTE NAS POLÍTICAS NACIONAIS
1944	Banco Mundial (inicialmente designado por Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD))	<ul style="list-style-type: none"> • assumir a educação como um mecanismo fundamental para aquisição de um novo padrão de riqueza • promover o ensino primário obrigatório para todas as crianças financiado por dinheiros públicos 	- Em Portugal, a intervenção deste organismo foi determinante para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação (anos 1970), e mais tarde para o desenvolvimento de programas de formação profissional de professores nas novas Universidades (anos 70)
1949	Conselho da Europa	<ul style="list-style-type: none"> • tem vindo a assumir um papel de cada vez maior relevância no que concerne ao modo como a profissão docente é vista pela sociedade 	- 2014 – <i>Manifesto Education for Change, Change for Education</i> – Para além de Portugal ser membro do Conselho da Europa e ter participado nas reuniões promovidas no domínio da educação, em que este documento foi apresentado, também através das diferentes modalidades de formação organizadas no âmbito do Programa Pestalozzi, foram muitos professores portugueses expostos e sensibilizados para as recomendações nele constantes. Não se conhece, no entanto, de que forma é que tal pode ter impactado nas políticas nacionais de educação.
1949	Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a cooperação entre os países ibero-americanos nomeadamente na promoção da educação • impulsionar práticas que promovam a universalização do direito à educação • trabalhar para fortalecer as políticas públicas • Contribuir para o desenvolvimento da Ibero-América, através de projetos de alto impacto com alcance regional nas áreas de educação, ciência, cultura, línguas e direitos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 2014 – dispõe de um programa de desenvolvimento profissional docente, com enfoque na mobilidade de professores em exercício através de redes de inovação educativa. Vários professores portugueses participaram no intercâmbio com docentes de escolas da América Latina. - Em 2020 é publicado pelo CNE o Estado da Educação 2019 e Estratégia Europa 2020: Portugal com evolução positiva na educação e formação
1946 (Portugal integra desde 1955)	Organização das Nações Unidas (ONU) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)	<ul style="list-style-type: none"> • construir a paz; • erradicar a pobreza; • impulsionar o desenvolvimento sustentável, assumir a educação funciona como motor transformador da vida das pessoas, e que é um direito de todos, ao longo da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Até 2030 – Liderança da Agenda Global de Educação 2030 através do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - Portugal atribui uma importância central à educação, formação e qualificação, ao longo da vida, procurando inverter atrasos e exclusões históricos, com impactos diretos no bem-estar das pessoas, no desempenho económico, no combate à pobreza, na promoção da igualdade e coesão social, da cidadania e do ambiente. Por isso, reconhece-se como desígnio prioritário e via transversal para alcançar vários outros ODS, o ODS4 – Educação de Qualidade. - De algum modo relacionado, encontra-se a Estratégia Portugal 2030 que apresenta como principais objetivos no âmbito da educação e formação <ul style="list-style-type: none"> • “Aumentar a despesa total em I&D para 3% do PIB em 2030;

			<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir a percentagem de adultos, incluindo jovens, em idade ativa sem o nível de ensino secundário; • Alcançar um nível de 60% dos jovens com 20 anos que frequentem o ensino superior, com 50% dos graduados de educação terciária na faixa etária dos 30 - 34 anos até 2030.
1919	Organização Internacional do Trabalho (OIT)	<ul style="list-style-type: none"> • Reunir governos, empregadores e trabalhadores de 187 Estados membros. • Apoiar os objetivos internacionais em matéria de educação através de numerosas estratégias de trabalho digno, incluindo o combate ao trabalho infantil, a promoção do diálogo social e da liberdade de associação e o desenvolvimento de competências e estratégias de empregabilidade. • Apoiar as principais pessoas que ministram a educação: os professores. • Promover princípios de ensino de qualidade através de duas Recomendações relativas ao pessoal docente, em conjunto com a UNESCO, bem como do Comité Conjunto OIT/UNESCO de Peritos na Aplicação das Recomendações relativas ao Pessoal Docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1966 - <i>International Labour Organization (ILO)/UNESCO Recommendation</i> - 2012 – <i>Handbook of Good Human Resources Practices in the Teaching Profession</i>, - A ILO articula em vários domínios com a CPLP - Apresentou análise do impacto da pandemia na economia de vários países, entre eles, Portugal
1961	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)	<ul style="list-style-type: none"> • Definir políticas que promovam a prosperidade, a igualdade, as oportunidades e o bem-estar para todos. • Trabalhar no estabelecimento de normas internacionais baseadas em dados concretos e encontrar soluções para uma série de desafios sociais, económicos e ambientais juntamente com os governos, os decisores políticos e os cidadãos, • Promover uma educação sólida 	<ul style="list-style-type: none"> - EAG (Education At a Glance) - PISA (Program for International Student Achievement) - INES (International Indicators and Evaluation of Educational Systems) - 2005 – <i>Teachers Matter</i> - 2009 e 2018 – TALIS (Teaching and Learning International Survey) - 2009 – <i>Professional Development of Teachers</i> - 2018 – <i>A International Summit on the Teaching Profession</i> + EI foi realizada em Lisboa
1975	Organização para a Segurança e a Cooperação na Europa (OSCE)	Os programas educativos são parte integrante dos esforços da OSCE na prevenção de conflitos e na recuperação pós-conflito. O respeito pelos direitos humanos é um compromisso acordado, importante para todas as comunidades da OSCE.	<ul style="list-style-type: none"> - 2016 – projeto <i>Turning Words into Action to Address Antisemitism</i>, no qual Portugal participou e que produziu manuais destinados a docentes e diretores de escola.

		irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas.	
2000	European Network on Teacher Education Policies (ENTEPE)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a dimensão política da formação de professores na Europa, envolvendo todos os atores relevantes; • Promover a cooperação entre os Estados-Membros da União Europeia relativamente às suas políticas de formação de professores em relação a programas iniciais, em serviço e de desenvolvimento profissional contínuo, com vista a: <ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver oportunidades de aprender colaborativamente através da análise e comparação de políticas e questões, bem como através da partilha de boas práticas; – Promover a discussão e análise das iniciativas de políticas de formação de professores tomadas a nível nacional e europeu; • Contribuir para: <ul style="list-style-type: none"> – Aumentar a qualidade da formação de professores de modo a, por sua vez, elevar a qualidade da educação e da formação na União Europeia de uma forma que responda aos desafios da aprendizagem ao longo da vida numa sociedade baseada no conhecimento; – Desenvolver uma dimensão europeia da educação, e outros elementos que poderiam ser comuns nos programas de formação de professores; – Melhorar a imagem pública da profissão docente; – Melhorar a confiança mútua nas qualificações de ensino concedidas pelos Estados-Membros; – Promover a mobilidade dos professores na União Europeia. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2000 – Education Policies in the European Union. Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning. Lisbon, Paiva Campos, B. (Ed.) - 2001 – The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union. Sweden: Umea universitet (2001) Erixon, P.-O., Franberg, G.-M., Kallos, D. (Eds.) - 2002 – Strategies of Change in Teacher Education - European Views. Conference Proceedings of the ENTEPE/BLK Conference held at the Feldkirch College of Teacher Education. Feldkirch: Paedagogische Akademie (2002) Gassner, O. (Ed.) - 2010 – The First Ten Years After Bologna. Bucuresti: Editura Universitatii din Bucuresti (2010) Gassner, O., Kerger, L., Schratz, M. (Eds.) - 2014 – The Changing Role of Teachers. Bucuresti: Ars Docendi, Universitatea din Bucuresti (2014) Schratz, M., Pecek, M., Iucu, R. (Eds.) - 2016 – Education for Multilingual and Multicultural Settings. Graz: Leykam (2016) Messner, E., Worek, D., Pecek, M. (Eds.) - 2021 – Teacher Education: the Bologna Process and the Future of Teaching. Münster: Waxmann (2021) Daniela Worek, Christian Kraler (Eds.)
2007 2010	McKinsey & Company	<ul style="list-style-type: none"> • melhorar os resultados dos alunos, aumentar o acesso e a acessibilidade dos preços e permitir novas investigações académicas em todo o ecossistema educativo; • melhorar os resultados da educação e do emprego para todos, de modo a criar uma sociedade mais próspera e com igualdade de 	<ul style="list-style-type: none"> - 2007 – Estudo “How the World’s best-performing School Systems come out on Top”, de Michael Barber e Mona Mourshed, com nota introdutória de Andreas Schleicher, da OCDE

		oportunidades, e possibilitar novas investigações que construam comunidades mais fortes e melhorem o ambiente.	- 2010 – Estudo “How the worlds’ most improved School Systems keep getting better”, de Michael Barber, Mona Mourshed e Chinezi Chijioke, com nota introdutória de Michael Fullan.
2012	Pearson Intelligence Unit of the The Economist	Dar vida a uma vida inteira de aprendizagem, com produtos e serviços concebidos para ter um impacto na vida real, ajudando as pessoas a concretizar a vida que imaginam. A aprendizagem é uma viagem ao longo da vida – as nossas experiências de aprendizagem vão ao encontro das pessoas nos momentos mais importantes das suas vidas. O ecossistema de aprendizagem está a florescer. Embora a educação formal ainda represente três quartos do mercado, as competências no local de trabalho e a aprendizagem não académica são cada vez mais procuradas. Ajuda universidades e escolas de negócios a cumprir os requisitos do seu currículo, fornecendo uma seleção de informações personalizada e adaptada às suas necessidades. Isto permite que os estudantes e os académicos tenham acesso ao nosso serviço global de informações empresariais para informar as suas perspetivas sobre os acontecimentos atuais que estão a transformar o nosso mundo.	- Relatório <i>The Learning Curve - Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment</i> , publicado pela <i>Pearson</i> e redigido pela <i>The Economist Intelligence Unit</i> , que procura extrair algumas das principais lições sobre as ligações entre educação e desenvolvimento, retenção e utilização de competências.
2022	UNESCO	Relatório da UNESCO que também focaliza muito esta matéria	- Relatório <i>Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação</i>

Fonte: Elaboração própria

O quadro evolutivo que se procurou sintetizar no quadro acima alerta para o que Darling-Hammond *et al.* (2017, pp. v-vi) aponta como principais características a que os modelos de FCP devem obedecer para dar resposta a contextos emergentes. No trabalho da autora são destacados sete elementos-chave aos quais deve responder um modelo de Desenvolvimento Profissional Contínuo de Professores eficaz. São eles:

1. O conteúdo do DPD encontra-se focado numa disciplina específica
2. Apoia a colaboração em contexto de trabalho
3. Utiliza modelos e modelação de práticas eficazes
4. Providencia *coaching* e apoio especializado
5. Oferece oportunidades de *feedback* e reflexão
6. É de duração estável
- e
7. Incorpora a aprendizagem ativa

A este respeito não pode deixar de ser referido que, um pouco por toda a Europa, a FCP apresenta uma tendência para a universitarização⁴⁸, visando o reforço das competências docentes, a harmonização dos sistemas educativos dos diferentes países e permitir a mobilidade horizontal e vertical dos futuros professores. Verifica-se, igualmente, uma descentralização dos modelos de desenvolvimento profissional numa tentativa de lhes conferir um carácter mais transnacional, ainda que se creia que continuem a ser desenhados em conformidade com as necessidades da comunidade local e as das entidades promotoras de formação de docentes.

Sobre as mudanças que têm de ocorrer na FCP, Collinson *et al* (2008, p. 13) referem que

As políticas educativas que não são coerentes com ou apoiadas por políticas sociais e financeiras têm uma longa história de fracasso e de consequências imprevistas. Os professores e os diretores de escola, tal como quaisquer outros profissionais da educação, necessitam de desenvolvimento profissional contínuo.

⁴⁸ Conceito proposto por Formosinho (2000) para se referir ao processo de consolidação da formação inicial de professores nas instituições de ensino superior, às quais cabe a responsabilidade de decidir sobre o conteúdo dos planos de estudos e filosofia dos programas de formação, bem como a coordenação e gestão do período destinado à prática supervisionada.

O século XXI sugere que já estão a ocorrer grandes mudanças no DPD, algumas *top-down*, outras *bottom-up*, e outras através da ação colaborativa. As tendências recentes para alargamento e melhoria da aprendizagem dos professores através do DPD sugerem que um modelo de trabalho colaborativo para a mudança possa contribuir para um melhor entendimento das políticas e a sua melhor implementação nas escolas.

Da evolução das políticas educativas apresentadas no quadro n.º 7 e do papel que a FCP pode e deve assumir para o seu sucesso, parecem transparecer algumas variáveis a ter em conta para a análise e configuração do ecossistema onde esta se desenvolve:

- o reconhecimento da importância dos professores enquanto agentes primordiais na implementação das reformas/políticas educativas;
- a escassez de alunos na FIP e a diminuição do número de docentes em exercício funções, em consequência de várias razões (mudança de profissão, aposentação, etc.), colocam pressão sobre a FCP para que esta se torne fator de atração e fixação na profissão;
- a possibilidade que é dada aos docentes de escolherem para si atividades formativas e temas nos quais revejam as suas necessidades de desenvolvimento profissional e pessoal;
- a assunção dos docentes como profissionais aprendentes e as escolas como organizações aprendentes, pois uma parte significativa dos saberes e competências necessários para um ensino eficaz não é gerada por programas formais de desenvolvimento profissional contínuo (DPD) fornecidos a professores a título individual, mas por comunidades de partilha de saberes que operam nas escolas ou em redes escolares (Frank *et al*, 2011).

Assim e a fim de assegurar a qualidade e equidade à educação, faz-se aqui uma apropriação das palavras de D'Espiney (2007)⁴⁹ que considerava que

⁴⁹ Depoimento de Ruy d'Espiney no Debate Nacional sobre Educação realizado em 2007.

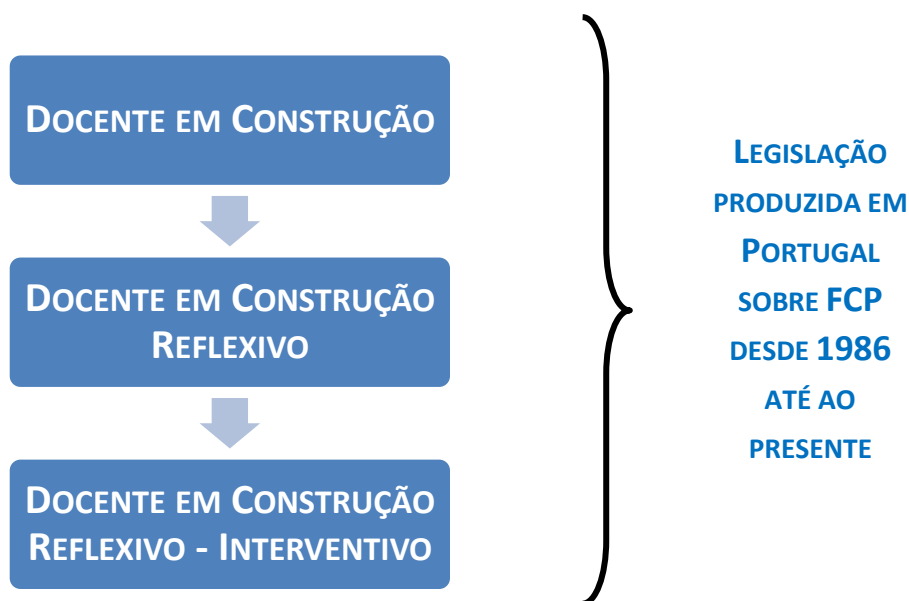
impõe-se um forte investimento na formação, mas uma formação que se apoie no que 'há', que reforce a autoestima, que se apoie nas potencialidades e, acima de tudo, que tenha em vista a construção, também ela, de profissionais cidadãos e não apenas agentes de ensino. É, em meu entender, um erro a orientação que hoje aponta privilegiadamente para as didáticas: o que, acima de tudo, falha na prática dos professores não é a didática, mas a pedagogia; não são as técnicas de ensino, mas as estratégias de aprendizagem; não é o 'saber' ou mesmo o 'saber fazer', mas o 'estar' e o 'ser'.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E CARREIRA DOCENTE EM PORTUGAL

Pegando nos escritos de Paulo Freire assume-se que a educação não só não é neutra como é atravessada por uma dimensão política incontornável. Assim, pretende-se, neste capítulo, apresentar o enquadramento político e legislativo da formação contínua de professores em Portugal, numa perspetiva diacrónica, com incidência nos eventuais pontos de contacto e de rutura dos diferentes diplomas legais publicados ao longo do tempo, realçando os momentos tidos como marcantes. Sob o ponto de vista conceptual, o capítulo pretende demonstrar em que medida se verificou uma alteração do sentido atribuído à profissionalidade docente à medida que a legislação sobre FCP foi evoluindo desde 1986 (figura n.º 5).

Figura n.º 5 - Resumo do Capítulo 3



Durante muito tempo em Portugal o professor foi visto numa perspetiva de ser um profissional *acabado e completo*, como aquele que detinha o conhecimento, que o sabia transmitir e que exercia funções no único local onde esse conhecimento se podia adquirir: a escola! Ou seja, a obtenção de um curso que conferisse habilitação para a docência era condição bastante para ingresso na profissão e para nela permanecer, significando isto que nem as suas qualificações profissionais para o exercício da docência, nem o

conhecimento que detinha e transmitia eram questionados, posto que, como escreve Ponte (1994) “pressupunha-se que os professores, uma vez em funções e desde que dispusessem de habilitações consideradas adequadas, estariam em condições de exercer para sempre a sua atividade profissional”.

Esta imagem do professor, apesar de algo prestigiante durante algum tempo, era também um pouco redutora quanto à necessidade de formação, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos que a profissão requer. Até porque parece colidir com a afirmação comumente aceite de Hargreaves (1994: IX) de “que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola”, e com o conceito de formação de professores que tinha subjacente o pressuposto de que “a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de um diploma em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida” (Carreiro da Costa, 1996, p. 9).

No quadro n.º 8 apresenta-se a cronologia da legislação relativa à FCP produzida em Portugal desde 1986, data em que pela primeira este conceito é assumido pela LBSE.

Quadro n.º 8 – Cronologia da Legislação sobre Formação Contínua de Professores em Portugal

1986	Lei n.º 46/86, de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos marcos fundamentais que levaram à alteração no paradigma da Formação Contínua de Professores.
1989	Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro	Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, sendo outro dos marcos fundamentais que estabelece a criação do período de indução, considerado como a inovação mais notável introduzida.
	Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro	Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.
1990	Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril	Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Mais um dos marcos fundamentais a juntar aos acima assinalados.
	Lei n.º 50/90, de 25 de agosto	Reconhece o direito de prosseguimento de estudos superiores aos professores do ensino primário e educadores de infância profissionalizados.
1992	Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro	Regime Jurídico da Formação Contínua (RJFCP), criado concretizando o estipulado na LBSE, no Ordenamento Jurídico da Formação Contínua, no ECD, e no qual o regime de indução deixa de ser referido. Cria os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE). Outro marco.
	Despacho n.º 299/ME/92, de 11 de novembro	Regulamento do Programa de financiamento FOCO.
1993	Despacho n.º 108/ME/93, de 29 de junho	Estabelece as regras a que terá de obedecer a criação de um CFAE, determinando qua a área geográfica dos CFAE coincide com a do concelho e define a rede nacional dos mesmos centros, publicando-a em anexo.
	Lei n.º 60/93, de 20 de agosto	Altera, por ratificação, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, que estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
1994	Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro	Altera, mas não substancialmente, as conceções do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, que estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
	Despacho Conjunto n.º 69/ME/MESS/94, de 8 de novembro	Estabelece uma nova medida de formação contínua de professores que abrange não só a formação contínua, mas também a formação no âmbito da reconversão profissional e ainda a formação especializada que habilita o professor para o exercício de outras funções educativas.
1996	Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro	Idem como acima.
1997	Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril	Aprova o Regime Jurídico da Formação Especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.
	Despacho Conjunto n.º 364-A/97, de 15 de novembro	Define novas modalidades de formação, como sejam os Círculos de Estudos, as Oficinas de Formação e os Projetos.
1998	Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro	Procede à primeira alteração feita ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
	Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio	Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
	Decreto-lei 290/98, de 17 de setembro	Aprova a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).

1999	Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio	Altera os artigos 27.º, 27.º-A, 28.º e 39.º do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, relativo ao regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário.
2001	Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto	Define o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário em quatro dimensões
	Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto	Define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
2005	Despacho n.º 16794/2005, de 3 de agosto	Determina que, para a mudança de escalão na carreira docente, pelo menos 50% dos créditos devem respeitar à área de docência do professor.
	Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto	Procede à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
2007	Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro	Procede à sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.
2008	Despacho n.º 18039/2008, de 4 de julho	Procede a uma revisão da rede dos CFAE, tendo esta passado de mais de 200 para os atuais 91 e revoga o Despacho n.º 108/ME/93, de 29 de junho.
2009	Despacho n.º 2609/2009, de 20 de janeiro	Define a estrutura dos centros de formação de associações de escolas e a respetiva afetação de recursos humanos e financeiros.
	Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho	Cria o sistema de formação e de certificação em competências TIC (tecnologias de informação e comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.
2010	Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho	Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
2012	Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro	Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho.
	Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro	Procede à décima primeira alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
	Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto	Estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro.
	Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro	Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica.
2013	Portaria n.º 321/2013, de 28 de outubro	Procede à segunda alteração à Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho, que cria o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
2014	Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro	Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.
	Parecer n.º 4/2014, de 24 de junho	Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre o projeto de diploma que aprova o Regime Jurídico dos Centros de Formação de Associações de Escolas e aprova as regras a que obedecem a constituição e funcionamento dos centros de formação de associações de escolas.

2015	Decreto-Lei n.º 21/2015, de 3 de fevereiro	Aprova a lei orgânica do Conselho Nacional de Educação, criado pelo Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril, como órgão independente com funções consultivas em matéria de política educativa.
	Despacho n.º 5418/2015, de 22 de maio	Estabelece a correspondência entre as áreas de formação previstas no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, e as áreas de formação estabelecidas na legislação anterior à sua publicação, para efeitos de manutenção e correspondência da acreditação dos formadores acreditados pelo CCPFC.
	Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio	Fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração.
	Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho	Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos CFAE.
	Despacho n.º 313/2015, de 13 de janeiro	Aprova o RI do CCPFC.
	Despacho n.º 4595/2015, de 6 de maio	Estabelece o processo de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada.
2016	Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril	Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.
	Portaria n.º 311/2016, de 12 de dezembro	Procede à quarta alteração ao Regulamento Específico do Domínio do Capital Humano, aprovado em anexo à Portaria n.º 60-C/2015, de 2 de março.
	Parecer n.º 5/2016, de 18 de novembro	Parecer sobre a organização da escola e promoção do sucesso escolar.
	Despacho de 30 de dezembro	Despacho da Secretária de Estado da Administração e do Emprego Público que estabelece os efeitos a considerar relativamente à avaliação dos formadores, acreditados pelo CCPFC, que colaborem com o CFAE, sem contrapartida financeira.
2017	AVISO n.º POCH-67-2017-03, de 8 de março	Regulamenta o concurso para apresentação de candidaturas de projetos destinadas à formação contínua de docentes e gestores escolares.
	Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho	Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
2018	Despacho n.º 5399/2018, de 30 de maio	Designa personalidades para integrar o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (Rui Eduardo Trindade Fernandes, para exercer as funções de presidente).
	Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva.
	Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
	Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro	Cria uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por equipas regionais, com a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, definindo ainda o âmbito territorial de intervenção das equipas regionais.
2019	Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro	Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.
	Despacho n.º 6851-A/2019, de 31 de julho	Procede à alteração do Despacho n.º 779/2019, ajustando as prioridades de formação contínua dos docentes.

	Recomendação n.º 3/2019, de 31 de julho	Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário.
2021	Despacho n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro	Altera o Despacho n.º 779/2019, atualizando as prioridades de formação contínua dos docentes e especificando a formação considerada na dimensão científica e pedagógica.
2023	Decreto-Lei n.º 80-A/2023, de 06 de setembro	Define os requisitos de formação científica das áreas disciplinares dos grupos de recrutamento de docentes titulares de cursos pós-Bolonha em procedimentos de contratação de escola.

Fonte: Elaboração própria, a partir da legislação produzida e publicada entre 1986 e 2023

Falar de formação de professores⁵⁰ em Portugal obriga, portanto, a que se recue no tempo, mais propriamente até ao final do século XIX, e se faça menção às *Conferências Pedagógicas*, que, segundo Nóvoa (1991, p. 17) “constituíram um dos raros espaços em que o professorado português pôde partilhar ideias e sentimentos sobre a profissão e o ensino” e que, tendo nascido da colaboração entre as escolas normais e as associações de professores, se considera possam ter estado na génese deste entendimento de que um professor é um profissional não completamente *acabado e completo*.

A leitura da legislação produzida que a seguir se propõe segue a apreensão do significado do conceito de FCP, adotando uma abordagem multiescalar, salientando as inter-relações entre os níveis macro (o sistema), meso (a escola) e micro (o indivíduo).

112

3.1 NÍVEL MACRO

Ao longo da primeira metade do século XX, o modo como se entendia o que a formação de professores devia contemplar configurava uma visão tradicionalista, segundo a qual “cada professor deveria possuir um conjunto de conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e, em simultâneo, dominar técnicas eficazes para garantir essa transmissão” (Barroso & Canário, 1999, p. 22). De tal forma que, até 1970, só houve formação específica para o exercício docente no caso dos então professores do ensino primário e dos professores da disciplina de Educação Física do ensino médio.

Efetivamente, só a partir dessa altura se passa de uma conceção de *professor acabado e completo* à de *professor em construção*, fazendo sentido começar a falar de Formação Contínua de Professores, até por ser quando organismos internacionais, como a OCDE e

⁵⁰ Não pode ser ainda designada por ‘contínua’, uma vez que tal conceito só vem a ser fazer sentido e a ser implementado mais de meio século depois.

a UNESCO, divulgam a importância da educação permanente dos professores e da formação de formadores, levando a que esta dimensão começasse a ser vista com um outro enfoque pela tutela. Tal leva não apenas a que esta temática seja considerada como essencial pelas políticas educativas, como a um aumento significativo de ações de formação e à criação de novas organizações como sejam, a título exemplificativo no nosso país, o *Centro Educacional de Formação Permanente (CEFEPE)*. Enquanto organização autónoma de professores e de pais e encarregados de educação, impulsionados por Lucinda Atalaia e Rui Grácio (Fernandes, 2010), este Centro promovia o debate dos problemas pedagógicos e organizava colóquios, nos quais se discutia a formação de professores, nomeadamente a profissionalização e a formação contínua, esta assumida enquanto atualização pedagógica.

No prefácio do livro *Formação Contínua de Professores 1992-2007 – Contributos de Investigação para uma Apreciação Retrospectiva*, publicado pelo CCPFC em 2011, Formosinho (p. 11) apresenta a “expansão da escola de massas, o desenvolvimento do exercício da docência e a consolidação da conceção de formação como processo ao longo da vida como [tendo] estado na base da criação em Portugal de um sistema de formação contínua” dos docentes. E Leite (2003, p. 375) refere que

do cenário da formação de professores em Portugal nos anos 70 não pode ser esquecido o contexto social e ideológico então vivido e que era marcado por ideais da democracia que reconheciam a importância de cada pessoa, na sua individualidade, e que reforçavam a necessidade da escola se adaptar às mudanças da sociedade e de com ela estabelecer fortes relações

pelo que estas discussões terão em muito contribuído para a construção da identidade profissional dos professores.

Surgem, igualmente, os *Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP)*, que tinham por finalidade dinamizar as escolas, promover ações de formação, prestar apoio técnico e facilitar o intercâmbio pedagógico.

A revolução de 1974 vem a ter um impacto imenso em todas as áreas da sociedade portuguesa, nas quais se inclui naturalmente a da Educação. Nos anos que lhe são subsequentes, veja-se o que ocorre na formação de professores: suprimem-se os Exames

de Estado bem como os Cursos de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras, o que implicou a transferência da responsabilidade da formação pedagógica de professores para os docentes orientadores de estágios nas escolas; realizam-se cursos para delegados pedagógicos e ações de reciclagem, recorrendo, para estas, a textos escritos e a material audiovisual; organizam-se cursos para todos os coordenadores pedagógicos. A maior inovação residiu, contudo, no facto de passar a ser contemplado, no horário dos professores, um espaço de tempo destinado a formação através de reuniões de pendor pedagógico. Subsistem, no entanto, os Ramos de Formação Educacional das Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, criados pelo Decreto-Lei n.º 443/71, de 23 de outubro, que constituem a porta de entrada para o modelo de formação inicial – generalizado a partir de 1987 às faculdades de letras e de ciências sociais e humanas – que persistiu até à revisão motivada pelo processo de Bolonha.

Merece igualmente ser referida a criação, em 1977, da *Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores (CICFF)*, responsável por elaborar um *curriculum* destinado a formar um corpo de formadores de formadores, estabelecendo um tempo mínimo de 267 horas, contemplando temas como: Dinâmica de Grupos; Expressão e Comunicação; Sociologia da Educação; Psicologia do Desenvolvimento; Avaliação Pedagógica, Correntes e Tendências em Educação e Investigação em Pedagogia, para além de Trabalho de Projeto e outros. No entanto, a situação económica do país exigiu forte contenção da despesa pública, pelo que outras iniciativas tiveram de ser improvisadas na formação de professores. Além disso, retoma-se o processo de diversificação do ensino superior, iniciado ainda antes de 1974 e paralelo à criação das chamadas novas universidades (Minho, Aveiro, p. ex.) e dos politécnicos, criando-se o ensino superior de curta duração, destinado à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação de nível superior e intermédio. As escolas normais de educadores de infância e as escolas do magistério primário são reconvertidas, dando lugar às *Escolas Superiores de Educação*, instituições que passaram a oferecer cursos especialmente destinados a formar professores.

Destaque deve ainda ser dado ao cada vez maior protagonismo que os sindicatos de professores começam a ganhar no período pós-revolução que, embora de cariz eminentemente reivindicativo, não deixa, contudo, de em muito contribuir para a dinamização da FCP. Assim, em 1978, o Sindicato de Professores da Grande Lisboa (SPGL) organizou os *Cursos de Setembro*, que tiveram como intuito uma atualização

científica e pedagógica dos professores. Tais cursos prosseguiram como *Jornadas Pedagógicas*⁵¹, a partir de 1979, ano em que este sindicato foi também responsável pela realização do *Seminário Internacional sobre Formação de Professores*.

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, assiste-se a um apelo das situações de trabalho nas mais diversas áreas à formação dos seus profissionais, com vista a que esta pudesse influenciar os contextos laborais e organizacionais. A tal evidente e crescente procura e oferta de formação, a área da educação não pôde, naturalmente, ficar alheia, até porque um relatório da OCDE sobre as políticas educativas nacionais⁵², publicado em 1984, dá conta de que não existia em Portugal uma FCP institucionalizada ao referir que "A formação contínua, entendida como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada (ensino e atividades paradocentes) e devidamente estruturado em termos de objetivos, execução e controlo, não tem existido em Portugal" (p. 173).

É então criado o Projeto MINERVA, um dos principais programas ligados a iniciativas educativas tecnológicas em Portugal da responsabilidade do Ministério da Educação, designadamente do Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) e do Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF), que pretendia introduzir as tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino não superior.

É igualmente criada, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro, a *Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)*, em cujo *Projeto Global de Atividades* se diagnosticava, entre os pontos de crise do sistema educativo, problemas relacionados com os recursos humanos, nomeadamente "A inexistência de um sistema de formação contínua dos docentes" (ponto 5.2.2.2).⁵³

No desfecho da década de 80 e provavelmente decorrente dos diplomas legais entretanto publicados, foram "muitos os professores que frequentaram cursos de formação (...) tanto

⁵¹ Informação recolhida na Exposição dos 40 anos do SPGL.

⁵² A pedido das autoridades portuguesas, foi feito, pela OCDE, o exame à política educativa portuguesa, cujo relatório, intitulado, "Exames das políticas nacionais de Educação - Portugal", que foi publicado em 1984 (Ministério da Educação (1984). Exame da Política Educativa em Portugal pela OCDE, Relatório, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação)

⁵³ Dois dos quais se referiam aos professores e à sua formação:

- a) A existência de um elevado número de professores dos ensinos preparatório e secundário sem habilitação académica e/ou profissional;
 - b) A inexistência de um sistema de formação contínua dos docentes (ponto 5.2.2.2).
- Nesse mesmo documento, a CRSE propunha a dignificação da função docente, incluindo:
- a) A definição do perfil de educador de infância e dos professores;
 - b) A reconsideração global do sistema de formação de docentes (ponto 6.2.3).

científica como pedagógicas”, como se encontra expresso no relatório do estudo sobre *A Situação do Professor em Portugal* (1988, p. 1246)⁵⁴. Contudo, Nóvoa (1992) considera que tal realidade, quer do ponto de vista organizativo e curricular, quer do ponto de vista conceptual, não se terá traduzido na introdução de dinâmicas inovadoras na formação de professores.

Com a reforma de Veiga Simão, em 1973, e com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), em 1986, o final do século XX vem a revelar-se um período de alterações significativas das políticas educativas. De facto, é com a publicação da LBSE, que se vem a tornar num “marco” orientador do sistema educativo português e que marca o início do processo da Reforma Educativa, que a FCP é pela primeira vez consagrada e reconhecida na lei como um direito dos profissionais da educação, tendo em vista “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão na carreira” (n.º 2 do artigo 35.º). Foi este normativo enquadrador do sistema educativo que veio integrar, no quadro jurídico português, o subsistema⁵⁵ da formação contínua de professores, concebido em função de uma visão política que o quis alinhado com as alterações implementadas ao nível das políticas educativas e com o qual a formação dos docentes em Portugal passou a estar organizada numa perspectiva de educação ao longo da vida.

Talvez tenha sido um despertar de consciência de que a FCP podia atuar como um imprescindível contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo a tornar a sua intervenção mais bem-sucedida enquanto agentes de implementação das reformas educativas em contextos cada vez mais complexos e exigentes, (pois que “os educadores e os professores desempenham um papel essencial e insubstituível para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”⁵⁶).

Efetivamente, no que à FCP diz respeito, a LBSE veio-lhe conferir particular relevo, não apenas por vir instituí-la como um direito de todos os educadores, professores e outros

⁵⁴ Relatório do estudo levado a cabo pela Comissão criada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro, integrada por universitários de várias instituições, regiões e ramos científicos, para proceder ao estudo da situação do professor do ensino não-superior em Portugal

⁵⁵ Considerando que a formação de professores se divide em três subsistemas: a inicial; a contínua e a especializada.

⁵⁶ Preâmbulo do ECD

profissionais da educação⁵⁷, como porque veio estipular: (i) princípios de formação dinâmicos em linha com o contexto social, promovendo a atualização e aquisição de novas competências profissionais e o aprofundamento de conhecimentos científicos que melhor os apetrechasse, no sentido de darem uma resposta adequada às dificuldades emergentes de uma escola que se pretendia mais inclusiva, eclética e multicultural; (ii) princípios de formação orientados para a reflexão e investigação; e (iii) referência a uma possibilidade de prever a ligação entre a formação contínua e a progressão na carreira⁵⁸.

Por outras palavras, o planeamento da formação passou a ter como enfoque as necessidades e os problemas sentidos pelos diferentes atores que integram a organização escolar, tendo-lhe sido atribuído um papel central na mudança das práticas docentes e, conseqüentemente, na própria escola. Parece haver um consenso no seio dos atores educativos em reconhecerem a formação contínua como complemento indispensável da formação inicial, nomeadamente porque, como refere Nóvoa (1992, p. 67) “Por aqui pode passar um esforço de renovação, com conseqüências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores”.

Em linha com esta nova visão da FCP, o normativo consagra, no artigo 30.º, a distinção entre formação inicial de professores e formação contínua de professores, explicitando que a primeira deve ser “de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (alínea a) do n.º 1 do artigo 30.º), enquanto a segunda deve permitir complementar e atualizar a primeira numa perspetiva de educação permanente (n.º 2 do artigo 35.º) e que será “assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham” (n.º 3 do artigo 35.º). Na sequência disso, passaram a ser

⁵⁷ O artigo 35.º da Lei n.º 46/86 de 14, de outubro, regulamenta os princípios fundamentais da formação contínua, dos quais se salientam os seguintes pontos:

- O reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores, independentemente do nível de ensino.
- A diversificação dessa formação, por forma a “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais”, possibilitando ainda a “mobilidade e a progressão na carreira”;
- A responsabilidade das instituições de formação inicial, de nível superior, na organização da formação contínua, embora em cooperação com as escolas;
- A institucionalização dos anos sabáticos como períodos atribuídos aos docentes para a formação contínua.

⁵⁸ De facto, no n.º 2 do artigo 35.º da LBSE (versão original) é dito que a FC deve “possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”, mas no n.º 2 do artigo 36.º (alusivo aos princípios gerais das carreiras de pessoal docente) quando se fala de progressão essa relação não é feita, sendo apenas explicitada com a aprovação, mais tarde, do ECD.

atribuídas às instituições de ensino superior (Escolas Superiores de Educação; Universidades; Institutos de Educação) e aos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, aos departamentos do estado, às associações de estabelecimentos de ensino, de profissionais e científicas, as principais responsabilidades da FCP, determinando que estas entidades formadoras a desenvolvam em estreita cooperação com os estabelecimentos escolares.

Contudo, apesar destas boas intenções expressas no plano legislativo e de bastantes docentes a procurarem (*Relatório sobre a Situação do Professor*) no final da década de 80, a sua relevância voltou a ser destacada numa *Proposta Global de Reforma*, produzida pela CRSE e publicada em 1988, que considerava “a adoção de novos modelos de formação e gestão dos agentes educativos, designadamente através de maior exigência qualitativa na formação inicial e contínua dos professores e da aprovação de um estatuto dignificador das carreiras docentes e técnicas da educação” (p. 15) como um dos cinco pilares de um projeto sólido de reforma da educação⁵⁹.

Mais adiante, o documento apresentava, designando-o como D2, um programa que visava a institucionalização de novos modelos de formação contínua e inicial de professores, em correspondência ao paradigma de escola pluridimensional e à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário (p. 54).⁶⁰

E em 1989, surge publicado o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, que é o *Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* que vem fundamentalmente estabelecer

⁵⁹ Os outros 4 pilares eram:

- a) a concepção de uma escola pluridimensional, orientada para a prossecução do sucesso educativo de cada um;
- b) a elaboração de uma organização curricular, marcada por preocupações de modernidade, sentido de utilidade e respeito pelos valores da cultura portuguesa;
- c) a racionalização da administração da educação, orientada por uma decidida descentralização regional e Institucional e por um sentido participativo alargado;
- d) o desenvolvimento de um subsistema de formação técnica e profissional, orientado por uma matriz coerente e aberta de valorização e de creditação de acções de formação profissional integradas ou articuláveis com a educação escolar.

⁶⁰ Esse programa D2 (pp.643-657), partia dos artigos 30.º, 31.º e 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e estabelecia três objetivos:

- a) Ajustar os modelos de formação inicial de professores dos ensinos básicos e secundário ao enquadramento legal da Lei de Bases do Sistema Educativo, com referência a uma estrutura formativa decorrente da reorganização curricular de cada um desses níveis de ensino;
- b) Incrementar a formação contínua de professores;
- c) Promover o complemento de habilitações dos docentes.

Cinco subprogramas eram sugeridos para concretizar o programa D2:

- Publicação do diploma relativo ao ordenamento jurídico da formação de professores;
- Aprovação da regulamentação complementar (perfil profissional dos educadores e professores; organização de um sistema de formação contínua);
- Tratamento do problema da formação de professores das disciplinas ou áreas técnicas, tecnológicas ou artísticas;
- Realização de acções de formação diretamente organizadas para as expectativas de reorganização curricular;
- Realização de programas específicos de complemento de habilitações dos docentes em exercício.

e regulamentar a formação contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e enunciar os princípios a que essa formação deve obedecer. Determina este, no seu preâmbulo, a premência de a FCP ser adaptada à nova orgânica do sistema de ensino, aos objetivos gerais globalmente prosseguidos por esse sistema e aos objetivos de cada nível de escolaridade e destaca, em síntese, que com este normativo se consagra também, como vetor fundamental, o princípio de que a dimensão de investigação e de inovação constitui uma componente permanente na formação e na atividade profissional de educadores e professores, independentemente dos escalões em que estes se encontrem posicionados⁶¹. Reitera a formação contínua de professores não apenas como dever, mas também como condição necessária à progressão na carreira docente destacando no seu artigo 25.º que a formação contínua é um direito e um dever e que "a formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira" (n.º 4 do mesmo artigo 25.º), aspeto este que ainda que pareça determinar a FCP como 'um dever', a leitura dos objetivos que dele decorrem leva ao entendimento da formação como 'um direito'. Estabelece ainda que a FCP se destina a "incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo" (alínea b) do artigo 26.º).

119

O que se reputa como a medida mais notável neste diploma é o ter consagrado o *período de indução*, ainda que do ponto de vista conceptual este não possa ser assumido como subcategoria da FCP, por se ter considerado que, após a conclusão da formação inicial, o recém-professor necessita de apoio e orientação ao iniciar-se na profissão.

De facto, "no início das suas carreiras e confrontados com o complexo e difícil trabalho de ensinar, os professores principiantes estão envolvidos numa fase de acentuada aprendizagem, enfrentando desafios para os quais nenhum programa de formação inicial de professores pode oferecer uma preparação adequada" (Danielson, 2010, p. 102). Não obstante estar previsto na lei e apesar de ainda hoje muitos reconhecerem a sua pertinência, este *período de indução* nunca veio a ser concretizado. É curioso observar que a partir dos anos 90, esta designação deixa de ser utilizada, passando a fazer-se

⁶¹ A este propósito e de entre algumas iniciativas desenvolvidas no plano da formação em contexto de trabalho associada à investigação, é de destacar o *Projeto IRA (Investigação/Reflexão/Ação)*, que foi desenvolvido numa lógica de formação pela investigação sob coordenação de uma equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.

referência a ‘ano probatório’. Na perspectiva de Alarcão & Roldão (2014, p. 114) tal não se terá devido apenas a

uma questão de designação, mas de perspectiva. No início, este período era concebido numa lógica de apoio; depois de 90 do século XX adquiriu a lógica da avaliação, verificação da adequação, aferição de competências numa via de regulação do acesso à profissão. Um outro aspeto que não deixa de ser interessante tem a vez com o *locus* onde reside a responsabilidade. Nos primeiros documentos legislativos, o ano de indução era da responsabilidade das instituições do ensino superior com programas de formação de professores; na legislação posterior a 90 o *locus* passa para as escolas onde os professores principiantes exercem a profissão numa clara lógica de formação em contexto de trabalho e de responsabilização da escola pela formação dos seus atores.

Nesse mesmo ano de 1989 é publicado o diploma que aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório. Trata-se do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, que determina que “A progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação” (artigo 9.º, n.º 1).

Em 1990, é então publicado o *Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário* (ECD) (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril), que consagra a carreira docente e estabelece a obrigatoriedade da realização de formação contínua pelos docentes para efeitos de progressão na carreira, reforçando assim a dependência da progressão dessa mesma formação contínua.

Nele se estabelece a garantia de acesso a ações de formação contínua regulares por parte dos professores e se realça o apoio à autoformação destes, em linha com os seus respetivos planos individuais de formação. É igualmente reafirmado o direito à formação enquanto requisito para o exercício da função educativa, podendo ter em vista objetivos de reconversão profissional, de mobilidade e/ou de progressão na carreira (artigo 6.º).

Todavia, este quadro normativo virá, ao longo dos anos, a ser alvo de várias alterações, das quais se destaca, desde logo, a publicação de dois diplomas em 1998: (i) o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, que vem introduzir a primeira alteração ao ECD, e vem regulamentar o processo de avaliação do desempenho docente, nele aparecendo a formação ligada à avaliação de desempenho dos professores, à progressão na carreira e à mobilidade (artigos 15.º, 41.º e 44.º); e (ii) o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, que vem regulamentar o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelecer a verificação do tempo de serviço, a apresentação do documento de reflexão crítica e a frequência da formação contínua como requisitos obrigatórios para a mudança de escalão.

De referir que também em 1990, um *Estudo do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação* faz uma análise da FCP levada a cabo até então no nosso país, reportando que a mesma revela (i) desarticulação entre as necessidades sentidas pelos professores e a oferta formativa; (ii) falta de organização e de apoio das entidades que têm a responsabilidade da formação; e (iii) inexistência de repercussões nas práticas dos professores.

Ainda nesse mesmo ano, numa comunicação feita num colóquio internacional sobre experiências nacionais de formação contínua, Estrela (2001, p. 29) aponta os seguintes como pontos críticos da situação portuguesa:

- carácter não sistematizado ou mesmo desordenado das ações de formação no que se refere a iniciativas, tempos, espaços, modalidades e conteúdos, estes mais determinados por modas de temas e até de formadores do que por necessidades previamente determinadas dos professores e das escolas;
- falta de participação dos formandos na conceção e orientação da formação;
- predomínio de um modelo de formação contínua “defectológico” superador de aparentes carências (Johnson, citado por Eraut, 1988) e “centrado nas aquisições”, utilizando a categorização de Ferry (1983);
- falta de consistência e de credibilidade da avaliação da formação.

Face a este panorama e em articulação com o primeiro Quadro Comunitário de Apoio (QCA) para Portugal, que havia sido negociado com a Comissão das Comunidades Europeias, foi aprovado o primeiro *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal* (PRODEP), para o período 1990-1993. Em resultado deste programa, que

permitiu injetar financiamento também na FCP, os anos 90 conheceram um notório crescimento de ações de formação.

Considera-se pertinente mencionar que, em consequência desta muita formação que foi financiada, aquando da realização do *1.º Congresso da Formação Contínua*⁶² assistiu-se a um intenso debate ideológico entre as duas centrais sindicais de professores sobre que modelo adotar: a Federação Nacional da Educação (FNE) defendia que a FCP deveria ser assegurada pelas Escolas Superiores de Educação, de forma articulada com os estabelecimentos de ensino (modelo que vigorou numa primeira fase), enquanto a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) defendia que a FCP deveria estar centrada nas escolas e envolver os seus professores. Neste confronto das posições, foi salientado que as ações de formação contínua disponibilizadas e realizadas pelos docentes se encontravam desarticuladas não apenas das necessidades por estes sentidas, mas sobretudo dos contextos organizacionais das escolas.

Ora, tal situação obrigou a que um *Modelo de Formação Contínua* fosse desenhado, tendo João Formosinho sido incumbido de tal tarefa. O modelo que este vem a propor é aprovado e publicado em 1992, operacionalizando a ligação da formação contínua à carreira docente. De acordo com o seu autor (Formosinho & Araújo, 2011, p. 7), este modelo

afasta-se de um modelo estatista, segundo o qual os papéis de tutela, empregador, administrador e formador estariam articulados numa lógica centralista em que o Estado define tudo desde o levantamento de necessidades e prioridades de formação ao modelo de execução concreta. Mas não opta também por um modelo liberal, que reduziria o papel do Estado ao de simples tutela da formação, sem administrar, promover ou executar actividades de forma contínua (Estado mínimo). (...) O modelo abre-se assim a uma concepção de formação centrada no professor enquanto sujeito da formação (envolve-se no processo formativo desde a fase de levantamento de necessidades e participa na planificação, execução e avaliação da sua formação), integrado nos seus grupos profissionais (departamento, grupo, projectos) e inserido na escola enquanto unidade

⁶² Teve lugar em Aveiro, em 1991.

organizacional, mas também centrada nas práticas profissionais e, por isso, conduzindo à sua melhoria.

Uma apreciação mais detalhada impõe-se agora relativamente ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), publicado em 1992 pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, concretizando o estipulado na LBSE, no Ordenamento Jurídico da Formação Contínua e no ECD, e com o qual se completa, nas palavras de Pacheco & Flores (1999, p. 140), “a construção do edifício formativo da formação contínua de professores”. Fica instituído, desta forma e finalmente, um sistema nacional de FCP capaz de assegurar o direito e fazer cumprir o dever de formação contínua de todos os educadores e professores, estabelecendo como seus objetivos fundamentais (Artigo 3.º):

- a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
- o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;
- a viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência.

No seu artigo 5.º são explicitados os efeitos da formação contínua, referindo a frequência de ações de formação como relevando para apreciação curricular e progressão na carreira docente, desde que, à data da sua realização, os professores já nela se encontrem inseridos. A formação contínua, assumida como componente essencial para um bom desempenho das funções docentes passa, assim, a ter um carácter obrigatório e a ser determinante para efeitos de progressão na carreira.

Como destaca Estrela (2003, p. 117), é este regime jurídico que, “se abre a uma concepção desenvolvimentista e personalista da formação”, pois que apresenta como grande novidade o promover a associação de escolas a fim de estas se constituírem como ‘centros de formação’, reconhecendo-lhes e atribuindo-lhes um perfil de entidade formadora dos profissionais que integram.

De facto, deste regime jurídico emergem novas estruturas organizativas que passaram a assumir um papel determinante de charneira entre as finalidades estabelecidas para o sistema educativo e a aproximação da formação aos seus atores. São elas:

1. os *Centros de Formação das Associações de Escolas* (CFAE), resultantes da associação de UO de uma determinada área geográfica, cujo protagonismo e relevância estão bem patentes nos 10 artigos que o diploma lhes consagra (pela sua importância no contexto do presente estudo, estes centros irão ser adiante objeto de análise mais atempada e detalhada);
2. o *Conselho Coordenador da Formação Contínua* (CCFC)⁶³, no qual têm assento representantes da tutela e das várias entidades responsáveis pela formação, ficando definidas neste diploma as suas competências de “coordenar, avaliar e superintender nas ações de formação contínua de professores a nível nacional”.

Para além destas, é prevista também a criação de um outro novo tipo de estrutura que, a par com os CFAE e as instituições de ensino superior, passa igualmente a ser responsável pela organização da formação contínua: os *Centros de Formação das Associações de Professores*⁶⁴, ficando assim completa a arquitetura jurídica da FCP em Portugal.

Este importante diploma vem ainda introduzir duas inovações na FCP que parecem dever ser destacadas: por um lado, assegura a ligação formação – escolas – docentes ao reconhecer os princípios de “valorização da comunidade educativa”, de “descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua” e de “associativismo das escolas e professores”; por outro lado, determina um modelo descentralizado, incrementando o aparecimento de entidades formadoras várias, ao mesmo tempo que pretende ajudar a criar professores como profissionais autónomos, incentivando-os a serem gestores da sua própria formação, já que “permite mais facilmente o envolvimento dos professores na sua formação, favorece uma formação centrada nas práticas e aponta para conteúdos de formação próximos das preocupações e dos problemas dos professores” (Formosinho,

⁶³ Este órgão virá a ser substituído, em 1994, nos termos do Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) que, no seu artigo 37.º, refere que ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua “compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar e avaliar o sistema de formação contínua”.

⁶⁴ A este propósito parece interessante referir que apesar de todas estas entidades formadoras reconhecidas, com o passar do tempo, se vem a verificar que a FCP se vai materializar em atividades de formação (organizadas em modalidades diversas), com uma duração temporal relativamente curta, a maior percentagem das quais irá ser claramente operacionalizada pelos CFAE.

1991, p. 232), ou como refere Viegas (2007, p. 225) “agente da sua própria formação, capaz de analisar situações e de referenciar aquilo que é conveniente aprender”.

Da análise que fazem deste normativo, Estrela & Estrela (1993, p. 76) dizem considerar que ele possui aspetos que rompem notoriamente com o paradigma de formação contínua até então vigente em Portugal, posto que

Ao centrar a formação na escola e ao pretender que ela contribua para a renovação das dinâmicas institucionais abre-se o caminho a uma formação mais sistematizada e planificada que não surja como algo de exterior ao trabalho do professor e vá ao encontro das suas necessidades, às da escola e do sistema. A quebra do pendor administrativista que existia na formação e a não estatização do modelo de formação são aspetos que merecem ser salientados neste diploma.

Dois anos após ter entrado em vigor e com a publicação do Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, o RJFCP vem a sofrer alterações, ainda que não substanciais, das conceções apresentadas no diploma da sua criação.

Mas em 1996, decorridos mais de três anos após a entrada em vigor do RJFCP, o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, vem alterar vários pontos daquele diploma, referindo no seu preâmbulo que “pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores”.

Teve esta revisão por finalidade:

- Considerar que a elaboração dos projetos educativos das escolas tivesse na sua génese o facto de se tratar de documentos organizativos estruturantes, pelo que tinham de contemplar as políticas de educação a nível local e, bem assim, a formação contínua dos seus docentes.
- Estabelecer uma FCP centrada na escola com enfoque no que dela é esperado enquanto organização que se quer alinhada com as ideias de mudança, inovação e de autonomia, com vista à prossecução da sua missão primeira de dar resposta aos problemas de aprendizagem dos seus alunos. Para tal são convocadas “modalidades de formação centradas nos contextos escolares” que garantam “a experimentação e a aplicação dessas aquisições pessoais nos espaços de trabalho

profissional – as salas de aula, as escolas, os territórios educativos e comunitários” (CCPFC, 1999, p. 19).

- Reforçar o propósito de que as necessidades de formação identificadas pelos docentes em termos do seu desenvolvimento profissional fossem articuladas com os projetos de transformação da escola. Para tal, é sugerido que se privilegie outras modalidades de formação (ofícias de formação, círculos de estudos, projetos) por terem uma finalidade mais investigativa e reflexiva, em detrimento das tradicionais (cursos, seminários ou módulos de formação) porque mais circunscritas ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências dos professores.

É um tomar de consciência de que a FCP tem de assumir contornos e finalidades mais específicos, nomeadamente criando modalidades de formação de pendor mais investigativo que ‘obriguem’ os docentes a efetivamente incorporarem uma postura reflexiva em relação às suas práticas. Assim, surge um novo estágio na FCP com o qual se pretende que o *professor em construção* evolua para um *professor em construção reflexivo*.

Esta revisão pretendeu ainda deixar claro que os objetivos da FCP (artigo 3.º) visam:

- a) a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos;
- b) o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, nomeadamente no que diz respeito ao modo como a mudança da ação individual dos professores tem implicações numa organização social como é a escola, que requer um desempenho assente no trabalho colaborativo (o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa; a aquisição de capacidades, competências e saberes);
- c) o desenvolvimento da organização escolar, sendo que para esta construção da autonomia concorre o pressuposto de que existe uma capacidade intrínseca de mudança que não se compagina com algo que é imposto numa lógica *top/down*. Para tal concorre indubitavelmente esta nova visão de uma FCP ‘centrada na escola’ que funciona simultaneamente, como “uma unidade estratégica de mudança e como a unidade central da gestão do sistema” (Branco & Onofre, 2008, p. 114) (a construção da autonomia das escolas e dos respetivos projetos

educativos, estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que se integrem);

- d) a requalificação dos recursos humanos a nível do pessoal docente (apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações).

Relativamente aos princípios em que a FCP assenta (artigo 4.º), mantêm-se os originalmente enunciados, ainda que para o presente estudo faça sentido salientar os da “liberdade de iniciativa” (alínea a)) e da “autonomia científico-pedagógica das instituições que concebem e executam a formação” (alínea b)) em articulação com o princípio da “adequação às necessidades do sistema educativo” (alínea d)).

Entretanto, a legislação no âmbito da formação contínua de professores vem a sofrer posteriores alterações e atualizações – designadamente através dos seguintes diplomas: a Lei n.º 60/93, de 20 de agosto; o Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro; o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro; o Despacho Conjunto n.º 364-A/97, de 15 de novembro, que vem definir novas modalidades de formação – os Círculos de Estudos, as Oficinas de Formação e os Projetos; o Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio – até à publicação, em 2014, do novo RJFCP (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro)⁶⁵.

Esta permanente atualização do dispositivo legal (6 normativos em dez anos e 1 quinze anos mais tarde) parece demonstrar que a formação contínua foi sendo alvo de uma crescente valorização por parte das políticas educativas. Como afirmam Pacheco & Flores (1999, p. 140)

Do ponto de vista normativo, o ordenamento jurídico da formação contínua representa um passo importante que é dado no sentido da institucionalização da formação, na lógica da descentralização funcional e territorial, uma vez que se reconhece, pela primeira vez, como pré-requisito para a progressão na carreira

⁶⁵ Desta nova arquitetura normativa do RJFCP apresentam-se alguns dos aspetos mais relevantes introduzidos respeitantes aos CFAE:

- a) O ensino particular e cooperativo é definitivamente integrado;
- b) A duração mínima das ações nas modalidades curso, oficina e círculos é reduzida das 15 para as 12 horas;
- c) São introduzidas as ações de curta duração, com uma duração mínima de 3 e máxima de 6 horas, limitadas a um máximo de um quinto do total de horas de formação obrigatória;
- d) É introduzida a Bolsa de Formadores Internos (BFI);
- e) Os CFAE, enquanto entidades formadoras, passam de segundo para o primeiro lugar.

e da sua análise pode inferir-se, como destaca Silva (2002, p. 122), uma “forte articulação entre a formação e o seu impacto nos níveis intra-individual, organizacional e social”.

Não se pode deixar de aludir igualmente à publicação, também em 1996, do *Pacto Educativo para o Futuro*, documento da responsabilidade da equipa política do Ministério da Educação do governo do Partido Socialista, descrito como um “«contrato social» capaz de valorizar o papel da educação na sociedade portuguesa e de enriquecer a participação na construção da qualidade” (Benavente, 2004, p. 82). Nele são estabelecidos *Dez Compromissos de Ação*, dos quais se destaca o compromisso “Valorizar e dignificar o papel dos professores e dos educadores”. Com vista a que o mesmo seja operacionalizado, o documento estabelece como um dos parceiros, os “Centros de formação de professores de associações de escolas (estruturas de formação contínua de professores)” e como ações prioritárias, por um lado, a ‘Renegociação dos estatutos das carreiras docentes, associando uma nova valorização a uma acrescida responsabilização, garantindo condições de acesso à formação contínua e instituindo mecanismos de avaliação e diferenciação interna que tenham como referência a qualidade do respetivo desempenho profissional’ e, por outro lado, a ‘aprovação do novo regime jurídico da formação contínua de professores’.

Relativamente a esta última década do séc. XX, merece ainda uma nota a criação, em 1998, pelo Decreto-lei n.º 290/98, de 17 de setembro, do *Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores* (INAFOP), cuja missão, nas palavras de um dos seus fundadores, Bártolo Campos, “era garantir à sociedade a adequação dos cursos de formação de professores às exigências do desempenho docente nas escolas”, i.e. dos cursos de formação inicial de professores. Esta entidade vem, alguns anos mais tarde, a ser responsável pela publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que vem estabelecer as bases nas quais devem assentar os padrões de qualidade da FIP, definindo o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário. Pese embora não tenha a ver com a FCP, acaba este normativo por estar com ela relacionado ao propor quatro dimensões para esse perfil, uma das quais a da ‘Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida’ (artigo V), estabelecendo no n.º 1 deste artigo que “O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a

reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Parece, pois, ficar patente que a última década do séc. XX conferiu à FCP uma importância crescente e, bem assim, lhe infundiu uma mudança notoriamente positiva, tendo tal ficado a dever-se, como é referido por Estrela (2001, p. 35), “ao aparecimento e evolução de um quadro jurídico que veio preencher um vazio no que diz respeito à definição de uma política de formação contínua de professores”. Todavia, a mesma autora (Estrela, 2001) não deixa de salientar que os normativos que corporizaram esse quadro jurídico evidenciam, ao mesmo tempo, alguns retrocessos, tendo destacado, a título de exemplo, a extinção do período de indução⁶⁶, na publicação do Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

Também algumas vozes críticas se levantam relativamente à proliferação de entidades que ministram formação a professores que apresenta, nas palavras de Ceia (2021), um “quadro geral excêntrico (que) é certamente único no mundo”⁶⁷. Segundo o mesmo autor, devem ser as instituições de ensino superior a acomodarem esta modalidade de formação, em exclusividade, uma vez que, por um lado já são elas as responsáveis pela formação inicial de professores, a par com a quase totalidade da investigação sobre educação que é produzida no nosso país, e, por outro, porque só nelas é que existem “formadores altamente qualificados para garantir a qualidade da formação e a sua atualidade”.

Tais observações, não deixam, no entanto, de parecer algo contraditórias com o facto de as instituições de ensino superior que ministram os cursos de formação de professores se estarem a esvaziar, a um ritmo demasiadamente acelerado, de um corpo docente que efetivamente conhecia a Escola, sobretudo por terem já sido professores nos mais diversos ciclos de escolaridade não superior.

Fazendo agora referência ao papel atribuído ao *Conselho Coordenador da Formação Contínua* (CCFC), estabelece o mesmo normativo nos termos do Artigo 37.º que

⁶⁶ O período de indução havia sido considerado como a inovação mais notável introduzida pelo Decreto-lei n.º 344/89, de 11 de outubro.

⁶⁷ In ‘Reformar urgentemente a formação de professores em Portugal’, artigo publicado no Público em 11 de novembro de 2021

1. “Ao Conselho Coordenador de Formação Contínua, (...) cabe coordenar, avaliar e superintender nas acções de formação contínua de professores a nível nacional”.

O normativo refere ainda que cabe a este Conselho:

- acreditar as ações que integram os planos de formação dos CFAE;
- desenvolver um processo de acompanhamento das ações de formação mais diretamente centradas nas práticas profissionais podendo ser feito através da figura do consultor, que não deve ser apenas um legitimador de formalidades legais. Não deve ser encarado numa relação “técnico/cliente” (Silva, 2003:79-80);
- dar contributos para a avaliação da formação que consiste num processo sistemático de recolha de dados e de análise da conceção, implementação e consequências das ações de formação realizadas numa organização, com vista a averiguar a sua eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional.

No período que decorre entre a data em que foi criado (dezembro de 1992) e a altura em que foi extinto (novembro de 1994), este Conselho Coordenador promoveu um importante trabalho no âmbito da concretização da FCP, para além de ter sido responsável pelo processo de acreditação da formação proposta e realizada, “Contudo, a sua composição por representantes directos das entidades formadoras veio a revelar-se inadequada para a apreciação concreta dos processos individuais por poder configurar uma situação de decisão em causa própria” (Santos, 2009, pp. 15-17).

Como já anteriormente mencionado, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, este Conselho Coordenador é substituído pelo *Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua* (CCPFC) que, dadas as funções que lhe são atribuídas e o papel que desempenha, se decidiu incluir também neste nível MACRO.

É referido, no preâmbulo do diploma supracitado, que com a criação deste novo órgão se pretende “atribuir maior exigência dos formadores, de modo a criar condições para uma maior qualidade e eficácia da formação. Por último, limitam-se os efeitos da formação na progressão da carreira apenas à formação que tenha repercussão no desempenho profissional do docente”.

Assim, o CCPFC passa a avaliar a qualidade do sistema de formação contínua acreditada (e creditada) em Portugal: “A acreditação tem um importante efeito regulador, ao garantir *a priori* uma exigência qualitativa na concepção e programação das ações a realizar e um

sentido de utilidade nos objectivos que se pretendem atingir” (Santos, 2009, p. 55) considerando o mesmo autor (s/d, p. 2) que “o sistema deverá ser regulado formalmente, no sentido de garantir que seja exigente nos efeitos que promove, equitativo na utilização dos seus recursos e ajustado às necessidades individuais, institucionais e sistémicas”.

O regulamento interno do *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua* foi homologado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação em 16 de janeiro de 1997 e vem a ser revogado pelo Despacho n.º 313/2015, de 13 de janeiro, que aprova o novo Regulamento Interno do Conselho.

O Despacho n.º 4595/2015, de 6 de maio, vem estabelecer o processo de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada por aquele Conselho, nomeadamente no que concerne às seguintes modalidades: a) Cursos de formação; b) Oficinas de formação; e c) Círculos de estudos. Abre ainda a possibilidade de, a título individual ou em pequeno grupo, com um máximo de sete elementos, poder ser solicitada ao CCPFC acreditação das modalidades de estágio e ou de projeto.

Não obstante na sua essência este Conselho apresentar contornos de entidade com uma função normalizadora e reguladora, o que é facto é que o seu nível de intervenção se circunscreve a assegurar, tão somente, o processo de acreditação e validação de todas as modalidades de formação contínua a promover pelas diferentes entidades formadoras, por ser esta a condição para que a formação seja cofinanciada pelo Estado e possa relevar para efeitos de progressão na carreira docente.

Importa ainda referir neste nível que o ano de 1993 se vem a configurar como um momento marcante no que respeita à história recente da FCP com a publicação da Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, que altera, por ratificação, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, que estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

3.2 NIVEL MESO

A operacionalização das políticas de FCP ao nível meso em Portugal depende da atuação dos CFAE.

Criados nos termos do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, os CFAE têm por objetivos:

- a) “Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;
- b) Promover a identificação das necessidades de formação;
- c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respectivos educadores e professores;
- d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;
- e) Adequar a oferta à procura de formação”.

E são-lhes conferidas as seguintes competências (artigo 20.º):

- a) “Assegurar as prioridades nacionais de formação, bem como, na medida do possível, as acções de formação contínua que os professores solicitem;
- b) Estabelecer prioridades locais de formação;
- c) Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;
- d) Alargar as suas actividades de formação contínua, para além de promover acções com efeito imediato na progressão na carreira docente;
- e) Criar e gerir centros de recursos”.

Os CFAE emergem assim de um diploma gerador de consensos, pois acautela os interesses de todos os intervenientes, a saber:

- Do Estado, relacionados com a implementação da reforma educativa;
- Dos sindicatos, que se vão poder constituir em centros de formação e até participar na coordenação do sistema;
- Das escolas, que se podem associar e constituir centros de formação;
- Dos professores, que veem a sua progressão na carreira articulada com a formação, resolvendo-se, deste modo, novos e velhos problemas da Reforma Educativa e da progressão na carreira num contexto de vontade política centralizada.

Considerando o papel essencial da escola no que respeita à FCP e a importância desta na melhoria dos resultados escolares, é publicado em 2008, o Despacho n.º 18038/2008, de

4 de julho, que vem estabelecer o funcionamento dos CFAE realçando nomeadamente o apoio que estes devem dar às escolas suas associadas na elaboração dos respetivos planos de formação, determinando que:

1. Os planos de formação previstos na alínea b) do n.º 2 do artigo 20.º e na alínea d) do artigo 33.º, ambos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, devem conter, em termos concretos e precisos, a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objectivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar e qual o público-alvo a atingir” pelo que as escolas associadas devem ser apoiadas no levantamento dessas necessidades e na elaboração dos respetivos planos de formação (n.º 3 infra). Concordando a este propósito com Peres (2003) quando, numa comunicação que proferiu⁶⁸, refere que neste particular “entendemos a formação contínua como um espaço e tempo de reflexão-investigação-acção, repensando a escola, os contributos dos processos socioeducativos em contextos formal, não-formal e informal e os próprios projectos de formação”.
2. “Os planos de formação deverão ser organizados para dois anos letivos, sendo que o primeiro, ao abrigo da atual legislação, deverá também incluir o período do ano letivo de 2008-2009 não abrangido pelos anteriores planos de formação dos centros de formação de associações de escolas.”
3. “Os centros de formação de associações de escolas, tomando como referência os planos de formação a que se refere o número anterior, elaboram os seus planos de acção, os quais devem conter a explicitação do dispositivo de formação que se destina a responder aos planos de formação das escolas associadas.” Tais planos de ação devem espelhar a relação que foi estabelecida entre o CFAE e as escolas suas associadas no sentido de as comprometer (e aos seus docentes e demais atores educativos) na elaboração e adequação dos planos de formação que apresentam, pois que, em paralelo com as orientações políticas da tutela, pode-se e deve-se ter o que as escolas precisam.
4. “Os planos de ação dos centros de formação de associações de escolas devem ser objeto, nos termos legais, de acreditação por parte do conselho científico-

⁶⁸ Comunicação apresentada no Seminário realizado pelo SPN, em março de 2003, no Porto, no âmbito das Jornadas Pedagógicas.

pedagógico da formação contínua de professores e podem ser financiados pelo Programa Operacional Potencial Humano (PO CH).”

5. “Os termos e condições em que se concretiza a operacionalização dos planos de acção dos centros de formação das associações de escolas é objecto de contratualização com entidades externas, designadamente, instituições de ensino superior e associações profissionais de professores, as quais devem, previamente e nos termos legais, ser acreditadas para aquele efeito pelo conselho científico-pedagógico da formação contínua de professores.”
6. “A contratualização com entidades externas prevista no número anterior não poderá ser inferior a dois terços da totalidade do plano de acção a desenvolver”. Refira-se que esta formalidade legal nunca foi cumprida, pelo que faria todo o sentido revê-la.

A publicação do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, vem aprovar as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas, e bem assim, como é referido no seu preâmbulo, “redefinir o papel dos CFAE e introduzir desenvolvimentos e mudanças significativas na sua organização e funcionamento, visando melhorar a sua capacidade em proporcionar um serviço de formação contínua orientado para o desenvolvimento profissional, a atualização científica e pedagógica ao longo da vida, a melhoria do ensino e uma maior eficácia nos processos de liderança, gestão e organização das escolas”, podendo as atribuições dos CFAE ser sintetizadas da seguinte forma:

- contribuir para a promoção da formação contínua, promovendo os princípios de associação, territorialização e de autonomia;
- agir de acordo com os princípios e objetivos da formação contínua, no sentido da sua concretização, designadamente no sentido de incidir nos interesses da organização escolar enquanto tal e nos interesses individuais dos professores, desde que estes concorram para a superação de necessidades da escola;
- coordenar e apoiar projetos de inovação das escolas associadas, promovendo a articulação daqueles com os desenvolvidos pelos órgãos do poder local;
- promover o reconhecimento profissional dos formadores e a sua formação, na qual as instituições do ensino superior devem ter um papel determinante;

- ter a preocupação de levar a cabo uma avaliação sistemática do impacto e eficácia da formação, ainda que se reconheça tratar-se de um trabalho árduo e complexo, pela escassez de recursos humanos e financeiros de que enfermam, agravado pela insuficiência de dados, designadamente no que respeita aos que se prendem com as razões para a frequência das atividades de formação e para a escolha de cada uma;
- “garantir a operacionalização dos planos de formação no sentido da melhoria da organização-escola através das aprendizagens desenvolvidas pelos seus recursos humanos, bem como garantir do mesmo modo a qualidade da formação, promovendo processos de acompanhamento recolhendo sistematicamente informações sobre os processos realizados considerando os objetivos previamente definidos, de avaliação da formação ministrada e ainda do seu impacte para reorganizar os planos de formação de acordo com os dados recolhidos e a reflexão produzida”.

Elencam-se, no Quadro n.º 9, os vários autores consultados que se têm vindo a debruçar sobre esta matéria, cujos estudos, relatórios e artigos se apresentam como os mais citados.

135

Quadro n.º 9 – Artigos, Relatórios e Estudos Analisados no Âmbito dos CFAE

AUTOR E RESPECTIVO ESTUDO/PUBLICAÇÃO	TIPO	ANO
Amiguiinho, A. & Canário, R (Org.). Escolas e Mudanças: O Papel dos Centros de Formação. Lisboa: EDUCA.	Livro	1994
Barroso, J. & Canário, R. (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. In: Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol. 8, n.º 3, pp. 263-294	Artigo	1995
Barroso, J. & Canário, R. (1999). Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades. Lisboa: ME:IEE	Relatório Científico	1999
Ruela, C. (1999). Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa. Lisboa: ME:IEE	Dissertação	1999
Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua. Contributo para a consolidação da Formação Contínua centrada nas práticas Profissionais. Braga. ME	Documento orientador	1998
Correia, J. A, Caramelo, J. C. & Vaz, H. Formação de Professores: Estudo Temático. Porto: FPCEUP	Relatório Científico	1997
Canário, R. (2001). Fazer da formação um Projecto – Mudar as escolas ou os centros de formação? In Revista Portuguesa de Formação de Professores. Vol. 1	Artigo	2001
Silva, M. (Manuel António) (2002). Os Directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas – a pessoa e a organização. Lisboa, IIE.		2002
Monteiro, M. (2003). Formação contínua: O modelo e as práticas. Formação e identidades. Braga: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura		2003
Peres, A. (2003). Comunicação apresentada no Seminário realizado pelo SPN em março de 2003 no Porto, no âmbito das Jornadas Pedagógicas.	Comunicação	2003
Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: os Centros de Formação de Associação de Escolas Autor(es), in Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 42-2, p. 225	Artigo	2007
Branco, A. & Onofre, M. Análise da Procura e da Oferta de Formação Contínua. Boletim SPEFN n.º 33, pp. 109 – 128	Artigo	2008

Santos, S. M. (2009). Percurso da formação contínua de professores. Um olhar analítico e prospetivo. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.	Livro	2009
Danielson, C. (2010). Melhorar a Prática Profissional. Um Quadro de Referência para a Docência. Ministério da Educação	Livro	2010
Lopes, Amélia <i>et al</i> (2011). Formação contínua de professores 1992-2007 Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva. Porto : Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua : Livraria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U.P.	Estudo científico	2011
Formosinho, J. & Araújo, J. M. (...). Formação Contínua de Professores em Portugal (1992-2011): Os Efeitos de um Sistema de Formação.	Artigo	
Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. In A Formação Contínua na Melhoria da Escola. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA (pp. 12- 18).	Artigo	2015
Casanova, M.P. & Silva, A. (2016). Centro de formação de associação de escolas: avaliação de formação contínua de professores. In Atas do XXIII Colóquio da AFIRSE “As pedagogias na sociedade contemporânea – Desafios às escolas e aos educado”. Lisboa: AFIRSE. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. (pp. 195-208)	Artigo	2016
Machado, E. & Sousa, J.C. (org.) (2018). Formação contínua de professores em Portugal - de ontem para amanhã : 25 anos da criação dos centros de formação de associação de escolas - 1ª ed. - Santo Tirso : De Facto	E-Book	2018
Alves, M. (Org.) O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas	Livro	2019
Rodrigues, A. (2020). Análise de necessidades de formação e FC de professores, in livro CENFORMA	Artigo	2020
Damião, M.H. & Delgado, C. (2022). Do desempenho à ação profissional: sobre o rumo da formação contínua de professores em Portugal. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 15, n. 3	Artigo	2022
Parecer dos Centros de Formação das Associações Pedagógicas ou Científicas sobre a Formação Contínua	Parecer	2023

Fonte: Elaboração própria

Nestas publicações, o enfoque é colocado, essencialmente, (i) nas estratégias desenvolvidas pelos CFAE, nomeadamente no que respeita aos ajustamentos e inovações de que se socorrem para implementarem e operacionalizarem as tarefas que lhes foram delegadas, e (ii) na sua dinâmica organizacional, mormente em termos da singularidade regional que os configura e que os conduz, necessariamente, a interpretarem as políticas de formação à luz do contexto local em que estão inseridos e a adequá-las às sensibilidades do público a que se destinam.

De acordo com Barroso & Canário (1995, p. 265)

Em termos de política educativa, a criação destes centros (apoiados, em princípio, numa dinâmica associativa das escolas) inscreve-se numa tendência, observável a nível internacional, e presente nas intenções e nos normativos da reforma educativa portuguesa, para encarar o estabelecimento de ensino como unidade central da administração do sistema escolar (Barroso & Sjørslev, 1991),

procedendo-se à respetiva transferência de competências e favorecendo-se a sua autonomia.

O certo é que os CFAE surgiram como uma estrutura organizacional “potencialmente original e importante” (Barroso & Canário, 1995), uma “singularidade portuguesa” (Machado, 2007), são “a novidade no sistema” (Barroso, 2002, p. 282), “...em termos europeus, uma organização inédita...” (Formosinho, 2003, pp. 31-33), gerando, por isso, algum entusiasmo à sua volta, porquanto “eram portadores de um conjunto de “promessas” e alimentavam um conjunto de anseios quanto à possibilidade de, com base em estratégias territorializadas e contextualizadas de formação, poderem contribuir para a construção de modalidades de autonomia, por parte das escolas e dos professores”. (Barroso & Canário, 1999, p. 21)

Muito do que se escreveu e disse aquando da publicação do RJFCP patenteava uma notória expectativa que “contribuiu para uma espécie de idolatração de uma inovação instituída” (Silva, 2002, p. 46). Nas palavras de Canário (1994, p. 20),

os centros de formação, pelo conjunto de recursos humanos, financeiros e materiais, que mobilizam, pelos efeitos esperados, ao nível das escolas e professores, pela importância que lhes é conferida pelas autoridades educativas, configuram-se não como «mais uma inovação», mas como uma mudança de cariz estratégico, relativamente ao futuro quer do sistema escolar, quer da (re)construção da profissionalidade docente.

Também Barroso & Canário (1995, p. 264) explicam de forma clara e inequívoca a génese da criação dos CFAE, dizendo que a mesma

não surge como uma decisão avulsa ou parcelar, mas pretende constituir uma espécie de ‘fecho de abóbada’ de uma política de formação contínua de professores, estreitamente articulada com a definição da carreira docente, com a desejada melhoria de desempenho dos estabelecimentos de ensino, e com o processo de ‘aplicação’ da reforma educativa em curso.

Acontece, porém, que, como afirmam os mesmos autores (Barroso & Canário, 1999, p. 46), “as «associações de escolas» (...) não passaram de um somatório de escolas, sem qualquer identidade de interesses comuns”, acrescentando Barroso (2002, p. 282) que os CFAE se têm “situado, predominantemente, do lado da oferta de formação, aproximando-se, assim, das outras entidades formadoras: ensino superior e associações. Imitam as entidades que oferecem formação. E até aqui são as que mais têm oferecido”. Assim, esta forma de organização da FCP, que aparentemente parecia favorável a um controlo da formação pelos docentes e UO passou, ou invés, a ser regida “fundamentalmente por processos indirectos” (Barroso & Canário, 1999, p. 41), nomeadamente na formalização das normas de acreditação das ações, o que condicionou fortemente a perceção da formação contínua pelos professores e pelas escolas. De acordo com os mesmos autores, tal obstou igualmente a que a formação fosse mais pensada e dirigida para grupos de docentes ou para o conjunto das escolas associadas.

No que à sua orgânica diz respeito, os CFAE são estruturas organizacionais constituídas por estabelecimentos de ensino públicos, privados e cooperativos de todos os níveis de ensino não superior, de uma mesma região geográfica, que lhes ficam associados, sendo a homologação⁶⁹ da sua criação feita pelo membro do Governo responsável pela área da educação, nos termos da lei. Ou seja, não deixa de ser curioso verificar que esta homologação se trata de um ato meramente administrativo – vinculado – que absorve os fundamentos e conclusões da proposta de criação. Acresce que a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência (Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, com as alterações introduzidas por: Declaração de Retificação n.º 3/2012; Decreto-Lei n.º 266-G/2012; Decreto-Lei n.º 102/2013; Decreto-Lei n.º 96/2015; Decreto-Lei n.º 33/2018; Decreto-Lei n.º 38/2022; Decreto-Lei n.º 36/2023) não inclui os CFAE na sua arquitetura jurídica, o que comprova a inexistência de relação hierárquica entre o Ministério da Educação e estes centros.

Não obstante essa realidade, os CFAE funcionam como entidades centrais do desenho de uma política de FCP local, atuando em universos heterogéneos e com atores muito diversos, cujas visões do mundo, da escola pública e do serviço público de educação e de formação também nem sempre são convergentes. Se é certo que toda a formação se deve constituir como um processo promotor de mudança e de transformação para os que a

⁶⁹ Na prática administrativa, a homologação identifica-se, na generalidade dos casos, com a emissão de um despacho de «Concordo» sobre o parecer, informação ou proposta homologados.

frequentam, não é menos certo que os CFAE se devem colocar ao serviço deste desiderato, não circunscrevendo a sua ação à prestação de serviços de formação, mas funcionando, igualmente, como refere Saragoça (2022), como “polos aglutinadores da produção e divulgação de conhecimento gerado por estes e outros agentes educativos que operam além das suas fronteiras e esferas de ação mais direta”. E muitos têm conseguido sê-lo.

Ainda que, não raras vezes, a atividade de alguns CFAE se cinja a uma ação predominantemente administrativa e burocrática, que se consubstancia na gestão do plano de formação e na correta organização de dossiês pedagógicos e financeiros, não é menos verdade que muitos outros extravasam essa ação. De facto,

alguns CFAE desenvolveram e desenvolvem uma notável capacidade editorial; outros criaram modernos centros de recursos com acervos bibliográficos diversos; outros, em parceria com instituições do ensino superior, desenvolvem e colaboram em projetos de investigação nacionais e internacionais; outros promoveram e promovem localmente encontros, jornadas temáticas, atividades culturais...; outros, ainda, envolveram-se na criação de Centros de Competência, CRVCC, ECDL e de outras valências, sempre com o intuito de contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade. Ou seja, prestaram e continuam a prestar um serviço à comunidade educativa muito para além daquilo para que foram criados.

(Silva, 2012, p. 2)

possibilitando desta forma comprovar a sua “especificidade (...) na produção de ideias e respostas ao sistema educativo, bem como na indução de mudanças a nível de recursos e de projectos e na consolidação de novas práticas” (Machado, 2007, p. 61). Saliente-se ainda as redes de partilha de práticas, de influência e de investigação em educação em que muitos centros se agruparam e nas quais se apoiam e entrelaçam, nomeadamente em momentos de escassez de recursos financeiros (de que é exemplo o período entre 2006 e 2012) ou de implementação de programas educativos estruturais (como sejam o Plano Tecnológico para a Educação (PTE), ou o PNPSE para citar apenas alguns exemplos).

Ao não serem detentores de identidade jurídica própria, os CFAE ficam dependentes de instalações localizadas numa das escolas associadas, à qual cabe igualmente a responsabilidade de gerir as verbas que são atribuídas ao centro bem como, de acordo com a sua disponibilidade, de lhes cederem recursos humanos (funcionário para apoio administrativo, professores que eventualmente o assessoram (no máximo de 2) e o consultor de formação (caso exista)). Ainda que o Despacho n.º 2609/2009, de 20 de janeiro, refira que as escolas associadas podem disponibilizar “a afetação de recursos humanos (e financeiros) que lhes permitam atingir os seus objetivos com qualidade e rigor”, os centros não dispõem de recursos humanos próprios, para além da figura do diretor, cujas competências estão estabelecidas no artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

Nos termos do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, o candidato a diretor de CFAE tem de ser detentor de licenciatura em ensino e experiência profissional, estar posicionado no 4.º escalão ou superior da carreira docente e comprovar ter desempenhado pelo menos quatro anos em cargos de coordenação e supervisão pedagógica. Necessita ter um bom conhecimento da legislação no âmbito da FCP para que possa tomar decisões fundamentais, bem como conhecimentos de administração educacional e gestão financeira. Ademais, é importante que tenha desenvolvido competências de trabalho colaborativo, espírito crítico e de comunicação.

Sobre a figura do diretor dos CFAE, parece oportuno salientar que frequentemente as funções que desempenha e que lhe foram conferidas por lei se assemelham mais às de um burocrata do que às de um gestor de formação. Barroso & Canário (1995, p. 277) referem que após um ano em exercício de funções, o diretor é vítima de “uma espécie de ‘esquizofrenia organizacional’”. Efetivamente, poder-se-ia afirmar que, na prática, um Diretor de CFAE:

- Concebe, coordena e gere o plano de formação e de atividades do CFAE, considerando as necessidades e prioridades de formação das escolas que lhe estão associadas e dos respetivos profissionais de ensino;
- Estabelece parcerias e protocolos diversos, tendo em vista a melhoria do serviço de formação prestado e a satisfação das necessidades formativas identificadas;

- Gere a atividade pedagógica e logística do CFAE, organizando e acompanhando a realização das ações de formação previstas nos respetivos planos de formação e de atividades;
- Promove iniciativas de formação de formadores, através do estabelecimento de redes com outros CFAE;
- Coordena a bolsa de formadores internos, sendo responsável pela sua formação, pela afetação dos avaliadores externos aos avaliados, coordenando reuniões e supervisionando as várias etapas do processo;
- Garante, no quadro da secção de formação e monitorização, a organização de processos sistemáticos de monitorização da qualidade da formação realizada e a avaliação periódica da atividade do CFAE em termos de processos, produto e impacto;
- Fomenta a divulgação de práticas, partilhas e redes;
- Tem a seu cargo a gestão dos processos de financiamento, nomeadamente a elaboração de candidaturas a esse financiamento.

Todavia, o que é interessante notar é que, ao longo de tempo, se veio a verificar que a maior ou menor notoriedade com que o diretor do CFAE desempenha essas funções e operacionaliza as orientações da tutela em matéria de políticas educativas no domínio da FCP tem impactos notórios não apenas nas dinâmicas do próprio CFAE que gere, como na opinião que a comunidade educativa forma a seu respeito. Um estudo conduzido por Silva (2001, p. 62) permitiu concluir que “os CFAE são a imagem do seu Diretor” quanto à perceção que deles tem a comunidade educativa considerada seja ao nível das escolas suas associadas, seja ao nível da comunidade em que estas se inserem.

Mas é evidente que essa imagem não deixa de ser um pouco distorcida, considerando que o subsistema de FCP é, em grande medida e como já foi referido, determinado pelas políticas educativas implementadas pela tutela, que se vão necessariamente refletir também nas dinâmicas dos CFAE. Canário (1994, p. 49) ilustra bem esta ideia quando refere que “o nascimento dos Centros de Formação de Associação de Escolas tem a marca de um paradoxo: trata-se, com efeito, de uma iniciativa claramente estatal, cuja concretização faz apelo ao associativismo local dos docentes e das escolas”. Ou seja, parece ser consensual o entendimento de que a sua criação, embora supondo uma

dinâmica associativa das escolas (o que denotaria uma certa originalidade), paradoxalmente, tratou-se de uma *imposição* da tutela.

A nível organizacional, os CFAE “constituem uma clara inovação estrutural do aparelho administrativo que regula as relações entre a Administração Central e os estabelecimentos de ensino” (Barroso & Canário, 1999, p. 37) tanto mais que a sua criação, tendo resultado de regulamentação através de um normativo legal (o RJFCP já atrás apresentado), pretende que

estas organizações formativas não actuem como ilhas alheias ao contexto de inserção institucional, social e profissional, imunes ao conjunto de vertentes e normas políticas e administrativas de que o sistema educativo é fortemente produtor, apartadas das diversas lógicas de acção que é possível encontrar no conjunto de escolas associadas ou entre os vários actores sociais em presença

Contudo, tal situação também pode não ser alheira aos constrangimentos com que os CFAE se têm desde sempre confrontado e que decorre da sua quase total dependência de verbas de programas comunitários⁷⁰ para fluxos financeiros vindos da Europa.

No período de transição do 1.º Quadro Comunitário de Apoio (QCA) (1989-1993) para o 2.º (1994-1999), no período entre 1994 e 1995, os CFAE quedaram-se praticamente inativos, porque profundamente dependentes dos fluxos financeiros vindos da Europa. Efetivamente, com uma estrutura reduzida – por vezes contando apenas com o respetivo diretor como único recurso humano –, uma significativa redução verificada no financiamento terá levado a grandes constrangimentos orçamentais. De igual modo, a

⁷⁰ Ao longo de várias décadas, os **Quadros Comunitários de Apoio** (QCA) em Portugal canalizaram fundos significativos para a formação contínua de professores e outros setores da educação, tendo os investimentos realizados em diferentes períodos variado em montante, de acordo com as prioridades e estratégias delineadas em cada um:

1. **QCA I (1989-1993)**: Marcou o início do uso de fundos comunitários na modernização e formação em Portugal. O investimento na formação de professores foi parte de um programa mais amplo que visou modernizar o sistema educativo e formar recursos humanos qualificados.
2. **QCA II (1994-1999)**: Reforçou o investimento na formação contínua de professores, buscando melhorar a qualidade de ensino e atualizar as competências pedagógicas em resposta às novas exigências educativas.
3. **QCA III (2000-2006)**: Aumentou significativamente o foco na educação e formação, com programas específicos direcionados à FCP, na qual foram aplicados fundos no desenvolvimento de competências em áreas estratégicas, como nas TIC e nas metodologias de ensino mais inovadoras. Segundo o relatório de execução 2005 do PRODEP, o financiamento aprovado e reprogramado para o período de 2000-2006 é de aproximadamente 234 milhões de Euros. Até final de 2005 foram executados 186,6 milhões Euros e no final de 2006 estima-se que tenham sido executados aproximadamente 203 milhões Euros. Com estes valores a taxa de execução financeira rondará os 86,7%.

mudança do 2.º para o 3.º QCA (2000-2006) e o termo do 3.º QCA corresponderam novamente a períodos de asfixia financeira dos CFAE. Com o fim do 3.º QCA e a sua substituição pelo Quadro Estratégico de Referência Nacional (QREN)⁷¹, os financiamentos foram sendo progressivamente reduzidos, não tendo havido novamente lugar a qualquer financiamento entre 2010 e 2012. Estas situações levaram à consequente reestruturação da rede nacional dos CFAE.

Em abril de 1993, estava já constituída uma rede de 197 CFAE, abrangendo um universo de, aproximadamente, 120 000 professores, que se manteve em atividade até meados de 2008, altura em que o Ministério da Educação, através do Despacho n.º 18039/2008, de 4 de julho, procedeu à sua reorganização, tendo o número de CFAE passado para os atuais 91. Procedeu-se igualmente a uma redefinição dos planos de ação dos que se mantiveram e verificou-se que muita da formação disponibilizada pelos CFAE tinha de ser paga pelos professores, o que não só contrariava o espírito veiculado no RJFCP⁷², como veio imprimir uma visão de certa forma mercantilista da formação.

O Programa Operacional Capital Humano (PO CH), parte do Portugal 2020 (2014-2020)⁷³ consolidou o investimento na formação contínua de professores com um enfoque em estratégias de ensino inovadoras e o alinhamento com as diretrizes europeias de desenvolvimento de competências.

Todavia e apesar das flutuações e ajustes que ao longo do tempo sofreram, os CFAE resistiram, sobreviveram e conseguiram manter a sua missão, os seus objetivos e a forma como se organizam no terreno (Santos, 2009, p. 29), constituindo-se como um dos principais pilares para a atualização científica e pedagógica dos docentes contribuindo

⁷¹ O QREN foi um programa de apoio ao desenvolvimento de Portugal no período de 2007 a 2013, cofinanciado pela União Europeia, que visava promover a competitividade, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável, através de uma série de investimentos em áreas como a inovação, as infraestruturas, o emprego e a educação. Neste domínio, uma das suas ações foi o investimento no **Programa de Formação Contínua de Professores**, que teve como objetivo melhorar as competências dos profissionais da educação e apoiar a inovação no sistema educativo, promover a atualização e o desenvolvimento profissional dos docentes em várias áreas, como as novas tecnologias e metodologias pedagógicas. No total, o valor destinado a este tipo de investimento foi significativo, sendo parte de um conjunto mais amplo de cerca de **2,5 mil milhões de euros** atribuídos ao eixo da **Educação e Formação**, que englobou a qualificação de recursos humanos e a modernização das infraestruturas escolares.

⁷² CAPÍTULO V Formandos Artigo 33.º Direitos dos formandos, alínea f) “O docente, enquanto formando, tem o direito de: (...) f) Frequentar, gratuitamente, as ações de formação obrigatória”.

⁷³ O Programa Operacional Capital Humano (PO CH) investiu significativamente na formação contínua de professores e outros profissionais da educação em Portugal. Entre 2014 e 2023, o programa mobilizou um total de cerca de 4.571 milhões de euros, dos quais aproximadamente 3.885 milhões vieram do Fundo Social Europeu (FSE). Este financiamento destinou-se a diversas ações de qualificação, incluindo a formação de docentes, com o objetivo de promover o sucesso educativo, reduzir o abandono escolar e melhorar a qualidade do sistema educativo.

para o desenvolvimento organizacional das escolas e daqueles que nelas trabalham (Caetano, 2003).

Paradoxalmente, parece ter sido este um período de grande atividade e criatividade para muitos CFAE. Primeiro, porque desde logo perceberam que uma escassez no financiamento implicava uma menor dependência da administração central, bem como das regras e dos regulamentos impostos pelos Fundos Europeus; depois, porque tal situação configurava uma excelente oportunidade para exercitarem a sua criatividade, virando-se mais para as escolas suas associadas, direcionando os seus planos de formação efetivamente para os contextos destas, enquanto objetos de referência para a mudança, inovação e autonomia que se pretendiam. Assim, para tal, recorreram a formadores internos, a maioria dos quais dinamizou formação *pro bono*, e socorreram-se das próprias unidades orgânicas associadas para obterem financiamentos, indo ao encontro desta ideia de que “Os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas poderão potenciar os seus próprios recursos humanos na produção de respostas formativas de qualidade de modo a colmatar as necessidades formativas identificadas em contexto” (Casanova, 2015, p. 12).

Afinal, foi como se tivessem literalmente regressado ao que tinha sido o seu início e efetivamente cumprirem cabalmente as funções para as quais tinham sido criados. Contudo, tal revela-se uma perceção falaciosa, porquanto paralelamente a responderem às necessidades identificadas pelas Escolas associadas de *per se*, passam a responder sobretudo às demandas da tutela, em resultado das políticas educativas de âmbito nacional que preconizam mudanças e apelam à ação coerente das instituições para esse objetivo. Aliás, de acordo com um estudo realizado por Forte & Flores (2014), o principal constrangimento que obsta a uma efetiva aplicação das políticas de formação contínua reside precisamente numa excessiva centralização dos CFAE e na escassa autonomia de que dispõem para desenharem planos de formação que possam ir ao encontro das necessidades identificadas em cada UO, em particular das dos seus docentes.

Apesar de se encontrarem num quadro de absoluta ausência de recursos financeiros, em 2012, a publicação do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, vem atribuir-lhes uma nova competência. De acordo com o estabelecido no artigo 2.º do referido diploma “em cada Centro de Formação de Associação de Escolas, (...), é constituída uma bolsa de avaliadores responsáveis pela avaliação externa da dimensão científica e pedagógica do processo de avaliação de desempenho docente”, passando o diretor do CFAE a coordenar e gerir essa mesma bolsa (artigo 3.º do mesmo diploma). Esta nova

competência decorre da publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que estabelece o novo regime jurídico de avaliação do desempenho docente.

Perante a já referida insuficiência de meios de que dispõem, muitas das suas atribuições têm todavia vindo a ser operacionalizadas de forma desigual pelos diversos CFAE, não apenas no que concerne ao volume de formação disponibilizada e concretizada, como (i) na variedade de temas disponibilizados aos formandos⁷⁴; (ii) na disponibilidade de formadores para as dinamizarem (com formação ou currículo relevante; com maior ou menor notoriedade); e (iii) nos recursos financeiros a que têm acesso (linhas de financiamento ao abrigo de fundos comunitários, de programas Europeus ou provenientes dos municípios a que pertencem). De facto, os contextos são determinantes.

Desde logo, no que ao financiamento diz respeito, pois que parece verificar-se uma discrepância entre as várias zonas do país. Veja-se, por exemplo, a grande Lisboa a viver com o financiamento do estado, o que condiciona as áreas da formação disponibilizadas aos docentes⁷⁵; ou vários municípios em diversas zonas do país que disponibilizam verbas para financiarem a FCP, esperando que os CFAE dinamizem as ações de formação que eles esperam ver incrementadas.

Este cenário parece evidenciar que a formação contínua de professores, centrada essencialmente nos CFAE, em organismos da administração central do Ministério da Educação e, supletivamente, nas instituições do Ensino Superior, se destinará, quase em exclusivo, a servir as reformas políticas que se pretendem ver implementadas⁷⁶. Esta aposta, em parceria com Instituições de Ensino Superior e outras entidades formadoras,

⁷⁴ Estes temas são os que decorrem da urgência das políticas educativas, como sejam: em 2018, o programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo (PNPSE); em 2019, a implementação dos Decretos-Lei n.ºs 54 e 55/2018, de 6 de julho; a partir de 2020, as questões ligadas, por exemplo, à Cidadania e Desenvolvimento; à Escola Inclusiva; à Autonomia e Flexibilidade Curricular; de outros projetos mais pontuais e específicos, como sejam alguns no âmbito das TIC, das Bibliotecas Escolares, do Desporto Escolar ou do Sistema Básico de Vida; mas também os que advêm das tendências educativas mais atuais (Liderança Distribuída, Avaliação Formativa, Bem-Estar Docente e Saúde Mental), o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória; a Avaliação Formativa; o Plano de Ação para a Educação Digital, etc).

⁷⁵ Atualmente os temas da Inclusão (Decretos-Lei n.ºs 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho); da Autonomia e Flexibilidade Curricular e do Projeto MAIA; da implementação do Plano de Ação para a Educação Digital em outras zonas do país

⁷⁶ Refira-se, a título de exemplo, que a formação gratuita e transversal dos docentes e outros agentes de educação foi reforçada, entre 2017 e 2018, com um valor global de 17,9 milhões de euros, pelo Ministério da Educação e pelo PO CH, contribuindo deste modo para a concretização dos planos de ação estratégica apresentados pelas escolas no âmbito do PNPSE. A fim de melhor se apurar o investimento em FCP, poderia fazer sentido que a base de dados de monitorização da formação criada pela DGAE contemplasse igualmente campos relacionados com os custos associados a essa mesma formação (valor por hora de formação; valor por formando; valor por formador; entre outros).

reflete a importância da formação dos docentes nas políticas de educação do executivo da altura”⁷⁷.

Todavia, não deve ser ignorado o facto de que, lado a lado com as necessidades institucionais, encontram-se também, entre outras, a atualização dos saberes científicos e das metodologias de aprendizagem, a capacitação digital dos docentes, a capacitação das lideranças de topo e lideranças pedagógicas intermédias.

E é assim que, decorridos que estão 30 anos desde a criação dos CFAE, paira a ideia de que os professores e as escolas – afinal os principais destinatários da FCP e aqueles que nelas deviam desempenhar o papel mais ativo (desde a identificação das suas necessidades de formação, à elaboração de um plano de formação que lhes correspondesse e à posterior avaliação do impacto deste) – parecem sujeitar-se à oferta que os CFAE lhes apresentam, sem aparentemente questionarem a pertinência que a mesma possa ter para o desenvolvimento profissional dos primeiros e para o projeto pedagógico nas segundas. É possível que o facto de a FCP estar indexada à progressão na carreira – “Os professores foram obrigados a aceitar a oferta existente, cujo principal objectivo era o de facilitar a aquisição de créditos” (Salgado, 1995, p. 256) – por um lado, e por outro, “a interpelação da especialização profissional dos responsáveis pela formação, sejam eles diretores de centros de formação, representantes das escolas nas comissões pedagógicas dos centros, detentores de cargos de gestão pedagógica nas escolas ou formadores” (Esteves, 2006, p. 184) possam ser as principais causas para que tal ocorra. Ainda assim, esta falta de questionamento poderá ser explicada, também, pela imposição de algumas prioridades de formação em resultado de alterações no sistema educativo e de que são exemplo reformas, planos e projetos já anteriormente mencionados.

Uma outra evolução nos CFAE deve ainda ser registada e que é a de estes parecerem ter-se vindo a distanciar progressivamente daquela que foi a missão que originou a sua criação: a de servir os professores, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento profissional, e as escolas, em termos do seu desenvolvimento organizacional, contribuindo para a satisfação de necessidades de formação a estes níveis identificadas como prioritárias e essenciais. Tal consubstanciou-se não apenas num desfasamento entre a oferta de formação disponibilizada e as necessidades identificadas pelos professores,

⁷⁷ In página eletrónica da Direção-Geral de Educação (DGE) [Novo elenco do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua toma posse - XXI Governo - República Portuguesa \(portugal.gov.pt\)](https://www.dge.gov.pt/pt/conselho-cientifico-pedagogico-de-formacao-continua-toma-posse-xxi-governo-republica-portuguesa), acesso em agosto de 2024.

como nas identificadas pelas escolas e direcionadas para o seu desenvolvimento organizacional. Tal como afirma Silva (2012, p. 3), neste quadro os CFAE parecem ter tornado mais “agências de gestão de formação concebida centralmente e por eles territorialmente disseminada em detrimento do seu papel de entidade formadora autónoma com planos de formação imbrincados com os projetos educativos das escolas associadas”.

Esta aparente subversão da missão primeira dos CFAE parece ter impactado negativamente na oferta de formação disponibilizada aos professores, porquanto estes “terão que sentir e estar no centro da sua própria formação por desejo, por vontade ou por necessidade” (Casanova, 2014, p. 12). Recorrendo às palavras de Canário (2001), “o papel dos CFAE ficou-se pelo de veículos de ligação entre a administração e os professores, consubstanciado numa instrumentalização da formação contínua por parte da primeira ao oferecer aos segundos “menus” de ações numa perspetiva de reciclagem científica e didática”, no sentido de melhor os capacitar para saberem dar resposta às reformas educativas promovidas pela tutela.

Dada a complexidade do processo evolutivo dos CFAE e a diversidade dos desafios a que foram forçados a dar resposta, tentou-se, no quadro n.º 10, sintetizar a atividade por eles desenvolvida desde a sua constituição, nos anos 90, até ao presente.

Quadro n.º 10 - Atividade Desenvolvida pelos CFAE desde a sua Criação

Anos 90*	O paradigma da formação contínua aliava o direito do docente a este tipo de formação à sua progressão na carreira e num contexto de formação centrada na escola, com financiamento disponível												
1990	<p>Numa comunicação feita num colóquio internacional sobre experiências nacionais de formação contínua apontava como pontos críticos da situação portuguesa, Maria Teresa Estrela refere os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Carácter não sistematizado ou mesmo desordenado das ações de formação no que se refere a iniciativas, tempos, espaços, modalidades e conteúdos, estes mais determinados por modas de temas e até de formadores do que por necessidades previamente determinadas dos professores e das escolas; — Falta de participação dos formandos na conceção e orientação da formação; — Predomínio de um modelo de formação contínua “defectológico” superador de aparentes carências (Johnson, citado por Eraut, 1988) e "centrado nas aquisições", utilizando a categorização de Ferry (1983); — Falta de consistência e de credibilidade da avaliação da formação. 												
Final de 1992	Os CFAE entram em funcionamento.												
1992-1997*	Deixaram uma imagem muito aquém das expectativas iniciais, como demonstraram os estudos realizados (Ferreira, 1994; Barroso & Canário, 1999; Correia <i>et al.</i> , 1997; Ruela, 1999; Silva, 2001).												
1993	Em abril, estavam já constituídos 197 Centros de Formação, abrangendo um universo de, aproximadamente, 120 000 professores.												
1993	Despacho n.º 108/ME/93, de 29 de junho, vem estabelecer as regras a que terá de obedecer a criação de um CFAE.												
1993	<p>1 ano após a sua criação, o papel dos CFAE é duplamente instrumental</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>LÓGICA DA TUTELA</th> <th>LÓGICA DE AUTONOMIA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PROFESSOR</td> <td>Técnico</td> <td>Profissional Reflexivo</td> </tr> <tr> <td>ESCOLA</td> <td>Unidade Administrativa</td> <td>Unidade Autónoma</td> </tr> <tr> <td>CFAE</td> <td>Unidade desconcentrada da Administração Central</td> <td>Rede associativa de estabelecimentos de ensino</td> </tr> </tbody> </table>		LÓGICA DA TUTELA	LÓGICA DE AUTONOMIA	PROFESSOR	Técnico	Profissional Reflexivo	ESCOLA	Unidade Administrativa	Unidade Autónoma	CFAE	Unidade desconcentrada da Administração Central	Rede associativa de estabelecimentos de ensino
	LÓGICA DA TUTELA	LÓGICA DE AUTONOMIA											
PROFESSOR	Técnico	Profissional Reflexivo											
ESCOLA	Unidade Administrativa	Unidade Autónoma											
CFAE	Unidade desconcentrada da Administração Central	Rede associativa de estabelecimentos de ensino											
1993-1995	<p>Ruela (1999) realizou um estudo acerca dos processos de construção e natureza da oferta formativa de 4 CFAE da Península de Setúbal, a partir dos modos de funcionamento destes Centros, durante este período. Por oferta formativa entendeu o autor o conjunto de ações e de outras iniciativas de formação acessíveis aos professores.</p> <p>Quanto ao modo de funcionamento dos CFAE salientaram-se as seguintes conclusões que representaram as tendências comuns aos 4 Centros de Formação estudados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o funcionamento dos centros depende da liderança pessoal dos diretores que parece ter condicionado a política de formação dos Centros; • as relações externas concretizadas no âmbito dos protocolos firmados entre os Centros e as instituições do ensino superior tem carácter limitado a nível de uma política de formação centrada na escola; • a falta de diálogo, apoio e incentivo às atividades dos Centros, da parte dos organismos centrais e regionais do Ministério da Educação, não favoreceu uma política descentralizada da formação. Neste estudo, os resultados relativos à política de formação dos centros de formação das associações de escolas revelaram as seguintes tendências: • definição de princípios orientadores da sua política de formação – a formação deve ser conceptualizada para dar resposta as necessidades de formação dos professores e das escolas em articulação com as particularidades da comunidade envolvente; • criação da uma bolsa de formadores e de formação de formadores; 												

	<ul style="list-style-type: none"> • construção da oferta formativa baseada em processos de análise de necessidades de formação dirigida individualmente aos professores (questionário) o que inviabilizou a construção de uma oferta formativa que articulasse as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores e de desenvolvimento da escola como organização; • a natureza tradicional da oferta formativa, centrada nos cursos de formação, e articulada, essencialmente, com as necessidades decorrentes da evolução do sistema educativo. <p>O estudo conclui que neste período as atitudes e expectativas iniciais de interesse e motivação dos participantes acerca da oferta formativa dos CFAE evoluíram para atitudes de deceção e desmotivação. A formação começou a ser perspectivada como uma imposição decorrente da progressão dos professores na carreira docente e começou-se a questionar a utilidade da formação concretizada.</p> <p>(in Boletim SPEF n.º 33, pp. 109 - 128, 2008, Análise da Procura e da Oferta de Formação Contínua, Ana Branco – Marcos Onofre)</p>
1993-1998	<p>Roldão (2000) realizou um estudo de avaliação do impacto das atividades de formação efetivamente realizadas pelos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo, durante este período, tendo concluído que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • quanto à filosofia e aos objetivos de formação, os CFAE têm desenvolvido formação que em muitos casos é relevante, mas que não corresponde a uma definição clara e estrategicamente pensada da filosofia de uma formação, sustentada em diagnósticos de situação devidamente aprofundados. Neste período predominou uma lógica semi-burocrática que tornou os CFAE em instituições concebidas à maneira da administração pública, prestando serviços aos seus utentes, mas raramente se assumem como instituições autónomas, colegiais, com projetos próprios, e promotoras de políticas de formação por si definidas; • quanto à resposta e necessidades de formação, a dificuldade da maior parte dos inquiridos em precisar o grau de correspondência da formação oferecida face às necessidades de formação, resulta largamente do carácter difuso com que estas necessidades são percecionadas, quase sempre associadas a interesses e expectativas pessoais ou problemas no imediato, mas raramente ligadas a conceitos de desenvolvimento profissional (dos professores) ou de eficácia (dos centros). Tendo-se verificado também que as necessidades são muitas vezes percecionadas num sentido muito limitativo de procura externa de soluções para problemas pontuais da prática profissional; • quanto às respostas às motivações dos sujeitos da formação e visível que os professores manifestam uma motivação intrínseca pela valia da formação em articulação estreita com a prática da progressão profissional e a natural procura do esforço menor. A necessidade de trocar ideias e experiências com colegas é também evidenciada; • quanto ao impacto da formação percecionado, a grande maioria dos dados tratados ilustra, por um lado, com clareza o facto de não existir uma prática sistemática de recolha e análise de dados sobre a natureza e a dimensão do impacto da formação, elemento essencial à monitorização da ação dos CFAE. Por outro lado, a perceção dos intervenientes em acentuar o reconhecimento de impactos, mas na maioria dos casos confinados ao foro individual e não traduzíveis em melhorias reais da prática docente e da qualidade das escolas. <p>(in Boletim SPEF n.º 33, pp. 109 - 128, 2008, Análise da Procura e da Oferta de Formação Contínua, Ana Branco – Marcos Onofre)</p>
1997	<p>Os estudos apresentados neste ano (Ferreira da Silva, de Correia, Caramelo e Vaz, de Ruela) são convergentes no sentido de considerarem que os Centros não conseguiram contrariar a lógica do financiamento, o que teria originado um desvirtuamento dos objetivos que a sua criação visou. Assim, nos Centros estudados por estes autores, dominou uma oferta de formação por catálogo, assente num modelo de aquisições, descentrado da escola e dos seus projetos educativos e uma procura mais determinada por necessidades decorrentes da gestão da carreira do que por necessidades surgidas de uma intenção de desenvolvimento profissional.</p>
1993-2000*	<p>Da análise da formação facultada e realizada e da interpretação daí construída fica a impressão geral de que apesar de todo o discurso elaborado em torno de uma formação contínua por iniciativa dos professores e organizada nos seus centros de formação, todo o processo é muito dirigido pelo Ministério, tanto a nível organizacional como na orientação teórica e ideológica. (Guilherme Rego da Silva)</p>
1998	<p>Correia, J.A. (1998) e outros autores traçam um quadro negro da formação disponibilizada pelos CFAE, alegando serem interesses instalados a exercerem influência sobre esses centros, cujas ofertas formativas estavam muito afastadas das necessidades dos professores ou das escolas.</p>
1999	<p>Barroso & Canário (1999, p. 149): "O 'retrato' dos Centros de Formação que, a partir da investigação empírica realizada, é possível traçar devolve-nos a imagem de uma organização em que a lógica da tutela se sobrepõe claramente a uma possível lógica de autonomia, aparecendo os Centros de Formação como instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam um 'mercado' de formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos da oferta escolarizada".</p>

1999	Ruela (1999) “Os centros de formação das escolas, a grande inovação de 1992, tornaram-se simples agências de créditos para a progressão na carreira docente”.
1999-2013*	Os CFAE de Portugal foram responsáveis pela execução da maioria das modalidades de formação: curso de formação, oficina de formação, projeto e círculo de estudos. Verificou-se naquele período uma redução significativa do número de CFAE para menos de metade.
2000*	Os CFAE, ainda tinham alguns problemas e/ou contradições com que se debatiam (ibidem): <ul style="list-style-type: none"> • O excesso de burocracias que é um constrangimento para a execução dos projetos; • o incumprimento dos calendários de financiamento; • a pouca fluidez das verbas, que não responde às necessidades de formação; • a falta de verbas próprias; • a falta de renovação dos equipamentos informáticos e a pouca eficácia das comissões pedagógicas (Pimentel, 1998), • problemas ou dificuldades de relacionamento entre os CFAE e os serviços administrativos das escolas-sede; • dificuldades de comunicação com os docentes; • forte dependência administrativa e financeira; • inexistência de uma estrutura administrativa estabilizada; • significativa burocracia nos processos de acreditação e financiamento e desfasamentos entre a acreditação, o financiamento, os projetos educativos e a resolução dos problemas das escolas; • forte dependência do financiamento do FOCO, grande irregularidade e periodicidade das dotações financeiras; • o impacto negativo pela imposição dos créditos e • “inadequação e insuficiência de instalações e equipamentos” (Castro, 1998: 42).
2008*	Ano da reorganização da rede nacional dos CFAE, com a redução significativa desse financiamento
2014*	Com a publicação do atual Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) e tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e de desempenho docente, assim como, o reforço da atividade do docente, define-se um novo paradigma para o Sistema de Formação Contínua (SFC), em articulação com as prioridades da política educativa.
2023	A escassez de professores obriga a procura de medidas que permitam colocar professores nas escolas e não deixar os alunos sem aulas. Nesse contexto, é publicado o Decreto-Lei n.º 80-A/2023, de 06 de setembro, que define os requisitos de formação científica das áreas disciplinares dos grupos de recrutamento de docentes titulares de cursos pós-Bolonha em procedimentos de contratação de escola.
2024	As medidas decretadas pelo Decreto-Lei n.º 51/2024, de 28 de agosto, permitiram trazer para a profissão indivíduos a quem, por serem portadores de habilitação própria, são proporcionadas alternativas no sentido de obterem a qualificação profissional para a docência.

*Os Centros de Formação de Associação de Escolas: perspetiva dos seus Diretores Jorge Cardoso, Lídia Grave-Resendes, Antónia Barreto

A atuação dos CFAE resumida no quadro n.º 10 é indissociável das alterações introduzidas também quer pelo ECD, quer pelo RJFCP e quer ainda pela própria LBSE. Alterações impostas não apenas pela mudança das políticas educativas, mas também pelas transformações socio culturais ocorridas e pelas recomendações emanadas por organismos internacionais.

Em primeiro lugar merece destaque a publicação em 1998, do Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, que vem alterar o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. O diploma introduz o pressuposto de que “os educadores e os professores desempenham um papel essencial e insubstituível para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”. Esta revisão do ECD foi realizada em articulação com a regulamentação de importantes disposições estatutárias, tendo o Governo procurado associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilização dos educadores e dos professores, *garantir condições de acesso à formação contínua* e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respetivo desempenho profissional. E, em 1999, tem lugar mais uma alteração (Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio) ao RJFCP (Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro).

Em segundo lugar refira-se que, à entrada do milénio, se realiza em Lisboa o Conselho Europeu durante o qual foi definida uma estratégia que pretendia gerar um crescimento económico sustentável que gerasse mais e melhor emprego a nível do espaço Europeu. No documento resultante elegeram-se o emprego, os reforços económicos e a coesão social como partes integrantes de uma economia baseada no conhecimento, generalizando a perspetiva da formação ao longo da vida, promovendo a aquisição de competências e aumentando, ao mesmo tempo, a capacidade de adaptação aos desafios da mobilidade e da transformação da natureza do trabalho. Foi a designada *Estratégia de Lisboa* que veio estabelecer novos contornos e atribuir uma acrescida relevância à FCP, conferindo assim aos docentes um papel primordial no sentido de, num período temporal inferior a uma década, contribuírem para a concretização de tão ambiciosas metas educativas. Naturalmente, que as metas a atingir vieram a requerer um igualmente forte investimento financeiro na educação e na formação profissional, totalmente justificado a partir do momento em que aos professores foi exigido que revissem as suas práticas quando colocados perante os desafios que uma nova sociedade impôs à escola, porquanto “Os professores e os formadores são os intervenientes mais fundamentais na estratégia global com

vista à sociedade do conhecimento e a uma economia fundamentada no conhecimento⁷⁸” (Comissão Europeia, 2002).

Em terceiro lugar, a definição e implementação, em 2005, do *Plano Tecnológico da Educação* (PTE), que alicerçado na estratégia acima referida pretende levar à prática um conjunto articulado de políticas que visam estimular a criação, difusão, absorção e uso do conhecimento, como alavanca para, até 2010, transformar o nosso país numa economia dinâmica e competitiva e o colocar entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas.

Este *Plano Tecnológico da Educação* de modernização tecnológica das escolas portuguesas vem a ser aprovado em 2007, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro, encontrando-se estruturado em três eixos de atuação que cobrem todos os domínios relacionados com a modernização do nosso sistema educativo:

- Conhecimento – qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento;
- Tecnologia – vencer o atraso científico e tecnológico; e
- Inovação – imprimir um novo impulso à inovação.

152

O Plano pretendeu articular, de forma integrada e coerente, a infraestruturização tecnológica das escolas, a disponibilização de conteúdos e serviços em linha e no reforço das competências TIC de alunos e docentes, surgindo, assim, como uma oportunidade de transformar as escolas portuguesas em espaços de interatividade e de partilha sem barreiras, no quadro do paradigma da sociedade do conhecimento.

Na sequência deste Plano, foram os CFAE chamados a organizar, a nível nacional, um programa de formação especificamente desenhado para o operacionalizar, tendo a FCP desempenhado aqui um papel fundamental pois que pressupôs a construção de planos de formação para os docentes, que contemplaram, com uma vertente simultaneamente integrante e flexível, os variados aspetos para os quais as mudanças ocorridas no sistema educativo exigiam resposta.

Em quarto lugar, também em 2005, ocorreu a aprovação da segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo com a publicação da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Preconiza este

⁷⁸ Convém que não seja confundida sociedade do conhecimento com sociedade da informação, pois desde logo o que se pretende é que seja promovida a capacidade de transformar a informação em conhecimento, o que pressupõe reflexão (comentário da autora).

diploma, no seu artigo 33.º e na sequência dos objetivos estabelecidos aquando da *Estratégia de Lisboa*, que a formação contínua:

- a) complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;
- b) seja flexível e que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino;
- c) seja integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- d) assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- e) estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante em contexto educativo;
- f) favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
- g) seja participada e que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.

Acrescenta, ainda, no seu artigo 38.º, que todos os professores têm direito à formação contínua, a qual deve ser diversificada “de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”.

As etapas que se procuraram resumir chamam a atenção para o que parece ser uma mudança de paradigma no que respeita à FCP. Aquilo que na década de 90 parecia ser um modelo de formação contínua que aliava o direito do docente a este tipo de formação à obrigatoriedade da sua frequência para efeitos de progressão na carreira, devendo esta ser realizada no âmbito das necessidades organizacionais detetadas a nível da escola, paradoxalmente, revelou-se uma imposição da tutela, com vista a, por um lado ‘instruir’ os professores de como ‘aplicar’ bem a reforma educativa desencadeada a partir de meados dos anos oitenta (Canário, 2001) e, por outro, aproveitar fundos estruturais da Comunidade Económica Europeia para a formação de professores. Tal revelou, de igual forma, uma discrepância entre as necessidades evidenciadas pelas escolas e as dos interesses dos docentes, agravada pelos constrangimentos e as contradições impostas pela administração educativa, parecendo configurar mais um contributo para estar a afastar os CFAE dos objetivos que estiveram na origem da sua criação.

3.3 NÍVEL MICRO

Ao ser solicitado ao professor que tenha um papel cada vez mais interventivo na escola que não se esgota no espaço da sala de aula ou de interação pedagógica e/ou educativa com os seus alunos, ou na interação mais ou menos colaborativa com os seus pares, uma vez que, ao ser visto como um ‘agente de mudança’, o seu contributo é cada vez mais percecionado como imprescindível para mudar a organização escolar, adequando-a às exigências das sociedades modernas. Exige-se assim a passagem de uma conceção de *professor em construção reflexivo* para a de *professor em construção reflexivo-interventivo*.

Efetivamente, o ofício de professor é multifacetado, obrigando quem o exerce a assumir duas dimensões primordiais ao nível da escola: a dimensão profissional, que remete para a missão de ensinar; e a dimensão pessoal, que remete para um perfil de professor como pessoa dialogante, afetuosa e assertiva, capaz de negociar, corresponsabilizar, evoluir e transformar. Nias (1991, citado por Nóvoa, 1992, p. 22) expressa esta ideia dizendo que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, pelo que a formação terá de ter dupla finalidade.

Depois, também no domínio da educação se vivem tempos complexos, marcados pela mutação quase constante de paradigmas: da reorganização da rede escolar à gestão dos recursos humanos cada vez mais escassos; das reformas dos currículos a novas abordagens de avaliação pedagógica; da formação inicial, à indução na profissão e à formação contínua dos professores; da transferência de competências para o poder local à implementação de novos modelos de gestão.

Num tal contexto, falar de educação e de formação remete-nos para a necessidade de reflexão sobre as novas exigências que se colocam às escolas, em geral, e à profissão docente, em particular. Como já anteriormente referido, o professor vê-se confrontado com o exercício de novas funções, cada vez mais exigentes, diversificadas e desafiantes, que dele requerem não apenas uma quase permanente atualização de conhecimentos, posto que lhe são exigidas elevadas competências técnicas, científicas e pedagógicas para as desempenhar, como carecem de formação em novas áreas nas quais é chamado a intervir e que não foram contempladas na sua formação inicial. Tal não significa que o trabalho dos professores tenha ficado estagnado no tempo, pois que em muitos relatos estes profissionais afirmam buscar amiúde atualização que as suas necessidades e interesses lhes suscitam, utilizando para isso uma série de estratégias diversas que, Nardi *et al.* (2008) identificaram ao nível da “leitura de textos de jornais, revistas

e Internet, intercâmbio com colegas, reflexão sobre a prática, participação em palestras, cursos, grupos de estudos, etc.”.

Ora, isso retira-lhe tempo para, colegialmente, analisar, refletir, discutir e cooperar. Num tal contexto de qualificação⁷⁹ de recursos humanos, a FCP deve funcionar como o meio para assegurar a supressão de tais lacunas, sejam elas de ordem individual ou organizacional, constituindo-se, cada vez mais, como contributo fundamental para o êxito do processo educativo para o qual as entidades formadoras desempenham um papel determinante.

É preciso, pois, debater a escola e redefinir-lhe o objeto e tal tem de ser feito também à custa da recentração dos professores, mobilizando-os, ética e pedagogicamente, para outros *modos* de escola; direcionando-os para uma perspetiva de Educação que não se esgote no espaço da sala e no momento da aula, mas que seja projetada para uma pluralidade de lugares e de momentos formativos.

Para ilustrar esta ideia, refira-se que já em 2000, Ferreira (p. 30)⁸⁰ enumerou aqueles que considera os oito “novos desafios da Formação Contínua: (1) a qualidade da formação (...); (2) a formação centrada no contexto profissional dos professores (...); (3) a construção da profissionalidade docente (...); (4) a especialização profissional (...); (5) a definição de parâmetros qualitativos para a FCP (...); (6) uma coordenação de recursos de formação (...); (7) a construção da adesão afetiva à carreira docente (...); e (8) a consolidação dos CFAE como instituições de formação contínua”.

Mais tarde, aquando da realização da *Conferência da Presidência Portuguesa da União Europeia*, que teve lugar em Lisboa em 2007, também Zgaga (2008, p. 32) referiu numa comunicação que “Hoje – e num futuro próximo – a formação de professores deveria equipá-los com três ‘clusters de competências’ de modo a torná-los aptos a trabalhar simultaneamente em três áreas que se sobrepõem:

- trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento;
- trabalhar com outros seres humanos – alunos, colegas e outros parceiros educativos; e
- trabalhar com e na sociedade – aos níveis local, regional, europeu e global”

⁷⁹ Faz sentido aqui reforçar que o conceito de ‘qualificações’ difere do conceito de ‘competências’ (cujo sentido de utilização neste trabalho foi logo explicitado no início do mesmo), assumindo as primeiras como “categorias formais que dizem respeito a conhecimentos ou habilidades que se supõe estarem adquiridos” e comprovados formalmente enquanto que as segundas são “ações concretas que produzem resultados observáveis e mensuráveis num dado contexto ou situação”. Ceitil, Mário (2005), in Sabático, Jornal do VII Congresso Nacional dos CFAE.

⁸⁰ Comunicação no Seminário Europeu sobre Organização e Avaliação da Formação, realizado em 25-26 de novembro de 2000, na Gafanha da Nazaré

Como refere Canário (s/d, p. 133) num artigo sobre formação e desenvolvimento profissional dos professores, “em documento já posterior à realização da Conferência (26 de outubro de 2007), o Comité de Representantes Permanentes assinala a existência de um “consenso total” sobre a importância estratégica da formação de professores e recomenda aos Estados Membros que incluam entre as suas “grandes prioridades” a de “manter e melhorar a qualidade da formação de professores ao longo de toda a sua carreira”.

Nesta perspetiva, parece ser muito relevante o empenhamento da escola na elaboração do seu plano interno de formação, estando as suas competências nesta matéria consignadas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, republicado em anexo ao Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho), que refere que:

- ao diretor [da UO] compete aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente da sua unidade orgânica, adequando-os não apenas à respetiva realidade organizacional e local, como também ao seu projeto educativo.
- ao Conselho Pedagógico, enquanto órgão de orientação educativa, compete:
 - coordenar, supervisionar e acompanhar a formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (subsecção III, artigo 31.º);
 - apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente (subsecção III, artigo 33.º, alínea d)).
 - Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente (artigo 33.º, alínea d), nas alterações trazidas pelo Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho);
- O Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de Julho, que determina a organização e funcionamento dos CFAE, veio criar uma nova figura que tem um papel-chave na conceção e monitorização do PFA/E: o docente Responsável pelo Plano de Formação (RPF), escolhido em cada UO associado, que passa a integrar a Comissão Pedagógica numa das suas duas secções – a Secção de Formação e Monitorização (SMF) –, bem assim como o Conselho Pedagógico da respetiva UO, competindo-lhe fazer o cruzamento interdepartamental das necessidades e propostas de formação a levar ao Conselho Pedagógico e articulá-las com o respetivo CFAE.

Assim, os planos de formação elaborados pelas unidades orgânicas devem ter em conta:

- “o princípio de que a escola e a comunidade escolar, enquanto construções coletivas, têm uma identidade própria, geradora de problemas específicos, cuja solução resulta

essencialmente de dinâmicas internas (...).” (CCPFC, 1999, p. 8) pois que cada UO se encontra inserida numa comunidade local e região específicas, para além de possuir uma realidade e um plano estratégico próprios o que, naturalmente, fará com que se desenvolva de maneira diferente, contribuindo para a consolidação da formação contínua centrada na escola, nos contextos de trabalho dos professores e nas práticas profissionais;

- uma primazia a ser dada a modalidades de formação “centradas nos contextos escolares, a experimentação e a aplicação dessas aquisições pessoais nos espaços de trabalho profissional – as salas de aula, as escolas, os territórios educativos e comunitários” (CCPFC, 1999, p. 19) pois como referem Pardal & Martins (2005, p. 113) “A articulação da formação contínua com o modelo de escola e com o seu projeto, com as metodologias de ensino e com a qualidade de vida pessoal e profissional do professor exige uma dinâmica capaz de integrar os seguintes vetores do processo de ensino-aprendizagem, que, para execução do mesmo, consideramos interpenetrantes e complementares: a experiência do docente, a investigação e a reflexão”.
- o desenvolvimento de “três ‘famílias de competências’ – Saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação. Na sua definição, utilizo as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os professores são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 2002, p. 254).

157

De acordo com Canário (2001), as escolas, no exercício da sua autonomia, também devem promover (recorrendo aos CFAE) a formação em contexto por referência a problemas e a projetos, pois que, ao ser assumida como um direito e um dever, a FCP deve ser desenvolvida e implementada em articulação com os contextos e os projetos educativos das UO, levando em linha de conta os saberes, as práticas e os desafios profissionais de todos os intervenientes.

De facto, em consonância com os princípios acima elencados, uma FCP ancorada ao nível do processo de desenvolvimento organizacional de uma UO cumprirá duas das finalidades fulcrais – a utilidade e a eficácia – desde que desenhada considerando dois vetores muito concretos e que têm de ser convergentes: por um lado, (i) as necessidades identificadas pelos seus docentes, quer ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional, quer ao nível do seu contributo

como atores na superação de lacunas e resolução de problemas específicos daquela; e, por outro lado, (ii) as linhas orientadoras do plano estratégico da própria UO que, ao fomentarem a mudança, a autonomia e a inovação, devem verter tais propósitos num plano de formação que promova o efetivo desenvolvimento global dos seus professores.

Ao jeito de síntese deste capítulo poder-se-ia afirmar que os CFAE tomaram um lugar de destaque pela inovação, especificidade e protagonismo que assumiram. O propósito que esteve na base da sua criação – oferecerem modalidades de formação contínua ao pessoal docente⁸¹ e em exercício nas escolas a eles associadas, com base nas necessidades de formação por estes identificadas – veio tomando novos contornos ao longo dos últimos 30 anos em resultado de vários fatores, nomeadamente:

- o não serem consideradas como entidades jurídicas, logo estarem dependentes das escolas sede que os acolhem;
- estarem dependentes de quadros de financiamento de fundos europeus ou das autarquias para poderem contratar formadores e dinamizarem formação;
- a dinâmica, a visão e o empenhamento do seu diretor;
- o uso que a tutela deles faz como veículo de promoção da formação imperativa em resultado das reformas e/ou políticas educativas a implementar;
- o seu papel de organizadores e fornecedores de formação *versus* o seu papel de guardadores e zeladores do desenvolvimento profissional dos docentes;
- os custos (diretos e indiretos) envolvidos com a afetação de colaboradores para novos cargos que foram criados:
 - Diretor de CFAE (91);
 - Assessor de Diretor de CFAE (91);
 - Representante da Autonomia e Flexibilidade Curricular⁸² (91)

⁸¹ Numa fase inicial, os CFAE dedicaram-se apenas à formação contínua de docentes. Posteriormente, alargou-se a disponibilização de formação ao pessoal não docente e, já com a regulamentação do III QCA, aos pais e encarregados de educação, tendo-lhes cabido, praticamente em exclusivo, a realização de ações de formação para estes públicos.

⁸² Trata-se de um docente em mobilidade que integra as equipas regionais de acompanhamento no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, com redução completa de componente letiva.

- Embaixador Digital⁸³ (91)
- Representante da formação no Conselho Pedagógico de cada UO (809)
- Elemento do PND⁸⁴

Também nas leituras realizadas é recorrente a alusão a uma FCP centrada no contexto da escola, organizada em torno das necessidades identificadas pelos seus docentes em articulação com as necessidades organizacionais e com um papel de operacionalização muito ativo por parte dos CFAE, não ignorando o facto de que mais de metade da oferta formativa no âmbito da FCP em Portugal ser da responsabilidade conjunta dos CFAE com os AE e a administração central.

Todavia, evidenciam essas leituras um discurso que reforça a ideia inicial de que a FCP se reveste de uma enorme complexidade. Desde logo pela diversidade de *interesses*, que podem não ser convergentes entre docentes, direção das UO, pais e encarregados de educação, alunos, entidades formadoras e tutela; de *propósitos*, que no seu processo estão envolvidos e que podem igualmente variar consideravelmente em função da perspetiva e das expectativas dos que nela estão envolvidos; e de *intervenientes*, que apesar da dinâmica que imprimem ao processo subjacente à FCP, funcionam também como vozes críticas, como arautos das incongruências que aquela revela quanto aos seus propósitos e operacionalização.

159

Por tudo isso, parece deverem os processos formativos:

1. estar alicerçados num conhecimento efetivo das escolas que se pretende apoiar;
2. centrar a sua ação nas prioridades identificadas nessas escolas e patentes nos respetivos Projetos Educativos;
3. ser diversificados e adequados aos contextos, interesses e necessidades das organizações escolares e dos seus professores;
4. possibilitar aos professores a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências em prol do seu desenvolvimento profissional e pessoal, tendo em vista mais e melhores aprendizagens por parte dos alunos e da própria organização;

⁸³ O Embaixador Digital (ED) tem funções de assessoria técnico-pedagógica e colaboração na organização da formação no CFAE, no que ao Digital diz respeito. Colabora também na conceção, na implementação, no acompanhamento, na monitorização e na avaliação dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) e em todo o trabalho de articulação entre cada CFAE, as suas escolas agrupadas e a Direção-Geral da Educação (DGE). É-lha atribuída uma redução de 50% da componente letiva.

⁸⁴ Refira-se que à exceção do elemento do PND, a todos os outros, todos eles docentes, são retiradas horas letivas aos seus horários para poderem vir a desempenhar os cargos junto dos CFAE.

5. diagnosticar necessidades de formação assentes numa cultura de escola colaborativa e reflexiva;
6. ser prospetivos, ancorando-se numa monitorização continuada, que contará desejavelmente com a participação articulada dos diferentes atores neles envolvidos;
7. contribuir para a promoção de práticas adequadas e de trocas de experiências profissionais.

Da interpretação das leituras feitas infere-se, ainda, que todo o processo de FCP obedece sobretudo às orientações político-ideológicas emanadas pela administração central em resultado da necessidade de acompanhar a implementação de políticas educativas reformistas, consubstanciadas sobretudo em programas de formação desenhados centralmente por organismos do ME e enviados aos CFAE acompanhados por financiamento para que possam ser implementados. Na impossibilidade de se chegar à totalidade dos docentes, muitos destes programas de formação são concebidos de acordo com o modelo de formação em cascata, sendo da responsabilidade da tutela a formação do grupo base dos formadores, de quem é esperado que, a nível dos CFAE, procedam à disseminação do aprendido.

Ora, uma tal conceção de FCP parece, de alguma forma, comprometer o seu papel ao nível da promoção de um bom desempenho por parte dos docentes, enquanto atores que ocupam um lugar central num ensino que se quer de qualidade, quando, ao mesmo tempo, essa obediência às orientações da tutela parece querer transformar a FCP “na única variável a ter em conta como uma panaceia capaz de resolver os problemas e dificuldades que a sociedade do nosso tempo vem detetando na escola e na aprendizagem escolar” (Rodrigues, 2019, p. 85).

Não se deve, no entanto, deixar de reforçar o importante contributo que um processo de formação contínua coerente, atrativo e relevante, que proporcione um apoio sistemático no desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos professores e esteja articulado entre as várias etapas que constituem as suas carreiras, pode ter na melhoria do desempenho docente e na satisfação profissional dos professores, levando-os, por consequência, a permanecer e a investir na sua profissão, por se sentirem profissionais mais capazes, mais reconhecidos, mais respeitados e, conseqüentemente, mais motivados.

Ainda uma nota final para assinalar que, considerando o elevado volume de formação disponibilizado pelos CFAE e frequentado pelos docentes, o sistema de FCP parece carecer de uma avaliação, de âmbito nacional, que dê a conhecer os efeitos dessa formação nas práticas dos docentes. Existem apenas alguns estudos parcelares sobre esta matéria, o que dificulta o

desenho de um plano de formação contínua capaz de articular as necessidades dos diversos atores nela envolvidos. Datado de 2002, um estudo do CNE, coordenado por Albano Estrela, refere precisamente que até então a FCP não tinha ainda sido submetida a uma avaliação “sistemizada e credível” sobre os seus efeitos nas práticas dos docentes, razão pela qual foi recomendada a criação de um sistema de avaliação “coerente, viável e fidedigno”.

Cinco anos mais tarde, também Formosinho (2007, p. 67)⁸⁵ numa comunicação que proferiu aquando da realização do IX congresso dos CFAE, refere que “há uma avaliação da formação contínua que ainda não foi feita. Trata-se da avaliação que parte do pressuposto de que há uma ligação clara esperada (...) entre a formação contínua e a mudança das práticas dos professores e, concretamente, entre a mudança das práticas e o sucesso dos alunos”. Na sequência dessa reflexão, considera Formosinho poder a FCP ser alvo de três tipos de avaliação: (i) a avaliação do seu impacto; (ii) a avaliação dos seus processos e percursos; e (iii) a sua avaliação política, nomeadamente por confronto com as expetativas nela colocadas.

Efetivamente, apesar de estar previsto na lei a obrigatoriedade de os CFAE produzirem anualmente o respetivo Relatório Anual da Avaliação da Formação e Atividades (RAAFA), com o intuito de fazer uma avaliação da formação por si disponibilizada, o que se tem verificado é que essa avaliação incide, mormente, em resultados obtidos através da aplicação de questionários de satisfação a formandos, formadores, diretores de centros, quando deveriam ser mais críticos no sentido de poderem fundamentadamente propor a eventual reformulação dos planos de ação dos CFAE com vista à melhoria do processo formativo. Por conseguinte, continua sem se conhecer o impacto da formação realizada na transformação das escolas e nas práticas docentes e não se vislumbra fácil que o mesmo venha a ser conhecido.

Nesta perspetiva, subsiste a dúvida de se ao longo da sua existência os CFAE chegaram efetivamente a levar a cabo a missão que originou a sua criação.

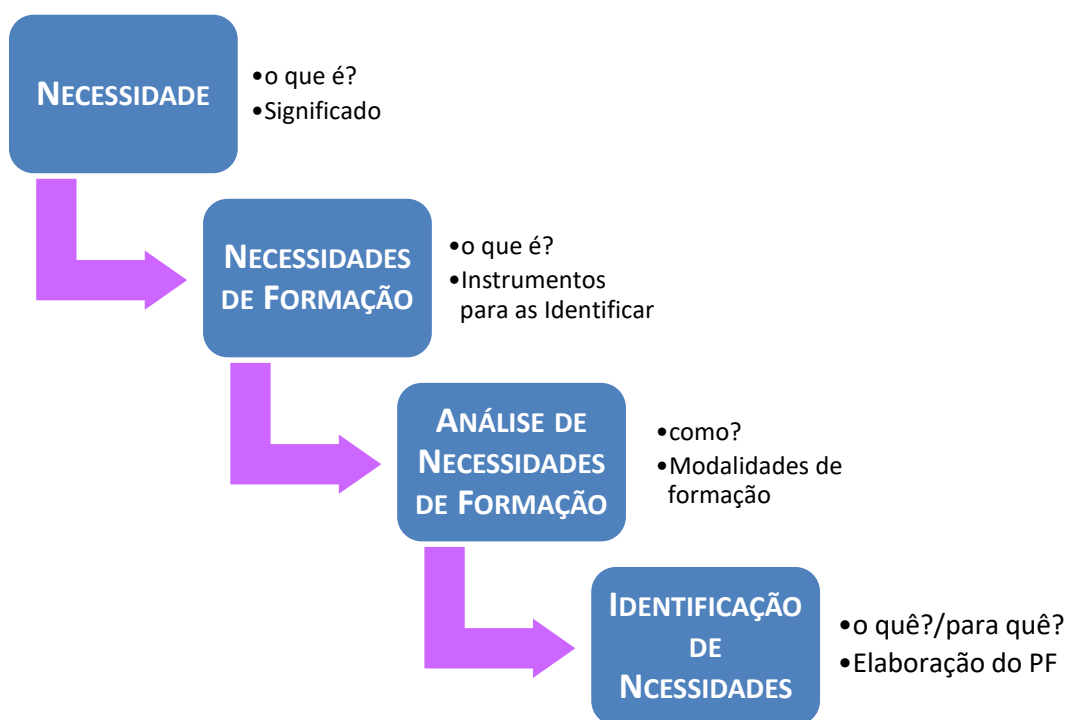
⁸⁵ Livro de atas do IX Congresso dos CFAE, pp. 67 – 70.

CAPÍTULO 4

IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Pretende-se neste capítulo discutir os critérios subjacentes às elaboração, implementação e monitorização do Plano de Formação (de Escola e dos CFAE), dando uma particular atenção ao processo de identificação de necessidades de formação. Para além disso, procede-se também à clarificação do conceito de necessidade e de análise de necessidade, comparando-os, no sentido de se proceder à explicitação de cada um deles (figura n.º 6).

Figura n.º 6 – Resumo do Capítulo 4



Assim, o presente capítulo foca-se no entendimento retirado da literatura do que é ‘necessidade’, ‘necessidade de formação’, ‘análise de necessidades de formação’ e qual a importância do levantamento das necessidades de formação para a elaboração dos PF, tendo, por uma questão de organização sequencial, sido convocadas algumas das perguntas formuladas por Rodrigues (2019, p. 81), tentando dar-lhes resposta, a saber: “O que é uma necessidade? Como se podem identificar as necessidades de formação de um professor, de um grupo de professores, de uma escola e/ou de um agrupamento de escolas?” e por Silva (2020, p. 29) “Mas, o que são necessidades formativas e como determiná-las?”

O propósito de criar um sistema educativo que se queira indutor de competências de espírito crítico, de autonomia e de capacidade transformadora pressupõe que proporcione aos seus profissionais uma formação contínua adequada, pois, como refere Silva (2020, p. 29), utilizando as teses de Marx de que “o próprio educador precisa ser educado”, “Marx mostra que o professor, como educador, tem necessidades formativas, que mudam frente às transformações sociais”.

Efetivamente, se é certo que não se pode pensar em entender a escola sem antes ter um entendimento do que é ser professor e do trabalho que é esperado que este desempenhe, não é menos certo que também não é possível transformar essa escola sem previamente levar em consideração o professor, a sua prática, os seus saberes e a sua formação. Acontece, porém, que não raras vezes os programas de formação parecem ser desenhados segundo uma visão de formação organizada com base na racionalidade técnica, para a qual parece dispensar-se a colaboração dos principais interessados: os professores.

Os planos de formação desenhados pelos CFAE devem assentar num levantamento das necessidades de formação, ao qual se segue um planeamento, que inclui a escolha da modalidade de formação mais apropriada aos objetivos pretendidos após a sua realização, e que culmina num acompanhamento para verificação do nível de consecução desses objetivos traçados.

A elaboração dos programas de formação contínua de professores deve partir da análise do contexto de trabalho destes, o que pressupõe conhecer os seus interesses, expectativas, problemas e lacunas, pelo que conhecer as suas necessidades se revela fundamental para a adequação e qualidade dessa formação, desempenhando aqui a análise de necessidades de formação um papel crucial, pois que permitirá um ajustamento da formação desenhada ao que é esperado pelos professores, pelas UO e pelo próprio sistema educativo.

Assumindo que a FCP tem também por finalidade o desenvolvimento profissional dos professores, e que, como referem Esteves & Rodrigues (1993), o efeito alcançado por qualquer plano formação terá tanto mais êxito quanto maior for a envolvimento daqueles a quem se destina em todo o processo que lhe está subjacente – do levantamento de necessidades à formulação de objetivos; destes até à sua concretização, passando pela sua monitorização, até, por fim, à sua avaliação – o enfoque que a isso se pretendeu dar neste estudo visa verificar, aquando da discussão de resultados, se é seguindo este processo de levantamento e análise de necessidades de formação que os planos de formação das UO e dos CFAE são elaborados.

4.1 O que se entende por ‘necessidade’

Para elaborar sobre o que se entende por ‘necessidade’, foi consultado o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, do Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Língua Portuguesa da Academia das Ciências⁸⁶, segundo o qual o conceito de necessidade tem a sua origem no Latim *Necessitas*, –ãtis, e do qual seleccionámos o primeiro dos significados apresentados "Carácter do que é absolutamente imprescindível, do que não se pode dispensar (...), de primeira necessidade". (2001, p. 2580)

Complementarmente, as leituras realizadas revelaram que a partir dos anos 80 do século XX, momento em que parece ter-se começado a perceber a importância da formação profissional para o desenvolvimento profissional docente, vários autores procuraram entender como é que os sistemas educativos delineavam os programas de formação profissional dos seus docentes de molde a que estes tivessem utilidade e relevância para a adequação das práticas; para a implementação de novos modelos pedagógicos; e, bem assim, para a consolidação de políticas educativas decorrentes das reformas ou medidas estruturantes para a educação, exemplos das quais foram já anteriormente dados em relação a Portugal.

O modo como alguns autores procuraram explicar o conceito de necessidade, alojando-o no espaço vazio que se cria entre o que realmente existe e o que idealmente deveria existir, poder-se-ia assumir como (**significado 1**): (i) "a diferença para menos entre o que é e o que deveria ser" o que pode provocar "tensões no organismo (portanto carências) as quais devem de ser reduzidas ao equilíbrio para que se mantenha uma condição normal e saudável daquele" (Tyler, s.d., 1949, p. 7); ou (ii) como "a discrepância mensurável entre o que é e o que deve ser" (Kaufman, 1972, p. 5); ou ainda (iii) como "alguma coisa que é necessária para a consecução de um objetivo defensável" (Stufflebeam *et al.*, 1985, p.12); ou, também (iv), como referido por Zabalza, uma necessidade é

constituída por essa diferença ou discrepância que se produz entre a forma como as coisas deveriam ser (necessidades prescritivas exigências) poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadoras/individuais) e a modo como essas coisas são de facto (1994, p. 62).

⁸⁶ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea é um dicionário de língua portuguesa publicado em 2001 pela Academia das Ciências de Lisboa.

Ou seja, para estes autores a utilização do conceito de ‘necessidade’ tem em vista designar algo como ‘carência’, ‘interesse particular’, ‘vontade ou desejo que se pretende ver satisfeito’, ‘preocupação relativamente a algo em falta’, ou ‘aspiração em colmatar uma falha’ pois, como referem Kaufman & Herman (1991, p. 139, cit. Rodrigues, 2006), “necessidades são lacunas nos resultados entre ‘o que é’ e ‘o que deveria ser’”, seja a nível coletivo do grupo profissional, podendo decorrer de exigências impostas por reformas implementadas, ou por pressupostos, valores ou referências emergentes num dado contexto.

Outros autores, porém, conferem-lhe um outro sentido quando lhe atribuem um carácter muito mais subjetivo, nele colocando o estímulo que espoleta a tomada de consciência do indivíduo para a existência desse ‘espaço vazio’ e da imposição do seu preenchimento, algo que se pode verter “em termos de objectivos para a acção” (Barbier, 1993, p. 89) – **significado 2** –, posto que à medida que os indivíduos tomam consciência das suas necessidades, que “advêm do contato relacional entre sujeito e realidade” (Galindo, 2011, p. 38), o colmatar das mesmas constitui “o motor do seu agir, tornando-se tarefas-chave a nível individual” (Richardson & Richardson, 1992, p. 254).

Efetivamente, quando ancoradas no contexto profissional, as ‘necessidades de formação’ despontam como agente impulsionador de práticas de formação (Ramalho & Núñez, 2011, p. 75), concordantes com a realidade dos professores, incentivando e orientando a ação.

Acresce que, como referem Esteves & Rodrigues (1993, p. 13), “as necessidades encontram-se em estreita ligação com os valores e inseridas num determinado contexto e relativas a pessoas concretas, decorrendo de “valores, pressupostos e crenças” (op. cit., p. 13) na medida em que se “relacionam com os sentimentos de se poder ou não resolver as contradições que a produzem, uma vez que essas contradições se relacionam de forma dialética com o sistema de necessidades, desejos, interesses, curiosidades (Ramalho & Núñez, 2011, p. 76).

A assunção de que existem necessidades formativas terá de ser precedida de uma identificação dessas mesmas necessidades, o que pressupõe conhecer o modo como a sua seleção é feita. Nas palavras de Silva (2000, p. 2), “qualquer estudo sobre análise de necessidades implica, por conseguinte, que haja uma ideia clara do que se entende por necessidades de formação”, bem como a definição clara do “modelo de determinação de necessidades que se toma como referência (...)”.

4.2 Quando uma ‘necessidade’ se torna numa ‘necessidade de formação em educação’

A passagem do conceito de ‘necessidade’ para o de ‘necessidade de formação’ implica introduzir na discussão o sentido a atribuir ao conceito de ‘necessidades de formação’ uma série de nuances que, de facto, traduzem alterações e/ou o alargamento desse sentido, que se afigura importante sistematizar. Assim e como refere Estrela *et al* (1998, p. 130), as necessidades formativas não são, pois, mais do que “representações mentais e socialmente construídas pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais”, traduzindo-se em “dificuldades, problemas, anseios, medos, aspirações, desejos (...)” (Rodrigues, 2006), porque influenciadas pelas condições em que as práticas docentes são concretizadas e pelas relações internas e externas que se estabelecem ao nível do espaço educativo; são dinâmicas, evolutivas e mutáveis (Esteves & Rodrigues, 1993) e são, simultaneamente, “objetivas porque têm existência real e são subjetivas porque são únicas e particulares” (Galindo, 2011, p. 40). Por tudo isto, o entendimento que delas se faz deve levar em linha de conta os indivíduos que as identificam, os sistemas que as analisam e os contextos em que elas emergem (Rodrigues, 1999), sendo certo que qualquer necessidade formativa implica que haja um conhecimento prévio do domínio que se pretende abordar, já que não se pode sentir uma necessidade relativamente a algo que se desconhece.

A importância de clarificar o que se entende não apenas por ‘necessidades’, mas também por ‘necessidades formativas’ ou ‘necessidades de formação’ e ainda por ‘análise das necessidades de formação em educação’ será feita a partir dos contributos de vários autores⁸⁷, designadamente English & Kauffman (1975), Garcia (1992; 1999), Gairín (1992), Esteves & Rodrigues (1993), Barbier & Lesne (1977), Zabalza (1997), Silva (2000), Ramalho, Nuñez & Gauthier (2003), Rodrigues (2006), Galindo (2011), Carvalho & Gil-Pérez (2011), Sousa (2020) e Silva (2020). ‘Necessidades formativas’ ou ‘necessidades de formação’ são formulações sinónimas vulgarmente utilizadas na literatura de forma indiferente. Estrela, Madureira & Leite (1999, p. 30-32) consideram como necessidade de formação “(...) o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico (...)” e, acrescenta-se, ao longo de toda a sua trajetória profissional, o que

⁸⁷ Não se apresenta uma revisão de literatura exaustiva sobre a análise das necessidades educacionais ou sobre a análise das necessidades formativas docentes, por não ser esse o enfoque principal do presente estudo.

requer a utilização de mecanismos dinâmicos que chamem e motivem os professores a participar no processo de identificação das suas necessidades.

Já para Lima (2015, p. 345, citado por Sousa *et al*, 2020, p. 3) necessidades formativas são “(...) conotações de carácter objetivo e subjetivo: – objetivo, porque refletem uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental”.

Como refere Rodrigues (1999, p. 165), uma ‘necessidade’ torna-se numa ‘necessidade de formação em educação’ quando é considerada como saberes que faltam aos professores para melhor desempenharem a sua prática profissional, quando tal lacuna é entendida como fazendo falta para o exercício profissional e se assume como podendo ser suprida através de um processo de formação, qualquer que seja o seu formato e modalidade.

Silva (2020, p. 54) apresenta também uma definição de ‘necessidades formativas em educação’ considerando-as

saberes e condições de trabalho não satisfeitos e necessários para certos objetivos (individuais, coletivos e/ou institucionais), que podem ser representados como desejos (interesses, expectativas) e carências (problemas, falta, dificuldades), conscientes ou não conscientes, individuais ou coletivos, representativos de valores surgidos em determinado contexto, dependendo de fatores extrínsecos e intrínsecos.

168

No que concerne à formação contínua de professores, Casasco⁸⁸ apresenta duas nuances à luz das quais o conceito de ‘necessidade’ pode ser interpretado:

- por um lado, e saltando do sujeito para a realidade social, surge numa perspetiva do que é ‘socialmente útil’ aos professores e que se prende com a adequação da oferta de formação à procura que existe da mesma, o que pressupõe obter informação sobre os interesses, as expectativas e lacunas dos docentes a formar a fim de poder desenhar programas de formação efetivamente ajustados às necessidades identificadas. Deste modo, torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação à sua

⁸⁸ In Casasco, E. F. C. & Silva, J. R. S. (2016). Necessidade de formação de professores: contribuindo para a formação continuada. Apresentação feita no III Congresso Nacional de Formação de professores, 2016, Águas de Lindóia. Livro de Atas, pp 5253-5263.

utilidade social, visto que, ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam (Rodrigues & Esteves, 1993).

- por outro, numa perspectiva essencialmente ‘pedagógica’, surgindo ligada às “mudanças que ocorrem nos cursos ofertados e seus ajustes durante a formação” através de um processo de adequação do modelo de formação proposto às necessidades identificadas junto dos indivíduos a quem este se destina, sendo que, “deste modo, a análise das necessidades ocorre dentro do próprio processo formativo, construindo as necessidades (Rodrigues & Esteves, 1993)”.

Considerando como já anteriormente referido, a formação inicial de professores não apetrecha inteiramente o professor com ferramentas que lhe permitam dar resposta adequada às dificuldades e desafios que lhe vão sendo colocados no seu trabalho quotidiano na escola, é no efetivo desempenho das suas funções que aquele vai tomando consciência das suas lacunas, aspirações, desejos e dificuldades nas várias e sempre diferentes situações da sua profissão. Por outras palavras, que vai tomando consciência das suas necessidades apreendidas a partir das expectativas que cria ou através da identificação de problemas com que se depara na execução das tarefas que é chamado a desempenhar.

Cria-se, assim, uma relação entre trabalho e saber e, para exercer o seu trabalho, o professor necessita daquilo que Freire (2011, p. 24) designa por “saberes fundamentais à prática educativo-crítica”⁸⁹.

É precisamente porque emerge da criação sistemática de novos interesses e necessidades ao longo do percurso profissional dos docentes, que a FCP incorpora uma perspectiva de formação ao longo da vida, num imperativo de desenvolvimento profissional que decorre “num processo continuum, interativo, cheio de avanços e de recuos, numa tensão entre o já e o ainda não, o inacabado, numa espiral de conquistas e de maturação do Saber” (Casanova, 2015, pp. 68-72). É esta visão do professor como profissional inacabado que justifica a importância da FCP e o seu propósito de contribuir para melhorar a compreensão dos docentes sobre o fenómeno educativo, sobre os seus próprios saberes, sobre a sua prática pedagógica, sobre os métodos e

⁸⁹ No livro ‘Pedagogia da Autonomia’ (2011, p. 23), Paulo Freire elenca os que considera serem os saberes “indispensáveis à prática docente”: rigor metódico, investigação, respeito pelos saberes dos educandos, espírito crítico, estética, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, assunção dos riscos, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade, autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

as técnicas mais adequados a utilizar, nunca descurando as necessidades efetivas dos alunos. Finalidades que, de acordo com Dewey (1974, p. 220), implicam que o objetivo último da formação dos professores seja fazer com que estes se tornem atores reflexivos e atentos aos fenômenos educativos. Contudo, é preciso não perder de vista esta perspectiva de que os sistemas educativos encaram a FCP por um prisma mais pragmático e de curto prazo, não partilhando desta visão do papel da formação. Ao examinar com atenção o que são ‘diagnóstico’ e ‘análise’ das necessidades de formação dos professores, percebe-se o peso da dimensão política que condiciona estes conceitos, conquanto têm de contribuir para o cumprimento do que é prescrito administrativamente. Neste particular, parece muito oportuna a questão que Marcelo Garcia (1999, p. 199) coloca, afinal “quem tem legitimidade para decidir acerca das necessidades?”

Saviani (1996, p. 145), por seu turno, considera que existe um quadro de saberes que todo professor deve dominar, que são indispensáveis para a formação docente e são determinados pelo próprio processo educativo e que se encontram organizados nas seguintes ‘categorias’:

- a) **Atitudinal**, porque relativo a atitudes inerentes à função e à identidade profissional do docente, como sejam a disciplina, a pontualidade, a capacidade de diálogo, entre outros;
- b) **Crítico-contextual**, quando envolve a compreensão das condições sócio históricas e do contexto em que se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem;
- c) **Específicos**, quando se referem aos conteúdos das disciplinas que integram os currículos escolares, que se pretende venham a ser trabalhos.

Assim, o termo ‘necessidade’ é ambíguo e demasiado abrangente, pelo que terá de ser delimitado ao objeto do presente estudo e que se prende com a relevância da formação contínua como estratégia de aprendizagem continuada no tempo a que os professores recorrem a fim de superarem lacunas impeditivas de um bom desempenho pedagógico e/ou organizacional.

Assim, vários podem ser os ‘indicadores de necessidades de formação em educação’ a considerar. Desde logo e recorrendo às palavras de Esteves & Rodrigues (1993)

a discrepância entre a perceção que o professor faz do seu trabalho como é e o como devia ser; a diferença entre as práticas que o satisfazem e as que suscitam nele descontentamento; as divergências entre as modalidades de formação por ele percebidas como sendo úteis e as que se lhe afiguram como inúteis; as dificuldades e problemas sentidos no quotidiano profissional

o que corresponde claramente à dimensão subjetiva da necessidade a que antes se aludiu. Ainda de acordo com as mesmas autoras, no plano dos textos legais podem ainda ser considerados como indicadores de necessidades

as diferenças entre as funções previstas pelo sistema e as que os professores referem como as que desempenham; assim como, as diferenças, também, entre as capacidades e atitudes consideradas no texto da lei e as que os docentes explicitam como relevantes para o exercício da sua profissão.

Face ao acima referido e como bem observa Galindo (2011, p. 42)

As necessidades, no seio da diversidade (...), são vistas como dinâmicas, evolutivas, mutáveis, difíceis de mensuração, plurais, ligadas a valores pressupostos e crenças, geradoras de desejos que imputam mudanças necessárias. Essas características fazem das necessidades algo tão universal, quase impossível de imaginar uma possível apreensão.

171

Do mesmo modo, parece poder ser igualmente legítimo afirmar-se que não se pode falar de necessidades de formação ignorando as condições de trabalho do professor e a realidade socioeconómica que este integra, pois que são fatores que interferem não só na sua prática como na sua motivação para aprender (Esteve, 1999). Acresce que essas mesmas necessidades, porque entendidas como fruto de relações sociais entre indivíduos, são igualmente determinadas pela realidade social, política, económica e cultural do tempo histórico e do espaço geográfico em que emergem, por via das naturais transformações que se operam e nelas geram mudanças significativas.

Perante as variáveis apresentadas, então o planeamento e conceção da FCP requer um instrumento de diagnóstico de levantamento de necessidades bem assim como a sua subsequente análise, a qual deve surgir “associada a um dispositivo de pesquisa, que se quer científica, suscetível de fornecer informação precisa” (Esteves & Rodrigues, 1993, p. 8). Deste modo, as necessidades de formação podem elas próprias configurar estratégia de formação e, neste caso, mesmo que a montante exista um processo de determinação, o que as irá determinar será a sua negociação em função das necessidades individuais dos formandos.

Nomeadamente porque esta negociação configura uma estratégia de planificação que visa, por um lado, facultar informação aos decisores políticos no domínio da educação e aos responsáveis pela conceção de programas de formação sobre as lacunas identificadas pelos docentes, individualmente ou em grupo, bem como sobre as exigências sociais do contexto; e, por outro, incentivar os docentes para a frequência de ações de formação a fim de suprirem as lacunas identificadas. Assim considerada, a formação teria uma ligação mais estreita com o contexto real assegurando uma maior continuidade e acompanhamento do desenvolvimento profissional dos docentes. Todavia e como já anteriormente referido, o que parece acontecer é que o ‘sistema’ não procede a um levantamento de necessidades com o intuito primeiro de as adequar ao sujeito e, desse modo, motivá-lo para a frequência da própria formação, uma vez que o próprio sistema não pode deixar de acautelar a satisfação das suas próprias necessidades que não são necessariamente coincidentes com as dos sujeitos professores.

Numa revisão de literatura feita sobre necessidades de formação Sousa *et al* (2020, p. 4) referem dois modelos de análise de necessidades descritos por Silva (2000): (i) o que parte da instituição formadora, legitimando e operacionalizando a formação a partir de uma conceção técnico-instrumental; e (ii) o que parte do próprio professor, que identifica as necessidades que sente e recorre à entidade formadora no sentido de desenvolver o seu processo formativo. Sublinham que, no entanto, Silva alerta para que, também neste último modelo de análise, face às “dificuldades que os professores têm em expressar necessidades”, os responsáveis pela formação “podem induzi-los àquelas que consideram mais prementes”, atentas as exigências dos próprios sistemas educativos.

Ainda nesta revisão de literatura referem os mesmos autores que para Zabalza é evidente que as expectativas dos sistemas educativos podem gerar uma procura de formação, a qual, em si mesma, pode não ser suficiente para o projeto de formação desejado, quer para o próprio sistema, quer para os docentes, pelo que tal procura necessita de ser analisada criticamente, a fim de se evitar que possa vir a configurar uma imposição do sistema em relação à implementação de mudanças no que entende como atribuição ou função do professor.

No Capítulo 1 do presente estudo, é mencionado que a FCP desempenha ainda um papel crucial no desenvolvimento profissional dos docentes e contribui para suprir lacunas decorrentes de diferentes fatores de influência, sejam eles do ponto de vista pessoal (por exemplo, nas relações familiares e nas crises pessoais), ou profissional (o ambiente organizacional influencia a carreira profissional, nomeadamente, através das regulações da profissão, os estilos de gestão e as expectativas sociais).

A necessidade que os professores sentem de promoverem o seu desenvolvimento pessoal e profissional; de melhorarem as suas práticas ou de conhecerem e se apropriarem de novas ferramentas (pedagógicas ou outras que a escola ou sistema educativo lhes exija); de melhor conhecerem o que subjaz aos cargos de liderança e de gestão organizacionais; de se familiarizarem com instrumentos que lhes facilitem a inserção em comunidades de prática a nível local e internacional, desperta neles o motivo pelo qual se pré dispõem a recorrer à formação. E é essa sua consciencialização do que necessitam que vai emergir como condição essencial para que os professores atribuam significado à formação e a procurem, até porque é também “importante ajudar o professor a definir e a concretizar o seu projeto profissional, em direta articulação com as condições reais de trabalho” (Rodrigues, 1991, p. 476). Também Nóvoa (1992) partilha desta ideia de que aderir a ações de formação contínua requer um envolvimento pessoal significativo para a edificação e consolidação da identidade profissional. Até porque a eficácia de um processo formativo está intrinsecamente relacionada com o grau de adesão e o nível de empenhamento dos formandos.

Contudo, parece oportuno e relevante fazer aqui uma nota para referir que uma tal lógica de formação ‘centrada no que o que indivíduo precisa’ pode vir a ser um impedimento a que se faça um diagnóstico devidamente fundamentado das necessidades de formação e, bem assim, vir a dificultar quer um planeamento quer uma avaliação rigorosos dessa mesma formação.

Ademais, e como também alerta Rodrigues (2019, p. 79), ainda que a análise de necessidades não seja “um fim em si mesmo, mas um meio (potencialmente falível), pois, descreve “uma dada situação, num dado tempo e lugar”, quando essa necessidade decorre das exigências que o seu contexto profissional induz, ela modifica-se em conformidade com os fatores pedagógicos, sociológicos e políticos que a influenciam.

Ainda que à partida, numa visão mais simplista, a identificação de necessidades de formação possa significar detetar as lacunas a nível de um indivíduo, de um grupo de indivíduos ou a nível organizacional existentes e relativas a conhecimentos, capacidades e comportamentos, com vista à elaboração de um plano de formação adequado, das leituras feitas fica esta ideia de que essa identificação de necessidades de formação se trata, efetivamente, de um campo de ação movediço porquanto nele se entende confluírem múltiplas variáveis que se prendem com o nível a que um plano de formação tem de ser desenhado, entendendo-se poderem os níveis que condicionam a elaboração desse plano de formação ser sintetizados como se segue:

- **Espacial:** Local? Regional? Nacional? – É importante reter que as especificidades dos contextos de formação determinam, naturalmente, necessidades de formação igualmente específicas, ainda que todos os níveis acabem por se interpenetrar.
- **Do Sujeito:** Individual? De grupo profissional? De unidade orgânica? – quando qualquer uma destas dimensões tão desiguais entre si pode buscar resposta para demandas idênticas;
- **Temporal:** de imediato? A curto prazo? A longo prazo? – o ‘tempo’ em educação é um conceito escorregadio e qualquer reforma que se implemente nunca tem efeitos imediatos: requer o período de divulgação; um outro de implementação até se chegar ao desejado momento de apropriação por parte dos seus profissionais⁹⁰;
- **De Conteúdo:** em função das orientações emanadas de quem? E tendo por base a realidade de quem: da tutela? da autarquia? do PE da UO? de cada docente?

Mas, apesar disso, se o apuramento das necessidades de formação tiver por fundamento os domínios e níveis acima referidos, então o mesmo constituir-se-á como pressuposto determinante ao reconhecimento da validade e da importância da análise de necessidades nos processos formativos, bem assim como deve “o desenvolvimento dessa análise ser cooperado, sistematizado, validado na formação continuada não como uma etapa que antecede e serve de ajuste às demandas, mas como um processo formativo implicado e necessário ao atendimento de uma formação continuada assente no desenvolvimento profissional” (Galindo, 2011, p. 2).

Também Casanova (1996, p. 89) reforça esta ideia afirmando que “A utilização do diagnóstico da análise de necessidades de formação de professores como um “instrumento heurístico” (Rodrigues, 1999, p. 476), mas também como um instrumento hermenêutico (Casanova, 2005, p. 165), que interpreta as necessidades latentes ou ocultas, explicitando-as e clarificando-as, afigura-se-nos como o meio de a consciencialização das necessidades implícitas passarem do plano das necessidades para o plano do direito de serem satisfeitas.

Não obstante parecer ter ficado comprovada a indispensabilidade de que se reveste o apuramento de necessidade, importa, no entanto, reter, como bem refere Rodrigues (2019, p. 78) que “O diagnóstico, por excelente que seja, não se confunde com a terapia”.

⁹⁰ Para ilustrar esta afirmação, refira-se a título de exemplo um estudo realizado por Weidling & Reid, em 1983 (cit. in Esteves & Rodrigues 1993, p. 61) relativo ao diagnóstico de necessidades de formação contínua dos professores, que revelou que as necessidades percebidas pelos professores e, bem assim, as modalidades de formação por eles eleitas variavam de acordo com o estágio da carreira em que se encontravam.

E se o diagnóstico pode ser indispensável, as monitorização e avaliação dos programas de formação não o serão menos, posto que há que colocar em confronto as necessidades de formação identificadas junto dos docentes e UO com as necessidades decorrentes das políticas/medidas implementadas/a implementar pelo sistema, tentando perscrutar eventuais falhas na formação, “num complexo processo de negociação, entre a tomada de consciência crítica das exigências sociais e institucionais e a interpelação ética, política e pedagógica das situações singulares do quotidiano a que se tem de fazer frente” (Rodrigues, 1999, p. 13).

E isto porque, a falta de rigor no levantamento de necessidades de formação de professores, tinha sido já apontado pelo CNE⁹¹ como um fator que dificulta a deficiente estruturação de uma formação ancorada nos projetos educativos UO e alinhada com as suas motivações e interesses de desenvolvimento profissional e que Esteves & Rodrigues (1993, p. 66) definem como o “conjunto das estratégias utilizadas pelos formadores e pelos professores, agindo como parceiros, para orientar os programas de formação para a satisfação de necessidades identificadas da escola e para a melhoria dos níveis de ensino e de aprendizagem nas aulas”.

Em conclusão, se é certo que a ideia de que necessidade está conectada com algo que está em falta para atingir determinado propósito que é necessário preencher percorre os estudos referidos, fica igualmente claro que antes de conceber a forma de suprir o que está em falta, há que conhecer em profundidade a natureza dessa lacuna, analisando-a.

Por conseguinte, o que, no presente estudo, se optou designar por ‘identificação das necessidades de formação’⁹² encontra-se assim inequivocamente ligado ao desenho e elaboração dos planos de formação por parte dos CFAE, pois que efetivamente decorre da preocupação com a racionalização dos processos, e constitui, aos olhos do senso comum, um passo determinante para a pertinência e eficácia desses planos, que se pretendem convenientemente mais estruturados para responderem e suprirem essas necessidades.

4.3 Análise de necessidades de formação

Analisados que foram os múltiplos sentidos do conceito ‘necessidade’ e em particular de ‘necessidade de formação’, pode afirmar-se, utilizando as palavras de Rodrigues (1999, p. 165), que a expressão ‘análise de necessidades’ “referencia o conjunto das operações, desde a recolha

⁹¹ Estudo coordenado por Albano Estrela e publicado em 2002.

⁹² Refira-se que, quer na literatura, quer no discurso corrente, se recorre frequentemente à utilização de outros vocábulos supostamente sinónimos, como sejam ‘diagnóstico’ e ‘levantamento’, passando por ‘análise’, ‘determinação’, ‘avaliação’.

das necessidades à sua ponderação analítica, segundo critérios avaliativos de prioridade ou outros.” Sempre que o objetivo seja identificar aspetos para os quais a formação se possa constituir como uma estratégia tendente a resolver uma necessidade (Pennington, 1985; Suarez, 1985), então o processo denomina-se ‘análise de necessidades de formação’, sendo a sua operacionalização feita através da recolha de representações⁹³ dos sujeitos-alvo sobre o que lhes faz falta e consideram poder ser obtido por via da formação. Isto é, trata-se da recolha da forma particular e pessoal de pensar na transformação do quotidiano profissional ou na resolução de um dado problema desse mesmo quotidiano, utilizando a formação como estratégia específica. Todavia, esta análise só existe efetivamente quando são esboçados procedimentos especificamente equacionados para esse fim, que englobem desde a identificação dos problemas até à conceção das possibilidades de resposta da formação (Rodrigues, 1999, p. 178). Nesta perspetiva, proceder à análise das necessidades de formação na FCP é “uma prática que pode ajudar a legitimar programas de formação que correspondam às necessidades das escolas, dos professores e dos sistemas em reforma” (Ramalho & Núñez, 2011, p. 71), e isso porque a própria “análise de necessidades de formação em educação” pode ser entendida como um conjunto de procedimentos auxiliares à planificação de atividades e tomada de decisão na área da educação, mormente no que respeita à justificação de despesa pública e otimização de recursos, inserindo-se, de acordo com Rodrigues (2019, p. 79)

num complexo processo que começa por se interrogar sobre o que é necessário e para quê e para terminar no que o legitima, a formação. Isto é, na satisfação do que é necessário, recorrendo à formação, exigindo para isso um processo de decisão que é ideológico antes de ser propriamente pedagógico.

Dito isto, a ‘análise de necessidades de formação’ configura-se, portanto, como um processo fundamental de planificação da formação, que deverá informar a tomada de decisão dos agentes envolvidos, visando, por conseguinte, confrontar as necessidades de formação expressas pelos docentes e pelas UO com as necessidades impostas pelas políticas educativas, a fim de

⁹³ As representações sobre a “profissão” são elaboradas pelos sujeitos em processo de socialização a partir de discursos sociais, de posições culturais, de hábitos, das experiências que os professores têm como sujeitos que desenvolvem uma atividade social específica, das experiências com alunos, na relação com outros colegas e com outros profissionais, na formação inicial e continuada. Assim, as representações sobre a “profissão” devem ser elementos organizadores dos projetos curriculares para o desenvolvimento profissional dos professores e para os processos formativos. (in Nunez & Ramalho, As Representações de Professores sobre a Docência como Profissão: Uma Questão a se Pensar nos Projetos Formativos, p. 2)

perscrutar as discrepâncias que possam existir entre o que é desejável e o que realmente existe, elencando, assim, quais as lacunas que carecem de formação.

A referência a estas questões relacionadas com as ‘necessidades de formação dos professores’ e a ‘análise de necessidades de formação em educação’ tornou-se recorrente quando se alude à FCP, não constituindo uma novidade na literatura sobre educação enquanto área de pesquisa pois que surgiu no final dos anos 1960. As investigações então encetadas neste domínio procuravam dar resposta a preocupações com a racionalização dos sistemas educativos, com a finalidade de conseguir planos mais estruturados e eficazes do processo educativo (Esteves & Rodrigues, 1993; Rodrigues, 2020).

De facto, desde então tem vindo a ser utilizada como um instrumento fundamental para o planeamento e a tomada de decisão no que toca à FCP, pois que é assumido que pode produzir contributos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre quais os conteúdos e atividades de formação a implementar. Até porque um dos fatores que pode obstar ao desenvolvimento de um plano de formação contínua adequado é o facto de a definição de objetivos e finalidades dessa formação denotar falta de relevância, posto que, planos de formação desenhados que não espelhem orientação para nem conhecimento das reais necessidades de formação dos docentes, das escolas e do sistema não são capazes de se ajustar às mudanças.

Nesta perspetiva e apesar das entropias que as decisões políticas possam muitas vezes colocar na FCP, a análise das necessidades de formação dos professores tem vindo a assumir uma cada vez maior relevância e maior atenção por parte dos sistemas educativos, sendo até vista com alguma preocupação uma vez que surge e se assume como uma estratégia para fazer adequar os planos de formação desenhados com as expectativas, interesses, e carências percebidas nos professores, inserindo-se, portanto, num contexto mais vasto que extravasa o que é apenas o pedagógico. Efetivamente, não é apenas dentro da escola que o professor adquire conhecimentos profissionais, mas também fora dela. Aliás, como refere Dias (2017, p. 200) “não se pode compreender as necessidades formativas de professores aprisionando-as na escola, até porque os fatos que ocorrem dentro dela só se explicam pelas inter-relações com os fatos que ocorrem fora dela”.

Na FCP, a análise de necessidades de formação é “o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação, qualquer que seja o seu formato e modalidade” (Rodrigues, 1999, p. 165) e é no âmbito desta perspetiva que o conceito irá aqui ser abordado.

A ideia da análise de necessidades de formação emerge, pois, como cerne de um discurso legitimador das estratégias de planificação que se desenharam e de obtenção de informação útil e essencial que permita tomar decisões informadas sobre os conteúdos, utilidade e modalidades de formação por que se deve optar a fim de ver satisfeito o propósito de atingir determinado resultado ou prevenir determinado prejuízo, ou seja, que permita “uma construção cientificamente mais sólida e socialmente mais útil, do edifício da formação contínua” (Esteves & Rodrigues, 1993, p. 8) através do aperfeiçoamento dos modelos e programas de FCP, que se pretendem relevantes, oportunos e válidos.

Nas palavras de Rodrigues (1999, p. 178) “a análise de necessidades é sempre uma prática geradora de objectivos indutores de formação, podemos situá-la no terreno da planificação da formação ou no domínio das estratégias de formação.” Baseando-se nos estudos de Barbier & Lesne (1986, citados por Esteves & Rodrigues, 1993), as autoras apresentam três modos de determinação dos objetivos indutores de formação, também designados por ‘práticas de análise de necessidades’: (i) a partir das exigências de funcionamento das organizações, realizado por especialistas; (ii) a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos, apresentando os indivíduos uma intenção de mudança que se pode traduzir num dado objetivo; e (iii) a partir dos interesses sociais.

Como referido, parece fazer todo o sentido que, no conjunto de todas as atividades que subjazem à formação, esteja incorporada uma ‘análise das necessidades de formação’, enquanto sustentáculo da tomada de decisão relativamente ao desenho dos programas de formação, pelo carácter reflexivo de que se reveste. De facto, a mesma revela-se como “estratégia de racionalização do sistema de formação” (Rodrigues, 1999, p. 3) porquanto não apenas coloca um desafio aos processos formativos ao proceder ao ajuste das lacunas detetadas nas exigências a nível pessoal ou profissional ou que advêm das demandas dos decisores políticos, como também porque essa análise tende a abranger uma gama vasta de expressões e representações que evidenciam necessidades de formação

constituindo-se um fundamento das tomadas de decisão relativas à sua planificação, e da análise de necessidades simultâneas à ação de formação ou, tão só, simultâneas à prática profissional do professor, assumindo um papel de estratégia de formação em si mesma, pelo potencial consciencializador e reflexivo que comporta. (Rodrigues, 1999, p. 3)

Contudo, a existência da análise de necessidade de formação não pode cingir-se ao mero apoio que possa dar à elaboração dos planos de formação pois, como refere Rodrigues (2019, p. 78)

A coberto da expressão “análise de necessidades de formação” realizam-se práticas muito diversas no que ao rigor conceptual diz respeito. Para se analisarem as necessidades há que inventariá-las primeiro e, de seguida, há que decidir se as mesmas são resolúveis por via de formação: uma “análise de necessidades de formação” implica conceitos e ações de grande complexidade e rigor.

Com efeito, a FCP não poderá ir ao encontro nem das necessidades identificadas pelos docentes, nem das que decorrem das demandas do próprio sistema educativo, se a elaboração de planos de formação continuar a ancorar-se em modelos estanques, pouco flexíveis, que não sejam passíveis de reformulação e atualização, uma vez que se afasta da realidade diária dos docentes, logo fica muito “distante de se afirmar como intrínseca ao aperfeiçoamento dos professores, principalmente se se entender por aperfeiçoamento a elevação do nível de conhecimento e habilidades ou em competências para desempenhar, de modo significativo, suas práticas profissionais.

Se a formação contínua for compreendida apenas como “requalificação” (Correia, 2003), cuja lógica traz em si a ideia de renovação das práticas”, revelar-se-á também “inócua, pouco efetiva sobre a mudança das práticas profissionais” (Galindo, 2011, p. 39). A par com ‘requalificar’ estão em presença conceitos como ‘reconverter’, ‘transformar’, ‘adaptar’, ‘atualizar’, ‘reciclar’, ‘colmatar lacunas’, que se afiguram deveras relevantes para se entender o modo como é encarada e abordada a FCP, nomeadamente quanto ao papel que desempenha no quadro da DPD e que, por isso, requerem um outro destaque, designadamente quando se expõem as dimensões que justificam a existência da própria FCP, no que respeita à razão da sua existência, da sua pertinência e do seu propósito.

Do mesmo modo, se o fundamento para que se se proceda à ‘análise de necessidade de formação’ é o apoio que a mesma pode dar à organização da formação, é preciso compreender que isso não basta. Como lembra Ferry (2003, p. 36, citado por Rodrigues, 2019, p. 80), a “noção de formação está repleta de equívocos e parece perversa pela utilização que dela se faz após a dimensão ganha pela educação permanente, tornando-se uma atividade distribuidora de saberes etiquetados”, mas a crítica que lhe podemos fazer não pode “fazer desaparecer nem

o mito da formação, nem as instituições de formação, nem o processo formativo, que fazem parte do nosso universo económico, social e cultural”.

Contudo, como refere Pereira (2005, p. 19), a elaboração de referenciais das competências/conhecimentos profissionais requeridos, bem como uma clara sistematização do panorama de necessidades de formação configuram estratégias fundamentais para a elaboração de programas de formação mais adequados ao complexo contexto em que se insere a escola em determinado momento, uma vez que neles confluem uma série de variáveis que podem realmente ser úteis.

Em suma, um correto levantamento e análise das necessidades de formação dos professores surge como uma estratégia de planificação legitimada pois que vai minimizar o grau de incerteza quanto ao desenho de um plano de formação a aplicar, fazendo uso de informação fundamentada para decidir sobre os conteúdos e modalidades de formação com vista a atingir uma melhoria em relação ao estado atual.

Poder-se-ia ainda aqui acrescentar um outro pressuposto da FCP: o de uma relação de causa-efeito entre o levantamento e análise das necessidades de formação dos professores e a racionalidade de processos de adequação da formação às necessidades socialmente detetadas. Efetivamente, considerado que seja um universo que em muito transcende o dos professores, o levantamento e análise das necessidades de formação poderá tornar-se, igualmente, num instrumento de utilidade social uma vez que, em nome da eficácia, procura também adequar a formação às necessidades socialmente detetadas, contribuindo para a racionalidade e a adequação da formação disponibilizada aos docentes, satisfazendo assim necessidades sociais que estão para além das necessidades intrínsecas dos sujeitos da formação.

180

4.4 Importância do levantamento das necessidades de formação para a elaboração dos PF

Considerado como uma das etapas mais importantes da conceção do plano de formação, o processo de identificação das necessidades de formação deve ter por premissa o incremento da qualidade, adequação e desenvolvimento do desempenho profissional dos docentes, pelo que a necessidade de realizar um diagnóstico se revela de grande relevância, sobretudo como forma de acautelar os aspetos que possam vir a comprometer a qualidade a formação. As teorias organizacionais indicam que a fase de identificação de necessidades deve assentar em dois vetores:

- reatividade – identificação de necessidades do momento e desajustamentos que impedem uma melhoria de desempenho;
- proactividade – identificação de necessidades a prazo de molde a antecipar e preparar o futuro.

A formação disponibilizada e dinamizada, mormente em sede de CFAE, tem vindo a ser alvo de relatórios e pareceres, nomeadamente e com carácter mais regular pelo CCPFC e pelo CNE e, pontualmente, por outras entidades através de estudos encomendados sobretudo pelo próprio ME. De referir igualmente, os relatórios que, desde 2014/2015 e com uma periodicidade anual, são publicados na página eletrónica da DGAE, dando conta da formação levada a efeito, em cada ano letivo, por todas as entidades acreditadas como formadoras na área da FCP. Foi desses relatórios que se retiraram os dados que se apresentam no quadro n.º 11 que ilustra de volume de formação disponibilizada a nível nacional com o qual se pretende ilustrar a evolução da formação disponibilizada aos docentes nos anos letivos em referência. Importa mencionar, contudo, que nesta nestes relatórios não existem dados que permitam concluir sobre o modo como é feito o levantamento de necessidades que podem justificar a formação oferecida.

Quadro n.º 11 - Volume de Formação levada a efeito anualmente por Entidades Formadoras (2014- 2023)

Ano Letivo	N.º de CFAE	Número de Ações de Formação	%	N.º Outras Entidades	Número de Ações de Formação	%
2014-2015	90	2216	58%	180	935	42%
2015-2016	90	1866	73%	69	701	27%
2016-2017	91	1479	61%	74	581	39%
2017-2018	90	2513	79%	78	558	22%
2018-2019	89	2170	50%	68	1096	50%
2019-2020	89	2823	77%	71	860	23%
2020-2021	89	2189	66%	67	1138	34%
2021-2022	91	1980	63%	70	1168	37%

Fonte: Elaboração própria

Apenas o primeiro dos referidos relatórios, relativo à análise dos dados da FCP realizada em 2014-2015, publicado em novembro de 2016, não se cingiu a uma análise meramente descritiva dos dados apurados, tendo os seus autores incluído 6 estudos de caso. Este relatório “insere-se no paradigma interpretativo, com uma natureza essencialmente descritiva, com recurso à metodologia de recolha de dados extensiva, através de inquérito por questionário, e intensiva com recurso à análise documental e a entrevistas de tipo *focus group* para recolha de dados qualitativos e quantitativos” (p. 19).

De acordo com os dados apresentados no quadro n.º 11 desde o primeiro ano de monitorização da FCP (2014-2015) são os CFAE as principais entidades formadoras de professores a nível nacional, tendo no ano letivo de 2018/2019 sido responsáveis por 50% da formação disponibilizada e em 2017/2018 por 79%.

Todavia, o número de docentes que efetivamente foram certificados em resultado da formação concluída ficam bem aquém dessas percentagens (vd. gráfico n.º 3, p. 200). Isto é contraditório com a importância que os diretores de CFAE atribuem à perceção dos docentes relativamente ao PF (gráfico n.º 30), o que pode levar a questionar sobre o que é que os diretores dos CFAE acharão que deve ser tido em conta nos seus PF que leve os docentes a envolverem-se no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Comparativamente ao que foi o propósito deste primeiro relatório, todos os que se lhe seguiram são notoriamente mais curtos, meramente descritivos e apresentando sempre a mesma estrutura, neles escasseando apreciações reflexivas sobre a FCP realizada. Natureza diversa têm os estudos publicados por outras entidades.

Igualmente com o objetivo de ‘avaliar’ o sistema da formação contínua de professores e sustentado no trabalho desenvolvido por uma comissão especializada, o CNE (CCPFC, 2002, p. 83) apresentou um parecer no qual foram salientados não apenas os pontos positivos do atual sistema de formação como alguns menos favoráveis, designadamente “i) a falta de um sistema de avaliação da formação contínua de professores e dos processos nela desenvolvidos, ii) a falta de rigor no levantamento de necessidades de formação de professores, de forma a organizar a formação a partir dos projectos de escola, das áreas de actividade profissional e das motivações e interesses de desenvolvimento profissional; iii) e o relacionamento da formação com o trabalho que o professor desenvolve dentro da classe ou na gestão institucional”.

Em 2002 é publicado o *Estudo de Avaliação da Eficácia Formativa no âmbito da Acção 5.1 – Formação Contínua não Especializada no Ensino Básico e Secundário – Principais Conclusões e Recomendações*, relativo aos anos de 2002 e 2003, realizado pelo Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE), por encomenda do ME, e cujo relatório é publicado em 2005.

Teve esse estudo por objeto a análise da ação dos CFAE nos seus contextos geográficos e nas interações estabelecidas entre os professores, as escolas e o sistema de formação contínua não especializada, desenvolvida nos contextos geográficos de abrangência de cada CFAE. Parece fazer sentido referir os principais aspetos críticos nele mencionados e, bem assim, algumas das

recomendações que apresenta com vista à sua superação conquanto, 20 anos volvidos, os mesmos parecem manter-se atuais.

Deste estudo, importa destacar algumas das fragilidades mais relevantes nele apontadas bem como as recomendações apresentadas para a sua superação. Assim:

- no que toca a identificação de ‘necessidades de formação’, fica claro que estas refletem sobretudo os desejos individuais dos docentes em detrimento da demanda do coletivo: “(...) as necessidades de formação reportam muito mais a aspirações individuais e interesses individuais do que a problemas concretos que a escola enquanto organização tenha diagnosticado (...)”;
- é referido que este carácter mais individualista de que se reveste a identificação das necessidades de formação, associado à ‘fraca motivação’⁹⁴ para a frequência da mesma, obsta à elaboração de um diagnóstico das necessidades formativas fidedigno ao mesmo tempo que impede a concretização de um planeamento e de uma avaliação rigorosos”. Sublinha o estudo que o facto da frequência de ações de formação e a obtenção de créditos se encontrar indexado à progressão na carreira ser um dos principais motivos para essa falta de motivação, mencionando que “os docentes acabam por frequentar muitas vezes acções irrelevantes para o seu desempenho profissional”.
- Aponta, de forma clara e veemente, a falta de um plano de avaliação da formação.

Face às fragilidades detetadas acima apresentadas, o estudo recomenda:

- Se “a inexistência de um plano individual de formação para cada docente, orientado pelas suas necessidades e pelas especificidades da escola, resultantes do seu projecto educativo e constituindo-se como elemento fundamental de uma efectiva avaliação de desempenho”, e se “uma reduzida identificação dos docentes com os objectivos e estratégias da escola onde leccionam como resultado da elevada mobilidade dos mesmos” são apontados como fatores “desmobilizadores e inibidores da construção e desenvolvimento profissionais”, então que seja criado um modelo de FCP “mais coerente e enquadrado num processo de construção dialéctica entre as reais necessidades formativas e a adequação dos processos de formação”.

⁹⁴ De acordo com o estudo em referência, as motivações para a formação elencadas pelo estudo cingem-se a:

- obtenção de créditos para a progressão na carreira;
- existência de necessidades específicas e individuais face à problemática educativa;
- aquisição de competências para o exercício de cargos e funções na escola.

- De igual modo, que seja criado e implementado um mecanismo de monitorização da formação que contemple, desde logo, uma metodologia, instrumentos e indicadores de avaliação e um modelo de apresentação de resultados. Efetivamente, na maioria dos casos, as entidades formadoras circunscrevem a avaliação da formação que promovem à aplicação de um questionário de avaliação aos formandos no final de cada ação de formação, de cujas respostas muitas fazem uma análise, a ser posteriormente vertida no Relatório de Avaliação Interna em paralelo com os relatórios de avaliação dos formadores e outros tratamentos estatísticos relacionados com formação.
- Revela-se imperativo incrementar práticas de levantamento de necessidades centradas na Escola e no seu respetivo projeto educativo, pelo que parece basilar “conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento óptimo entre programa – formador – formando” (Esteves & Rodrigues, 1993, p. 20), e partindo do pressuposto que o desenho de um plano de formação “não deve ser conseguido através do número e da variedade das ações disponibilizadas, mas sim através da expressão das necessidades dos formandos, cabendo ao centro a organização de situações e a utilização de instrumentos que permitam a expressão dessas expectativas e desejos” (Roldão *et al.*, 2000, p. 14);
- que o sistema de avaliação de desempenho dos docentes seja reformulado uma vez que o modelo vigente não enforma um processo autorreflexivo com vista a um verdadeiro desenvolvimento profissional.

Considerando o seu carácter de influência local e regional e o facto de as próprias características dos contextos de formação determinarem necessidades específicas para os grupos de professores, Marcelo (1992) referiu os CFAE como entidades formativas cuja principal função consiste em dar resposta às necessidades de superação de lacunas e desenvolvimento profissional identificadas pelos próprios professores (Núñez, 2011, p. 72).

Nesta perspetiva, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua tem emitido alguns pareceres sobre a ação dos CFAE, na qualidade de especialistas no sistema de FCP, nos quais reforça o incremento de modalidades formativas de contexto, como sejam as Oficinas, os Projetos e os Círculos de Estudos. De igual modo, também o Prodep, enquanto entidade financiadora nacional da FCP privilegiou o financiamento de Planos de Formação que integrassem no seu desenho as referidas modalidades de formação interativas centradas nas práticas e nos contextos profissionais dos docentes. Estas modalidades de formação, pelas suas

características, apresentam-se comprovadamente “como oportunidades de formação nas quais a teoria é sucessivamente discutida, adaptada e aplicada à realidade específica de cada escola e de cada formando” (Roldão *et al.*, 2000, p. 14) apesar de que, como salientam Pacheco & Flores (1999, p. 138)

a opção por cada uma destas estratégias decorre de vários factores. Assim, a concepção e implementação destas modalidades dependem não só dos paradigmas e princípios que são perfilhados num dado momento, mas também das estratégias valorizadas nos locais de formação, às quais correspondem diferentes formas de articulação dos saberes e distintas perspectivas de construção da trajectória de formação de cada professor.

Ao incentivarem-se os professores a analisar a sua realidade profissional em contexto escolar, a tomar decisões e, através de uma análise crítica e reflexiva, a elaborar propostas concretas e a propor soluções formativas adequadas às suas necessidades, prevendo estas metodologias de aplicação, de reflexão e de reorientação das práticas dos professores, os PF daí decorrentes tornarão a FCP mais próxima das necessidades dos profissionais de ensino. Almeja-se, assim, o desenho de uma FCP que se revele pertinente, atual e útil.

Aproveitando as recomendações deste estudo e outros pareceres entretanto publicados pelo CNE e pelo CCPFC, em 2016, a FNE, em articulação com a editora UnyLeya, elaborou um inquérito que visava conhecer as necessidades identificadas pelos docentes dos ensinos básico e secundário seus associados, no sentido de, por um lado, “proporcionar as formações que forem determinadas e, por outro lado, reivindicar à Administração que tenha em consideração esta informação na sua planificação”⁹⁵. Não foram consultados os resultados de tal inquérito por questionário, mas parece, no entanto, poder inferir-se que o instrumento utilizado, por um lado careceu de alguma independência, pois que foi feito em parceria com uma editora de manuais escolares, o que, desde logo, pode configurar algum interesse comercial implícito; e, por outro lado, revela-se algo parco em opções que deixem transparecer o propósito que leva os docentes a frequentarem ações de FCP, bem como o critério das suas escolhas.

Parece assim ser legítimo poder afirmar-se que a organização da formação contínua de professores, durante muito tempo ancorada em modelos e programas fechados, se revelou nem sempre corresponder quer às necessidades que os professores evidenciam e que advêm da sua

⁹⁵ Disponível em [FNE lança inquérito sobre necessidades de formação de professores](#), acesso em 13/01/2022.

prática diária na sala de aula e na organização escolar, quer às que resultam das exigências do próprio sistema educativo.

Nesta perspetiva, a identificação das necessidades formativas configura o fundamento para ajustar a formação à realidade dos profissionais. Complementarmente, a análise das necessidades de formação, enquanto processo de verificação da escassez de resposta às exigências pessoais ou profissionais ou institucionais desses mesmos profissionais, “desafia os processos formativos, já que ela tende a abarcar um amplo leque de requisições, situações, tentativas de camuflagem, representações que revelam ou indicam necessidades formativas” (Galindo, 2007, p. 39). Daí que o desenvolvimento desta análise deva ser transposto para a FCP como um elemento indispensável ao desenho de uma formação contínua adequada.

Assim sendo e utilizando as palavras de Bolívar (2000, p. 172) que refere que a mudança do *ethos* da escola se faz “por um processo de auto-transformação colectiva e reflexão/revisão crítica da própria realidade educativa”, sustentada em situações de colaboração e de compromisso que promovem o “desenvolvimento profissional dos docentes” (ibidem, p. 173)” sob pena de a FCP vir a ter pouca expressão na mudança das práticas dos professores e, por esse motivo, “distante de se afirmar como intrínseca ao aperfeiçoamento dos professores, principalmente se se entender por aperfeiçoamento a elevação do nível de conhecimento e habilidades ou em competências para desempenhar, de modo significativo, suas práticas profissionais” (Galindo, 2011, p. 39).

Teve este capítulo por objetivo elaborar sobre a imprescindibilidade de a elaboração dos planos de formação em educação se ancorar nas necessidades determinadas ao nível da instituição escolar e na forma como o coletivo de professores promove a aprendizagem dos alunos o que, como referem Leite & Fernandes (2003, p. 65), se trata de uma “dimensão que sendo, muitas vezes, referida como efeito desejável da formação contínua, nem sempre constitui o enfoque central das agendas e propostas de formação”, mas também nos interesses sociais presentes numa dada situação de trabalho e nas expectativas dos indivíduos (Rodrigues, 1993); depois, sobre o levantamento dessas necessidades ter de obedecer a um mecanismo de identificação rigoroso, que permita obter informação precisa a fim de orientar a ação; por fim, sobre a análise dessas necessidades formação se revelar como uma componente imprescindível à elaboração de qualquer plano de formação.

Fazendo igualmente uma apropriação das palavras de Leite & Fernandes (2003, p. 65) dir-se-ia que “em suma, estamos a falar de uma formação contínua que contribua para mudar a cultura profissional dos professores” e que se pretendeu “com esta reflexão sublinhar que não basta à

formação contínua de professores estruturar-se em necessidades individuais ou em necessidades decorrentes da organização do sistema. Isso conduziria, como atrás sustentámos, apenas a uma melhoria da dimensão técnica/individual do ensino (Bolívar, 2000, pp. 158-159). É necessário que a formação se centre em questões de ordem ideológica e de política educativa, de molde que desenvolva nos professores competências de análise das situações sociais, condição indispensável às opções que têm de ser feitas nos caminhos a seguir na educação (Leite & Fernandes, 2003, p. 63).

Por fim e em linha com as recomendações do estudo atrás apresentado e acima explanadas, caberia aos próprios CFAE⁹⁶ promoverem uma reformulação do seu papel e da sua ação enquanto motores impulsionadores da Escola como organização que se quer aprendente e adequada às exigências e desafios da sociedade atual.

Tal reformulação implicaria uma reflexão sobre as práticas formativas articuladas com a Escola; um incremento de práticas de levantamento de necessidades centradas na Escola e no seu projeto educativo; a implementação de práticas de planeamento conducentes ao desenho de planos de formação consistentes com essas necessidades; maior atenção às necessidades individuais de formação dos docentes, tendo por base os seus planos individuais de desenvolvimento profissional; a análise à influência e ao impacto da formação nas práticas dos docentes, bem assim como no seu desenvolvimento pessoal e profissional e, por extensão, no desenvolvimento organizacional da escola; e, por fim, a dissociação da formação contínua da progressão na carreira docente, reformulando o sistema de avaliação de desempenho docente.

⁹⁶ Os CFAE representam 57% das entidades formadores e são responsáveis por 73% da formação realizada (dados referentes a 2015/2016, vd. Quadro n.º 11, p. 181).

PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO

Face ao objeto de estudo explicitado na parte I, pretende-se na parte II apresentar os resultados do trabalho empírico concretizado a partir de um desenho metodológico que a seguir se descreve e através do qual se procede à análise do processo, dos meios e dos instrumentos utilizados pelos CFAE para a identificação das necessidades de formação, à luz das quais estruturam a sua atividade. Um processo complexo e multifacetado relativamente ao qual se procurarão identificar os intervenientes, os obstáculos e os constrangimentos com que os diretores de CFAE se confrontam aquando da elaboração do PF.

A abordagem adotada pretendeu seguir de perto alguns dos ensinamentos transmitidos por Nóvoa⁹⁷ numa carta dirigida a jovens investigadores ('jovem' assumido como indivíduo recém-chegado à investigação) na qual lhes dá vários conselhos para o seu futuro profissional e académico, nomeadamente, e dos quais foi dada particular relevância aos três conselhos que a seguir se apresentam:

- (i) “Conhecer para além das evidências” – o investigador não se deve cingir àquilo que Nóvoa (2009; 2015) apelida de repetição de enunciados teóricos e efeitos da moda, mas antes contribuir para atenuar o aparente paradoxo com que os estudos em ciências da educação se têm deparado: o da educação ser a coisa menos conhecida, a que se conhece pior, justamente porque é a coisa mais conhecida, a coisa que todos conhecem (Hameline, 1986). Ora, então como construir conhecimento científico numa área que todos conhecem? Na Educação o problema não está na abundância de opiniões; o problema reside no facto de que tudo se mistura, como se tudo valesse. É necessário não esquecer que já no final do século XIX se denunciava essa pseudociência da qual os professores devem fugir. A forma como se construiu o mito do ‘eduquês’⁹⁸. A dossa antipedagógica rapidamente se transforma em ortodoxa. Como se transformam em ortodoxia as políticas educacionais atuais;
- (ii) “Conhecer com a responsabilidade de ação” – Ninguém pode ser investigador em Educação mantendo-se isolado, pois que se está sempre ligado às políticas educativas e

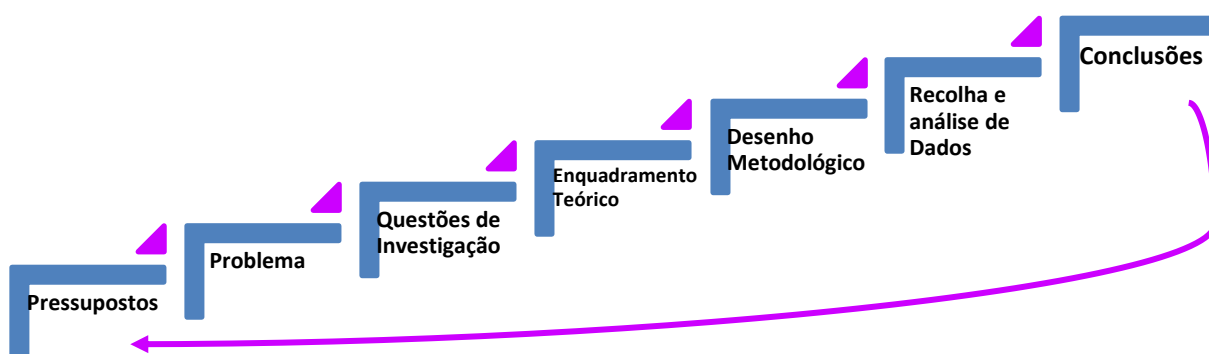
⁹⁷ Palestra de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, intitulada “Carta a um jovem investigador em Educação”, proferida no dia 11/09/2014, pelo professor António Nóvoa, na Universidade de Trás-os-Montes, em Vila Real.

⁹⁸ "Eduquês" é um neologismo criado em Portugal nos fins dos anos 1990 e generalizado a partir dos primeiros anos do século XXI e que tem um significado difuso. De início, foi utilizado para referir a linguagem hermética seguida por alguns académicos da área de pedagogia e "Ciências da Educação", alguns técnicos do Ministério da Educação e algumas associações de professores.

ao impacto que as mesmas têm em todo o sistema educativo; às instituições, com as suas características; aos profissionais, às suas carreiras e necessidades de formação.

- (iii) “Conhecer com os olhos no país” – Em Educação nunca se é apenas investigador no sentido restrito do termo, posto que o compromisso que se assume é para com o sistema educativo em que se está inserido, sem nunca perder de vista pertinência e utilidade que para ele pode para vir a ter o estudo que se está a desenvolver.

Figura n.º 7 – Resumo da Parte II



A parte II é o corolário do processo investigativo iniciado com a formulação do problema e respetivas questões de investigação e da decisão respeitante ao quadro de referência teórico que se teve por adequado para, por um lado, fundamentar a resposta às questões de investigação e, por outro lado, justificar o conjunto do desenho metodológico e correspondentes opções relativamente aos meios e instrumentos de recolha e análise de dados.

Esta parte encontra-se organizada em cinco capítulos: no capítulo cinco, apresentam-se os fundamentos de natureza epistemológica nos quais se alicerçam o desenho metodológico adotado no que concerne à escolha dos meios de recolha de informação e dos instrumentos para a respetiva análise; no capítulo seis procede-se à análise dos dados retirados da base de registo de formação e monitorização da DGAE; no capítulo sete procede-se à análise de conteúdo dos contributos dados pelos diretores de CFAE nos fóruns do curso ‘Para uma Gestão prospetiva do CFAE’, promovido pela DGAE; no capítulo oito analisam-se os dados recolhidos pelo inquérito por questionário focado no processo de identificação de necessidades e elaboração do PF aplicado aos diretores dos CFAE; no capítulo nove, apresenta-se a análise que foi feita do conteúdos das páginas eletrónicas dos CFAE; e, por fim, no capítulo dez procede-se à análise global da informação recolhida e desenham-se algumas conclusões decorrentes do problema de investigação e do enquadramento teórico.

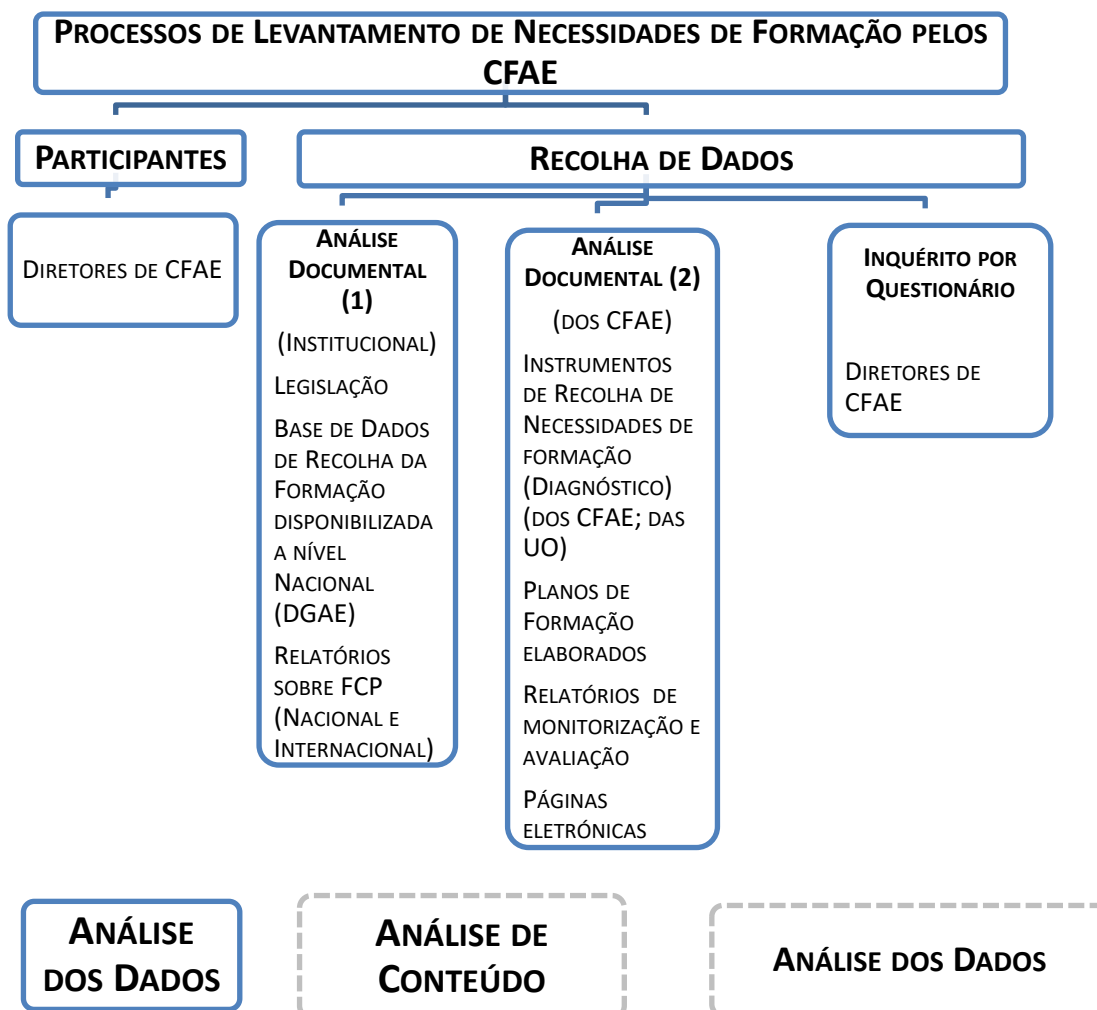
CAPÍTULO 5 – DESENHO METODOLÓGICO

Sob o ponto de vista metodológico, o estudo seguiu uma linha de investigação qualitativa que não recusou a utilização de informação quantitativa. No entanto, esta serviu sobretudo de suporte à análise de conteúdo e documental efetuada e não foi submetida a qualquer tratamento de análise estatística.

Foi seguida uma orientação interpretativa assente na comparação e confronto dos dados recolhidos nas diferentes fontes com recurso à respetiva triangulação.

Trata-se de um estudo empírico que utiliza uma metodologia de natureza eminentemente qualitativa, através de análise documental e dos resultados de um inquérito por questionário de cuja informação recolhida se faz um tratamento gráfico, ilustrado pelo desenho metodológico que a seguir se apresenta (figura n.º 8).

Figura n.º 8 - Desenho Metodológico do Estudo



O dispositivo investigativo que suportou a recolha de informação encontra-se sintetizado no quadro n.º 12, no qual se explicita o objetivo que se pretendeu atingir com a análise dos dados recolhidos através de cada uma das diferentes fontes selecionadas.

Quadro n.º 12 - Instrumentos utilizados para Recolha de Dados

INSTRUMENTO	METODOLOGIA	INFORMAÇÃO APURADA	OBJETIVO
Base de Dados da DGAE de Recenseamento de Professores	Análise descritiva	N.º de Docentes por ano letivo e por UO associada a cada CFAE	Conhecer o universo de docentes afeto a cada CFAE, nos anos letivos em estudo.
Base de Dados da DGAE – Monitorização da Formação	Análise descritiva	N.º de ações de formação realizadas por ano letivo por CFAE e n.º de docentes que as frequentaram	Conhecer o n.º de ações de formação, nas diversas modalidades, promovido por cada CFAE e o n.º de docentes que as frequentaram, nos anos letivos em estudo.
Curso “Para uma Gestão Prospetiva do CFAE”, destinado a Diretores de CFAE – Fóruns de Discussão	Observação Direta Análise de Conteúdo	Registos elaborados pelos formandos e registados nos fóruns moderados, a partir das tarefas/atividades propostas pelos formadores e que foram categorizados como se segue: Tema – CFAE Categorias: – Criação – Missão – Reconhecimento dos Feitos – Reconhecimento das Falhas – Relação CFAE/UO Tema – Diretor de CFAE Categoria: – Funções / Cargo Tema – FCP Categorias: – Função / Propósito – Identificação de Necessidades Tema – PF Categorias: – Desenho – Modalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os posicionamentos dos formandos relativamente às tarefas propostas pelos formadores e que foram: ... • Compreender como os diretores de CFAE se posicionam face à FCP; à identificação de necessidades de formação; à elaboração, monitorização e avaliação do PF.

Inquérito por Questionário aplicado aos diretores dos CFAE	Tratamento gráfico da informação recolhida	<p>Questionário organizado em 4 secções:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Secção 1 – Caracterização do Diretor de CFAE – Secção 2 – Caracterização do CFAE – Secção 3 – Processo de Levantamento de Necessidades de Formação – Secção 4 – Elaboração, Monitorização e Avaliação do PF 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o entendimento dos diretores dos CFAE relativamente à FCP. • Entender a natureza das relações entre o diretor e os restantes órgãos que compõem o CFAE e o contributo destes. • Conhecer os instrumentos e metodologias utilizados pelos CFAE para identificação das necessidades de formação das escolas que lhes estão associadas. • Clarificar como são elaborados os PF.
Páginas Eletrónicas dos CFAE	Análise Documental	<p>Verificação e análise dos Documentos disponibilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Regulamento Interno – Relatório de Formação – Diagnóstico de Formação – Plano de Formação – Projeto de Intervenção – Plano de Ação – Publicações / Eventos Regulares 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber os pontos de contacto e de divergência na dinâmica dos CFAE. • Conhecer a sua orgânica interna e os documentos orientadores da sua atividade.
Congressos dos CFAE – Atas e Resumos	Análise Documental	<p>Assuntos tratados organizados em 5 tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elaboração sobre FCP – Missão, dificuldades e desafios dos CFAE – Questões legislativas a necessitar de regulamentação – Perspetivas Futuras – Tensões Latentes – Outras Notas 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a evolução da análise introspetiva feita pelos diretores dos CFAE • Identificar os desafios, as tensões e as perspetivas que ressaltam destes congressos • Analisar o que as entidades com eles envolvidas e os académicos elaboram sobre os CFAE
Instrumentos de Identificação de Necessidades de Formação	Análise de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> – Tipo de instrumentos obtidos junto de alguns CFAE e UO – Métodos de identificação de necessidades de formação 	<p>Conhecer e analisar comparativamente os instrumentos e metodologias utilizados pelos CFAE para identificação das necessidades de formação das escolas que lhes estão associadas.</p>

Os meios e os instrumentos utilizados no processo investigativo e apresentados no quadro n.º 12 foram sujeitos a análise de conteúdo estruturada em função de categorias que se procurou aplicar transversalmente ao conjunto da informação e dos dados recolhidos, categorias cuja descrição incorpora os ângulos de análise que consideraram fundamentais/nucleares para dar resposta às questões de investigação (quadro n.º 13).

Quadro n.º 13 – Definição do Conteúdo das Categorias de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DEFINIÇÃO
Princípios orientadores da FCP na política interna dos CFAE	Considerando que os princípios orientadores da FCP na política interna dos CFAE se referem ao conjunto de diretrizes e valores que fundamentam e estruturam as ações formativas, garantindo a coerência, qualidade e alinhamento com as necessidades do sistema educativo, pretendeu-se, com esta categoria, conhecer as representações que emergem de como os CFAE percecionam a FCP.
Identificação de Necessidades de Formação	Por identificação de necessidades de formação entende-se o processo sistemático de levantamento e análise das lacunas de competências e conhecimentos e habilidades dos indivíduos ou equipas dentro de uma organização, de molde a determinar as áreas que necessitam de melhoria, alinhando as necessidades formativas com a função da escola e a melhoria contínua do desempenho profissional dos docentes. Nesse sentido, procura-se com esta categoria perceber o modo como os diretores de CFAE entendem o processo de levantamento de necessidades de formação, escolhem os instrumentos para a operacionalizarem e gerem a informação obtida.
Desenho e Elaboração do PF	O processo de planeamento, conceção e estruturação do PF elaborado pelos CFAE envolve a identificação das necessidades formativas das escolas associadas, a definição de objetivos, metodologias e estratégias pedagógicas, bem como a seleção de formadores e recursos. Inclui também a articulação com as políticas educativas nacionais e a consideração de critérios de qualidade e inovação na formação contínua de professores, pelo que se revela de crucial importância para o presente estudo entender como são concebidos e desenhados os PF.
Alinhamento do PF com as necessidades identificadas junto das UO/Docentes	A análise da correspondência entre as ações de formação previstas no PF e as reais necessidades manifestadas pelas escolas e pelos docentes tem de ter em linha de conta a adequação dos temas abordados, a pertinência dos conteúdos face aos desafios colocados pelo sistema educativo e a articulação com as prioridades pedagógicas e institucionais. O objetivo é garantir que a formação contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria das práticas educativas, pelo que pareceu fundamental verificar se os PF estão em linha com as necessidades de formação identificadas pelas UO e pelos docentes.
Alinhamento do PF com Diretrizes da	Também a adequação e conformidade do PF com as recomendações e diretrizes estabelecidas pelo ME e por organismos internacionais

Tutela e Organismos Internacionais	relevantes tem de existir. Esse alinhamento implica a integração de princípios, competências e objetivos educacionais reconhecidos nacional e globalmente, garantindo que a formação esteja em sintonia com as práticas e exigências legais e institucionais.
Articulação entre UO e CFAE	Considera-se igualmente relevante entender o nível de cooperação, coordenação e alinhamento estratégico entre as UO e o CFAE no que respeita ao desenvolvimento profissional dos docentes. A qualidade dessa articulação influencia diretamente a eficácia da formação oferecida e o seu impacto na inovação educativa e no desempenho escolar.
Monitorização e Avaliação do PF	A monitorização e avaliação da formação promovida pelos CFAE junto das UO que lhes estão associadas está prevista nos diplomas legais que regulamentam esta matéria. Assim, considerou-se dever-se verificar se tais monitorização e avaliação são feitas e como é que são feitas, tendo em conta que, com vista a garantirem a eficácia e a qualidade da formação oferecida, identificando pontos fortes, fragilidades e oportunidades de melhoria, pressupõem um processo sistemático de acompanhamento, análise e medição da implementação das ações formativas promovidas pelo CFAE.

Fonte: Elaboração Própria

Todo o processo de análise de dados decorreu por etapas que de seguida se caracterizam sumariamente quanto ao seu âmbito e objeto. A primeira etapa do processo de investigação teve em vista uma caracterização tão completa quanto possível do volume de formação e da organização e da estrutura geográfica da rede dos CFAE. Para o efeito recorreu-se ao instrumento previsto no n.º 1 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, (Regime Jurídico da Formação Contínua) já anteriormente referido e no qual todas as entidades formadoras têm, por imperativo legal, de registar a formação disponibilizada e realizada. São os dados registados neste instrumento que permitem à DGAE monitorizar a formação contínua anualmente disponibilizada aos profissionais da educação (PD e PND).

Ainda nesta fase, mas num segundo momento, procurou-se caracterizar especificamente a oferta de formação contínua da responsabilidade exclusiva dos CFAE, do qual resultou o conjunto da informação disponibilizada no Apêndice II. Ali se apresentam o número de docentes em exercício de funções em todos os CFAE nos anos letivos em estudo, bem assim como o número de docentes que em cada um destes anos letivos frequentou formação por aqueles disponibilizada.

De referir ainda que o número de docentes foi recolhido a partir das listas de recenseamento obtidas na DGAE para cada um dos anos letivos em estudo.

Numa segunda etapa, procedeu-se à análise de conteúdo da informação recolhida no decurso de um curso de formação a distância destinado a Diretores de CFAE ministrado por formadores da DGAE – *Para uma Gestão Prospetiva do CFAE* – que se realizou entre 2019 e 2020 e que foi frequentado por um total de 21 diretores. Tendo este curso funcionado em grande medida em regime de formação a distância, por imperativo da crise COVID-19, teve-se acesso às participações dos intervenientes nos fóruns de debate organizados pelos formadores para conclusão das atividades de formação previstas.

Aproveitou-se, assim, a oportunidade de aceder à narrativa dos diretores dos CFAE, convidados num ambiente interativo a partilhar, por um lado, as suas experiências e desafios e, por outro lado, as suas diferentes perspetivas e posicionamentos/pontos de vista sobre os vários temas em discussão. A análise de conteúdo das participações registadas num dos fóruns, obedeceu à grelha de análise de conteúdo constante do Apêndice IV, sendo estes dados objeto de análise no capítulo 7.

Foi a análise dos dados recolhidos nas etapas acima referidas que serviu de fundamento para a elaboração de um inquérito por questionário (Apêndice V) aplicado a todos os diretores de CFAE (53% de taxa de resposta), cujos resultados dos questionários são apresentados no capítulo 8. Através deste pretendeu-se recolher informações complementares, designadamente as que se prendem com o processo global de identificação de necessidades de formação e respetivos meios e instrumentos utilizados, informação afluída nos fóruns, mas que se procurou robustecer por esta via.

Foi o questionário dividido em 4 secções: a primeira destinada ao Perfil do Diretor de CFAE; a segunda à caracterização do Centro de Formação; a terceira teve como enfoque o Processo de Levantamento de Necessidades de Formação e procurou a identificação dos meios e instrumentos privilegiados; e, por fim, a secção 4, destinou-se a entender como se procede às Elaboração, Monitorização e Avaliação do Plano de Formação.

Em complemento aos dados recolhidos no questionário, procedeu-se num quarto momento, à análise de outras fontes tidas por relevantes para a caracterização e apreensão do sentido das narrativas, dos discursos e das práticas que emergem da ação dos atores ou das instituições por si lideradas.

Assim, efetuou-se a análise de conteúdos das páginas eletrónicas da totalidade dos CFAE (resultados da análise no capítulo 9) por se considerar que estas poderiam oferecer informação institucional mais detalhada. Nestas se inclui, entre outras:

- a explicitação da sua visão, missão
- os diversos documentos estruturantes da organização (RI, Plano de Ação...);
- os planos de formação oferecidos, e desse modo tentar compreender as necessidades formativas da comunidade educativa e as abordagens pedagógicas utilizadas;
- os RAAFA sobre os resultados e o impacto das ações formativas;
- as dinâmicas próprias de cada um e redes de colaboração que tenham formado no âmbito educacional.

No âmbito desta fase de análise documental, revelou-se igualmente importante a análise dos documentos que enquadram e resultaram dos Congressos Nacionais dos CFAE, realizados entre 1998 e 2022, cujas atas e resumos são de acesso público através de página eletrónica⁹⁹. Esta análise de conteúdo visou perscrutar:

- eventuais referências à avaliação do impacto das intervenções formativas;
- eventuais referências à linha condutora de atuação dos CFAE;
- uma eventual identificação de tendências predominantes na formação dos professores e nas práticas pedagógicas que estão sendo adotadas nas escolas; ao modo como a formação dos professores tem evoluído ao longo do tempo, nomeadamente desde a criação dos CFAE;
- como as políticas educativas têm sido implementadas e qual a reação dos profissionais de educação em relação a elas.

Por fim, como complemento à análise documental que compôs a etapa de investigado descrita anteriormente, procedeu-se também à análise dos relatórios da formação realizada dos anos letivos entre 2014-2015 e 2021-2022, elaborados pela DGAE e publicados na respetiva página eletrónica.

Estes documentos não foram determinantes para a recolha de informação porque apenas o primeiro, referente à formação disponibilizada em 2014-2015, apresenta uma análise fina da formação ministrada.

⁹⁹ memoriascfcae.pt

Esta multiplicidade de fontes consultadas permitiu recolha de informação que se veio a complementar, facilitando assim uma melhor compreensão do tema em estudo da elaboração de conclusões mais robustas.

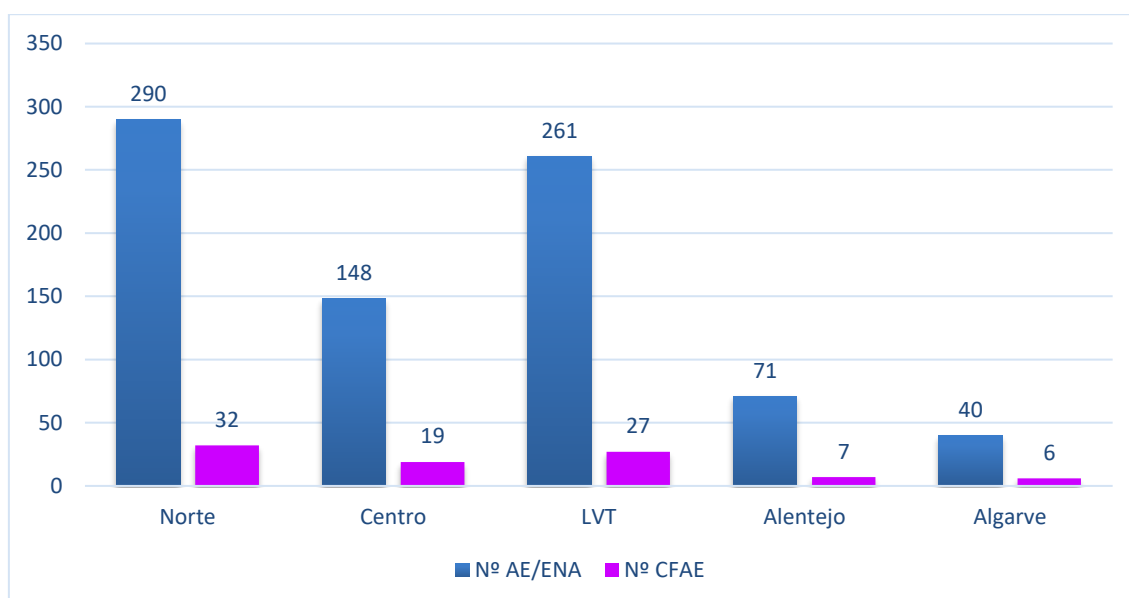
A utilização de fontes de informação primárias e secundárias, aliada à recolha de dados através de inquéritos e à análise documental, constitui uma abordagem metodológica robusta que favorece a triangulação dos dados. Esta estratégia permite a obtenção de uma compreensão mais abrangente e aprofundada do objeto de estudo, ao cruzar diferentes perspetivas e assegurar a validação dos resultados. As fontes primárias, como entrevistas ou observações diretas, fornecem dados em primeira mão, permitindo captar a complexidade e a subjetividade dos fenómenos analisados. Paralelamente, as fontes secundárias, como estudos anteriores e relatórios institucionais, oferecem um enquadramento teórico e contextual que complementa e sustenta a investigação. A inclusão de inquéritos possibilita a recolha sistemática de perceções e opiniões de um universo alargado de participantes, enquanto a análise documental permite a exploração de registos históricos e normativos que contextualizam as dinâmicas em estudo. Assim, a convergência entre estas diferentes abordagens metodológicas não só reforça a fiabilidade e validade dos dados, como também minimiza possíveis enviesamentos, assegurando uma análise mais rigorosa e fundamentada.

Capítulo 6

ANÁLISE DA BASE DE DADOS DE MONITORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DA DGAE: FORMAÇÃO DISPONIBILIZADA PELOS CFAE

Na base de dados de monitorização da formação contínua que a DGAE gere e que serve de base à elaboração anual dos relatórios por si elaborados e publicados sobre a formação contínua de professores, encontram-se registadas 238 entidades formadoras, entre sindicatos, associações profissionais de professores, centros vários de formação de professores, instituições de ensino superior, organismos da administração pública central, para além dos 91 CFAE que organizam e realizam formação destinada a pessoal docente e não docente a nível nacional para os 808 AE/ENA da rede de ensino público (gráfico n.º 2).

Gráfico n.º 2 - N.º de UO e de CFAE por Zonas a Nível Nacional



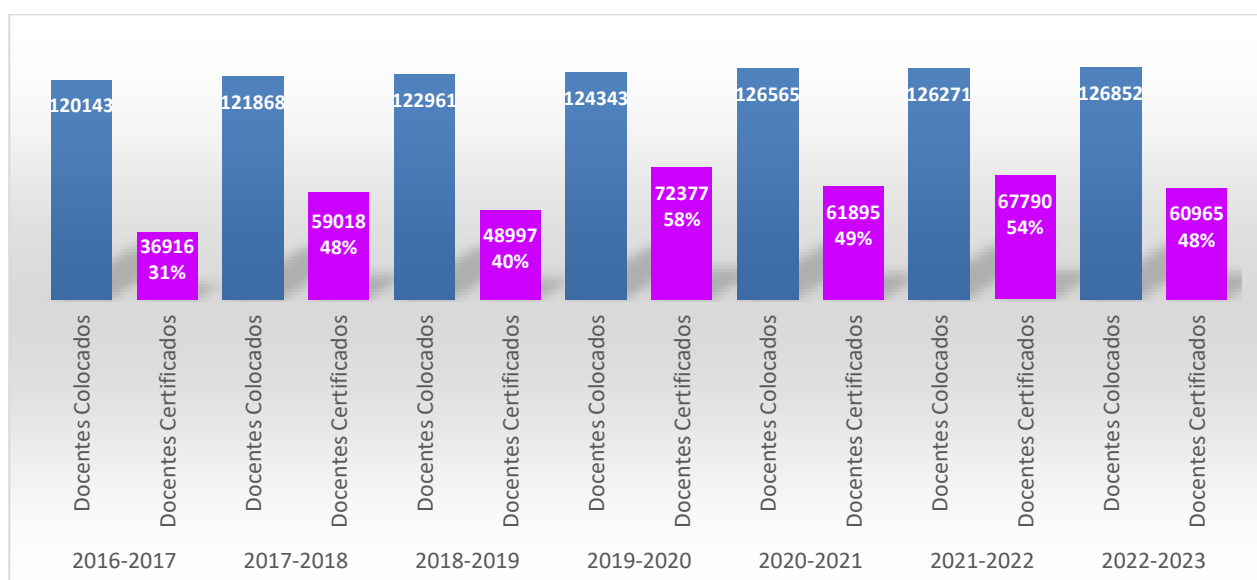
200

Tendo como referência a dimensão sociogeográfica e a organização de cada CFAE, abriram-se várias categorias que foram analisadas, para agora serem descritas, sempre que possível, numa matriz comparativa.

Dessa base de dados consta, por entidade formadora, o registo de toda a formação realizada em cada ano letivo, desde 2014/2015, com a indicação das diversas modalidades de formação, dos temas das diferentes ações de formação, do número de turmas e, bem assim, do número de formandos por turma (Caracterização dos CFAE e da Formação Disponibilizada apresentado no Apêndice II).

Apesar de, como já referido, o registo da formação na base de dados em referência ter sido iniciado pelas diferentes entidades formadoras em 2014/2015, para efeitos de análise para o presente estudo foi feito o levantamento e registo das ações de formação destinadas a pessoal docente organizadas e realizadas exclusivamente pelos CFAE nos anos letivos entre 2016-2017 e 2022-2023 por apenas em relação a estes anos se ter tido igualmente acesso aos dados do recenseamento de docentes a nível nacional e, assim, se poder cruzar o número de docentes em exercício de funções em todos os AE e ENA a nível nacional, agrupados por CFAE, com o número de formandos que efetivamente concluíram ações de formação em cada um desses centros (gráfico n.º 3).

Gráfico n.º 3 - N.º de Docentes que realizaram Formação face ao N.º de Docentes colocados a nível Nacional



201

A leitura e análise dos números constantes desta base de dados requerem, no entanto, algumas notas prévias:

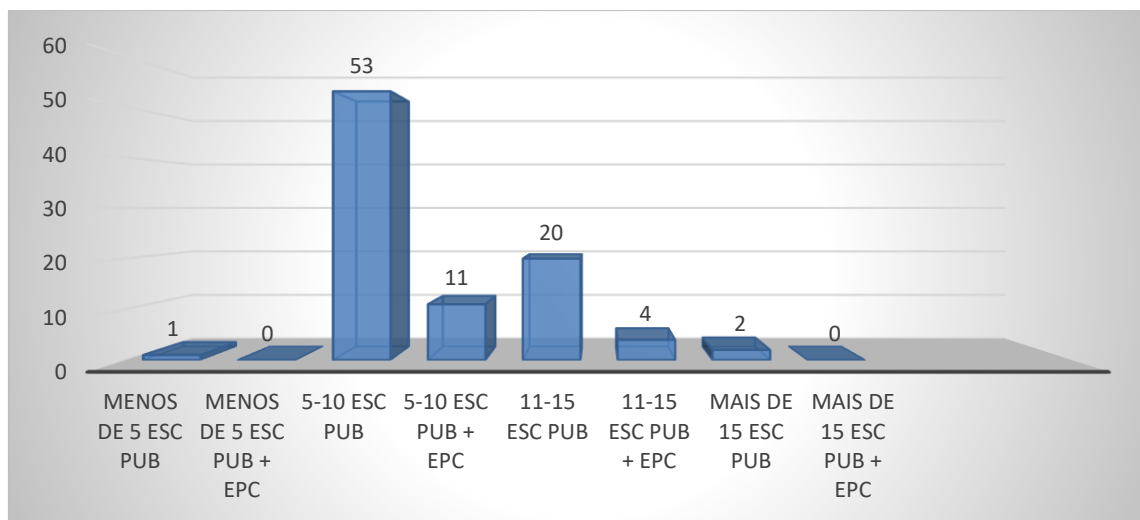
1. O recenseamento do pessoal docente considera todos os docentes em efetivo exercício de funções nas diferentes AE/ENA (contratados incluídos);
2. Apenas foram contemplados os AE/ENA do ensino público, sendo que muitos CFAE podem ter também a eles associados estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, escolas profissionais privadas e escolas artísticas privadas;

3. Da base de dados da DGAE não é possível retirar com rigor a informação do número de docentes por estabelecimento de ensino/AE/ENA que frequentaram as ações de formação;
4. Da base de dados não é possível retirar com rigor a informação de se 1 mesmo docente terá frequentado mais do que 1 ação de formação em 1 mesmo ano letivo. Contudo, as percentagens superiores a 100% de docentes que realizaram formação face aos efetivamente colocados nas escolas associadas a determinados CFAE apresentadas levam a crer que tal possa ter acontecido. Do mesmo modo que, em consequência da pandemia e confinamento imposto, muito formação *online* foi disponibilizada, tendo os docentes a nível nacional tido a possibilidade de realizarem ações de formação promovidas por outros CFAE que não aquele a que as suas escolas se encontravam associadas;
5. Para além das ações de formação consideradas para o número de docentes certificados por ano letivo acima apresentados, entre os anos letivos 2017/2018 e 2022/2023, foi aberto na base de dados da DGAE um campo específico destinado ao registo da formação realizada no âmbito do PNPSE, bem como um outro campo para o registo das ACD. Decidiu-se, no entanto, não contemplar tais números de ações de formação no presente estudo por não se afigurar pertinente, ainda que servisse para ilustrar a formação disponibilizada em resultado de um programa implementado pela tutela;
6. Por fim, referir que esta base de dados se apresenta pouco amigável na sua utilização, com limitações em termos de busca e cruzamento de dados (p. ex. não permite fazer uma busca por campos) para além de o acesso aos dados ser muito lento.

Passando de seguida à análise dos dados contantes da grelha que se apresenta no Apêndice I, esta disponibiliza informação que oferece os seguintes comentários:

- a) Verifica-se uma grande heterogeneidade no número de AE/ENA associados a cada CFAE, podendo este variar entre o mínimo de 4 (CFAE Dr. Rui Grácio, de Lagos) e o máximo de 19 (CFAE Ordem de Santiago, de Setúbal) (gráfico n.º 4). Tal facto deve-se sobretudo a opções políticas refletidas nos já anteriormente referidos sucessivos reagrupamentos dos CFAE.

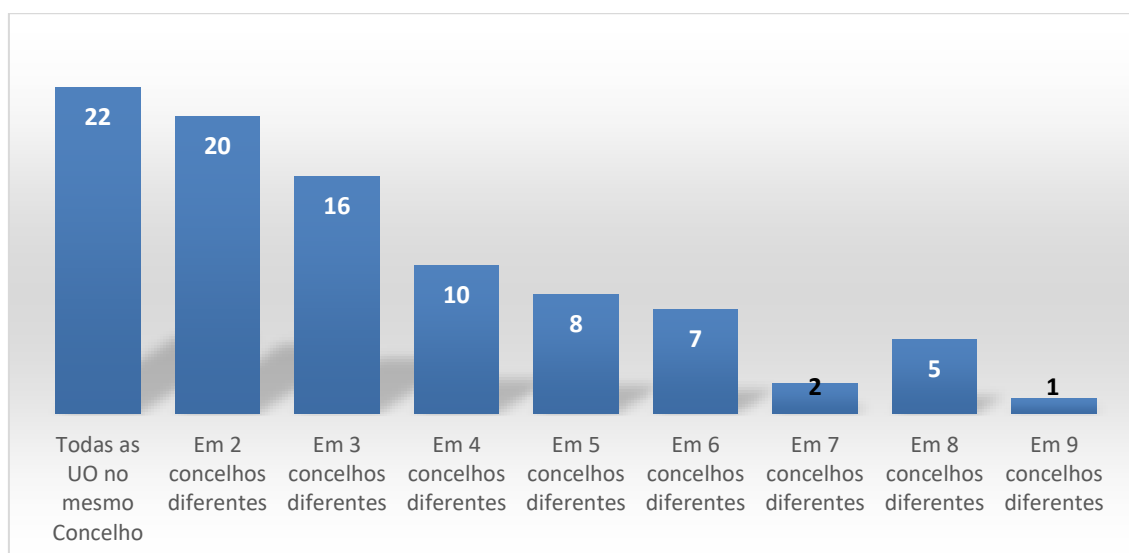
Gráfico n.º 4 - N.º de UO associadas a cada CFAE



- b) A área de influência dos CFAE é igualmente diversa. Relativamente à totalidade dos 91 CFAE, da verificação dos concelhos a que pertencem as escolas que servem, obtém-se o panorama apresentado no gráfico n.º 5, não podendo deixar de ser salientado a dificuldade e desafio acrescidos que trará para a gestão da formação para os CFAE cujas UO que lhes estão associadas se encontram localizadas em 4 e mais concelhos diferentes.

203

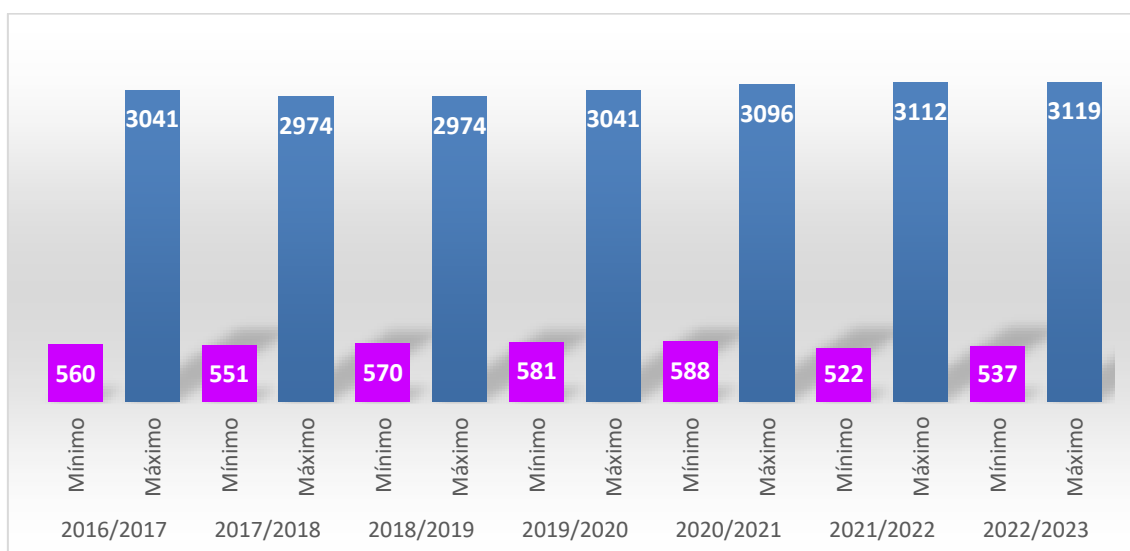
Gráfico n.º 5 - Área de Influência dos CFAE por Concelhos



- c) Existe igualmente uma grande diversidade no número de docentes que cada CFAE tem de servir, variando entre 560 (CFAE Dr. Rui Grácio, de Lagos) e 3041 (CFAE

dos Concelhos de Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel, distrito do Porto), no ano letivo de 2016/2017; entre 551 (CFAE Dr. Rui Grácio de Lagos) e 2974 (CFAE dos Concelhos de Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel, distrito do Porto), no ano letivo de 2017/2018; entre 570 (CFAE Terras de Montado, distrito de Beja) e 2974 (CFAE dos Concelhos de Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel, distrito do Porto), no ano letivo de 2018/2019; no ano letivo de 2019/2020, entre 581 (CFAE Douro e Távora, distrito de Viseu) e 3041 (CFAE Ordem de Santiago, distrito de Setúbal). Nos restantes anos letivos em estudo – 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023 – forma igualmente estes dois CFAE (CFAE Douro e Távora, de Viseu, e CFAE Ordem de Santiago, de Setúbal) que lideram a tabela do número mínimo e máximo de docentes que realizaram formação com, respetivamente, entre 588 e 3096; entre 522 e 3112 e entre 537 e 3119 (gráfico n.º 6).

Gráfico n.º 6 - N.º mínimo e N.º máximo de Docentes que concluíram Formação por Ano-Letivo



d) Não causa estranheza verificar que o número de ações de formação disponibilizadas por cada CFAE é também muito diverso. No entanto, importa observar em detalhe a variação do número de ações realizadas face ao universo de docentes a que se destinam. Assim:

- em 2016/2017, o número de ações realizadas variou entre 0 (CFAE Prof'Sor, de Ponte de Sor) para 630 docentes e 65 para um universo de 1618 docentes (CFAE António Sérgio, de Lisboa). A inexistência de qualquer ação de

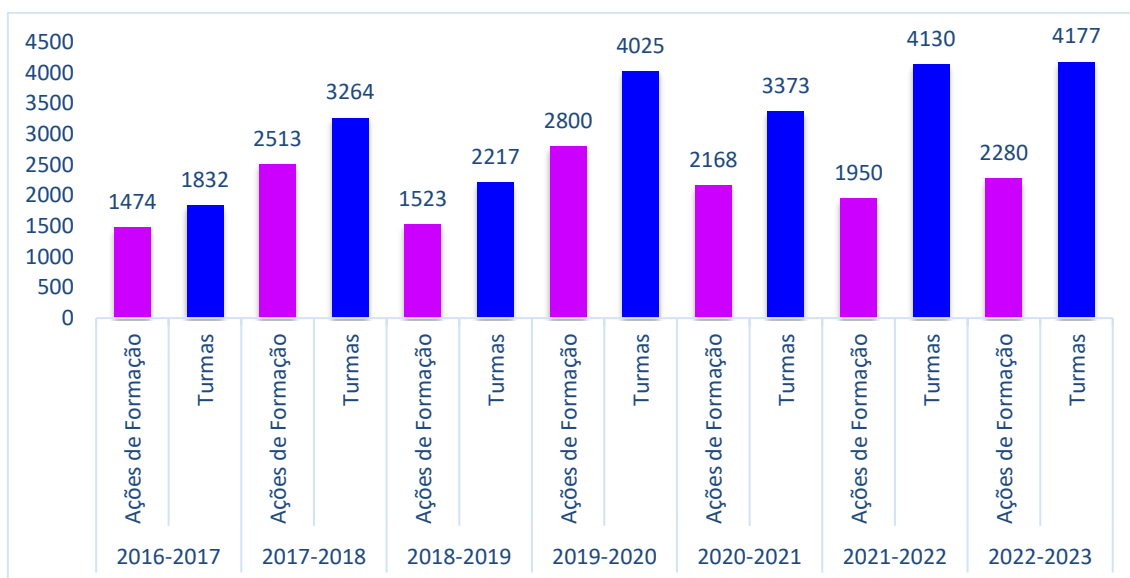
formação disponibilizada pelo CFAE ProfSor pode dever-se ao facto de a formação não ter sido registada na base de dados da DGAE, mas desconhece-se o real motivo¹⁰⁰;

- em 2017/2018, tal número variou entre 0 ações de formação para 578 docentes (CFAE Terras de Montado, de Beja) e 88 para um universo de 1717 docentes (CFAE António Sérgio, de Lisboa);
- em 2018/2019, o número de ações de formação realizadas variou entre 1 ação de formação para um universo de 1893 docentes (CFAE de Matosinhos) e 67 para 1761 docentes (CFAE António Sérgio, de Lisboa);
- em 2019/2020, variou entre 0 nos CFAE de Porto Ocidental, CFAE da Beira Interior e CFAE do Concelho de Almada para um universo de, respetivamente, 1574, 2344, e 1215 docentes e 84 ações de formação disponibilizadas pelo CFAE dos Concelhos de Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel aos seus 3000 docentes;
- em 2020/2021, esse número variou entre 0, nos CFAE de Vila Nova de Famalicão, CFAE de Porto Ocidental e CFAE da Beira Interior, da Covilhã, para um universo de, respetivamente, 1523, 1546 e 1175 docentes e 78 disponibilizadas pelo CFAE António Sérgio, de Lisboa, aos seus 1801 docentes;
- em 2021/2022, variou entre 5 nos CFAE de Amarante e Baião, CFAE Douro e Távora, CFAE Guarda 1 e CFAE Castro Daire e Lafões, para um universo de, respetivamente, 766, 522, 1161 e 744 docentes e 83 disponibilizadas pelo CFAE António Sérgio, de Lisboa, aos seus 1808 docentes. Digno de referência o número tão expressivo de ações de formação organizadas e disponibilizadas pelo CFAE António Sérgio ao longo de vários anos letivos, que se destaca notoriamente no panorama nacional;
- por fim, em 2022/2023, o número de ações realizadas variou entre 7 no CFAE de Lamego, Armamar, Resende e Tarouca – CEFOP-LART para um universo de 680 docentes e 87 para 1910 docentes no CFAE Francisco de Holanda, de Guimarães.

¹⁰⁰ A mesma justificação se aplica aos casos que a seguir se apresentam com 0 ações de formação realizadas.

Como ilustra o gráfico n.º 7, quando comparado o volume de formação disponibilizada pelos CFAE ao longo dos 7 anos letivos em referência, é notório um considerável aumento de 2016/2017 para 2017/2018, tendo o mesmo voltado a decrescer em 2018/2019. A tal facto não é obviamente alheia a publicação da Lei do Orçamento de Estado para 2018 (Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro) nos termos da qual se dá o descongelamento da progressão da carreira docente¹⁰¹, o que obriga muitos docentes a cumprirem o requisito ‘formação’ para poderem progredir ao escalão seguinte. Tal dado comprova, ainda, a ligação estreita da FCP à progressão na carreira o que, como já referido neste estudo, pode indiciar um certo desvirtuar da sua importância no desenvolvimento profissional dos docentes. No ano letivo de 2019-2020 e seguintes o número de turmas volta a aumentar devido à formação que os docentes tiveram de frequentar decorrente de programas que a tutela decidiu implementar, como sejam o PNPSE e o Plano Digital.

Gráfico n.º 7 - N.º de Ações de Formação e Turmas por Ano letivo

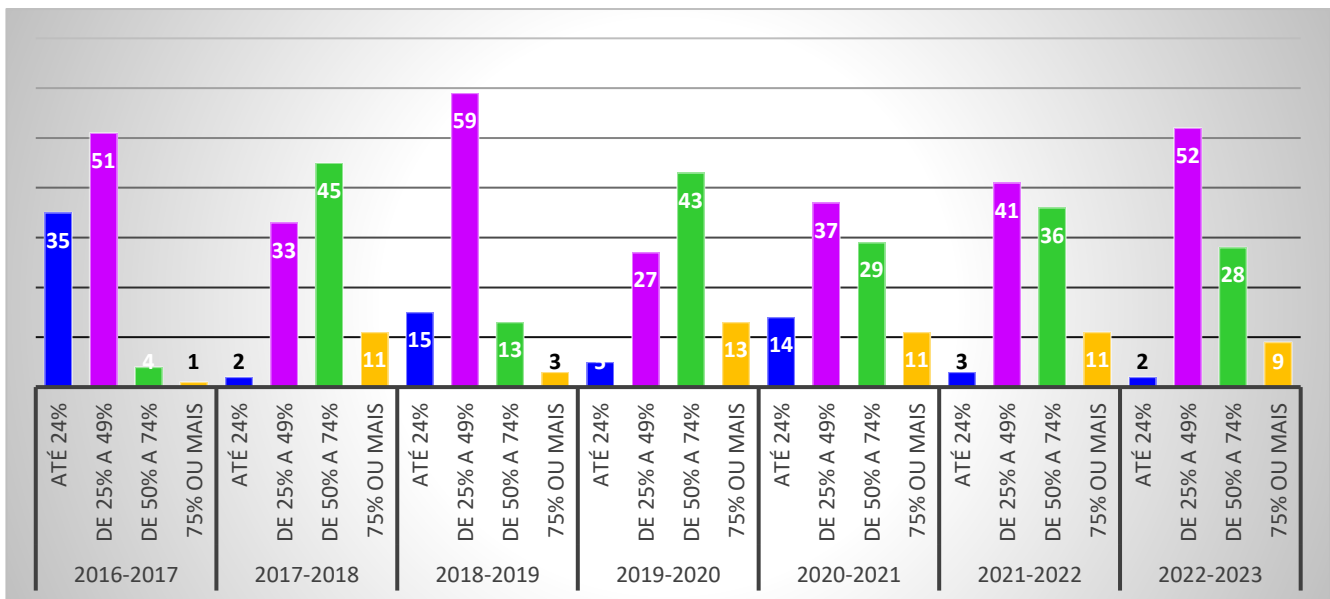


- e) A maioria dos CFAE (86 no ano letivo de 2016/2017; 74 no ano letivo de 2018/2019; 51 no ano letivo de 2020/2021; e 54 no ano letivo de 2022/2023) organizou em cada um desses anos ações de formação que foram concluídas com

¹⁰¹ A este propósito a DGAE publica, a 9 de janeiro de 2018, uma Nota Informativa sobre Progressão de Carreira, disponível em https://www.dgae.mec.pt/download/gestrechumanos/pessoal_docente/carreira/20180109_grh_ni_ProgressaoCarreira.pdf

sucesso por menos de 50% dos docentes dos AE/ENA a si associados. Apenas em 2017/2018, 2020/2021 e 2021/2022 a maioria dos CFAE (66, 51 e 54, respetivamente) organizou formação que foram concluídas com sucesso por mais de 50% dos docentes dos AE/ENA a si associados, pelas razões já anteriormente apontadas (gráfico n.º 8).

Gráfico n.º 8 - % de Docentes por CFAE que realizaram Formação por Ano Letivo



Algumas situações que merecem uma referência particular:

- no ano letivo de 2016/2017, 1 CFAE (CFAE ProfSor, de Ponte de Sôr) apresenta zero ações de formação e 1 apresenta uma percentagem superior a 100% de docentes que realizaram formação;
- no ano letivo de 2017/2018, 1 CFAE (CFAE Terras dos Montado, de Beja) apresenta zero ações de formação e 2 apresentam percentagens de docentes que realizaram formação superiores a 100%;
- no ano letivo de 2018/2019, 1 CFAE apresenta uma percentagem superior a 100% de docentes que realizaram formação;
- no ano letivo de 2019/2020 todos os 13 CFAE que aparecem assinalados na coluna laranja apresentam percentagens de docentes que realizaram formação superiores a 100%;

- no ano letivo de 2020/2021, 3 CFAE apresentam zero ações de formação e 4 apresentam percentagens de docentes que realizaram formação superiores a 100%;
- no ano letivo de 2021/2022, 2 CFAE apresentam percentagens de docentes que realizaram formação superiores a 100%, verificando-se situação idêntica em 2022/2023;
- por fim, referir o caso de exceção do CFAE António Sérgio, de Lisboa, que em todos os anos em estudo tem a frequentar as suas turmas um número de formandos superior ao número de docentes em exercício de funções nas escolas suas associadas.

Não deixa, no entanto, de ser de assinalar alguns CFAE que se destacam na descrição acima apresentada e que, pela sua singularidade, mereceriam até alguma análise posterior:

- **Região Norte** – Nesta região destacam-se o CFAE dos Concelhos de Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel, por ser o que serve maior número de docentes na região norte (gráfico n.º 9), e o CFAE de Matosinhos, por ser o que apresenta maior flutuação em termos de número de docentes que realizaram ações de formação nos 7 anos letivos em estudo (gráfico n.º 10);

Gráfico n.º 9 - CFAE dos Concelhos de Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel

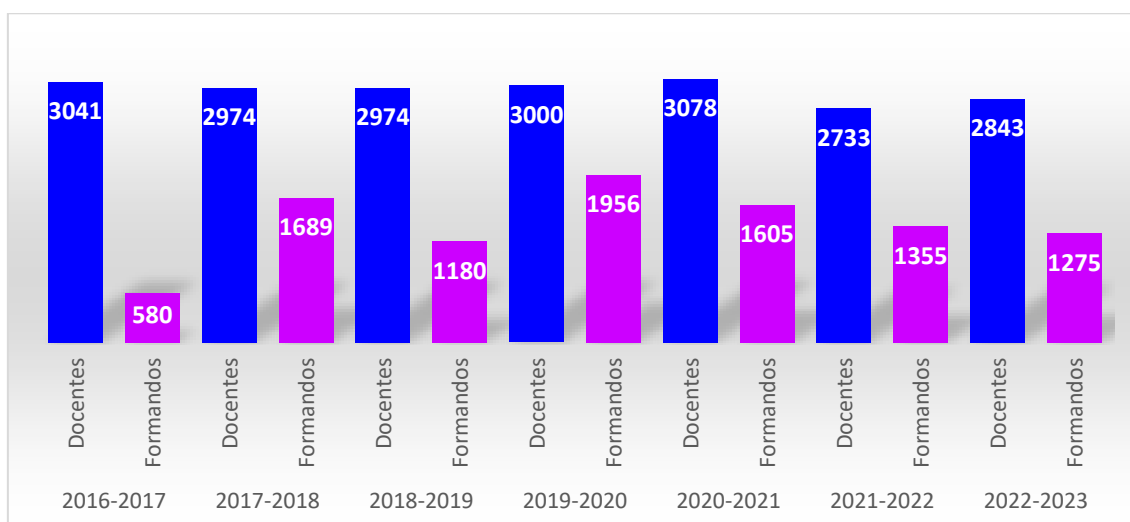
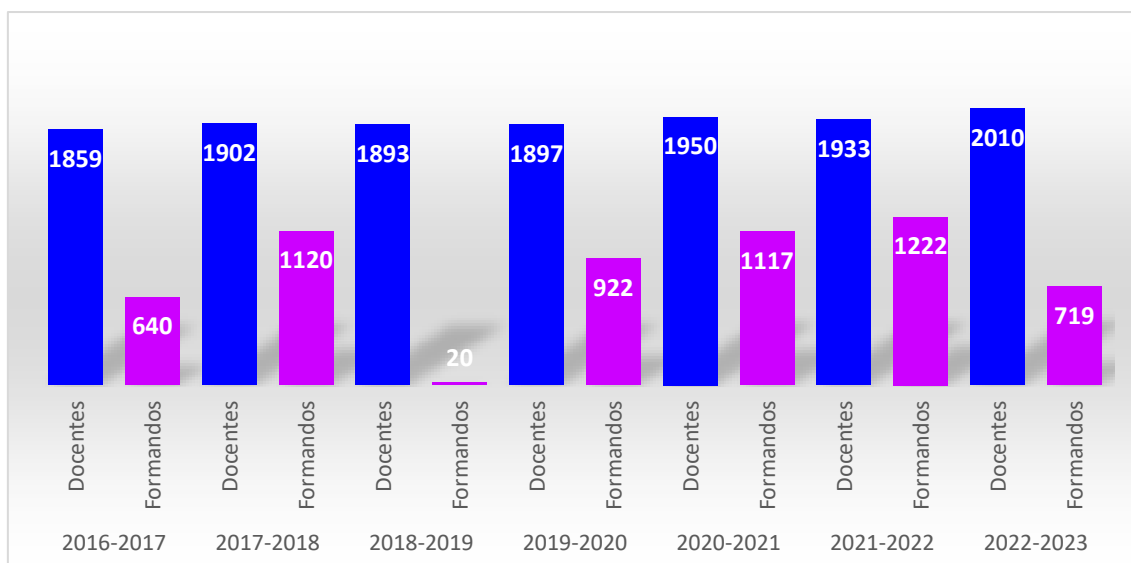


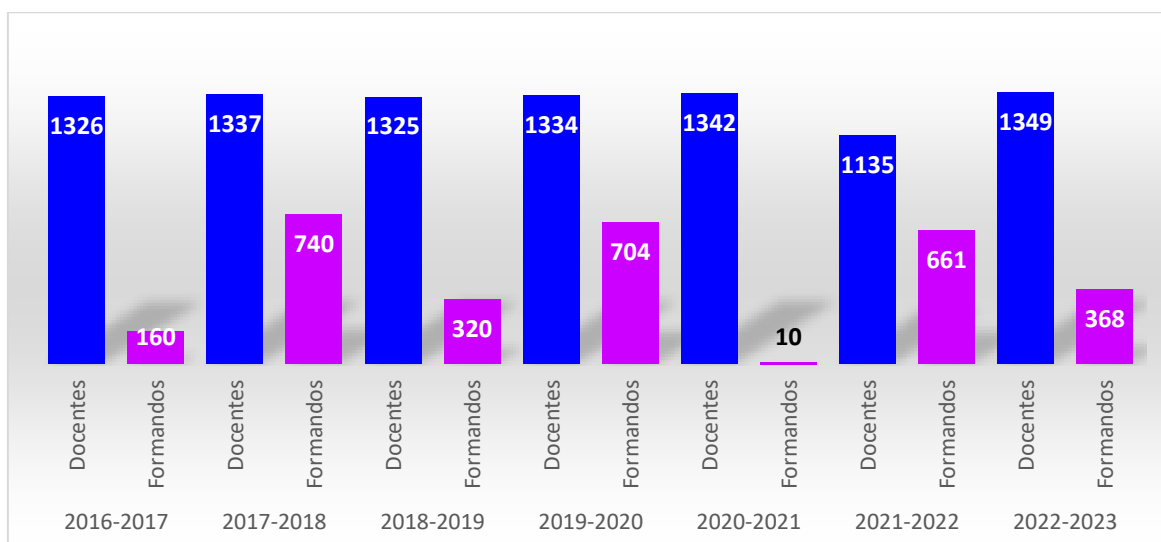
Gráfico n.º 10 - CFAE de Matosinhos



- **Região Centro** – Na região centro, o CFAE Alto Tejo destaca-se pela maior flutuação apresentada em número de docentes que realizaram formação quando comparado com o número de docentes em exercício de funções, decorrente no número de ações de formação lhe foram disponibilizadas ao longo dos 7 anos letivos em estudo (gráfico n.º 11).

209

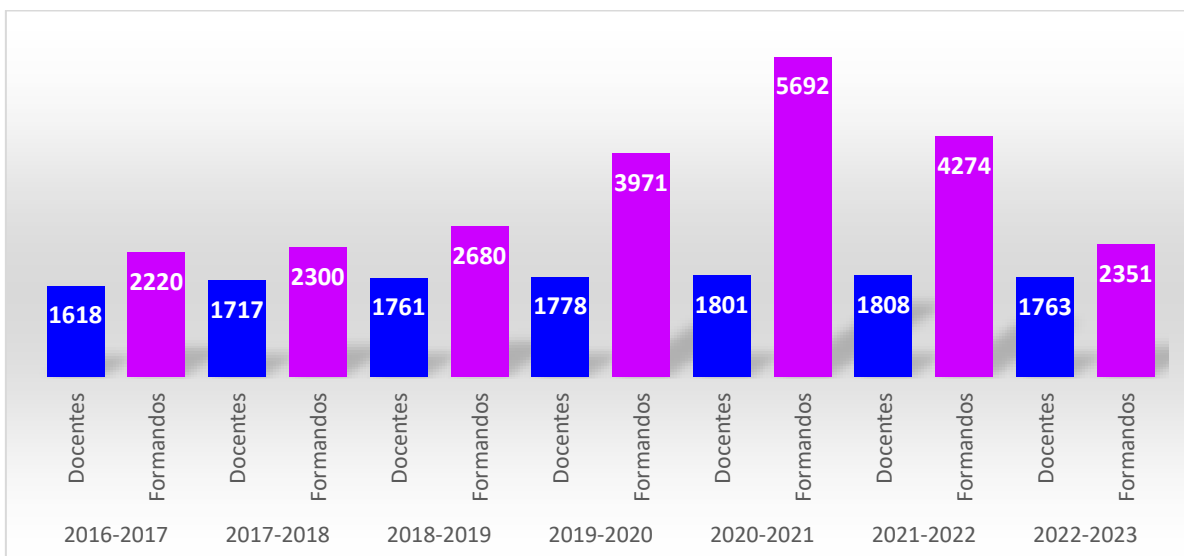
Gráfico n.º 11 - CFAE Alto Tejo



- **Região Lisboa e Vale do Tejo** – Apesar de ser nesta região que se encontra o CFAE com maior número de AE/ENA associadas a nível nacional – CFAE Ordem de Santiago, de Setúbal, com 19 escolas associadas –, o maior destaque vai para o CFAE António Sérgio, de Lisboa, já anteriormente referido, que apresenta em todos os anos objeto de estudo um número de docentes que realizaram formação

muito superior ao número de docentes em exercício de funções nas escolas suas associadas (gráfico n.º 12).

Gráfico n.º 12 - CFAE António Sérgio



- **Região Alentejo** – No Alentejo, destacam-se o CFAE Terras de Montado, de Beja, por ser o que menor número de ações de formação tem disponibilizado aos docentes dos seus AE/ENA associados, e o CFAE ProfSor, de Ponte de Sôr, que apesar de em 2016/2017 apresentar 0 ações de formação, o número de ações de formação realizadas nos quatro anos subsequentes ter sempre aumentado;
- **Região Algarve** – Por fim, na região Algarve, o destaque recai sobre o CFAE Dr. Rui Grácio, de Lagos, por ser o que possui o menor número de AE/ENA associados a nível nacional (4) e o CFAE do Litoral à Serra, de Loulé, por ser o que na região disponibilizou maior número de ações de formação aos docentes das UO que lhe estão associadas.

Face ao acima exposto, algumas notas conclusivas se justificam. Uma primeira, para aludir à enorme heterogeneidade existente nos diversos CFAE relativamente ao número de unidades orgânicas a si associadas e à sua área de influência; uma outra para sublinhar a discrepância existente relativamente ao volume de formação por eles disponibilizado, independentemente do número de docentes que servem. Neste sentido, parece não haver correlação entre o volume da oferta e o número de potenciais destinatários. O que é reforçado pelo facto de, constituindo-se os CFAE enquanto entidades que afirmam disponibilizar mais de 50% da formação a nível nacional, tal não corresponde à percentagem de docentes que concluem com sucesso a formação (docentes certificados).

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO FÓRUM DO CURSO PARA DIRETORES DE CFAE – *PARA UMA GESTÃO PROSPETIVA DO CFAE*

Neste capítulo procede-se à análise dos dados recolhidos na sequência do curso destinado a Diretores de CFAE – *Para uma Gestão Prospetiva do CFAE* – realizado entre 2019 e 2020. Iniciativa que a DGAE justificou por entender que qualquer profissional que também exerça funções de gestão, categoria na qual se inserem os diretores de CCFAE, é elemento-chave para o sucesso da sua organização. Mormente quando o resultado dessa função se verte numa escola pública que se quer alinhada com os princípios e recomendações emanados a nível internacional, adaptada aos contextos emergentes e orientada para a equidade, a aprendizagem e o sucesso.

No contexto da formação contínua de docentes, os CFAE são entidades indispensáveis para a concretização territorial das políticas públicas de educação, desempenhando ainda uma função nuclear, em articulação com as escolas associadas, na identificação de necessidades de formação e na consecução de objetivos de formação formulados com o propósito de promover o sucesso educativo dos alunos e a qualidade do serviço público.

Tal justificou a proposta de um curso de formação, de 25 horas, no qual foram abordadas genericamente as seguintes temáticas:

- Políticas educativas europeias (tendência e orientações);
- Políticas de formação contínua (fatores de mudança e estratégias de atuação do CFAE);
- Profissão docente e desenvolvimento profissional na Europa (decisores e reguladores da formação profissional; necessidades e expectativas; estatura da formação profissional; constrangimentos à participação na formação contínua);
- Avaliação de desempenho como instrumento político (processos de prestação de contas; avaliação interna e externa das escolas dos centros de formação; avaliação do desempenho de diretores de escola e de CFAE).

Embora delineado para o funcionamento em regime presencial, por efeito da pandemia COVID-19 foi a entidade formadora forçada a redesenhar a formação para o ambiente virtual. Motivo pelo qual, das 25 horas de formação apenas as 6 primeiras decorreram em sessões presenciais realizadas regionalmente, as únicas a investigadora assistiu e nas quais

pôde observar diretamente as interações dos formandos entre si e destes com os formadores.

No decurso dessa observação direta e em resultado do debate promovido pelos formadores foram registadas com a colaboração dos próprios participantes as conclusões deste debate inicial deste debate inicial relativo ao ecossistema em que os CFAE desenvolvem a sua atividade. É o registo dessas anotações feitas nas sessões presencias realizadas no Porto, em Coimbra e em Évora que a seguir se apresentam (quadro n.º 14).

Quadro n.º 14 - Contributos para a Atividade de Participação conjunta orientada Curso de Formação para diretores de CFAE - Para uma Gestão Prospetiva do CFAE

LOCAL	TÓPICOS CARACTERIZADORES DA CULTURA DO CFAE	
COIMBRA	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de proximidade com os docentes • Formação com visão prospetiva • Relação de parceria com outras entidades • Eficiência • Descentralização da formação • Noção de pertença ao CFAE • Valorização dos formadores internos do CFAE • Criação de tradições/Ciclos formativos • Gestão de redes de colaboração/partilha 	
	PLANEAMENTO DA FORMAÇÃO	
	Constrangimentos	Desafios
	<ul style="list-style-type: none"> • Normativos <ul style="list-style-type: none"> - Data da aprovação do PF - Candidaturas - Alteração do PF - Desfasamento do quadro legal • Descontinuidade no financiamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade / Plasticidade • Visão Prospetiva • Metodologia da construção do PF • Imprevisibilidade
	<ul style="list-style-type: none"> • Financiamento – entidade jurídica? • Alteração constante 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de necessidades 	
	<ul style="list-style-type: none"> • FCP ligada à ADD 	Propagação viral de FCP enquanto desenvolvimento profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de RH qualificados 		

LOCAL	TÓPICOS CARACTERIZADORES DA CULTURA DO CFAE	
ÉVORA	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade • Redes de colaboração • Massa crítica • Unipessoal / Liderança • Eficiência • Reconhecimento de que se trata de uma estrutura organizada e confiável • Frágeis na estrutura – ágeis na ação 	
	Constrangimentos	Desafios
	<ul style="list-style-type: none"> • Bolsa de formadores internos reduzida – regulação / restrições impostas pelo CCPFC • Pedidos de cumulação de formadores (DGAE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar sinergias locais a partir da formação de docentes • Valorização dos recursos endógenos • Recursos materiais e humanos dos CFAE
	<ul style="list-style-type: none"> • Inadequação das modalidades de formação exige serem repensadas 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Influência de organismos externos no planeamento do CFAE 	<ul style="list-style-type: none"> • Entreaajuda entre CFAE – redes colaborativas
	<ul style="list-style-type: none"> • Desfasamento temporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da autonomia das escolas
	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditação das ações pelo CCPFC – falta de uniformização na análise 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorização do papel da SFM: função e reconhecimento 	
	<ul style="list-style-type: none"> • A formação não está incluída no currículo funcional dos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder às necessidades e interesses dos docentes
<ul style="list-style-type: none"> • O ‘privado’ na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão financeira do CFAE 	

LOCAL	TÓPICOS CARACTERIZADORES DA CULTURA DO CFAE	
PORTO	<ul style="list-style-type: none"> • Resiliência • Gestão partilhada com SMF + conselho de diretores • Trabalho com parceiros locais • Monitorização dos questionários de avaliação • Articulação com a comissão pedagógica • Ambiente salutar de equipa • Visão / valorização / inclusão • Agilidade na resolução de problemas • Ser indutor 	
	Constrangimentos	Desafios
	<ul style="list-style-type: none"> • Financiamentos – desarticulação temporal • Receitas próprias que requerem engenharia financeira • Inexistência de orçamento de operação/funcionamento 	<ul style="list-style-type: none"> • N.º de UO por CFAE
	<ul style="list-style-type: none"> • Dependência externa – compromete o exercício da autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • CCPFC em sintonia com os CFAE • Autarquias e CIM na formação • Materialização do espírito de rede
	<ul style="list-style-type: none"> • RH: técnico pedagógico – permanente – c/perfil 	<ul style="list-style-type: none"> • Entreajuda entre CFAE – redes colaborativas
	<ul style="list-style-type: none"> • Bolsa de formadores internos - reconhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do estatuto de formador interno
	<ul style="list-style-type: none"> • Desfasamento entre as necessidades de formação docentes / escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da importância da FCP pela direção das UO • Levar os diretores das UO a verem a FCP como um instrumento de gestão estratégica • Instituição de uma cultura de trans-formação • Planos integradas de formação em torno de áreas prioritárias • Experimentar outras modalidades formativas

Face à alteração do ambiente em que a formação passou a decorrer, a primeira e única sessão presencial teve por objeto a análise das políticas europeias e do quadro geral da oferta de formação em Portugal. Os resultados desta observação direta serão apresentados adiante neste capítulo. Com a transferência da formação para o regime a distância, a observação desta atividade passou assim a cingir-se unicamente à informação disponibilizada e produzida na sala de formação virtual à qual a investigadora não teve acesso, tendo-lhe uma súmula das intervenções dos formandos nos fóruns, sido facultada pelos formadores.

O trabalho assíncrono desenvolvido nos fóruns teve em vista promover o debate entre os participantes em torno de um conjunto de questões que a seguir se apresentam e que os formadores tiveram por relevantes para a reflexão por parte dos diretores de CFAE participantes sobre a dinâmica dos seus centros: Quem decide e regula a FCP?; Como alinhar a formação realizada com as necessidades, expectativas, e zonas de potencial desenvolvimento dos professores?; Como perceber a adequabilidade do PF às necessidades individuais e organizacionais em mudança?; Em que medida a oferta formativa concilia uma vertente holística com os pressupostos da eficácia pedagógica?; Que limitações apresenta a formação para a resolução das necessidades da classe docente? É o conjunto deste *corpus* obtido em ambiente presencial e virtual que constitui o objeto de análise do presente capítulo, sendo que o mesmo será analisado tomando-se por referências as seguintes categorias:

1. Criação e Missão dos CFAE;
2. Diretor do CFAE – Missão e Desafios;
3. Levantamento das Necessidades de Formação;
4. O Plano de Formação;
5. Modalidades de Formação.

1. CRIAÇÃO E MISSÃO DOS CFAE¹⁰²

Relativamente à origem e missão dos CFAE, os diretores consideram resultarem estes de um ‘paradoxo’,

¹⁰² Exceto quando mencionado de outro modo, as citações inscritas neste capítulo correspondem às transcrições das intervenções que os diretores redirigiram nos fóruns.

uma vez que assentam numa associação local de AE/ENA, porém, nasceram por iniciativa central e respondem perante entidades centrais; são dotados de autonomia pedagógica, porém, são frequentemente solicitados a servir a realização de políticas educativas definidas centralmente; à sua autonomia pedagógica não corresponde uma autonomia financeira.

Dizem que os CFAE foram criados em 1992 “com a nobre intenção de dar respostas formativas em ligação direta com os contextos educativos, fazendo uso do potencial formativo das Escolas”, uma vez que “não existia um sistema de formação contínua de docentes e não docentes, estruturado nem uma cultura de formação contínua” e “têm procurado ser um parceiro nas mudanças que se vão tentando promover no sistema educativo”.

Os CFAE são, pelos seus diretores, considerados como “organizações oriundas e ao serviço das Escolas associadas, mas são também instrumentos de concretização das políticas nacionais que pretendem promover mudanças e que "obrigam" à atualização e melhoria constante dessas organizações”. São organizações de “estrutura simples e flexível”, “inicialmente mais voltados para as necessidades dos docentes e mais adiante das instituições associadas”. Acrescentam que a “criação dos CFAE surge também de uma necessidade de existirem entidades que pudessem concorrer aos fundos comunitários destinados à formação profissional”.

Assim, os CFAE têm por “principal missão, o desenho e execução de um plano de ação e formação que vá de encontro das expectativas e necessidades das escolas associadas e dos seus docentes”, devendo “ajustar-se à realidade territorial em que se inserem e devendo procurar soluções para os problemas identificados em articulação direta com as direções das escolas”, podendo assim “ser um motor de desenvolvimento profissional de uma classe docente”, e atuar “como parceiros na busca de respostas de qualidade para melhorar o desempenho de todos os profissionais que desenham os caminhos da escola pública”. No entanto, alertam para o facto de que residindo um dos principais focos da atividade dos CFAE “na elaboração, implementação e monitorização/avaliação dos planos de formação, que naturalmente possuem uma relação direta com o desenvolvimento profissional dos docentes, a multiplicidade de variáveis e

condicionantes que devem ser consideradas neste processo é bastante diversificada e heterogénea”.

Os CFAE representam igualmente um “papel nas Políticas Públicas de Formação na Educação, enquanto entidade intermediária na formação de diversos níveis da administração pública (nacional, “regional” e local, incluindo as necessidades dos próprios docentes)”. Para além disso, têm de gerir a “complexidade nas abordagens a desenvolver nas políticas públicas de formação (‘políticas descendentes – ‘top-down’ vs ‘políticas ascendentes – ‘bottom-up’)” e de “ter em consideração o contexto europeu de ‘quem decide a formação de professores’, que se revela bastante heterogénea (cf. Relatório Eurídice, 2015)”.

Consideram que “os CFAE podem e devem ser polos de dinamização de projetos de enriquecimento profissional, com capacidade e autonomia para desenhar respostas adequadas a estes contextos de exigência”, devendo, assim, funcionar como facilitadores da “criação de redes colaborativas entre os AE/ENA associados, partilhando soluções para problemas que podem ser comuns”. Deste modo, e “aproveitadas as sinergias que lhes advêm do facto de se constituírem numa rede de relações entre escolas, os CFAE podem ser verdadeiros motores do desenvolvimento educativo de toda uma região”.

De facto, de acordo com os formandos, os CFAE têm vindo a constituir-se como polos aglutinadores locais, regionais e até nacionais. Os CFAE têm provado ser estruturas desburocratizadas, ágeis e eficazes na consecução das políticas de formação de índole nacional. Por outro lado, também a nível autárquico e regional têm sido elementos criadores e potenciadores de redes de formação.

Os CFAE são estruturas de formação que deveriam contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e não docentes, de forma a alavancar e consolidar projetos dos AE/ENA, com objetivos próprios e diferenciados, que respondessem à comunidade em que se inserem. No entanto, parecem continuar ‘muito prisioneiros do controlo estatal’ uma vez que “ao mesmo tempo que desenvolveram redes locais de dependência relativamente às escolas, às autarquias e ao movimento associativo, reforçaram a sua dependência relativamente às estâncias estatais”.

É igualmente referido que

os CFAE podem e devem marcar a diferença já que a sua intervenção se centra na oferta formativa, na qual se inscrevem as mudanças de práticas docentes que

contribuem para a melhoria dos resultados e do sucesso dos alunos, mas também em ações indutoras da melhoria das relações interpessoais dos docentes, do clima, da competência tecnológica, tendo em vista uma escola condizente com as exigências atuais.

Salienta-se, também, ser primordial, ao afirmarem-se como plataformas de partilha de saberes, ao assumirem-se como entidades coordenadoras de projetos, que os CFAE tragam inovação às escolas associadas, desenvolvendo, assim, mais e melhores condições para que os docentes possam atingir a excelência na sua profissão, não podendo ser ignorado o facto de que,

sendo o CFAE uma associação de escolas, cada uma com os seus contextos próprios, que podem ser muito diferentes, é também uma rede de recursos, humanos e materiais. É importante que esta associação seja uma rede de partilha, para isso os parceiros têm de conhecer as realidades uns dos outros.

É ainda referido que

de facto, o financiamento e a orientação, em termos de formação elegível para tal, bem como a falta de autonomia financeira (embora, ironicamente o atual quadro legal imponha a elaboração de um orçamento) constituem elementos limitadores da ação e inovação dos CFAE, mas não são completamente inibidores.

Acresce também a autoperceção de que

os CFAE devem também dar resposta às necessidades de formação dos órgãos de gestão administrativa e pedagógica das escolas, centrando-se no desenvolvimento das qualidades de liderança dos órgãos de gestão administrativa e pedagógica, nas reações à mudança e na utilização eficaz das tecnologias.

Em síntese, das perceções que emergem dos contributos dos diretores de CFAE participantes no curso, pode concluir-se que estes encaram os centros que dirigem como estruturas promotoras do desenvolvimento profissional dos docentes, capazes de dar

resposta às suas efetivas necessidades de formação e, nesse sentido, assumem-se como estruturas ao serviço dos docentes. Contudo, a esta lógica do desejável os mesmos atores contrapõem constrangimentos de natureza diversa que, em última análise, parecem utilizar como argumento para uma lógica da ação que os impede de cumprir a função que eles próprios afirmam caber-lhes.

2. DIRETOR DO CFAE – MISSÃO E DESAFIOS

Relativamente ao modo como os diretores de CFAE olham para a forma como desempenham a sua função, parece que os mesmo tendem a assumir uma visão heroica da missão desenvolvida. Assim, refere um dos participantes que

o cargo de Diretor de um CFAE é, de entre todos os que exerci ao longo da minha carreira, porventura, aquele que considero mais desafiante. Por vezes solitário, por vezes solidário; por vezes invisível, por vezes exaltado, mas essencialmente um cargo de relação, de colaboração, de coordenação de necessidades e interesses diversos, procurando harmonizações nem sempre fáceis.

220

É neste quadro que os participantes anteveem um perfil funcional do Diretor do CFAE no qual cabem os seguintes papéis:

- ser um gestor com uma visão estratégica local, europeia e mundial de forma a alargar horizontes a todos os diretores das UO”,
- “central numa liderança que se pretende seja cada vez mais integrada e integradora. (...) Liderar um CFAE implica dinamizar processos de influência, cujo impacto nos liderados (diretores dos AE, formadores e formandos) resulte em comportamentos de envolvimento entusiástico (Yukl, 1989)”.
- “Também o nosso trabalho na direção do CFAE e liderança estratégica são essenciais, assim como a visão do conselho de diretores e das comunidades educativas das escolas associadas”;
- “organizar a resposta, acrescentando os meios que tem à disposição, os profissionais mais habilitados e a integração entre Escolas associadas, para rentabilizar e, sobretudo, enriquecer os resultados da formação”;

- “articular estes contextos diferentes e coordenar a ação a desenvolver”.
- “promover o trabalho colaborativo, com a comissão pedagógica, em particular com a secção de formação e monitorização, contrariando a persistência do papel solitário do diretor do CF”.
- “gerir a tensão entre autonomia – resposta do CFAE às necessidades de formação das UO, consubstanciadas na mobilização de formadores internos enquanto facilitadores da formação centrada na escola – e a sujeição à tutela – resposta do CFAE às políticas educativas e ao respetivo financiamento.”
- Gerir “os contextos políticos e educativos locais (há muitos CFAE abrangendo concelhos com orientações políticas educativas divergentes e até, nalguns casos, contraditórias)”
- “mobilizar os responsáveis de cada UO (diretor e membro da secção de formação e monitorização) para um levantamento de necessidades de formação que concilie dois eixos – desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional – e, também, para a monitorização e avaliação da formação desenvolvida.”

O perfil funcional e a missão enunciados anteriormente parecem ser postos à prova atendendo à dificuldades e preocupação também manifestam:

- “colocar a formação no topo da agenda e das prioridades das escolas”;
- assumir a função administrativa, o “que vai permitindo que a mais leve das organizações do ME funcione com um mínimo de qualidade”;
- “conseguir conciliar, num Plano de Formação que se concretize em tempo útil, respostas eficientes, eficazes e enriquecedoras a níveis de necessidades distintas e nem sempre compatíveis: as necessidades das nossas Escolas – organizações complexas e singulares; as necessidades do sistema educativo, na realização das políticas consideradas prioritárias em cada momento e as necessidades de desenvolvimento profissional sentidas pelos docentes”;
- “dar consistência e credibilidade ao diagnóstico institucional de necessidades de formação, face ao domínio de um paradigma em que é dada primazia às necessidades/preferências de formação individualizadas, ao nível dos docentes”;

- “buscar problemas comuns, para respostas conjuntas, e a atenuação do desejo individual (de cada Diretor de Escola) de ter a solução para cada uma das instituições”;
- “saber gerir todas as opiniões e tomar as decisões que entender serem as mais corretas relativamente à aplicação do financiamento da formação.”
- “Gerir vontades, emoções, críticas e sugestões dos Diretores de AE/ENA”.
- “Construir, em parceria com os formadores, os AN para as formações solicitadas exige um conhecimento bastante transversal das temáticas, sendo necessário uma leitura atenta da bibliografia existente, exigindo tempo, que por vezes não temos”.
- “Saber lidar com a demora do CCPFC na acreditação das ações, que se revela um constrangimento na oferta formativa, atempada, do CFAE2.

Do perfil funcional que se procurou enunciar, emergem as dificuldades que os diretores dos CFAE têm em gerir a dualidade de expectativas a que os mesmos têm de responder pelo facto

de estarmos simultaneamente dentro da Escola (somos professores, interagimos com os nossos pares, regemos as nossas decisões procurando contribuir para a melhoria das práticas e conseqüentemente dos resultados dos alunos) e fora da Escola (temos tarefas e agendas de trabalho diferenciadas, temos ligações com várias e diferentes escolas, não nos regemos por um mesmo calendário) conferem-nos uma possibilidade/capacidade de estabelecer diálogos e construir pontes entre escolas / professores / municípios / comunidade intermunicipal / instituições de ensino superior / associações locais, chamando-os a todos para a construção de um projeto que permita potenciar as sinergias construídas ao longo dos anos no sentido de melhorar o serviço formativo prestado. (contributo de um dos participantes)

3. LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

O levantamento de necessidades de formação é tido como uma das preocupações do diretor do CFAE.

A formação disponibilizada pelos CFAE às UO suas associadas consubstancia-se no chamado Plano de Formação, cujo “desenho, a estrutura e o conteúdo é traçado tendo em conta, sobretudo, três aspetos: (i) o diagnóstico de necessidades institucionais, de cada AE; (ii) o diagnóstico de necessidades individuais; e (iii) as orientações ao nível das políticas educativas nacionais, regionais e locais”.

Não obstante existirem em alguns CFAE orientações para o levantamento de necessidades, o que é certo é que “nem por isso deixam de existir vários levantamentos de necessidades muito específicos (um por cada UO associada). O trabalho de encontrar pontos comuns, de responder às necessidades dos grupos disciplinares, às necessidades transversais, ao trabalho colaborativo, mas também às avaliações da IGEC, aos resultados escolares dos alunos, enfim à visão de cada escola, é um trabalho árduo e demorado”. Trata-se, de facto, de “uma tarefa algo complexa conciliar necessidades de diversos AE, desenhar as ações de forma adequada, encontrar formadores adequados, entre outros aspetos a equacionar”. Saliente-se o trabalho da Seção de Formação e Monitorização nesta matéria, que deve ser mobilizada bem assim como “os principais intervenientes da comunidade educativa, com ênfase na direção e nas estruturas intermédias de coordenação educativa e supervisão pedagógica”.

Acrescentam que “o diagnóstico de necessidades formativas deve ir além do levantamento de preferências de formação (...). O ponto de partida deve ser a identificação de fragilidades ou problemas a resolver na escola, partindo depois para as necessidades de formação, que consistem na necessidade de melhorar competências, o que pode ser conseguido através de atividades formativas. A análise das necessidades formativas (...) pressupõe o uso de técnicas que permitam distinguir as ‘vontades’ das ‘necessidades reais’ e, destas, identificar as que são necessidades formativas”.

Salientam que “apesar de a legislação consagrar ciclos temporalmente definidos para o levantamento destas necessidades e a respetiva resposta, consubstanciada num Plano de Formação, não deixam de ser ciclos difíceis de concretizar, dada a incerteza das condições práticas para a realização da formação, nomeadamente os constrangimentos orçamentais, dependentes quase integralmente de candidaturas esporádicas a projetos de

financiamento” e que por esse motivo, não raras vezes os “levantamentos de necessidades’ perdem a validade enquanto aguardam a abertura de candidatura”, uma vez que nunca sabem quando tal vai ocorrer.

Na perspectiva dos diretores dos CFAE, cabe à FCP “coordenar 3 níveis de necessidades:

1. as do sistema educativo, que chegam por via das orientações da tutela, “aparecendo os CFAE como organizações que podem facilitar a implementação dessas políticas, sendo um elemento transformador de práticas (foi assim com o PTE, o PNPSE, com a AFC e o projeto MAIA)”;
2. as das escolas/AE associados, que muitas vezes, para além dessas, refletem também as necessidades internas, consoante o Pano de Formação tem maior ou menor expressão na sua ação estratégica e, bem assim, “na adaptação das políticas nacionais ao contexto local. Sendo cada AE uma realidade diferente, a aplicação das políticas nacionais terá de ser, necessariamente, diferente e com a necessidade de responder a problemas diferentes. É na ajuda na identificação destes problemas e na procura conjunta de soluções que os CFAE podem desempenhar um papel importante e reconhecido pelos AE”, partindo “da determinação das necessidades de formação detetadas (ou dos problemas com que a instituição se debatia, problemas esses que cada Escola considerava que teriam resposta através da concretização duma ou mais atividades formativas específicas), passando pelos recursos existentes que podiam facilitar essa atividade formativa, até chegar aos destinatários preferenciais do ato desejado”;
3. as individuais, “umas vezes fruto da reflexão sobre as práticas, expressando preocupações metodológicas, didáticas ou direcionadas para a emergência de respostas aos papéis que se assumem para além da lecionação e que, outras vezes, se baseiam em questões que têm a ver com a gestão da carreira e a necessidade de horas de formação para a progressão”.

É pelos diretores de CFAE referido que “demorou tempo a perceber que um plano de formação de um CFAE deve responder em primeiro lugar às necessidades de formação institucionais dos AE/ENA associados e só no fim às necessidades individuais dos docentes”. Efetivamente evoluiu-se claramente para uma lógica de acordo com a qual devem ser realçadas as necessidades formativas da UO – “enquanto organização que planifica projetos para os quais o contributo inovador da formação pode revelar-se

imprescindível e que vê na formação um instrumento de gestão estratégica para a concretização do seu projeto educativo em detrimento de necessidades formativas parcelares/ individuais” dos seus profissionais, singularmente considerados também para as necessidades da UO.

Efetivamente, foi explicado por um dos participantes que “às Escolas compete, seja por necessidade autoidentificada ou problema autodetetado, seja em função do Plano de Melhoria das Direções, seja, ainda e de modo relevante, pelo resultado da avaliação externa a que estão sujeitas, encontrar as necessidades, entender os problemas e procurar perceber se a formação é a solução, ou uma das soluções, para a sua resolução”.

Partindo do pressuposto patente nos fóruns do curso destinado aos Diretores dos CFAE, de que o levantamento de necessidades de formação é tido como “uma das preocupações do diretor do CFAE”, entendem estes que esse entendimento passa por uma outra vertente importante deste processo que os mesmo designam por “aprendizagem do diagnóstico”, ou seja processo através do qual sabem perscrutar quais os reais problemas que a nível das escolas, dos seus professores e de outros profissionais da educação são de facto sentidos¹⁰³.

Em síntese, a identificação das necessidades de formação é tida, pelos diretores de CFAE, como um domínio nuclear da sua atuação, ainda que difícil de operacionalizar dada a complexidade dos fatores e das variáveis que os mesmos afirmam ter de gerir e da dificuldade em compatibilizar, num plano de formação coerente, aquilo que são os interesse das organizações educativas, os interesses individuais dos professores e os desígnios do próprio sistema educativo.

Constrangimentos que importa analisar a fim de perceber qual/quais daqueles campos é determinante para a decisão final sobre a estrutura e conteúdo dos Planos de Formação.

¹⁰³ A título de exemplo referir que “no sentido de dar resposta a esta “obrigação” o CFAE MaiaTrofa organizou/continua a organizar uma ação de formação destinada a professores que venham a ser encarregados nas suas escolas de elaborar o plano de formação” (in *Da formação à produção uma estratégia para o CFAE MaiaTrofa*, trabalho realizado por Cândido Manuel Ramalho Pereira, em fevereiro de 2014, para a unidade curricular Modelos Organizacionais e Liderança do Curso de pós-graduação: Liderança e Gestão da Formação, UAb).

4. O PLANO DE FORMAÇÃO

Espera-se ter ficado claro que segundo o discurso dos diretores,

o desenho, a estrutura e o conteúdo do plano de formação oferecido por cada CFAE é traçado tendo em conta, sobretudo, três aspetos: o diagnóstico de necessidades institucionais, de cada AE, o diagnóstico de necessidades individuais, bem como as orientações ao nível das políticas educativas nacionais, regionais e locais.

Começam, no entanto, por clarificar a diferença entre Plano de Formação e Plano de Ação, explicando que “num passado não muito distante havia, na legislação, dois termos que retratavam duas realidades distintas, embora complementares: (i) os Planos de Formação das Escolas, como ato fundamental na estruturação duma atividade primordial daquelas instituições e (ii), num território mais vocacionado para os Centros de Formação, o termo usado era Plano de Ação. Isso porque, às Escolas associadas a um CFAE competia elaborar o respetivo Plano de Formação”.

A partir desta elaboração primeira dos Planos Formativos das Escolas, o papel do CFAE centrava-se na análise destes, dos recursos existentes, nas Escolas e no próprio Centro, e na tipologia dos destinatários que eram identificados. Este papel analítico, coordenador e integrador permitia ao CFAE elaborar o seu Plano de Ação, para responder, de modo colaborativo, cooperativo mesmo, às necessidades e problemas elencados.

Segundo foi afirmado, “os planos de formação dos CFAE assentam há mais de 25 anos:

- Nos Projetos Educativos dos AE/ENA associados e nas necessidades de formação institucionais que lhe estão associadas, ‘enquanto documento central da ação educativa, e as diferentes estratégias de ação de cada um dos AE’;
- Nos resultados e recomendações expressas nos Relatórios de Avaliação dos AE/ENA associados;
- Na interpretação prospetiva de necessidades que resultam da evolução das escolas e do sistema educativo;

- Nas diretrizes e programas prioritários emanados pela tutela;
- Na articulação com projetos e programas em desenvolvimento ao nível local e autárquico;
- Na identificação de necessidades de formação de docentes e não docentes em exercício de funções nos AE/ENA associados”.

Em sùmula, “o plano de formação do CFAE é uma harmonização dos projetos de formação das escolas, sendo estas a definir a quem se destina a ação que desejam ver realizada”.

Face a esta imagem idealizada, alguém alerta, contudo, para o facto de que

já há muito tempo que não são os CFAE quem determina o Plano de Formação e se esta ou aquela ação faz parte do Plano e se se destina a este ou aquele universo de docentes. Temos uma experiência, que remonta ao ano de 2008, aquando da agregação dos CFAE, que originou a criação do Conselho dos Coordenadores da Formação, órgão que era, ao tempo, informal, mas reconhecido por todas as escolas associadas e a quem competia, já nessa altura, discutir, articular e decidir sobre a oferta formativa do CFAE.

227

Relativamente à observação de que a maioria dos Planos de Formação dos CFAE tem por base uma ‘lógica de catálogo’ foi expresso que “temos um longo caminho pela frente, na passagem da lógica do catálogo para a lógica da inovação, como sublinha Rui Canário”, ainda que “a mudança de uma lógica de formação por catálogo para uma lógica institucional é perfeitamente possível e será fulcral o papel do Diretor de AE junto dos órgãos de gestão, sobretudo, do conselho pedagógico e das estruturas de gestão intermédias”. Naturalmente que “esta mudança, será mais fácil nuns AE do que noutros, dependendo muito do envolvimento dos Diretores”, mas afirmam que “a “lógica de catálogo” é cada vez mais conciliada com a lógica organizacional”.

São referidos, como “constrangimentos ao desenho e conteúdo do plano de formação” os seguintes:

- Insuficiente número de formadores, sobretudo em determinadas áreas (caso das didáticas específicas e da supervisão pedagógica), o que “dificulta a existência de

uma maior diversidade de oferta formativa, com ênfase para as ações que tenham um maior peso nas práticas de reflexão e investigação/ação”.

- Reduzido número de docentes de alguns grupos de recrutamento que inviabiliza a constituição de turma.
- Insuficientes recursos financeiros que permita aos CFAE uma atuação sustentada e planeada a médio e longo prazo.
- Instabilidade nas orientações superiores, associada ao processo de recuperação do tempo de serviço docente, que criou nos CFAE uma pressão elevada para responder às necessidades dos docentes em termos de progressão na carreira, frequentemente em prazos muito limitados.
- “Inexistência de plano de formação de escola, que reflita não só as necessidades de formação, como estratégias para as concretizar. Uma associação de escolas dá respostas às necessidades de formação de rede de escolas”.
- “A dificuldade de as escolas identificarem as suas necessidades de formação. Mais uma vez a questão é estrutural. Entre a dimensão individual e a dimensão coletiva da formação jogam-se as dinâmicas das escolas e a capacidade de definirem objetivos comuns”.

Apesar de ser verdade “que os responsáveis nacionais pela Educação cedo perceberam, e instruíram de forma clara, que todo o Plano de Formação dos Centros deveria ser oriundo das Escolas associadas, dos seus contextos, da sua realidade, dos seus problemas – não estamos, hoje, numa lógica de formação superiormente definida, sem ligação ao terreno concreto –”, é igualmente referido que “a evolução dos tempos, com a deriva da procura da oferta formativa das Escolas para os projetos, programas e intencionalidades educativas dos responsáveis nacionais, comprometeu esta visão sequencial e oriunda do contexto da Escola para a centralização na vontade de mudança ou no aprofundamento das políticas nacionais”. “Estas necessidades de formação institucionais decorrem, por um lado, do Projeto de Intervenção do Diretor do AE, que ‘valoriza a formação transversal, articulando meio social e escolar’; por outro lado, das necessidades identificadas pelo Conselho Pedagógico (CP) face às pressões externas relacionadas com os resultados escolares dos alunos, pelo que o CP ‘aprovou um reforço da componente científica e pedagógica na formação dos professores, sobretudo, para estes novos

docentes'. Face a esta dificuldade de mudança de paradigma, o conselho de diretores define uma 'ação de *marketing* interno' que não colhe a aceitação do diretor do CFAE”.

No plano discursivo, é ainda referido que, amiúde, a 'oficialização' de programas de formação cria uma dificuldade, a de articular a lógica da 'oferta' com a organização escola (dotada de margens de autonomia). Importa, por isso, articular formação e projetos educativos (a organização escola dotada de autonomia), apostar na inovação instituinte (Canário, 2005), na experimentação e no ensaio e pôr o foco nas aprendizagens dos alunos e em problemas específicos dos professores e da organização.

E, por outro lado, nem sempre os planos de formação dos AE estão devidamente articulados com os Projetos Educativos e com as suas diferentes estratégias e metodologias de ação (Estratégia para a Cidadania e Desenvolvimento, Estratégia de Inclusão, Estratégia para o E@D, *Project Based-Learning*, *Problem BL*, *Nature BL* etc.), sendo o papel do CFAE bastante importante no apoio a esta reflexão.

Ainda no que toca ao desenho dos Planos de Formação, não puderam deixar de referir o quanto neles interfere o facto de a frequência de ações de formação contínua ser um requisito para a progressão na carreira.

Numa perspetiva crítica, ainda se anota que os planos de formação dos CFAE são frequentemente utilizados como apoio a um dos requisitos exigidos aos docentes na progressão na carreira” e que esta “estreita relação entre formação contínua e avaliação de desempenho tem sido ao longo de anos um fator de bloqueio. [porque] não é fácil separar a progressão dos docentes e a avaliação das necessidades de formação. A questão da 'frequência de um número mínimo de horas de formação sendo que 50% dessas horas deverão ser na área científico-pedagógica' é muitas vezes uma dificuldade no desenho de um plano de formação equilibrado”.

Nesta análise autocentrada, também se regista que esta preocupação podendo ser por vezes entendida como um catalisador do processo formativo, acaba quase sempre por se tornar um fator de perturbação para a definição das opções formativas quer das UO quer, essencialmente, dos docentes, [pelo que] a separação clara da formação contínua e progressão na carreira permitiriam desenhar projetos de formação mais ricos, mais longos e mais exigentes.

Considerando-se, por outro lado, que é necessário que a formação seja cada vez mais vista como um instrumento de gestão estratégica, centrada sobre as necessidades emergentes

dos contextos educativos e encarada como potenciadora da excelência e da inovação, ela não pode ser vista como mero requisito para a progressão na carreira”, pelo que “importa conseguir um equilíbrio entre necessidades de formação e necessidades de progressão dos docentes, devendo a lógica integrada e de resposta às necessidades de as unidades orgânicas prevalecer.

Nestas visões emergentes sobre conceitos, significados e práticas de formação, reconhecem-se evoluções e involuções em que a lógica era muito mais a de corresponder aos interesses e necessidades, especialmente dos docentes, com realce para as suas necessidades de progressão na carreira”, o que é facto é que “embora haja alguma procura de formação à medida das necessidades de progressão da carreira, a formação organizada a nível de associação e a nível de agrupamento já superam largamente a primeira.

Em síntese, nos discursos dos protagonistas locais da formação é visível a coexistência de várias lógicas de ação e de evolução. De facto, a FCP promovida pelos CFAE reflete uma dinâmica complexa e em evolução marcada pela coexistência de diferentes lógicas de ação: (1) a lógica decorrente do processo de estruturação no PF; (2) a transição da lógica de catálogo para uma lógica institucional; (3) os múltiplos constrangimentos ao desenvolvimento dos PF; (4) a lógica da formação como requisito para a progressão na carreira; (5) a necessidade de uma visão estratégica para a FCP. Ou seja, a evolução dos PF dos CFAE tem oscilado entres diferentes paradigmas: de uma abordagem mais centrada na resposta às necessidades institucionais e pedagógicas, para uma abordagem mais instrumental orientada pela progressão na carreira dos docentes. Uma e outra temperadas pelas pressões da formação induzida pela tutela como resposta a necessidades do sistema que os atores locais nem sempre antevem como suas. Apesar dos desafios e das tensões existentes, percebe-se, pelo contributo dos participantes, que deve ter havido algum esforço de harmonização entre estas diferentes funções da formação na tentativa de promover um equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as dos profissionais que nele atuam.

5. MODALIDADES DE FORMAÇÃO

No que respeita às modalidades de formação promovidas pelos CFAE, dizem os seus diretores ser o Curso de Formação a que tem mais escolha não apenas porque os docentes continuam a optar por modalidades de formação que exigem menos envolvimento, como

porque tem uma forte dimensão escolarizada e implica menor exigência administrativa e financeira” e é a mais facilmente acreditadas pelo CCPFC. [Mas também afirmam que os] cursos de formação não são necessariamente ações que tenham apenas uma componente teórica, sem implicarem uma atitude ativa e crítica por parte dos formandos.

No que respeita às “oficinas e círculos de estudos, os seus regulamentos exigem o relatório de especialista” e o “CCPFC colocar mais obstáculos nos seus processos de acreditação”, pelo que “muitas oficinas acabam por ser acreditadas como cursos de formação, embora, na prática, venham a implicar práticas reflexivas, de implementação de atividades em sala de aula e a exigir algum trabalho de investigação”. É certo que esta “modalidade de oficina de formação tem mais impacto na atividade letiva e nas aprendizagens dos alunos, se for orientada pelo formador, na construção de materiais e estratégias aplicados em sala de aula e os seus resultados discutidos no final da oficina de formação”.

“As modalidades de oficina e projeto são, sem dúvida, as que têm impacto mais positivo na mudança de práticas” e haja quem considere “a modalidade de Círculo de Estudos como a modalidade formativa por excelência, pois desenvolve-se com as mais valias que cada participante é capaz de trazer para o debate e o estudo, em pé de igualdade, em tábola redonda do conhecimento e das ideias”.

As ACD têm vindo a tomar cada vez maior protagonismo, uma vez que “o esforço é menor neste tipo de modalidade”. Por alguns tem sido “incentivado o aparecimento de comunidades de práticas, em torno de questões centrais”.

6. Conclusões

A matriz local dos CFAE determina que o seu perfil funcional se adegue ao de uma entidade resultante da associação das escolas de uma dada área geográfica, sendo a sua ação desenvolvida em função e ao serviço desse contexto, conferindo a qualidade exigida e esperada a um desempenho profissional vocacionado para intervir, assumindo um carácter associativo que se tem revelado uma instância de articulação de posições, de partilha de experiências e de comunhão de decisões que a todos enriquece, criando importantes redes de atuação e de colaboração. E, sem se afastarem da relação íntima que têm com as escolas suas associadas, não se perspectiva que abandonem os objetivos, as práticas e a qualidade do que fazem para a construção de processos formativos destinados

aos profissionais da educação e contextualizados a cada escola, respeitando as suas particularidades educativas em espaços e tempos escolares diferenciados, funcionando, deste modo, como reconhecidos motores de desenvolvimento educativo local/regional.

De facto, o que os caracteriza é a sua especificidade, onde a componente “associação de escolas” é relevante e intencional, como resulta dos princípios constitutivos, constituindo-se cada centro como uma parcela diferente e diferenciada, não apenas em resultado das especificidades do território que servem, das parcerias que estabelecem, das fontes de financiamento a que podem ou não aceder, mas também por via da singularidade da sua liderança.

Efetivamente, os diretores dos CFAE participantes no fórum admitem que o aparente papel de mero intermediário entre a tutela e as unidades orgânicas e os seus docentes não se ajusta a todos os CFAE e que, pese embora ao longo dos anos se tenham revelado estruturas altamente adaptáveis às mudanças e orientações preconizadas pelo sistema, a sua aparente fragilidade, à qual se associa uma aparente “invisibilidade”, acaba por favorecer a sua atuação. Acrescentam que o aparecimento de uma cultura cada vez mais consolidada de planos de formação das escolas que lhes estão associadas tem permitido que os PF que elaboram se identifiquem cada vez mais com as orientações dos planos de formação das escolas associadas e, como tal, mais centrados nas respetivas realidades, o que contradiz a ideia vigente de que os planos de formação se limitam a espelhar as lógicas provindas da tutela ou as que emanam das estruturas de financiamento, que contradizem e impedem o aprofundamento desta centralidade.

Contudo, os programas formativos decorrentes das políticas educativas de formação contínua orientadas para a regulação do trabalho do professor, formações que obedecem a modelos, alguns deles em cascata, contrariam aquela que é a génese dos CFAE, uma vez que replicam modelos em vez de os construir, promovendo uma visão funcionalista destes centros ao mesmo tempo que instrumentalizam a formação contínua.

Os CFAE têm vivido tanto períodos de enorme atividade, como outros de uma quase letargia, sempre que o financiamento é escasso ou mesmo inexistente. É, todavia, realçado pelos seus diretores, que os momentos em que se verificou ausência de financiamento da formação contínua se revelaram momentos de grande ação local, de grande participação e de trabalho em rede destes centros, em prol da construção do desenvolvimento profissional dos docentes.

E acrescentam que se se refletir mais profundamente sobre essa realidade, percebe-se que os processos de multirregulação da formação contínua se faziam nas escolas e nos CFAE, com a quase ausência de intervenção do Ministério da Educação (à exceção da intervenção do CCPFC) e de políticas de formação. Mas a retoma do financiamento veio alterar os processos regulatórios da formação e dos CFAE, pois que se configura efetivamente como um dos principais processos de regulação da formação contínua e esta um dos principais processos de regulação do trabalho dos professores.

Os diretores dos CFAE não deixam, no entanto, de alertar para o facto de que um sistema devidamente organizado e consistente de formação de professores não se coaduna com uma forma de funcionar, que não contempla um financiamento sustentado e regular, condição que consideram essencial a uma resposta formativa planeada, com intencionalidade e impactos efetivos e sólidos no sucesso escolar dos alunos e no sistema educativo.

Referem ainda duas situações que poderiam impactar na qualidade da formação contínua que é disponibilizada aos professores: por um lado, o papel com alguma relevância que os Conselhos Municipais de Educação poderiam desempenhar na formação dos profissionais de educação, decorrente do reforço da competência dos municípios e das comunidades intermunicipais na educação em curso; depois, a esmagadora maioria dos docentes não reflete sobre o seu próprio desenvolvimento profissional, nem elabora o seu Plano Individual de Formação (PIF); e, por fim, que essa mesma maioria apenas equaciona as ações de formação contínua que tem de frequentar no momento em que os requisitos para progressão tal exigem, tornando-se, assim, numa mera formalização burocrática.

Acontece porém, em vários momentos, que ao invés de ser planeada e desenvolvida com base nas necessidades e solicitações das escolas e dos professores a quem se destina, a formação disponibilizada acaba por ser decidida centralmente pela tutela, que controla, direta ou indiretamente, o seu financiamento.

CAPÍTULO 8

ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO A DIRETORES DE CFAE

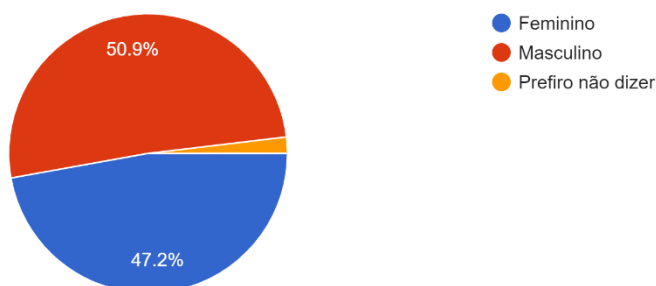
Foi concebido e elaborado um questionário a aplicar aos diretores dos CFAE. Antes de ser aplicado ao público alvo, foi submetido para testagem e validação das respetivas questões a um grupo restrito de 6 (seis) ex e atuais diretores. De seguida, foi transferido para o *Google Docs* de molde a que pudesse ser preenchido *online* e os resultados das respostas ser apresentados em gráficos. Todas as perguntas foram de resposta obrigatória, tendo em algumas delas sido dada a possibilidade de escolha de mais do que uma opção. Foi ainda dividido em 4 secções, pretendendo cada uma inquirir domínios distintos.

A primeira secção destinava-se à caracterização do Diretor de CFAE na qual foram apresentadas questões tendentes a obter um retrato padrão do ‘Diretor de CFAE’, cujos resultados se analisarão em seguida.

Dos 91 diretores de CFAE em exercício de funções, responderam ao questionário 53, o que traduz uma taxa de resposta de 58% o que se considera uma amostra expressiva deste universo. Dos que o não fizeram, um enviou mensagem questionando a falta de clareza em algumas questões e outro questionando o anonimato.

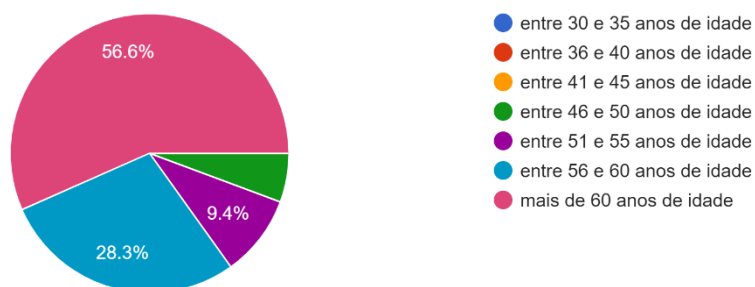
A distribuição por género revela que existe uma quase paridade entre homens e mulheres nos diretores de CFAE ainda que a percentagem de homens seja ligeiramente superior (50,9%) (gráfico n.º 13).

Gráfico n.º 13 - Distribuição dos Diretores de CFAE por género



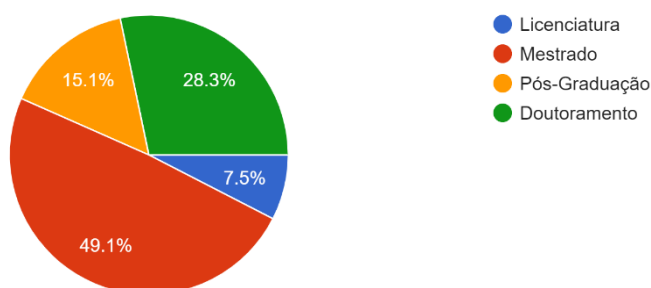
O envelhecimento da classe docente reflete-se igualmente na distribuição etária dos(as) diretores(as) de CFAE, uma vez que 56,6% tem uma idade superior a 60 anos (gráfico n.º 14).

Gráfico n.º 14 - Distribuição dos Diretores de CFAE por idade



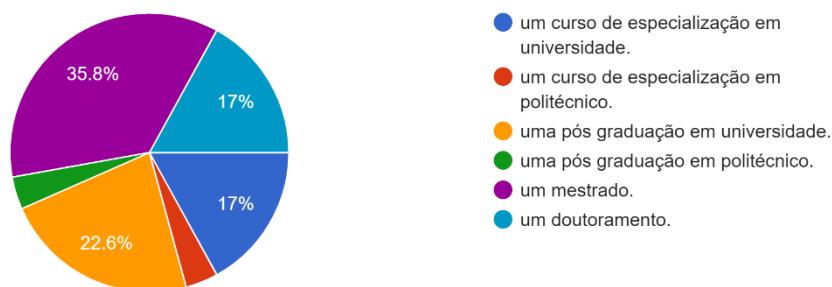
No que concerne às habilitações académicas, 49,1% são detentores do grau de mestre e 28,3% de doutor (gráfico n.º 15).

Gráfico n.º 15 – Habilitações académicas dos Diretores de CFAE



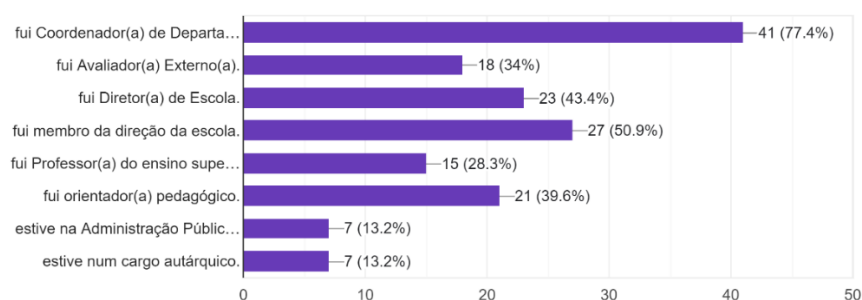
Merece destaque o facto de para efeito do exercício das funções de diretor de CFAE 49,1% ter frequentado cursos de mestrado e 28,3% de doutoramento como formação complementar necessária (gráfico n.º 16).

Gráfico n.º 16 - Formação Complementar relevante para o exercício da Função de Diretor de CFAE



Considerando que apenas professores de carreira se podem candidatar ao cargo de “diretor de CFAE”, verifica-se que a maior parte dos respondentes exerceram outros cargos dentro da organização escolar, designadamente o de “coordenador de departamento” (77,4%) e “membros da direção da escola” (50,9%). Com muito menor expressão foi apontado o exercício de funções “na administração pública” ou em “autarquias” (com 13,2% de respostas em cada uma das opções) (gráfico n.º 17).

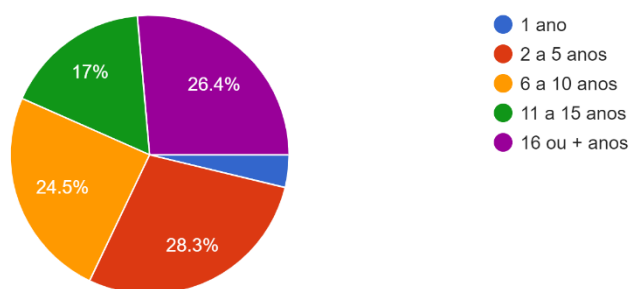
Gráfico n.º 17 – Outras Experiências Profissionais dos Diretores de CFAE



No que respeita à sua experiência na função de diretor de CFAE, apenas 2 (3,8%) se encontram no seu primeiro ano a desempenhar a função. Mais de 50% exerce o há mais de 5 anos (gráfico n.º 18). Considerando que a maior parte dos diretores tem idade superior a 60 anos, é de prever que, por efeito de aposentação, num futuro próximo venha a assistir à entrada de um número significativo de novos(as) diretores(as) no sistema .

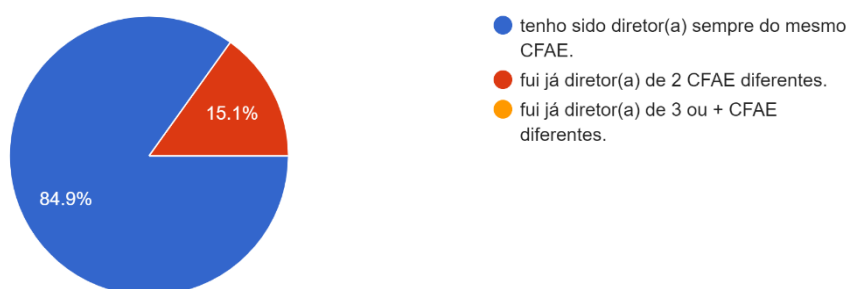
236

Gráfico n.º 18 – N.º de anos no desempenho da função



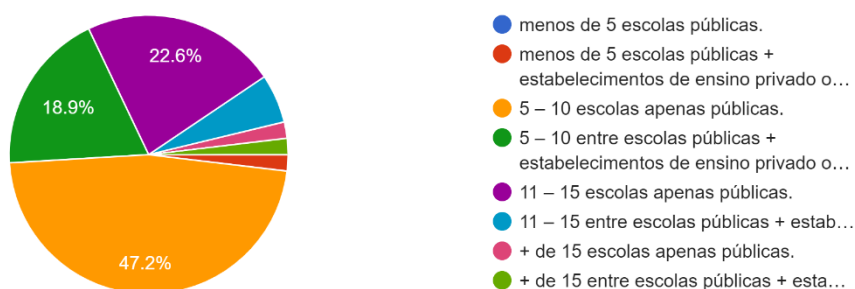
Para além da estabilidade decorrente do número de anos no exercício do cargo, merece também referência o facto de apenas 15,1% dos diretores de CFAE terem exercido a função em 2 CFAE diferentes (gráfico n.º 19).

Gráfico n.º 19 – Permanência na Função no mesmo CFAE



Com a Secção 2 pretende-se proceder à caracterização do CFAE propriamente dito, quanto à sua localização; ao número de escolas e docentes que abrange; aos recursos humanos que tem alocados; ao papel que desempenham as diferentes secções da sua Comissão Pedagógica¹⁰⁴.

Gráfico n.º 20 – N.º de Escolas associadas a cada CFAE



Quanto ao número de escolas associadas aos CFAE respondentes (gráfico n.º 20), uma percentagem significativa destes (47,2%) serve entre “5 e 10 escolas apenas públicas”. De facto, no universo dos respondentes existe apenas 1 CFAE com “menos de 5 escolas

¹⁰⁴ Nos termos do artigo 12.º do Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho, “a Comissão pedagógica é o órgão científico-pedagógico de direção estratégica, coordenação, supervisão e acompanhamento do plano de formação e do plano de atividade do CFAE, (...) constituído pelos seguintes elementos: a) O diretor do CFAE; b) O conselho de diretores; c) A secção de formação e monitorização”.

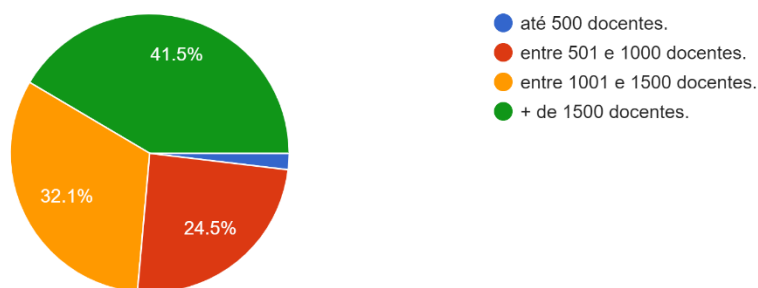
públicas + estabelecimento de ensino privado” associados, da mesma forma que existe também apenas 1 CFAE com “+ de 15 escolas apenas públicas” associadas”, e também apenas um com “mais de 15 escolas públicas + estabelecimento de ensino privado” associados. Dos respondentes sabe-se que 47,2 % gere CFAE com entre 5 – 10 escolas apenas públicas.

Das respostas obtidas pode inferir-se não ser muito grande a heterogeneidade existente no número de escolas e de estabelecimentos de ensino privado associados aos diferentes CFAE.

O mesmo se passa, naturalmente, no que respeita ao universo de docentes a que o PF dos CFAE tem de responder.

Uma percentagem significativa de CFAE serve mais 1500 docentes (41,5%), não tendo significado o número de CFAE que serve menos de 500 docentes (apenas 1). Dos restantes, 32,1% serve um universos de “entre 1001 e 1500 docentes” e 24,5% serve um universo de “entre 501 e 1000 docentes” (gráfico n.º 21).

Gráfico n.º 21 – N.º de docentes associadas a cada CFAE

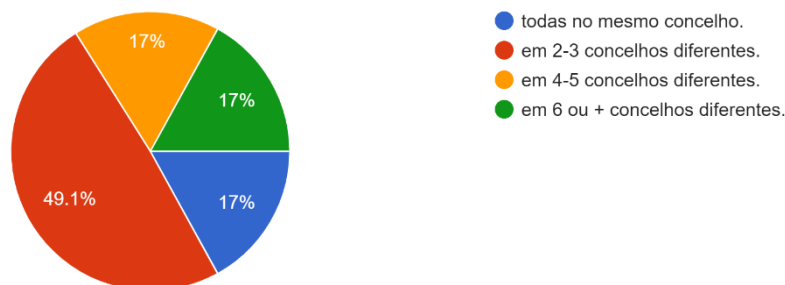


Os resultados das duas questões anteriores alertam para os desafios com que os diferentes diretores se deparam no que respeita ao levantamento de necessidades num universo tão diversificado de destinatários da ação dos CFAE que dirigem e à elaboração dos seus respetivos PF.

Para além da heterogeneidade decorrente das escolas associadas e dos docentes que servem, alguns CFAE têm também de gerir a circunstância de a sua área de influência se estender por mais do que um concelho. Apenas 9 (17%) dos CFAE respondentes têm as suas escolas associadas situadas “todas no mesmo concelho”, e um igual número tem as escolas associadas localizadas em “4 – 5 concelhos diferentes” e “em 6 ou + concelhos

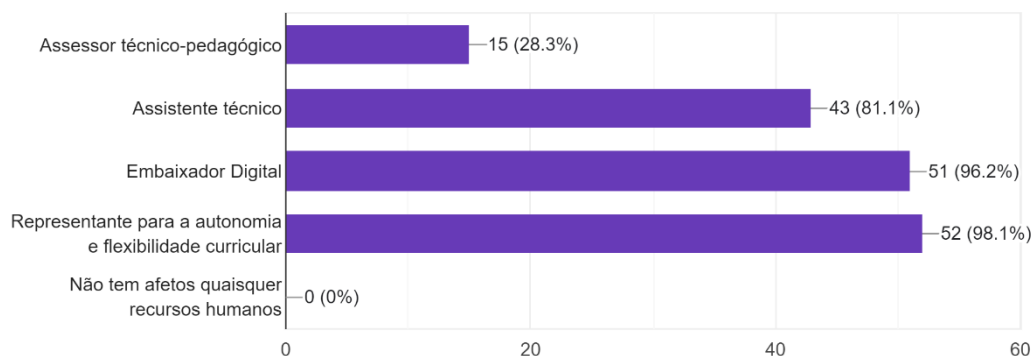
diferentes”. Quase metade dos CFAE (49,1%), contudo, serve escolas que se situam “em 2 – 3 concelhos diferentes” (gráfico n.º 22).

Gráfico n.º 22 - Área de Influência dos CFAE respondentes



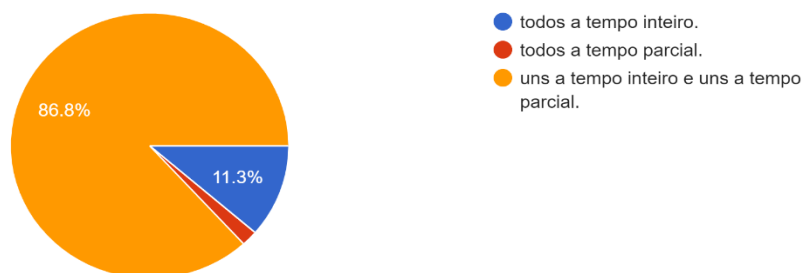
Relativamente aos recursos humanos que lhes estão afetos, verifica-se que a quase totalidade dispõem de “Embaixador Digital” e de “Representante para a Autonomia e Flexibilidade Curricular” (96,2% e 98,1% respetivamente). Também um número significativo de respondentes (43, 81,1%) diz dispor igualmente de um assistente técnico. Em muito menor número (15, 28,3%), no entanto, são os que afirmam dispor de um “Assessor técnico-pedagógico” (gráfico n.º 23).

Gráfico n.º 23 - Recursos Humanos afetos aos CFAE



Apenas 11,3% dos CFAE respondentes dispõem desses recursos humanos a tempo inteiro, sendo que os restantes 86,8% têm “uns a tempo inteiro e outros a tempo parcial” e apenas 1 (1,9%) tem “todos a tempo parcial” (gráfico n.º 24).

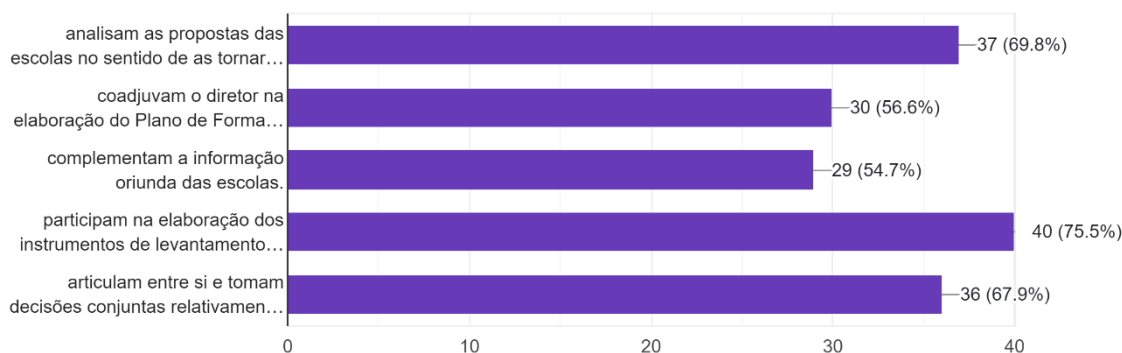
Gráfico n.º 24 - Relação Laboral dos Recursos Humanos afetos aos CFAE



Com a questão seguinte “No CFAE que dirijo, as 2 secções da sua Comissão Pedagógica...” pretende-se entender qual o papel que as duas secções que compõem a Comissão Pedagógica do CFAE (o Conselho de Diretores e a Secção de Formação e Monitorização) desempenham na preparação que antecede a elaboração do PF. Tendo sido dada aos respondentes a possibilidade de escolherem “todas as opções que se aplicavam à sua realidade”, registe-se que a opção que mais se destacou foi “participam na elaboração dos instrumentos de levantamento de necessidades”, escolhida por 40 dos respondentes (75,5%), seguida da opção “analisam as propostas das escolas no sentido de as tornar exequíveis”, escolhida por 37 dos respondentes (69,8%) e “articulam entre si e tomam decisões conjuntas relativamente ao Plano de Formação”, escolhida por 36 respondentes (67,9%). Das opções dadas, todas obtendo mais de 50% das respostas pode inferir-se que, sendo a “comissão pedagógica o órgão científico-pedagógico de direção estratégica, coordenação, supervisão e acompanhamento do plano de formação e do plano de atividade do CFAE”¹⁰⁵, que se pretende tenha um papel efetivo e interveniente, a dinâmica deste órgão não difere muito nos diferentes CFAE (gráfico n.º 25).

240

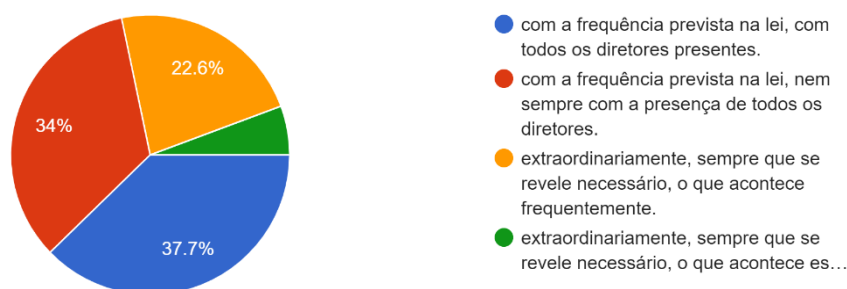
Gráfico n.º 25 - Trabalho realizado pelas 2 secções da Comissão Pedagógica



¹⁰⁵ N.º 1 do artigo 12.º, do Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho

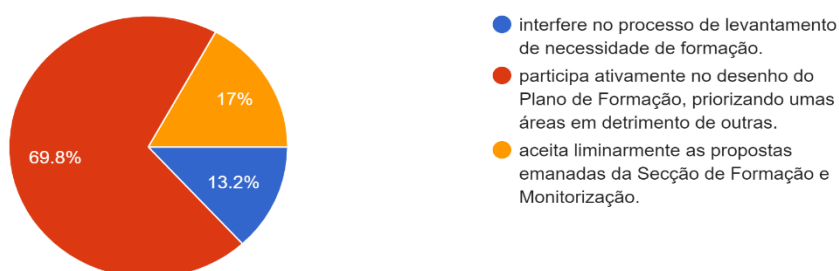
Na sequência da questão anterior, considerou-se ser igualmente importante perceber se o Conselho de Diretores cumpria o número de reuniões que se encontra estabelecido nos termos do n.º 2 do artigo 13.º do Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho, i.e. “2 - O conselho de diretores é convocado pelo seu presidente e reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente, mediante convocatória do presidente ou a requerimento da maioria dos seus elementos”. 37,7% dos respondentes afirma que “sim, com a presença de todos os membros que o compõem” e 34% responde “sim, nem sempre com a presença de todos os membros que o compõem”. Apenas 3 (5,7%) responde que o conselho de diretores se reúne “extraordinariamente, sempre que se revele necessário, o que acontece esporadicamente” (gráfico n.º 26).

Gráfico n.º 26 - Periodicidade das Reuniões do Conselho de Diretores



Relativamente ao papel desempenhado pelo Conselho de Diretores no âmbito da elaboração do PF, foi pedido aos(as) diretores(as) de CFAE que se pronunciassem sobre os contributos deste órgão, tendo a maioria dos respondentes (69,8%) afirmado que o Conselho de Diretores “aceita liminarmente as propostas emanadas da Secção de Formação e Monitorização”, o que indica que cumpre a competência que lhe é atribuída pela alínea d) do artigo 14.º do Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho “Aprovar o plano de formação do CFAE, ouvida a secção de formação e monitorização”. No entanto, 7 dos respondentes indicam que o conselho de diretores do seu CFAE “interfere no processo de levantamento de necessidade de formação” e 8 que aquele órgão “participa ativamente no desenho do Plano de Formação, priorizando umas áreas em detrimento de outras” (gráfico n.º 27).

Gráfico n.º 27 - Envolvimento do Conselho de Diretores no Levantamento de Necessidades



No que respeita ao modo como os diretores dos CFAE entendem o papel do processo de levantamento de necessidades, considerou-se fazer sentido começar por procurar perceber como é que os(as) diretores(as) de CFAE respondentes entendiam a finalidade do processo de levantamento de necessidades, tendo-lhes sido dada a possibilidade de escolherem 2 do total de opções apresentadas.

Assim, a Secção 3 tem como enfoque o Processo de Levantamento de Necessidades de Formação. As respetivas questões foram elaboradas tendo em vista tentar perceber o modo como os diretores de CFAE entendem o processo de levantamento de necessidades de formação (gráfico n.º 28).

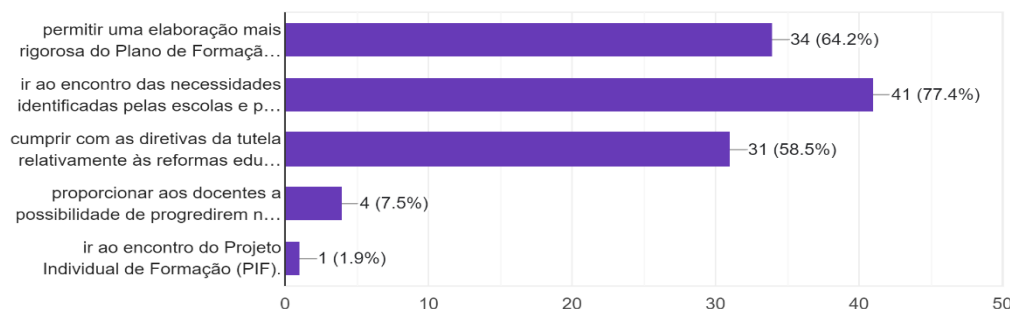
A maioria (77,4%) considerou que o processo de levantamento de necessidade de formação tem em vista “ir ao encontro das necessidades identificadas pelas escolas e pelos seus docentes”. Uma percentagem considerável (64,2%) escolheu a opção “permitir uma elaboração mais rigorosa do Plano de Formação, alinhando-o com as necessidades reais identificadas” e um número igualmente elevado (58,5%) a opção “cumprir com as diretivas da tutela relativamente às reformas educativas a implementar/em curso”. Interessante foi reparar que apenas 1 respondente referiu que o processo de levantamento de necessidades de formação tem em vista “ir ao encontro do Projeto Individual de Formação (PIF)” dos docentes, instrumento que se pretende seja “orientado pelas suas necessidades e pelas especificidades da escola, resultantes do seu projeto educativo e constituindo-se como elemento fundamental de uma efetiva avaliação de desempenho”¹⁰⁶ o que parece corresponder ao facto de ser residual, por não ser obrigatório aos docentes submeter qualquer projeto individual de formação

¹⁰⁶ Referido no “Estudo de Avaliação da Eficácia Formativa no âmbito da Acção 5.1 – Formação Contínua não Especializada no Ensino Básico e Secundário - Principais Conclusões e Recomendações”, relativo aos anos de 2002 e 2003, realizado pelo Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE) em 2002, por encomenda do ME, e cujo relatório é publicado em 2005

Também apenas 4 escolheram a opção “proporcionar aos docentes a possibilidade de progredirem na carreira”, desmistificando a ideia de que os PF dos CFAE são elaborados para corresponderem às necessidades dos docentes para efeitos de progredirem na carreira.

Gráfico n.º 28 - Função do Processo de Levantamento de Necessidades

(Só pode escolher até 2 opções)

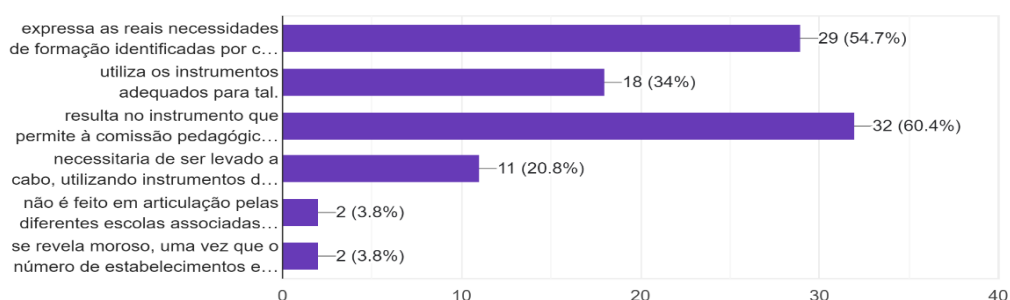


No que se refere à Natureza do Processo de Levantamento de Necessidades e assumindo que os respondentes escolhem as duas opções às quais atribuem maior significado, destacaram-se como escolha de mais de metade dos respondentes: (1) “resulta no instrumento que permite à Comissão Pedagógica do CFAE fazer uma análise rigorosa das necessidades das escolas associadas”, com 31 respostas; e (2) “expressa as reais necessidades de formação identificadas por cada escola, tendo por base o seu Projeto Educativo”, com 29 respostas.

As opções “não é feito em articulação pelas diferentes escolas associadas ao CFAE” e “se revela moroso, uma vez que o número de estabelecimentos e de docentes das escolas associadas é muito díspar” foram as menos escolhidas (2 respostas cada). Da análise global do gráfico n.º 29 parece poder inferir-se que existe articulação entre as diferentes escolas associadas para elaboração do levantamento de necessidades.

Gráfico n.º 29 - Natureza do Processo de Levantamento de Necessidades

(Só pode escolher até 2 opções)



Para além da informação relativa ao processo de levantamento e à natureza do mesmo, julgou-se de interesse perceber o modo como dos(as) diretores(as) de CFAE entendem as motivações que levam os docentes a identificarem as suas necessidades de formação (gráfico n.º 30). A quase totalidade dos respondentes (92,5%) considera que as motivações dos docentes “são determinadas pelo imediatismo das situações que lhes é induzido pelas políticas educativas vigentes”; e mais de metade (56,6%) considera que as motivações dos docentes decorrem apenas “da necessidade de formação imposta para efeitos de progressão na carreira”.

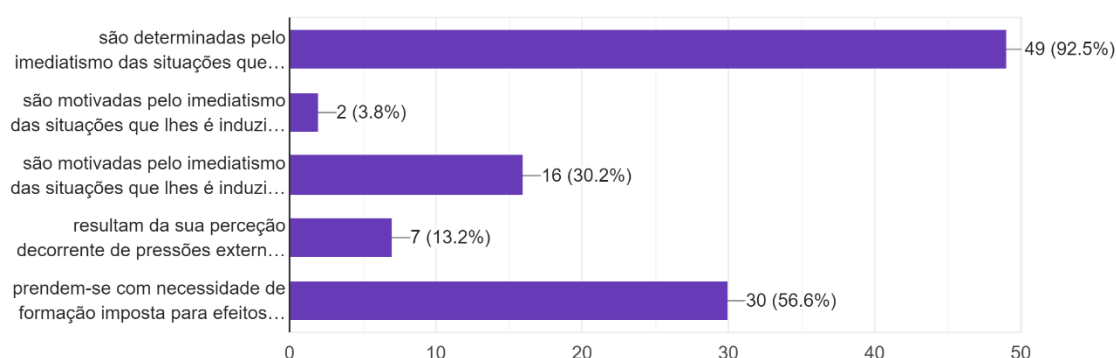
Estes resultados parecem revelar uma contradição entre o modo como os diretores dos CFAE encaram a função do levantamento de necessidades e aquilo que na realidade os próprios veem como a motivação dos docentes face à função que o PF deveria ter. Por outras palavras, os diretores dos CFAE embora concebam que os docentes entendam que o plano deve servir as suas necessidades pessoais/individuais, na sua atuação acabam por não legitimar essa sua perceção, uma vez que *a priori* não a consideram revelante como fundamento para a elaboração do PF (vide gráfico 28).

Tal mostra-se coerente com o facto de, por um lado, não existir um PIF nem a tendência para potenciar os contextos de trabalho como espaços formativos e, por outro lado, de existir uma certa exterioridade que parece ter vindo a dominar a formação contínua.

244

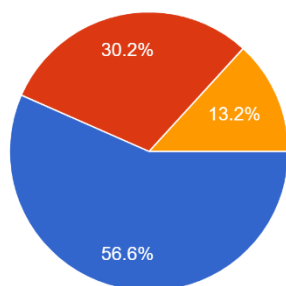
Gráfico n.º 30 - Perceção dos Diretores dos CFAE relativamente às Motivações dos Docentes para a escolha da Formação

(Só pode escolher até 2 opções)



No que concerne à forma como se processa o levantamento de necessidades de formação para os docentes, a maioria dos respondentes (56,5%) afirma ter o CFAE que dirige “um instrumento próprio para tal, que envia às escolas associadas, que depois o devolvem preenchido” (gráfico n.º 31).

Gráfico n.º 31 - Autoria da Elaboração dos Instrumentos de Levantamento de Necessidades

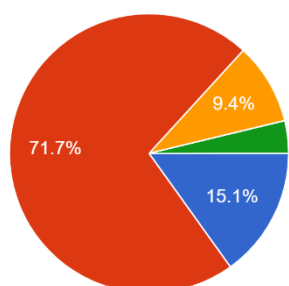


- O CFAE tem um instrumento próprio para tal, que envia às escolas associadas, que depois o devolvem preenchido.
- Cada escola associada possui um instrumento próprio para tal, que, depois de preenchido, remete os resultados obtidos ao CFAE.
- As escolas não possuem instrumentos específicos para levantamento de necessidades de informação, sendo a...

No que respeita à conceção e elaboração desse instrumento destinado ao levantamento de necessidades de formação (gráfico n.º 32), a maioria dos respondentes refere ter sido o mesmo “criado a partir do trabalho colaborativo entre o(a) diretor(a) do CFAE e a Comissão Pedagógica”. Neste contexto, a elaboração do instrumento de necessidades parece resultar pouco da ação direta dos diretores das UO ou de um trabalho colaborativo entre estes o diretor do CFAE, uma vez que 15,1% refere que esse instrumento é criado “por iniciativa do diretor do CFAE”, cerca de ...% diz que o instrumento resultou do “trabalho colaborativo entre o(a) diretor(a) do CFAE e outros(as) diretores(as) de CFAE” e apenas 3,8% afirmam que tal instrumento foi criado “em sede de conselho de diretores”.

245

Gráfico n.º 32 - Processo de Construção dos Instrumentos de Levantamento de Necessidades



- por iniciativa do seu diretor do CFAE.
- a partir do trabalho colaborativo entre o(a) diretor(a) e a Comissão Pedagógica.
- a partir do trabalho colaborativo entre o(a) diretor(a) e outros diretores de CFAE.
- em sede de conselho de diretores.

Em suma, na operacionalização do processo de construção dos instrumentos de levantamento de necessidades de formação, que de acordo com o preâmbulo do Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho, (que estabelece normas sobre os planos de formação contínua de professores, assim como sobre o funcionamento dos centros de formação de associações de escolas), devem os CFAE “apoiar as escolas associadas no levantamento das suas necessidades de formação e na elaboração dos respetivos planos de formação”

tendem os diretores dos CFAE a privilegiar a colaboração com os membros da comissão pedagógica.

Por fim, a secção 4, destinada a entender como se procede às Elaboração, Monitorização e Avaliação do Plano de Formação, começa-se por pedir aos(as) diretores(as) de CFAE o seu entendimento sobre qual o objetivo da Formação Contínua de Professores, tendo-lhes sido solicitada a escolha de 2 das opções apresentadas (gráfico n.º 33).

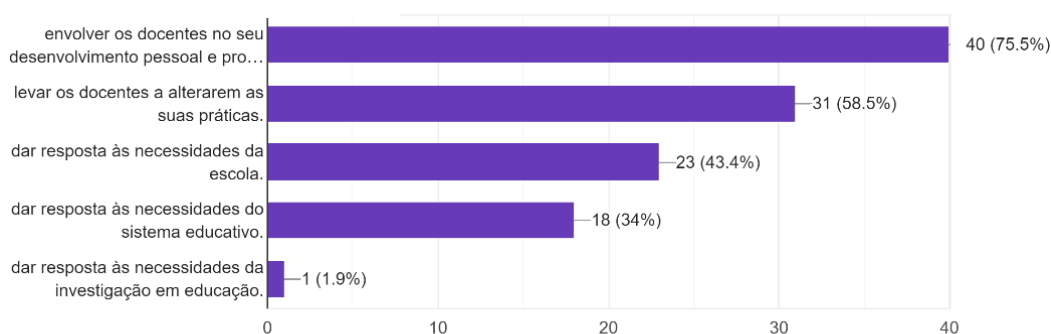
A maioria (75,5%) considera que a FCP deve “envolver os docentes no seu desenvolvimento pessoal e profissional”; 58,5% considera que a FCP deve “levar os docentes a alterarem as suas práticas”; uma percentagem menor (43,4%) diz que a FCP deve “dar resposta às necessidades da escola”; e ainda menos respondentes (34%) consideram que a FCP deve “dar resposta às necessidades do sistema educativo”. Apenas 1 respondente escolheu a opção “a FCP deve dar resposta às necessidades da investigação em educação”.

Isto é contraditório com a importância que eles atribuem com a perceção dos docentes relativamente ao PF (gráfico n.º 28). O que é que os diretores dos CFAE acharão que deve ser tido em conta nos seus PF para que envolva os docentes no seu desenvolvimento pessoal e profissional

246

Gráfico n.º 33 - Perceção dos Diretores de CFAE sobre o papel da FCP

(Só pode escolher até 2 opções)



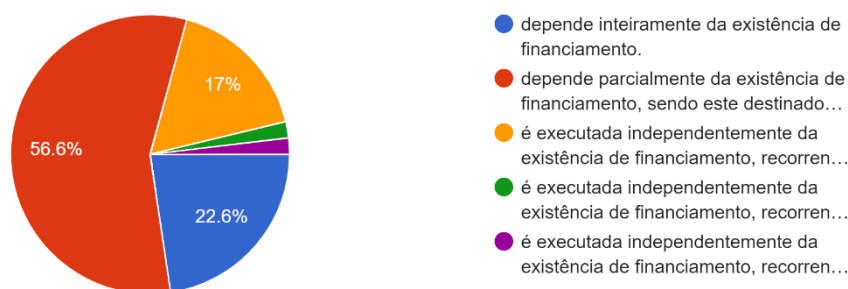
O tema “autonomia financeira” é não apenas um dos mais recorrentes, como o que é alvo de mais críticas e descontentamento por partes dos(as) diretores(as) dos CFAE.

Pretendeu-se, com a pergunta seguinte, perceber até que ponto os CFAE dependem da existência de financiamento para poderem concretizar os seus planos de formação (gráfico n.º 34). Foi interessante verificar que apenas 12 (22,6%) afirmam que a realização

da FCP no seu CFAE “depende inteiramente da existência de financiamento”. A maioria (56,6%) refere que a realização da FCP no seu CFAE “depende parcialmente da existência de financiamento, sendo este destinado apenas a algumas ações de formação”.

Existe depois uma minoria de cerca de 20% que afirma que a realização da FCP no seu CFAE “é executada independentemente da existência de financiamento”, ainda que recorram a diferentes modalidades para o concretizarem: 17% recorre a formadores em regime *pro bono*; 1,9% recorre ao apoio da(s) autarquia(s); e 1,9% recorre ao pagamento por parte dos formandos, procedimento que contraria o estipulado no Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro (RJFCP) que na alínea c) do seu Artigo 17.º - Direitos dos formandos, estabelece que “O docente, enquanto formando, tem o direito de: Frequentar **gratuitamente** as ações de formação obrigatória para efeitos da sua avaliação do desempenho docente e progressão na carreira docente”.

Gráfico n.º 34 - Financiamento da FCP

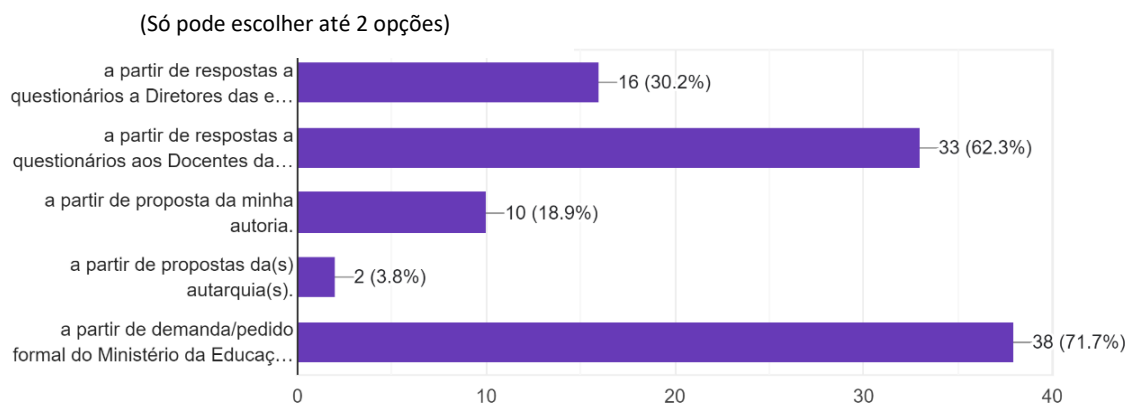


De seguida, procurou saber-se quais as orientações que mais peso tinham na elaboração do PF (gráfico n.º 35). A maioria dos diretores (71,7%) consideraram ser o PF do seu CFAE elaborado “a partir de demanda/pedido formal do Ministério da Educação”. Muito embora uma percentagem significativa (62,3%) também afirme ser o PF do seu CFAE elaborado “a partir de respostas a questionários aos Docentes das escolas associadas”.

Considerando a transferência de competências para as autarquias no domínio da educação, corporizada no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que no n.º 1 do artigo 40.º refere que “A planificação das atividades de apoio à família, componente de apoio à família e atividades de enriquecimento curricular é desenvolvida conjuntamente pelas câmaras municipais e pelos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, considerando as necessidades dos alunos e das famílias, a formação e o perfil dos profissionais que as asseguram e os recursos materiais e

imateriais de cada território”, procurou-se igualmente saber se, em algum dos CFAE, o PF leva em conta a opinião da(s) autarquia(s) aquando da elaboração do mesmo, tendo-se verificado que apenas 2 dos respondentes escolheram essa opção, pelo que se infere não terem as autarquias interferência na elaboração do PF (gráfico n.º 35).

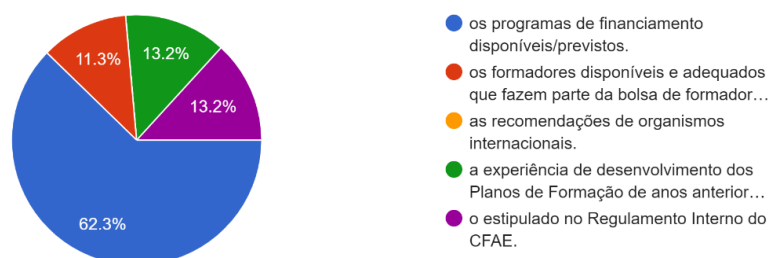
Gráfico n.º 35 - Variáveis que condicionam a elaboração do PF



Para além das orientações que mais impactavam na elaboração do PF, foi perguntado que outras influências podiam ser determinantes na elaboração e operacionalização desse documento (gráfico n.º 36). Mais de metade dos respondentes (62,3%) consideraram ser “os programas de financiamento disponíveis/previstos”, resposta que se revela algo contraditória com a afirmação anterior de que a realização da FCP no seu CFAE “depende parcialmente da existência de financiamento”. Isto parece revelar duas posturas: por um lado, quando os diretores pensam no desenho do PF de uma perspetiva mais ‘ideal’, que têm com o que é socialmente mais valorizado; por outro, quando a elaboração do PF tem efetivamente de obedecer a outras exigências que vão emergindo, sendo que o produto final resulta em algo diferente do que se idealizou, como se houvesse uma decalagem entre a concepção e a elaboração do PF.

Nenhum diretor de CFAE selecionou a opção “O Plano de Formação do CFAE que dirijo é elaborado de acordo com as recomendações de organismos internacionais”, podendo daqui inferir-se que toda a formação promovida no âmbito dos programas europeus Plano Digital para a Educação ou da *Blended Learning*, por exemplo, poderão não ter sido influenciados diretamente, mas que o terão sido indiretamente por via das orientações da tutela, tendo, esta sim, seguido recomendações europeias/internacionais.

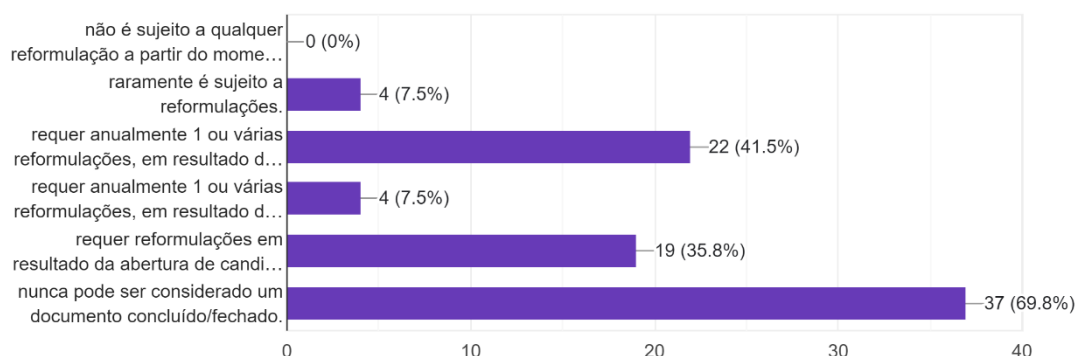
Gráfico n.º 36 - Variáveis que condicionam a operacionalização do PF



A pergunta seguinte tinha por objetivo perceber em que medida o PF tem de ir sendo adaptado às necessidades emergentes (gráfico n.º 37), visto numa perspetiva de carta de intenções sujeita às variações do que se considera serem as necessidades, caracterizado por alguma volatilidade, ideia que veio a ser confirmada pelo facto de ninguém ter escolhido a opção “não é sujeito a qualquer reformulação a partir do momento em que é aprovado”. Mais de metade dos inquiridos (69,8%) responderam que o PF do seu CFA “nunca pode ser considerado um documento concluído/fechado”, tendo as outras opções mais escolhidas sido que o PF do CFAE “requer anualmente 1 ou várias reformulações, em resultado da discussão em conselho de diretores” e a de que “requer reformulações em resultado da abertura de candidaturas a financiamentos”.

Gráfico n.º 37 - Processo do desenvolvimento do PF – Componente de operacionalização

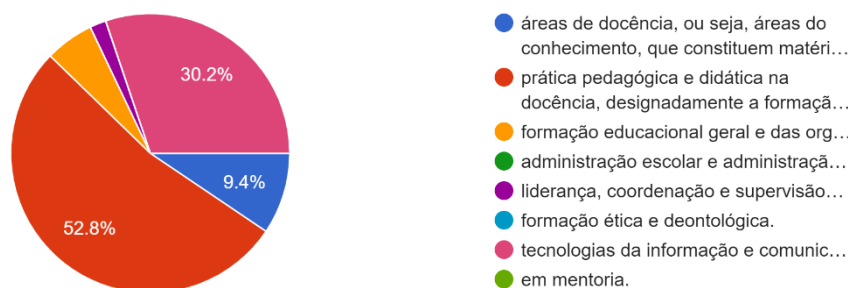
(Só pode escolher até 2 opções)



No que diz respeito às áreas de formação predominantes no PF, a que se destacou com mais de metade das respostas dadas pelos inquiridos foi “prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula” o que é compreensível tendo em conta que, de acordo com o estabelecido no RJFCP, 50% das horas da formação frequentada pelo docente para efeitos de progressão na carreira tem de ser no domínio científico-pedagógico do seu grupo de recrutamento. A

segunda área na qual recaiu a escolha de 30% dos respondentes foi “tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar”. Com pouca expressão ficaram as áreas de “formação educacional geral e das organizações educativas” e de “liderança, coordenação e supervisão pedagógica”. Sem qualquer resposta ficaram as áreas “administração escolar e administração educacional” e “em mentoria” (gráfico n.º 38).

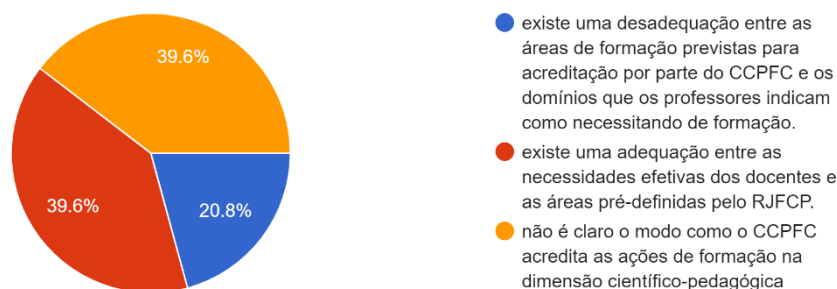
Gráfico n.º 38 - Áreas de Formação privilegiadas no PF



Outro tema controverso entre os diretores de CFAE é o da acreditação de ações de formação por parte do CCPFC. Uma percentagem considerável de diretores(as) (39,6%) refere não “ser claro o modo como o CCPFC acredita as ações de formação na dimensão científico-pedagógica”, sendo que igual percentagem admite que “existe uma adequação entre as necessidades efetivas dos docentes e as áreas pré-definidas pelo RJFCP” (gráfico n.º 39).

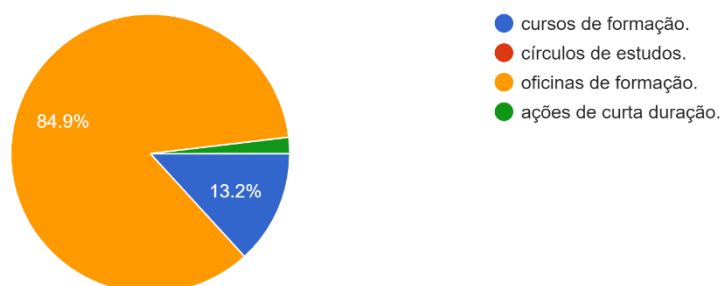
250

Gráfico n.º 39 - Acreditação das Áreas de Formação pelo CCPFC



No que respeita às modalidades de formação, as “oficinas de formação” destacam-se pela predominância nos PF. A maioria dos respondentes (84,9%) refere-as como sendo a modalidade de formação mais comumente dinamizada nos CFAE que dirigem. (gráfico n.º 40)

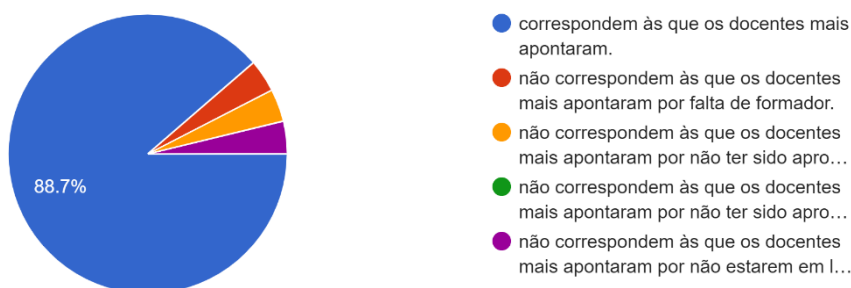
Gráfico n.º 40 - Modalidades de Formação privilegiadas nos PF



Nenhum dos respondentes escolhe a opção “círculos de estudos” e é baixa a percentagem alcançada pela opção “curso de formação” (13,2%). Igualmente baixa é também a percentagem de respondentes que escolhe as ACD como opção (apenas 1,6%).

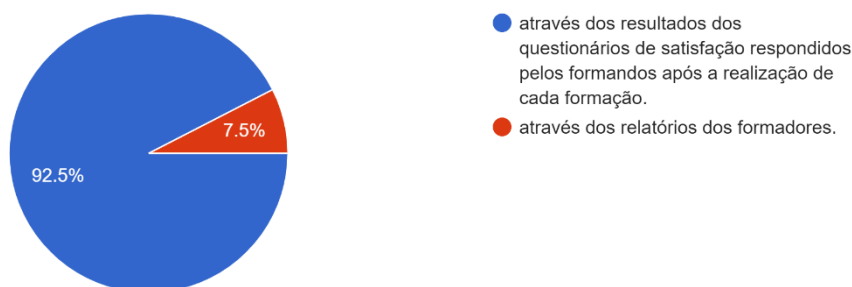
A seguir procurou saber-se o que mais contribuiu para a opção por essas modalidades de formação, tendo a maioria dos inquiridos (88,7%) respondido que são as que “correspondem às que os docentes mais apontaram” (gráfico n.º 41).

Gráfico n.º 41 – Opção pelas Áreas de Formação para o PF



As questões seguintes têm como finalidade verificar quais os procedimentos adotados para realizar a avaliação dos planos da formação disponibilizada pelos CFAE às escolas suas associadas. Efetivamente, o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, que aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas, estabelece, na alínea j) do artigo 6.º - Princípios orientadores, que um desses princípios pelos quais os CFAE se regem é o de “Adoção de uma cultura de avaliação e melhoria do impacte da formação”. Refere depois na alínea h) do artigo 7.º - Objetivos, que um dos objetivos do CFAE é o de “Garantir a qualidade da formação, através de mecanismos de monitorização e de avaliação da formação e do seu impacte e reformular os planos de formação em conformidade com os resultados obtidos”.

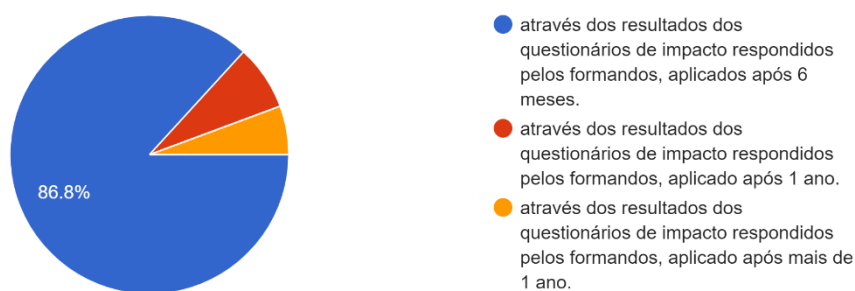
Gráfico n.º 42 - Avaliação do Plano de Formação



Na pergunta 11 (gráfico n.º 42), a maioria dos respondentes (92,5%) considera ser essa avaliação feita “através dos questionários de satisfação respondidos pelos formandos após a realização de cada formação”, sendo que apenas um número muito residual (7,5%) referiu que era feita “através dos relatórios dos formadores”.

No que concerne à existência de questionários de impacto aplicados após o término da formação, uma significativa maioria (86,6%) escolhe a opção “através dos resultados dos questionários de impacto respondidos pelos formandos, aplicados após 6 meses” e apenas 3 (5,7%) escolhe a opção “através dos resultados dos questionários de impacto respondidos pelos formandos, aplicado após mais de 1 ano” (gráfico n.º 43).

Gráfico n.º 43 – Aplicação de Questionários de Impacto para Avaliação do Plano de Formação



O diploma acima referido refere também, n.º 2 do artigo 15.º, ter a respetiva Secção de Formação e Monitorização “funções de coordenação, supervisão pedagógica e acompanhamento do plano de formação e de atividades do CFAE”, cabendo ao diretor do CFAE “Assegurar, no quadro da secção de formação e monitorização, a organização de processos sistemáticos de monitorização da qualidade da formação realizada e a avaliação periódica da atividade do CFAE em termos de processos, produto e impacto” (alínea k) do artigo 20.º). Assim, a monitorização da formação realizada compete à Secção de Formação e Monitorização sob supervisão do Conselho de Diretores, como lhe

compete igualmente “Elaborar o relatório **anual** de avaliação da formação e atividades do CFAE”, nos termos da alínea k) do artigo 16.º - Competências da secção de formação e monitorização.

Neste quadro, procurou-se também saber se este propósito plasmado na lei é efetivamente cumprido, sendo que 66% dos respondentes referiram que, no seu CFAE, a elaboração do relatório de avaliação do PF era feita “anualmente pelo diretor, em articulação com a comissão pedagógica”; 11,3% referem, contudo, que “o relatório de avaliação do Plano de Formação do CFAE que dirijo é elaborado nem sempre anualmente” (gráfico n.º 44).

Na tentativa de perceber porque é que esta prerrogativa legal não é cumprida os respondentes apontam a não elaboração anual do relatório, sendo que a “falta de tempo” foi o motivo escolhido por mais de metade daqueles (gráfico n.º 45).

Gráfico n.º 44 - Elaboração do Relatório de Avaliação do Plano de Formação

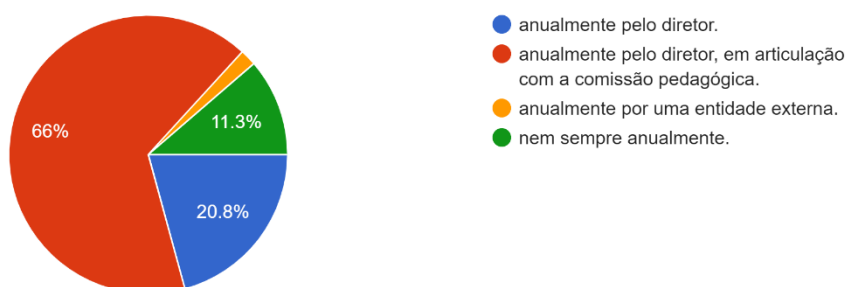
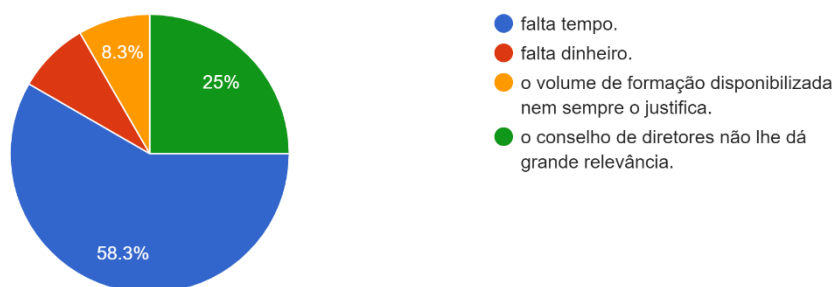


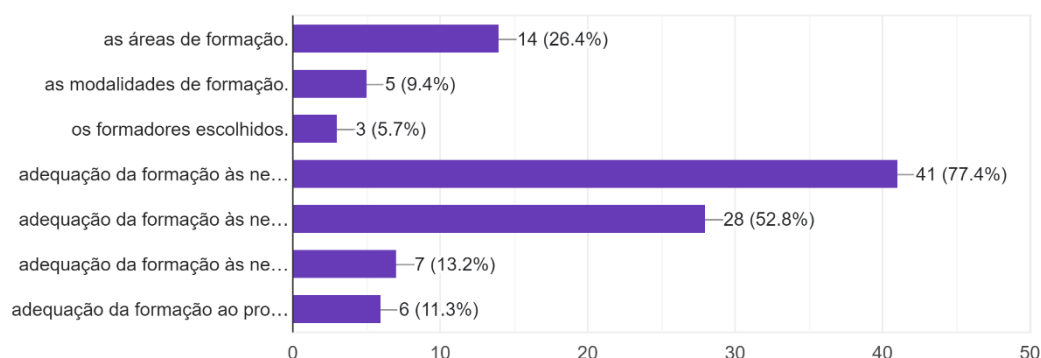
Gráfico n.º 45 - Razões para a não elaboração anual do Relatório de Avaliação do Plano de Formação



Pretendeu-se também saber o papel que os dados constantes dos relatórios de formação contribuem para moldar os PF seguintes subsequente (gráfico n.º 46), 77,4% consideram para “adequação da formação às necessidades das escolas”; 52,8% para “adequação da formação às necessidades dos docentes”, o que parece ir ao encontro do propósito da elaboração do documento com carácter prospetivo.

Gráfico n.º 46 - Utilidade do Relatório de Avaliação do Plano de Formação

(Só pode escolher até 2 opções)



Conclusões

Como havia sido apontado nos fóruns do curso de formação, o desenho, a estrutura e o conteúdo do PF oferecido por cada CFAE é traçado tendo em conta: o diagnóstico de necessidades institucionais, de cada AE e o diagnóstico de necessidades individuais, bem como as orientações ao nível das políticas educativas nacionais, regionais e locais.

Assim sendo e de acordo com o que foi afirmado, “os planos de formação dos CFAE assentam, desde há muito, “Nos resultados e recomendações expressas nos Relatórios de Avaliação dos AE/ENA associados”.

Em súpula, “o PF do CFAE é uma harmonização dos projetos de formação das escolas, sendo estas a definir a quem se destina a ação que desejam ver realizada”.

Em primeiro lugar, os resultados mostram-se em linha com o que é referido pelos diretores nos fóruns do curso de formação, segundo os quais “demorou tempo a perceber que um plano de formação de um CFAE deve responder em primeiro lugar às necessidades de formação institucionais dos AE/ENA associados e só no fim às necessidades individuais dos docentes”. Efetivamente, evoluiu-se claramente para uma lógica de acordo com a qual “devem ser realçadas as necessidades formativas da escola – já anteriormente referida “enquanto organização que planifica projetos para os quais o contributo inovador da formação pode revelar-se imprescindível e que vê na formação um instrumento de gestão estratégica para a concretização do seu projeto educativo” – em detrimento de necessidades formativas parcelares individuais” dos seus profissionais, singularmente considerados também para as necessidades da escola. Tais apreciações contribuem para reforçar a exterioridade da formação face aos seus destinatários,

resultante igualmente da circunscritância de parecem ser pouco potenciadas as vantagens do trabalho colaborativo entre os diretores dos CFA e os diretores das UO.

Em segundo lugar, importa atender à natureza dos instrumentos de levantamento de necessidades de formação utilizados pelos diretores de CFAE, relativamente aos quais é patente a diversidade quanto à sua génese, estrutura e conteúdo.¹⁰⁷

Em cada CFAE o PF é o produto das variáveis que caracterizam o ecossistema em que ele é desenhado e no qual o CFAE se integra. Nesse sentido, ele é frequentemente o resultado que emerge de um jogo de perceções sobre o que devia ser e o sobre o que pode ser o PF oferecido por cada CFAE. Contudo, também importa realçar que esta lógica do possível é usualmente justificada por variáveis que são exteriores aos atores (diretor do CFAE, diretores das UO, etc).

É como se os CFAE assumissem uma aparente neutralidade face ao sistema em que estão inseridos. De facto, os diretores dos CFAE apontam normalmente como constrangimentos à sua ação as variáveis sobre as quais não têm controlo e que decorrem, em grande medida, das múltiplas pressões a que são sujeitos. Neste quadro, podemos questionar qual é o papel dos diretores de CFAE no processo de tomada de decisão que subjaz à elaboração dos planos pelos quais são responsáveis.

O que é dito pelos diretores de CFAE sobre a elaboração dos planos de formação (núcleo duro do questionário que lhes foi distribuído) é revelador das contradições em que os mesmos se movem, quando os dados obtidos pelo questionário são confrontados com o discurso que emana dos contributos dos diretores nos fóruns do curso que frequentaram. Tais contradições resultam afinal da complexidade das variáveis que os mesmos têm de gerir. O que é patente, desde logo, na dissonância entre o que os mesmos pensam que deve ser a FCP e o papel que esta deve ter no DPD, e o modo como gerem este desígnio idealista. O que devia contribuir para uma abordagem mais personalista e reflexiva da formação por parte dos destinatários é o que acaba por ser menos valorizado.

Nenhum dos respondentes ao questionário escolheu a opção “círculos de estudos” nas modalidades de formação incrementadas, apesar de existir quem a considere como “a

¹⁰⁷ A investigadora teve acesso a apenas 5 instrumentos utilizados pelos CFAE relativamente à identificação de necessidades, tendo constatado que os diretores dos CFAE responsáveis por este processo impuseram reserva e muitas cautelas no que respeita à respetiva utilização. Razão pela qual se optou por não contactar a totalidade dos CFAE para obter estes instrumentos.

modalidade formativa por excelência¹⁰⁸”, por se desenvolver com “as mais valias que cada participante é capaz de trazer para o debate e o estudo, em pé de igualdade, em tábua redonda do conhecimento e das ideias”. Na verdade, o argumento que justifica o reduzido número e ações de formação nas modalidades mais reflexivas é de natureza estritamente burocrática, alegando os diretores de CFAE que tal se deve ora ao facto do seu “regulamento exigir o relatório de especialista” ou ao facto do “CCPFC colocar mais obstáculos nos seus processos de acreditação”¹⁰⁹. Reconhecem, contudo, ter esta “modalidade de oficina de formação mais impacto na atividade letiva e nas aprendizagens dos alunos, se for orientada pelo formador, na construção de materiais e estratégias aplicados em sala de aula e os seus resultados discutidos no final da oficina de formação”.

A baixa percentagem alcançada pela opção “curso de formação”, no entanto, contradiz a opinião dos(as) diretores(as) de CFAE quando comentaram nos fóruns por ocasião do curso de formação realizado em 2020, nos quais manifestaram ser o curso de formação a modalidade que tem mais escolha porque não apenas os docentes continuam a optar por modalidades de formação que exigem menos envolvimento, como porque tem “uma forte dimensão escolarizada e implica menor exigência administrativa e financeira” [e é a] “mais facilmente acreditadas pelo CCPFC”, ainda que à altura tivessem acrescentado que os “cursos de formação não são necessariamente ações que tenham apenas uma componente teórica, sem implicarem uma atitude ativa e crítica por parte dos formandos”.

De igual modo e no que concerne às ACD, também a percentagem de respondentes que as escolhe como opção (apenas 1,6%) contradiz o que em 2020 foi expresso nos referidos fóruns de que as ACD “têm vindo a tomar cada vez maior protagonismo, uma vez que “o esforço é menor neste tipo de modalidade””.

¹⁰⁸ Vide análise de conteúdo dos fóruns do curso de formação para diretores de CFAE.

¹⁰⁹ Comentários retirados dos fóruns já referidos.

Capítulo 9

ANÁLISE ÀS PÁGINAS ELETRÓNICAS DOS CFAE

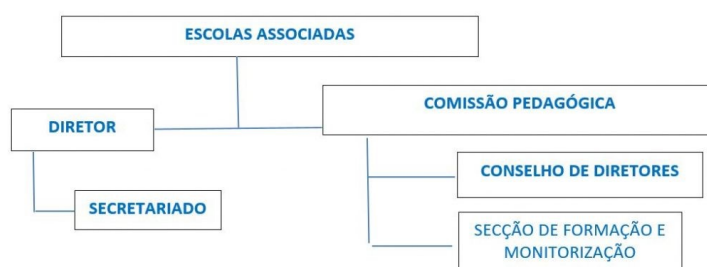
Considerou-se poderem as páginas eletrônicas dos diferentes CFAE ser uma profícua fonte de informação relativamente aos recursos humanos de que aqueles dispõem, aos seus documentos estruturantes e orientadores (regulamento interno, relatório de formação, etc.) e aos seus planos de formação, pelo que a sua estrutura e conteúdo foram também objeto de análise.

Aquando do acesso às mesmas, de imediato duas realidades antagónicas relativamente ao seu desenho, facilidade de acesso à informação e riqueza de conteúdo sobressaíram: por um lado, um conjunto de páginas eletrônicas personalizadas, das quais sobressai qualidade técnica e que oferecem uma utilização amigável, ainda que de conteúdo mais ou menos completo e elaborado; e, por outro, um conjunto de páginas eletrônicas cópia umas das outras, pouco atrativas, muito incompletas e/ou muito desatualizadas. Existem ainda alguns CFAE (11) a cujas páginas eletrônicas não se conseguiu aceder por estarem desativadas ou não existirem.

O primeiro detalhe que merece realce na navegação destas páginas é o organograma que algumas apresentam, isto é, o quadro esquemático representativo da estrutura de sua organização. Ora, ainda que os CFAE tenham, na sua génese, a mesma constituição, não deixa, no entanto, de ser curioso verificar as diferenças de forma como alguns deles representam graficamente a relação hierárquica que consideram existir entre os diferentes atores/órgãos que os compõem. A fim de não nominalizar os CFAE, foi tomada a decisão de os numerar.

Assim, o organograma do CFAE 1 coloca a ênfase da sua existência nas escolas que lhe estão associadas, para as quais todos os restantes atores trabalham no sentido de corresponder às suas necessidades de formação e que afinal dão corpo ao seu PF.

Figura n.º 9 – Organograma do CFAE 1



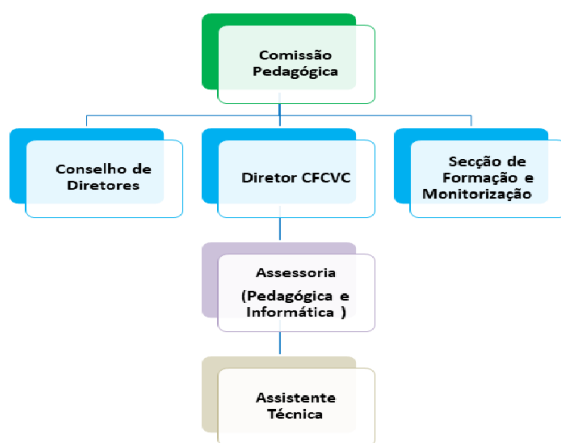
O CFAE 2 apresenta a Comissão Pedagógica como o órgão nuclear do processo de formação do qual todos os restantes intervenientes estão dependentes.

Figura n.º 10 – Organograma do CFAE 2



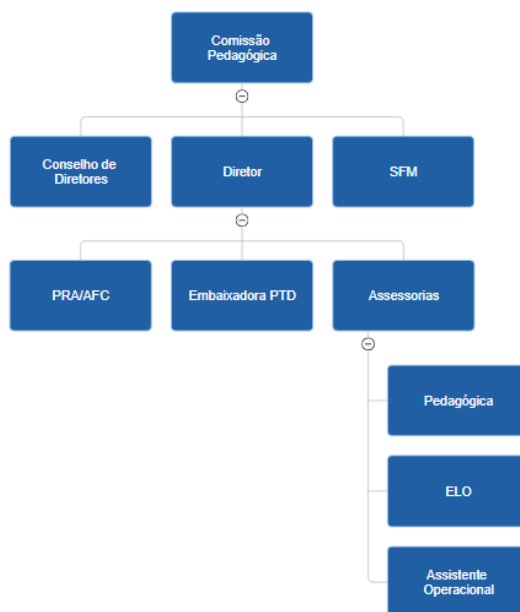
Igual interpretação faz também o CFAE 3.

Figura n.º 11 – Organograma do CFAE 3



O CFAE 4 faz uma interpretação análoga, mas detalha todos os diferentes atores que importam na sua organização: do representante da AFC; ao embaixador digital; às assessorias, estando o assistente operacional nelas incluído em paridade.

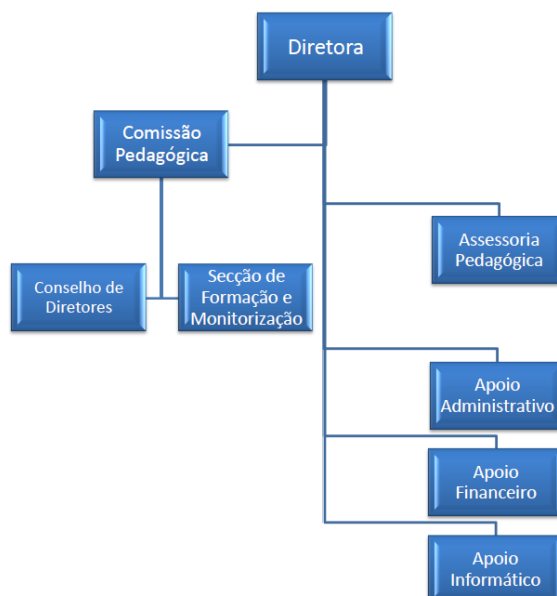
Figura n.º 12 – Organograma do CFAE 4



O CFAE 5, por seu turno, faz uma representação piramidal da sua organização em cujo topo se encontra o diretor, numa posição de timoneiro de todos os restantes órgãos que o compõem.

259

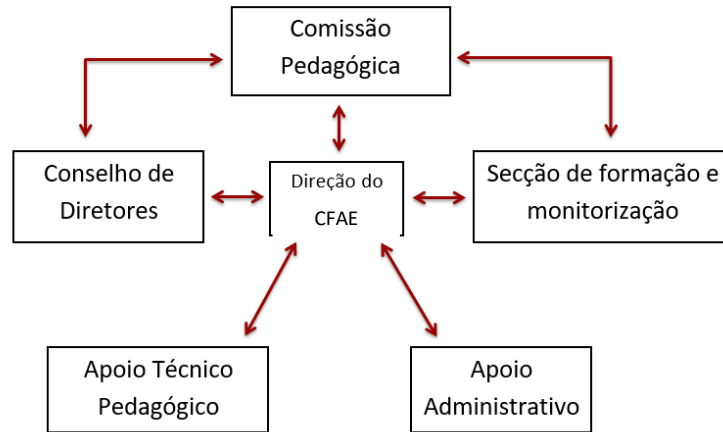
Figura n.º 13 – Organograma do CFAE 5



Também com lugar de igual destaque para a figura do diretor, o organograma do CFAE 6 coloca-o não no topo, mas no centro da organização, articulando com os restantes

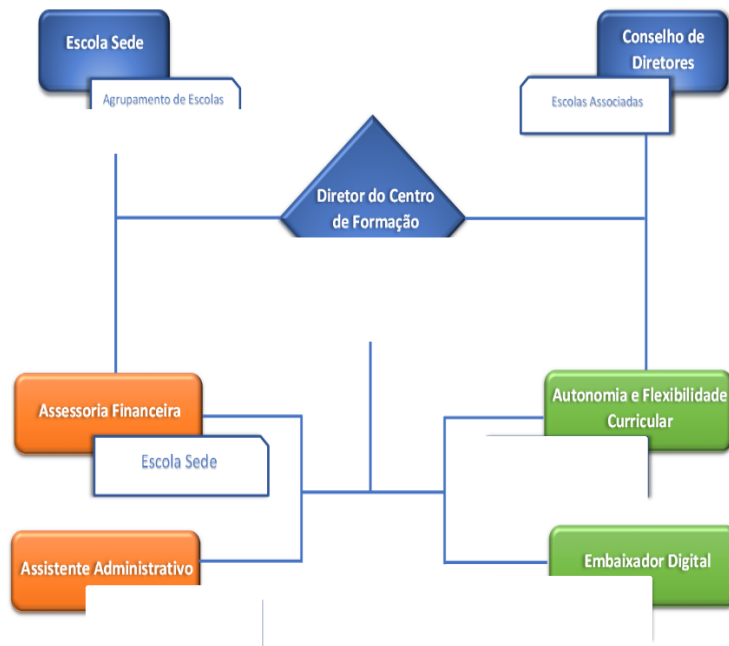
membros numa relação biunívoca, ainda que não deixe igualmente de ser dado algum protagonismo à Comissão Pedagógica.

Figura n.º 14 – Organograma do CFAE 6



De igual modo o faz o CFAE 7, dando, contudo, alguma ênfase ao importante papel da escola sede, não apenas por ser o local onde o CFAE tem as suas instalações, como pelo facto de fornecer a assessoria financeira e administrativa de que o CFAE necessita para desenvolver a sua atividade.

Figura n.º 15 – Organograma do CFAE 7



Já o CFAE 8 atribui o mesmo nível de importância na sua organização aos diferentes órgãos que a compõem.

Figura n.º 16 – Organograma do CFAE 8



O CFAE 9, apesar de colocar os diferentes órgãos em pé de igualdade, desdobra a Comissão Pedagógica nas suas duas secções, destacando ainda o Presidente e o Vice-Presidente da mesma.

Figura n.º 17 – Organograma do CFAE 9



No que respeita ao levantamento de necessidades, da análise feita à informação contida nas páginas eletrónicas dos CFAE, um apresenta como parte da sua metodologia de levantamento de necessidades “a realização de uma reunião de clarificação das finalidades da formação tida entre o formador, o Diretor do CFAE e, se necessário, o(a) Responsável pelo Plano de Formação do Agrupamento/Escola que solicitou a formação”, o que revela não apenas a importância dada a esta fase de levantamento de necessidades no processo de desenho do plano de formação, como o cuidado que nele é colocado.

Um outro exemplo advém do CFAE Francisco d’Holanda que divulga na sua página eletrónica o que designa por ‘tutorial para a elaboração do plano de formação de cada escola/AE’ (em anexo) que é enviado a cada uma das escolas suas associadas “com o objetivo de garantir a elaboração de planos de formação que visem o melhor desempenho das

escolas, a valorização dos seus recursos humanos, assim como se constitua como fator preditor do sucesso escolar”, e que cada elemento da SFM coordenará localmente.

Este CFAE é o único que disponibiliza para acesso público um tal ‘tutorial’ na sua página eletrónica e as orientações de como proceder ao que consideram uma eficaz identificação de necessidades a fim de elaborar um PF adequado às mesmas. De referir que não é fácil obter dos diretores de CFAE os instrumentos que utilizam para a identificação das necessidades de formação. Sabemos que entre os casos em que é o próprio CFAE a elaborar esses instrumentos e aqueles em que cada uma das UO associadas possui o seu próprio instrumento de identificação de necessidades, existem no meio aqueles nos quais a construção do instrumento de identificação de necessidades é uma tarefa partilhada entre o diretor do CFAE e os diretores das UO que lhe estão associados e que até se utiliza o conselho de diretores para o validar.

Efetivamente, da análise feita às páginas eletrónicas dos 91 CFAE, 21 disponibilizam para consulta o respetivo Relatório Anual de Avaliação da Formação e Atividades (RAAFA), normalmente elaborado pelos respetivos diretores ou, em alguns casos, por entidade externa contratada, usualmente uma instituição de ensino superior¹¹⁰. Destes, foram aleatoriamente escolhidos 16 para leitura mais atenta, tendo-se deles retirado as seguintes observações:

- a) Evidenciam estes documentos um pendor essencialmente descritivo, feito a partir dos resultados dos inquéritos de avaliação da satisfação aplicados aos formandos e também, em alguns casos, dos relatórios elaborados pelos formadores, o que corrobora as respostas dadas à questão 11 do inquérito por questionário aplicado aos diretores de CFAE (vide Capítulo 3 desta Parte).
- b) Alguns referem também a aplicação de um inquérito de avaliação do impacto da formação realizada e, em alguns casos, a realização de entrevistas estruturadas a conduzir pelo Responsável pelo Plano de Formação do AE/ENA que solicitou a formação, cujos resultados são vertidos nos RAAFA.
- c) A maior parte dos relatórios apresenta no seu final uma secção intitulada “apreciação global”, na qual é veiculado o que designam por “conclusões”,

¹¹⁰ Situação prevista na alínea i), do artigo 8.º - Competências, que refere que uma das competências dos CFAE é a de “estabelecer protocolos com as instituições de ensino superior no âmbito da identificação de necessidades de formação, da concretização dos planos de ação, da inovação e da avaliação da formação e dos seus impactos”

“recomendações”, “notas finais”, “considerações finais”. Foi essa última parte que se considerou fazer mais sentido analisar.

- d) Considerando o já anteriormente referido de que a elaboração dos PF assenta, entre outros “Nos resultados e recomendações expressas nos Relatórios de Avaliação dos AE/ENA associados”, verifica-se que em alguns destes RAAFA são claramente dadas orientações a serem consideradas aquando da elaboração do PF subsequente.

Em síntese, os organogramas apresentados nas páginas eletrónicas dos CFAE, complementados com os documentos organizacionais no apêndice n.º., podem ser reveladores do modo como os seus diretores assumem a maior ou menor centralidade das suas funções no conjunto das relações que estabelecem com os restantes intervenientes na tomada de decisão. As dinâmicas da relação entre os atores que dão corpo à organização interna dos CFAE podem ser encaradas sob várias perspetivas: (1) uma perspetiva pedagógica, quando os CFAE desempenham um papel importante no desenvolvimento contínuo dos professores, decorrente da natureza da oferta formativa que propõem, por exemplo as que visam fortalecer as competências pedagógicas dos educadores e promover a inovação no ensino (organograma do CFAE 1); (2) uma perspetiva organizacional, porquanto a autonomia de que efetivamente gozam os centros de formação permite-lhes adaptarem as suas ofertas às necessidades das escolas e dos professores (organogramas dos CFAE 2, 3 e 4); (3) uma perspetiva hierárquica, nas relações que se estabelecem entre os diferentes atores dentro da organização do centro (organogramas dos CFAE 5, 6 e 7) ; e (4) uma perspetiva técnico-administrativa, relacionada com a capacidade de tomar decisões sobre os aspetos organizativos e logísticos das diferentes ações de formação – definição de programas, a escolha de formadores, o agendamento de cursos e a gestão de recursos –, bem assim como no que se refere à avaliação da eficácia do PF implementado e à análise do impacto dessa formação nas práticas dos docentes (organogramas dos CFAE 8 e 9).

No que respeita à forma como a formação organizada pelo CFAE é apresentada na respetiva página eletrónica, importa referir que 6 CFAE não apresentam a sua oferta formativa na respetiva página eletrónica; que grande parte dos CFAE (58%) não apresentam um PF estruturado, divulgando apenas um ‘catálogo’ com a oferta formativa; e que apenas 21 (23%) apresentam um PF estruturado, alguns disponibilizando a fundamentação do seu projeto de formação e outros uma nota introdutória ao PF.

Capítulo 10

Conclusões e Implicações

Neste capítulo propõe-se uma leitura interpretativa dos resultados anteriormente apresentados, tendo em vista decifrar o significado e a intencionalidade que subjazem ao processo de construção dos PF desenvolvidos CFAE e sua articulação com as necessidades identificadas ora pelas UO associadas, ora pelos respetivos docentes, ora ainda pelas solicitações dos organismos da administração educativa central.

A estrutura deste capítulo segue a organização das proposições e questões orientadoras que nortearam a investigação. Inicialmente, serão apresentados os principais achados relativos à estratégia e à política interna dos CFAE no desenvolvimento dos seus planos de formação. Em seguida, serão analisadas as dificuldades enfrentadas na integração de necessidades formativas provenientes de diferentes níveis de influência (macro, meso e micro). Por fim, discutir-se-á a diversidade de metodologias e instrumentos utilizados pelos CFAE para a identificação dessas necessidades.

A partir da análise dos dados realizada nos capítulos anteriores, procura-se neste capítulo proceder à apresentação de conclusões através das quais se pretende responder ao problema e questões de investigação formulados, dando também sentido ao enquadramento teórico apresentado na parte I. A discussão dos resultados será conduzida de forma crítica e reflexiva, contrastando as evidências empíricas com o referencial teórico previamente apresentado. Tal abordagem permitirá compreender em que medida os CFAE têm conseguido responder às expectativas das UO e dos docentes, bem como identificar desafios e oportunidades para a melhoria dos processos de planeamento da FCP.

Em resposta à questão de partida – **Como se articulam os planos de FCP desenhados pelos CFAE com as necessidades identificadas pelas escolas e respetivos docentes?** – recolheram-se dados a partir de diferentes meios e instrumentos: (1) Base de Dados de Monitorização da Formação da DGAE; (2) fórum de discussão do Curso Diretores de CFAE “Para uma Gestão Prospetiva do CFAE”; (3) Inquérito por Questionário aplicado aos Diretores dos CFAE; (4) Páginas Eletrónicas dos CFAE; e ainda da legislação publica entre 1986 e a atualidade, das atas e resumos de todos os congressos dos CFAE realizados até ao momento, dos relatórios da responsabilidade da DGAE sobre a formação realizada, dos relatórios do formação elaborados pelo CCPFC. Considerando a complementaridade

e a inter-relação que emergem dos dados recolhidos, apresenta-se no quadro n.º 15 uma síntese dessa informação, estruturada em função das categorias à luz das quais foi feita a análise desses dados (quadro n.º 13).

QUADRO N.º 15 - ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE FORMAÇÃO DOS CFAE – MATRIZ COMPARATIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS VÁRIAS FONTES DE RECOLHA DE DADOS

FONTE TÓPICO	RELATÓRIOS DE MONITORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DA DGAE	PÁGINAS ELETRÓNICAS DOS CFAE	CONGRESSOS DOS CFAE – ATAS E RESUMOS	CURSO DIRETORES DE CFAE “PARA UMA GESTÃO PROSPETIVA DO CFAE” – FÓRUMS DE DISCUSSÃO	INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRETORES DOS CFAE	LEGISLAÇÃO
<p>Princípios orientadores de FCP na política interna dos CFAE</p>	<p>Relatório DGAE 2014-2015 –</p> <p>O planeamento da formação contínua deve ser pensado “de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente”.</p> <p>As razões para a frequência da formação contínua parecem ultrapassar em muito a correlação com a progressão na carreira, sendo o envolvimento em processos formativos reconhecido e valorizado pelos formandos como um elemento fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.</p> <p>Aprecia-se a oportunidade do contacto com outras realidades, a entajada e a possibilidade de trabalhar em grupo, e a formação torna-se “importante porque desperta nas pessoas a ideia de partilha”. Assim se explica que, apesar dos constrangimentos ao nível do congelamento da carreira</p>		<p>A formação contínua ou permanente...</p> <ul style="list-style-type: none"> • é uma exigência inerente ao ato educativo • é indispensável ao desempenho da função docente • é a condição vital ao desempenho profissional de cada docente • não pode reduzir-se a uma mera progressão na carreira <p>Os CFAE são organizações centrais do sistema de formação contínua de professores.</p> <p>Ainda não foi clarificada, talvez nem tenha sido definida mesmo, uma política nacional de formação inicial e contínua para responder às necessidades educativas atuais.</p> <p>Se é um facto que a procura dos créditos para a</p>	<p>Na perspetiva dos diretores dos CFAE, cabe à FCP “coordenar 3 níveis de necessidades:</p> <p>7. as do sistema educativo, que chegam por via das orientações da tutela, “aparecendo os CFAE como organizações que podem facilitar a implementação dessas políticas, sendo um elemento transformador de práticas (foi assim com o PTE, o PNPSE, com a AFC e o projeto MAIA)”;</p> <p>8. as das UO associadas, que muitas vezes, para além dessas, refletem também as necessidades internas, consoante o Pano de Formação tem maior ou menor expressão na sua ação estratégica e, bem assim, “na adaptação das políticas nacionais ao contexto local. Sendo cada AE uma realidade diferente, a aplicação das políticas nacionais terá de ser, necessariamente, diferente e com a</p>	<p>Relativamente a esta última opção não deixa de ser curioso referir que ainda que apenas um número residual de diretores de CFAE (4) tenha, na pergunta 1 desta secção – “No meu entendimento, o processo de levantamento de necessidades de formação tem em vista...” –, escolhido a opção “proporcionar aos docentes a possibilidade de progredirem na carreira”, tal não coincide com “as motivações que subjazem às necessidades de formação que os docentes identificam”, pelo que, no final, os PF elaborados pelos CFAE acabam por parecer sobretudo servir este propósito.</p> <p>Tal mostra-se coerente com o facto de, por um lado, não existir um PIF nem a tendência para potenciar os contextos de trabalho como espaços formativos e, por outro lado de existir uma certa exterioridade que parece ter vindo a dominar a formação contínua.</p>	<p>Com a publicação do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, estabeleceu-se um “novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade do desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e ao desenvolvimento profissional dos docentes”.</p> <p>“(…) cabendo ao diretor do CFAE “Assegurar, no quadro da secção de formação e monitorização, a organização de processos sistemáticos de monitorização da qualidade da formação realizada e a avaliação periódica da atividade do CFAE em termos de processos, produto e impacto” (alínea k) do artigo 20.º). Assim, a monitorização da formação realizada compete à Secção de Formação e Monitorização sob supervisão do Conselho de Diretores</p>

docente e da falta de financiamento destinado à formação, se tenha registado no ano escolar de 2014-2015, um considerável volume de formação acreditada, consubstanciado num número significativo de ações (3 151), de turmas (4 113), de horas de formação (92 913) e de formandos (86 991) a nível nacional.

A verificação destes indicadores envolvidos na formação em 2014-2015 parece deixar transparecer uma consciencialização evidente das entidades formadoras, dos formadores, dos formandos e de outros agentes educativos para a importância do contributo da formação contínua para melhoria da qualidade da oferta do sistema educativo.

Relatório DGAE 2015-2016

Relatório DGAE 2016-2017

Relatório DGAE 2017-2018

Relatório DGAE 2018-2019

Relatório DGAE 2019-2020

Relatório DGAE 2020-2021

Todos referem a LBSE, o ECD, o RJFCP

progressão na Carreira Docente é o que motiva uma grande parte dos formandos, é, contudo, inegável que uma outra parte frequenta a formação que propõe, isto é, a que é promovida para responder às suas reais necessidades de formação.

Prof.^a Doutora Margarida Fernandes, defendeu que a formação contínua, considerada essencial ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e ao desenvolvimento da escola como organização, contribui para “reforçar a profissionalidade docente, a partir de um referencial que, a montante, reconhece a importância da formação para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e do funcionamento do sistema educativo e, a jusante, a articula com o desenvolvimento dos profissionais e da organização em que estes se encontram inseridos, tendo em vista a sua autonomia e a construção de projetos educativos que, com um sentido prospetivo, envolvam a comunidade, através de parcerias, do apoio a dinâmicas e potencialidades

necessidade de responder a problemas diferentes. É na ajuda na identificação destes problemas e na procura conjunta de soluções que os CFAE podem desempenhar um papel importante e reconhecido pelos AE”, partindo da determinação das necessidades de formação detetadas (ou dos problemas com que a instituição se debatia, problemas esses que cada Escola considerava que teriam resposta através da concretização duma ou mais atividades formativas específicas), passando pelos recursos existentes que podiam facilitar essa atividade formativa, até chegar aos destinatários preferenciais do ato desejado”;

9. as **individuais**, umas vezes fruto da reflexão sobre as práticas, expressando preocupações metodológicas, didáticas ou direcionadas para a emergência de respostas aos papéis que se assumem para além da lecionação e que, outras vezes, se baseiam em questões que têm a ver com a gestão da carreira e a necessidade de

			<p>locais e do trabalho conjunto face a necessidades e problemas detetados”.</p> <p>As Comissões Pedagógicas dos CFAE, num processo de formação, deveriam refletir os conceitos de formação, formação centrada na escola, desenvolvimento organizacional, avaliação.</p> <p>João Formosinho Três tipos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impacto da formação: formal (científica) • Percursos ou processos • Políticas de formação 	<p>horas de formação para a progressão”.</p> <p>Evoluiu-se claramente para uma lógica de acordo com a qual “devem ser realçadas as necessidades formativas da UO – “enquanto organização que planifica projetos para os quais o contributo inovador da formação pode revelar-se imprescindível e que vê na formação um instrumento de gestão estratégica para a concretização do seu projeto educativo” – em detrimento de necessidades formativas parcelares/ individuais” “dos seus profissionais, singularmente considerados também para as necessidades da UO”.</p> <p>“É necessário que a formação seja cada vez mais vista como um instrumento de gestão estratégica, centrada sobre as necessidades emergentes dos contextos educativos e encarada como potenciadora da excelência e da inovação, ela não pode ser vista como mero requisito para a progressão na carreira</p>		
Identificação de	Relatório Formação DGAE 2014-2015	Da análise feita à informação contida nas páginas eletrónicas dos CFAE, um	O papel estratégico dos centros de formação na qualificação de profissionais	O levantamento de necessidades de formação é tido como “uma das	A maioria (41, que correspondem a 77,4%) considerou que o processo de	

<p>Necessidades de Formação</p>	<p>“a formação também satisfaz no que respeita às necessidades de formação, uma vez que o plano de formação de 2014-2015 obedeceu a uma lógica que parte da procura para a construção da oferta formativa”</p> <p>Promover maior adequação da formação contínua às necessidades de formação das escolas e dos docentes;</p> <p>Relatório Formação DGAE 2015-2016</p> <p>No campo da transferência da formação no plano organizacional, há um elevado grau de concordância relativamente ao impacto da formação quanto às necessidades de formação individuais (87,4%),</p> <p>Relatório Formação DGAE 2016-2017</p> <p>Ao nível da conceção da formação, tendo em conta as necessidades formativas dos professores e organizacionais das diversas escolas, estão definidas sete áreas de formação:</p> <p>Relatório Formação DGAE 2017-2018 – idem como em</p>	<p>apresenta como parte da sua metodologia de levantamento de necessidades “a realização de uma reunião de clarificação das finalidades da formação tida entre o formador, o Diretor do CFAE e, se necessário, o(a) Responsável pelo Plano de Formação do Agrupamento/Escola que solicitou a formação”, o que revela não apenas a importância dada a esta fase de levantamento de necessidades no processo de desenho do plano de formação, como o cuidado que nele é colocado.</p> <p>Um outro exemplo advém do CFAE Francisco d’Holanda que divulga na sua página eletrónica o que designa por ‘tutorial para a elaboração do plano de formação de cada escola/AE’ (em anexo) que é enviado a cada uma das escolas suas associadas “com o objetivo de garantir a elaboração de planos de formação que visem o melhor desempenho das escolas, a valorização dos seus recursos humanos, assim como se constitua como fator preditor do sucesso escolar”, e que cada elemento da SFM coordenará localmente.</p>	<p>da educação e os desafios para integrar a formação contínua às necessidades do desenvolvimento local e nacional.</p> <p>A formação nasce ‘das necessidades “acidentais” do plano estratégico da escola e do plano da escola ao plano global do CFAE.</p> <p>Os planos de Formação dos CFAE, das Escolas e dos Professores apenas têm razão de ser se concebidos para um planeamento de respostas formativas e de iniciativas que possam ir ao encontro das necessidades, competências, interesses e expectativas daqueles que visam servir.</p> <p>Identificação de necessidades de formação – a indicação destas não decorre, na generalidade, de uma articulação com os projetos educativos de escola, nem de uma reflexão sobre as principais prioridades de desenvolvimento educativo.</p> <p>As necessidades de formação não pré-existem aos indivíduos... São uma construção sociopolítica, ética e profissional. Dependem do</p>	<p>preocupações do diretor do CFAE”.</p> <p>Não obstante existirem em alguns CFAE orientações para o levantamento de necessidades, o que é certo é que “nem por isso deixam de existir vários levantamentos de necessidades muito específicos (um por cada UO associada). O trabalho de encontrar pontos comuns, de responder às necessidades dos grupos disciplinares, às necessidades transversais, ao trabalho colaborativo, mas também às avaliações da IGEC, aos resultados escolares dos alunos, enfim à visão de cada escola, é um trabalho árduo e demorado”.</p> <p>“O diagnóstico de necessidades formativas deve ir além do levantamento de preferências de formação (...). O ponto de partida deve ser a identificação de fragilidades ou problemas a resolver na escola, partindo depois para as necessidades de formação.”</p> <p>O diretor do CFAE deverá “mobilizar os responsáveis de cada UO (diretor e membro da secção de</p>	<p>levantamento de necessidade de formação tem em vista “ir ao encontro das necessidades identificadas pelas escolas e pelos seus docentes”.</p> <p>Os resultados das duas questões anteriores alertam para os desafios com que os diferentes diretores se deparam no que respeita ao levantamento de necessidades num universo tão diversificado de destinatários da ação dos CFAE que dirigem e à elaboração dos seus respetivos PF.</p> <p>Para além da heterogeneidade decorrente das escolas associadas e dos docentes que servem, alguns CFAE têm também de gerir a circunstância de a sua área de influência se estender por mais do que um concelho</p>	
--	---	--	---	---	---	--

	<p>Relatório Formação DGAE 2016-2017</p> <p>Relatório Formação DGAE 2018-2019 – idem como em Relatório Formação DGAE 2017-2018</p> <p>Relatório Formação DGAE 2019-2020 - idem como em Relatório Formação DGAE 2018-2019</p> <p>Relatório Formação DGAE 2020-2021 - idem como em Relatório Formação DGAE 2019-2020</p> <p>Relatório Formação DGAE 2021-2022 - idem como em Relatório Formação DGAE 2020-2021</p>		<p>contexto, amanhã serão outras...</p> <p>Os CFAE caracterizam-se como uma estrutura leve ao nível de recursos humanos e financeiros que, apesar disso, demonstram um complexo processo de levantamento de necessidades.</p> <p>“Insistiu na clarificação do conceito de mutabilidade, crucial para a emergência de um diagnóstico de necessidades e para o estabelecimento de um compromisso com parceiros, culminando na assinatura de uma Declaração de Sustentabilidade da Escola”</p> <p>Os CFAE apoiam no levantamento de necessidades de formação e na elaboração dos seus planos de formação a partir dos quais é elaborado o seu próprio plano de ação, para desenvolver formação que dê respostas às reais necessidades das mesmas</p> <p>O diagnóstico de necessidades: a sua importância e as diferentes metodologias utilizadas; a importância dos resultados da autoavaliação.</p>	<p>formação e monitorização) para um levantamento de necessidades de formação que concilie dois eixos – desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.</p>		
--	--	--	---	--	--	--

<p>Desenho e Elaboração do PF</p>	<p>Relatório DGAE 2014-15 - segundo os participantes no <i>focus group</i>, de um modo geral, a formação realizada satisfaz as necessidades de formação, uma vez que o Plano de Formação de 2014-2015 obedeceu a uma lógica que parte da procura para a construção da oferta formativa.</p> <p>O plano de formação de 2014-2015 marca uma evolução muito positiva que refletiu uma maior aproximação entre a escola e o CFAE.</p>	<p>Considerando o já anteriormente referido de que a elaboração dos PF assenta, entre outros “Nos resultados e recomendações expressas nos Relatórios de Avaliação dos AE/ENA associados”, verifica-se que em alguns destes RAAFA são claramente dadas orientações a serem consideradas aquando da elaboração do PF subsequente.</p>	<p>Elaborar planos de formação de escola adequados a dificuldades, necessidades, expectativas, recursos materiais e competências de formação da comunidade educativa, particularmente decorrentes de prioridades definidas no PE/Agrupamento</p> <p>Promover a reflexão sobre a construção/elaboração de planos de formação coerentes e capazes de responder às reais necessidades do Sistema Educativo;</p> <p>Todas as modalidades de formação contínua têm como referência a análise de necessidades dos professores, das escolas, dos alunos;</p>	<p>“Demorou tempo a perceber que um plano de formação de um CFAE deve responder em primeiro lugar às necessidades de formação institucionais dos AE/ENA associados e só no fim às necessidades individuais dos docentes”.</p> <p>Plano de Formação, cujo “desenho, a estrutura e o conteúdo é traçado tendo em conta, sobretudo, três aspetos: (i) o diagnóstico de necessidades institucionais, de cada AE; (ii) o diagnóstico de necessidades individuais; e (iii) as orientações ao nível das políticas educativas nacionais, regionais e locais”.</p>	<p>Mais de metade dos respondentes (62,3%) consideraram que o que mais impacta na elaboração do PF são “os programas de financiamento disponíveis/previsto”, resposta que se revela ligo contraditória com a afirmação anterior de que a realização da FCP no seu CFAE “depende parcialmente da existência de financiamento”. Isto parece revelar duas posturas: por um lado, quando os diretores pensam no desenho do PF de uma perspectiva mais ‘ideal’, que têm com o que é socialmente mais valorizado; por outro, quando a elaboração do PF tem efetivamente de obedecer a outras exigências que vão emergindo, sendo que o produto final resulta em algo diferente do que se idealizou, como se houvesse uma decalagem entre a concepção e a elaboração do PF.</p>	
<p>Alinhamento do PF com as necessidades identificadas junto das UO/Docentes</p>			<p>Cada escola elabora o seu Plano de Formação tendo presente a identificação e análise de problemas concretos e de necessidades refletivas nos seus PE, PAA, PCE... e os objetivos que se pretendem atingir com a formação, numa base negociada e contextualizante</p>	<p>“Os planos de formação dos CFAE assentam há mais de 25 anos:</p> <p>– Nos PE dos AE/ENA associados e nas necessidades de formação institucionais que lhe estão associadas, enquanto documento central da ação educativa, e as diferentes</p>	<p>“os planos de formação dos CFAE assentam, desde há muito, “Nos resultados e recomendações expressas nos Relatórios de Avaliação dos AE/ENA associados”.</p>	

			(necessidades organizacionais e coletivas).	<p>estratégias de ação de cada um dos AE’;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos resultados e recomendações expressas nos Relatórios de Avaliação dos AE/ENA associados; - Na interpretação prospectiva de necessidades que resultam da evolução das escolas e do sistema educativo; - Na articulação com projetos e programas em desenvolvimento ao nível local e autárquico; - Na identificação de necessidades de formação de docentes e não docentes em exercício de funções nos AE/ENA associados”. <p>Em súmula, “o plano de formação do CFAE é uma harmonização dos projetos de formação das escolas, sendo estas a definir a quem se destina a ação que desejam ver realizada”.</p>		
Alinhamento do PF com Diretrizes da Tutela e Organismos Internacionais				<p>“Os planos de formação dos CFAE assentam há mais de 25 anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nas diretrizes e programas prioritários emanados pela tutela; 	Nenhum diretor de CFAE selecionou a opção “O Plano de Formação do CFAE que dirijo é elaborado de acordo com as recomendações de organismos internacionais”, podendo daqui inferir-se que toda a formação promovida no âmbito dos programas	

				Acontece, porém, em vários momentos, que ao invés de ser planeada e desenvolvida com base nas necessidades e solicitações das escolas e dos professores a quem se destina, a formação disponibilizada acaba por ser decidida centralmente pela tutela, que controla, direta ou indiretamente, o seu financiamento.	européus Plano Digital para a Educação ou da Blended Learning, por exemplo, poderão não ter sido influenciados diretamente, mas que o terão sido indiretamente por via das orientações da tutela, tendo, esta sim, seguido recomendações europeias/internacionais.	
Articulação entre UO e CFAE				Os CFAE têm por “principal missão, o desenho e execução de um plano de ação e formação que vá de encontro das expectativas e necessidades das escolas associadas e dos seus docentes”, devendo “ajustar-se à realidade territorial em que se inserem e devendo procurar soluções para os problemas identificados em articulação direta com as direções das escolas”,	inferir que existe articulação entre as diferentes escolas associadas para elaboração do levantamento de necessidades	
Monitorização e Avaliação do PF	Segundo o RJFCP, os “mecanismos de monitorização” são da competência da DGAE e estão consubstanciados, designadamente, nos artigos 21.º e 27.º do mesmo normativo. De entre estes mecanismos de monitorização, destacam-se a constituição de um “sistema de informação” e	Alguns referem também a aplicação de um inquérito de avaliação do impacto da formação realizada e, em alguns casos, a realização de entrevistas estruturadas a realizar pelo Responsável pelo Plano de Formação do AE/ENA que solicitou a formação, cujos resultados são vertidos nos RAAFA.	Que estratégias de acompanhamento e avaliação da formação deverão ser implementadas? Que avaliação interna do plano de formação das escolas? Que avaliação interna do plano global de formação dos CFAE? Que avaliação externa de todos os percursos de formação? Conceição Castro Ramos “Defendemos uma avaliação	Os Diretores de CFAE alertam para o facto de que residindo um dos principais focos da atividade dos CFAE “na elaboração, implementação e monitorização/avaliação dos planos de formação, que naturalmente possuem uma relação direta com o desenvolvimento profissional dos docentes, a multiplicidade de variáveis e	a maioria dos respondentes (92,5%) considera ser essa avaliação feita “através dos questionários de satisfação respondidos pelos formandos após a realização de cada formação”, Poderia, nesta pergunta, ter-se colocado mais uma opção (p.ex. ...) pois que pode ser algo redutor o facto de o controlo de qualidade da sua formação ser feita	Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho “cabendo ao diretor do CFAE “Assegurar, no quadro da secção de formação e monitorização, a organização de processos sistemáticos de monitorização da qualidade da formação realizada e a avaliação periódica da atividade do CFAE em termos de processos, produto

	<p>“monitorização das ações de formação” oferecidas por cada entidade formadora que permita a produção de um “relatório anual”. Em consonância com este enquadramento legislativo, criou a DGAE uma plataforma <i>online</i> de registo de dados da formação contínua de docentes.</p> <p>Relatório DGAE 2014-2015</p> <p>Para garantir a “qualidade da formação”, o atual RJFCP prevê “dispositivos de regulação diversificados, entre os quais se destaca a introdução de um novo mecanismo de monitorização que permita “a recolha de informação fiável de suporte à tomada de decisão sobre a formação contínua de docentes, indispensável a uma maior adequação da oferta formativa às exigências do presente e do futuro”.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento das práticas de avaliação das entidades formadoras;</p> <p>A realização dos Estudos de Caso alertou para a necessidade de uma reflexão sobre o aprofundamento da Avaliação da formação contínua, ponderando-se vantagens na criação de alguma uniformidade entre as entidades formadoras, ao</p>	<p>Efetivamente, da análise feita às páginas eletrónicas dos 91 CFAE, 21 disponibilizam para consulta o respetivo Relatório Anual de Avaliação da Formação e Atividades (RAAFA), normalmente elaborado pelos respetivos diretores ou, em alguns casos, por entidade externa contratada, usualmente uma instituição de ensino superior.</p> <p>O Diretor do CFAE deverá “mobilizar os responsáveis de cada UO (diretor e membro da secção de formação e monitorização) para um levantamento de necessidades de formação que concilie dois eixos – desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional – e, também, para a monitorização e avaliação da formação desenvolvida.”</p>	<p>rigorosa do impacto da formação, de forma a corrigir ideias/efeitos negativas, baseadas em análises ligeiras e superficiais.”</p>	<p>condicionantes que devem ser consideradas neste processo é bastante diversificada e heterogénea”.</p>	<p>exclusivamente por inquéritos de avaliação de satisfação aplicados aos formandos</p>	<p>e impacto” (alínea k) do artigo 20.º).</p> <p>Assim, a monitorização da formação realizada compete à Secção de Formação e Monitorização sob supervisão do Conselho de Diretores, como lhe compete igualmente “Elaborar o relatório anual de avaliação da formação e atividades do CFAE”, nos termos da alínea k) do artigo 16.º - Competências da secção de formação e monitorização.</p> <p>Alínea i), do artigo 8.º - Competências, que refere que uma das competências dos CFAE é a de “estabelecer 74 protocolos com as instituições de ensino superior no âmbito da identificação de necessidades de formação, da concretização dos planos de ação, da inovação e da avaliação da formação e dos seus impactos”</p>
--	--	--	--	--	---	---

nível de instrumentos e de técnicas de avaliação.

Relatório DGAE 2015-2016

Nomeadamente, a constituição de um “sistema de informação” e monitorização das ações de formação”, oferecidas por cada entidade formadora, que permita a elaboração de um “relatório anual”.

A qualidade nacional da formação contínua de educadores e professores parece emergir, por um lado, do planeamento, execução e avaliação da oferta formativa pelas entidades formadoras e, por outro, do sucesso do processo formativo.

No primeiro caso, a avaliação da oferta formativa parece estar interligada com o estatuto do formador. Tendo em conta a crescente qualificação dos profissionais da educação, a tutela ministerial tem privilegiado o recurso a formadores internos, afetos na sua grande maioria aos CFAE, sem contrapartidas financeiras.

No segundo caso, a qualidade da formação tende a ser avaliada pela elevada taxa de conclusão e avaliação dos formandos, nomeadamente, pelas menções de excelência (...), com implicações no

	desenvolvimento profissional e melhoria do processo ensino-aprendizagem. Relatório DGAE 2016-2017 Idem como acima Relatório DGAE 2019-2020 Idem como acima. Relatório DGAE 2020-2021 Idem como acima Relatório DGAE 2021-2022 Idem como acima					
--	---	--	--	--	--	--

Formação Contínua de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente

A FCP constitui um eixo fundamental para o desenvolvimento profissional docente, contribuindo não apenas para a atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas, mas também para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A investigação evidencia que programas formativos bem estruturados têm impacto positivo na motivação, reflexão crítica e colaboração entre os docentes, fortalecendo a sua capacidade de resposta às exigências que lhes são impostas pelo contexto educativo. Por outras palavras, como meio de os apoiar no seu duplo papel de atores e autores dos processos de mudança educativa.

Em todos os instrumentos e documentos utilizados na análise, a FCP é transversalmente assumida como “essencial ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”, um meio de “promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente”, devendo cada vez mais ser vista como um “instrumento de gestão estratégica, centrada sobre as necessidades emergentes dos contextos educativos e encarada como potenciadora da excelência e da inovação”, assunções que se encontram em linha com o consignado na própria legislação (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro) que refere a indispensabilidade de um “novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade do desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes” e que “os CFAE são organizações centrais do sistema de formação contínua de professores”.

Contudo, nas palavras de alguns diretores de CFAE “é igualmente um facto que a procura dos créditos para a progressão na Carreira Docente continua a ser o que motiva uma grande parte dos formandos”. Neste contexto, o problema que parece emergir é o do papel da FCP para o processo singular de DPD, assumindo-se *a priori* que esse papel pode ser nulo ou negligenciável. Apesar da ênfase teórica na reflexividade, na prática ainda persiste uma cultura formativa que privilegia a transmissão de conhecimentos e técnicas, em detrimento de uma abordagem mais crítica e investigativa. Não obstante a literatura apontar para a importância e os modelos organizativos da FCP deverem incorporar os princípios intrínsecos ao ‘paradigma investigativo’, a realidade parece demonstrar que tal não sucede, uma vez que as modalidades de formação privilegiadas pelos promotores ou preferidas pelos destinatários são precisamente as que menos envolvem os docentes em

processos de investigação-ação ou de reflexão sobre o sentido das suas práticas. Com efeito, os dados recolhidos revelam que as modalidades de formação que melhor incorporariam aqueles princípios orientadores – os Círculos de Estudos, as Oficinas de Formação e os Projetos – porque promotoras de uma aprendizagem mais aprofundada, baseada na experimentação, na investigação-ação e na construção coletiva de conhecimento, são relegadas para segundo plano nos PF dos CFAE, não obstante os próprios diretores as considerarem como as que produziriam maior efeito na mudança das práticas. Argumentam que a baixa popularidade destas tipologias de formação se deve, por um lado, aos regulamentos do processo de acreditação “que exigem o relatório de especialista” e, por outro lado, à circunstância de o CCPFC se mostrar exigente no que concerne à avaliação dos dispositivos e das estratégias de formação que se têm por adequados para promover uma efetiva imersão dos formandos no seu próprio processo de construção dos saberes (vide p. ex. os ambientes de ecoformação ou de formação de si, para si, e com os outros). Por isso, alegam também que, por considerarem estas modalidades mais exigentes sob o ponto de vista metodológico, os docentes as preterem em prol da modalidade ‘curso de formação’, não obstante esta os colocar numa postura de maior exterioridade face ao processo formativo.

278

Ora, tal suscita que se questione o papel dos CFAE na promoção e desenvolvimento das competências reflexivas dos professores nos PF que desenham, quando as orientações políticas, tanto a nível nacional como internacional, destacam a necessidade de os sistemas educativos terem professores que sejam agentes críticos e investigadores das suas próprias práticas. Essa visão encontra respaldo em documentos como as diretrizes da UNESCO para a formação docente e nas recomendações da União Europeia, que apontam para uma profissionalização sustentada pela reflexão e pela investigação-ação. Para que a FCP não se transforme num processo meramente técnico, é necessário um compromisso mais forte com a mudança das práticas formativas e um incentivo real à construção de conhecimento pedagógico pelos próprios professores.

Adequação da FCP às Necessidades das Escolas e dos Docentes

A análise efetuada aponta para a necessidade de um alinhamento mais eficaz entre as ofertas de formação contínua e as reais necessidades dos professores e das escolas. Observa-se que, quando os PF são planeados com base em processos de levantamento de

necessidades rigorosos e participativos, a adesão às e a relevância das ações formativas aumenta exponencialmente. Dessa forma, a adequação curricular dos programas formativos às especificidades do contexto escolar torna-se um fator determinante para a sua eficácia.

Em todos os dados analisados sobressai a ideia de que a operacionalização da formação contínua se ancora num sistema de identificação e levantamento de necessidades de formação, mas que este assume contornos muito diversificados nos vários CFAE.

Nos fóruns do curso destinado a diretores de CFAE ficou expresso que “o levantamento de necessidades de formação é tido como “uma das preocupações do diretor do CFAE”. Contudo e não obstante existirem em alguns CFAE orientações para o levantamento de necessidades, o que é certo é que “nem por isso deixam de existir vários levantamentos de necessidades muito específicos (um por cada UO associada). O trabalho de encontrar pontos comuns, de responder às necessidades dos grupos disciplinares, às necessidades transversais, ao trabalho colaborativo, mas também às avaliações da IGEC, aos resultados escolares dos alunos, enfim à visão de cada escola, é um trabalho árduo e demorado”.

Da análise feita à informação contida nas páginas eletrónicas dos CFAE, um destes apresenta como parte da sua metodologia de levantamento de necessidades “a realização de uma reunião de clarificação das finalidades da formação tida entre o formador, o Diretor do CFAE e, se necessário, o(a) Responsável pelo Plano de Formação do Agrupamento/Escola que solicitou a formação”, o que revela não apenas a importância dada a esta fase de levantamento de necessidades no processo de desenho do plano de formação, como o cuidado que nele é colocado.

Sabe-se que entre os casos em que é o próprio CFAE a elaborar esses instrumentos e aqueles em que cada uma das UO associadas possui o seu próprio instrumento de identificação de necessidades, existem também aqueles nos quais a construção do instrumento de identificação de necessidades é uma tarefa partilhada entre o diretor do CFAE e os diretores das UO que lhe estão associadas e que até se utiliza o conselho de diretores para o validar.

Também nas atas e conclusões dos congressos a questão ‘identificação de necessidades’ é transversal referindo que “Os planos de Formação dos CFAE, das Escolas e dos Professores apenas têm razão de ser se concebidos para um planeamento de respostas formativas e de iniciativas que possam ir ao encontro das necessidades, competências,

interesses e expectativas daqueles que visam servir” ou “os CFAE apoiam as UO no levantamento de necessidades de formação e na elaboração dos seus planos de formação a partir dos quais é elaborado o seu próprio plano de ação, para desenvolver formação que dê respostas às reais necessidades das mesmas”.

No entanto, é de referir, que não foi tarefa fácil ter acesso aos instrumentos de identificação de necessidades de formação utilizados pelos diferentes CFAE. Estão todos envoltos em aparente grande secretismo, alegando os diretores dos CFAE tratar-se de documentos internos, de elaboração própria e que não podem ser divulgados.

Daí terem-se conseguido apenas cinco exemplos e quase todos sob grande reserva. Contudo, a estrutura que estes apresentam permite de imediato observar grande heterogeneidade, revelando concepções e abordagens diferentes e destinatários igualmente diferentes.

Assim,

- Um foi construído em forma de um questionário a ser preenchido *online* no *Google Docs* por todos os docentes em exercício de funções nas UO associadas. Apesar de ter sido disponibilizado pelo diretor do CFAE, não fica claro se é aplicado em cada UO pelo respetivo diretor que, depois das respostas analisadas, envia os resultados para o CFAE ou se são as respostas individuais dos diferentes docentes que chegam ao diretor do CFAE;
- Um outro, é também um questionário, a ser preenchido em papel ou também *online*, por cada um dos diretores das UO associadas que depois o remetem ao diretor do CFAE que fará a análise dos mesmos, vertendo as conclusões no PF do CFAE;
- Ainda um outro, criado pela Comissão Pedagógica do CFAE, que se apresenta em forma de tabela a preencher *online* por cada um dos diretores das UO associadas. Trata-se de um modelo que, de acordo com esclarecimentos dados pelo respetivo diretor, tem vindo a sofrer algumas adaptações e atualizações no sentido de ser o mais afinado e rigoroso possível e assim melhor poder contribuir para a elaboração de um PF do CFAE que se pretende ajustado às reais necessidades da UO suas associadas;

- Mais um em forma de tabela a preencher individualmente por cada um dos diretores das UO associadas, sendo o conjunto das tabelas analisado e compilado pelo diretor do CFAE;
- Um outro exemplo advém do CFAE Francisco d’Holanda que divulga na sua página eletrónica o que designa por ‘tutorial para a elaboração do plano de formação de cada escola/AE’ (em anexo) que é enviado a cada uma escolas suas associadas “com o objetivo de garantir a elaboração de planos de formação que visem o melhor desempenho das escolas, a valorização dos seus recursos humanos, assim como se constitua como fator preditor do sucesso escolar”, e que cada elemento da SFM coordenará localmente.

Dos cinco exemplos analisados ressalta que os CFAE remetem maioritariamente a tarefa de identificação das necessidades de formação para os diretores das UO. Todavia, desconhece-se o processo que lhe permite categorizar e identificar as efetivas necessidades de formação quer dos professores quer da organização. É como se os CFAE assumissem uma posição equidistante das UO suas associadas, desempenhando assim um papel mais reativo do que proativo no processo que é afinal o cerne da sua ação, como promotores da FCP.

Problema que é transversal e independente da diversidade dos meios e das metodologias utilizadas pelos CFAE para o levantamento de necessidades.

E em resposta à questão orientadora – Quais as metodologias e instrumentos utilizados pelos CFAE para identificar as necessidades de FC das escolas e dos seus docentes? –, parece poder concluir-se que, apesar de os propósitos subjacentes à elaboração dos PF serem comuns a todos os CFAE, os instrumentos e procedimentos por eles utilizados para recolha de informação com vista a identificar as necessidades de formação não são de todo uniformes. De acordo com alguns dos diretores de CFAE tais divergências advêm do facto de as visões sobre a construção do PF e as dinâmicas das SFM serem também diferentes. Contudo, esta não deveria ser uma questão meramente instrumental, pois a utilização de melhores e mais bem elaborados instrumentos de recolha de necessidades deveria ter como efeito PF mais bem elaborados e mais bem direcionados para essas mesmas necessidades.

Sendo as prioridades formativas integradas no PF do CFAE definidas tendo por base os PF das UO suas associadas que, por sua vez, são construídos tendo como documento

orientador basilar o respetivo PE, parece confirmar-se a afirmação anterior de que os CFAE assumem um papel muito mais reativo neste processo. Sendo difícil avaliar em que medida o levantamento de necessidades de formação à luz do qual os CFAE desenham os seus PF constitui ou não um meio eficaz e credível para ajustar a formação às necessidades quer dos atores, quer das organizações.

Processo de Identificação de Necessidades e Construção do PF

O estudo procurou demonstrar que a identificação de necessidades de formação deveria ser um processo colaborativo, envolvendo docentes, coordenadores pedagógicos, diretores de CFAE e diretores de escola. A definição do PF do CFAE deve considerar, além das necessidades individuais dos docentes, as prioridades institucionais e as políticas educativas vigentes. Constatou-se que a utilização de instrumentos de diagnóstico participativo, como questionários, entrevistas e grupos focais, pode contribuir para uma maior assertividade na planificação das ações de formação.

No fórum do curso de diretores de CFAE ficou expresso que os “planos de formação de escola adequados a dificuldades, necessidades, expectativas, recursos materiais e competências de formação da comunidade educativa” deviam estar fortemente alicerçados nas prioridades definidas no PE/Agrupamento.

Os Diretores de CFAE alertam para o facto de que residindo um dos principais focos da atividade dos CFAE “na elaboração, implementação e monitorização/avaliação dos planos de formação, que naturalmente possuem uma relação direta com o desenvolvimento profissional dos docentes, a multiplicidade de variáveis e condicionantes que devem ser consideradas neste processo é bastante diversificada e heterogénea”.

Mas, a elaboração dos PF assenta, também, “nos resultados e recomendações expressas nos relatórios de avaliação”. Efetivamente verifica-se que em alguns destes RAAFA são claramente dadas orientações a serem consideradas aquando da elaboração do PF subsequente, mas cujo “desenho, a estrutura e o conteúdo é traçado tendo em conta,

sobretudo, três aspetos: (i) o diagnóstico de necessidades institucionais, de cada AE; (ii) o diagnóstico de necessidades individuais; e (iii) as orientações ao nível das políticas educativas nacionais, regionais e locais”.

Outro dado que parece importante referir é o de que nas respostas ao inquérito, verifica-se que mais de metade dos respondentes (62,3%) consideram que o que mais impacta na elaboração do PF são “os programas de financiamento disponíveis/previstos”, resposta que se revela algo contraditória com as respostas recolhidas numa afirmação anterior de que a realização da FCP no seu CFAE “depende parcialmente da existência de financiamento”. Tal parece revelar duas posturas: por um lado, quando os diretores pensam no desenho do PF de uma perspetiva mais ‘ideal’, que têm com o que é socialmente mais valorizado; por outro, quando a elaboração do PF tem efetivamente de obedecer a outras exigências que vão emergindo, sendo que o produto final resulta em algo diferente do que se idealizou, como se houvesse uma decalagem entre a conceção e a elaboração do PF.

Relativamente à Proposição 1 apresentada na introdução – Os CFAE possuem planos de ação estratégica sobre os quais ancoram os seus PF –, estes raramente se articulam com as necessidades expressas pelas escolas e pelos docentes. Tal falta de articulação pode ficar a dever-se não apenas ao facto de existir alguma desconexão entre as necessidades reais e os planos de formação, muitas vezes definidos com base em diretrizes gerais ou metas ministeriais, em vez de serem ajustados às necessidades específicas e imediatas de cada escola ou grupo de docentes. Daí decorre, naturalmente, por um lado, um afastamento entre o que os docentes realmente precisam e o que é oferecido nos programas de formação, e, por outro lado, uma deficiente comunicação entre os CFAE e as UO suas associadas, o que dificulta o alinhamento das ações formativas com as necessidades concretas dos docentes e das escolas. Também não pode ser descurada a existência de alguma pressão para cumprir os programas de formação e as diretrizes do ME o que também pode prejudicar a flexibilidade na adaptação da formação às necessidades das escolas.

Contudo, é plausível que possa existir alguma falta de articulação entre o PF e os PE das UO, uma vez que os PF de cada CFAE resultam da articulação das necessidades suscitadas pelo conjunto das UO a ele associadas, sendo muito difícil poder refletir a singularidade de cada uma. Logo, tais incongruências são um dado *a priori* decorrente do processo de identificação de necessidades operado em cada UO, pelo que não podem ser

imputadas ao CFAE o que remete para a estratégia reativa a que já anteriormente se aludiu.

Assim, e em resposta a duas questões orientadoras do estudo – Como é que os CFAE definem os princípios orientadores da sua política interna de FCP? – e – Os PF dos CFAE respondem às expectativas das escolas e dos docentes? –, entende-se dever referir o seguinte:

1. a FCP visa efetivamente o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, sendo um meio de atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas. Contudo, essa formação tem naturalmente de estar alinhada com as políticas educativas do Ministério da Educação e as orientações curriculares, para garantir que os docentes estejam preparados para implementar as reformas e as inovações que surgem, desempenhando os CFAE um papel crucial como incentivadores da autonomia profissional dos docentes, permitindo que se envolvam ativamente no processo de formação.
2. Os planos de formação desenhados pelos CFAE podem não responder completamente às expectativas das escolas suas associadas e dos respetivos docentes, por se apresentarem muitas vezes generalistas, o que pode levar alguns docentes a sentir que a formação proposta não é suficientemente relevante para aquilo que é esperado do seu desempenho. Tal também pode indiciar que as escolas e os docentes não foram ouvidos e envolvidos no processo de construção dos planos de formação.
3. O estudo evidencia também uma frequente falta de colaboração entre as unidades orgânicas associadas aos CFAE, demonstrando uma visão algo egocêntrica por parte daquelas face à formação a ser disponibilizada por estes. Tal evidência sugere que a eficácia e a relevância que se pretende imprimir na formação oferecida pode estar comprometida, porquanto a *visão egocêntrica* mencionada indica que essas UO podem priorizar as suas próprias necessidades e preferências sem levar em conta uma abordagem mais ampla e integrada, dificultando a construção de um plano de formação coerente e alinhado com as reais necessidades do coletivo educativo.

A afirmação de que “a análise das necessidades formativas em educação (...) pressupõe o uso de técnicas” que permitam distinguir as ‘vontades’ das ‘necessidades reais’

evidencia um pressuposto metodológico fundamental para a efetividade dos processos educativos. Com efeito, a identificação e a delimitação das necessidades formativas não podem ser orientadas exclusivamente pelos desejos subjetivos dos envolvidos, mas devem fundamentar-se em diagnósticos rigorosos que empreguem metodologias apropriadas para captar as reais lacunas ao nível das competências e dos saberes pedagógicos. A distinção entre ‘vontades’ e ‘necessidades reais’ conferiria maior objetividade ao processo de análise de necessidades e favoreceria a alocação eficiente de recursos e incrementaria os efeitos do processo formativo.

A Diversidade dos PF dos vários CFAE

Se há informação que as páginas eletrónicas de todos os CFAE divulgam, esse é o respetivo plano de formação, o que naturalmente facilitou a sua consulta. A análise destes PF revela que, apesar de pretenderem estar enraizados em contextos locais específicos e pretenderem responder às necessidades particulares das comunidades educativas que servem, apresentam mais convergências do que divergências entre si. Esta homogeneidade pode ser atribuída a fatores como as diretrizes nacionais para a formação contínua de professores, a partilha de prioridades estratégicas e a adoção de referenciais comuns no desenvolvimento profissional docente. Assim, embora procure refletir as necessidades identificadas no seu contexto, o estudo demonstra que há uma forte tendência para a uniformização de conteúdos e abordagens formativas a nível nacional.

Sabendo que os contextos locais/regionais são determinantes e que é com base nas suas especificidades que os CFAE criam os seus instrumentos de identificação de necessidades a fim de poderem com maior rigor desenhar os seus PF, não deixa de ser curioso verificar que estes acabam por integrar conteúdos muito semelhantes, isto é, ter mais pontos em comum do que diferenças entre si. De facto, grande parte dos CFAE reduz o seu PF a um catálogo de ações de formação, grande parte das quais impostas pela tutela ou, em alguns casos, pela própria autarquia.

Parece, por isso, indispensável promover a reflexão sobre a construção de planos de formação coerentes e capazes de responder às reais necessidades de todos os atores-chave do sistema educativo.

No entanto, a homogeneização acima referida parece atenuar o propósito original da criação destes centros, que se fundamentava numa intervenção de proximidade, adaptada

às especificidades locais e regionais. Ao privilegiar uma abordagem uniformizada, corre-se o risco de diluir a resposta diferenciada às necessidades de formação contínua dos docentes das escolas associadas, potencialmente comprometendo a adequação das ações formativas à singularidade de cada UO.

Mecanismos de Monitorização e Avaliação da Formação

A investigação revela que a monitorização e avaliação da formação contínua são aspetos fundamentais para garantir a sua qualidade e pertinência. Mecanismos sistemáticos de acompanhamento, que envolvem tanto a avaliação imediata dos cursos como a análise do impacto da formação na prática docente, são essenciais para aferir da efetividade das ações formativas. O estudo aponta para a necessidade de uma abordagem integradora, que combine avaliação formativa e sumativa, permitindo ajustes contínuos e melhoria dos programas de formação.

O estudo apresenta como pressuposto que “Os CFAE têm dificuldade em articular nos seus PF as necessidades de formação que emergem das influências ao nível macro, meso e micro”, facto que a análise dos dados parece confirmar tendo em conta que os CFAE enfrentam desafios significativos na articulação das necessidades de formação nos seus PF, em resultado das influências que operam nos níveis macro, meso e micro. No nível macro, constata-se que as orientações de políticas educativas e os enquadramentos normativos impõem diretrizes que nem sempre se alinham com as dinâmicas locais. No nível meso, a interação entre as estruturas intermédias, como autarquias e agrupamentos de escolas, introduz variáveis adicionais que dificultam uma resposta formativa coerente e adaptada. Já no nível micro, as necessidades específicas dos docentes e das escolas, frequentemente moldadas por fatores contextuais e emergentes, nem sempre encontram correspondência direta nas ofertas formativas estruturadas.

Em resposta à questão “Como é que os CFAE dão resposta, nos PF que desenvolvem, às necessidades que emergem da tutela e organismos internacionais, bem como as que são identificadas pelas escolas e pelos docentes?” importa recordar que os “mecanismos de

monitorização da formação” são da competência de três entidades: da DGAE¹¹¹; do CCPFC; e dos CFAE¹¹².

No relatório da DGAE sobre a formação 2015-2016 afirma-se explicitamente que

a qualidade nacional da formação contínua de educadores e professores parece emergir, por um lado, do planeamento, execução e avaliação da oferta formativa pelas entidades formadoras e, por outro, do sucesso do processo formativo. No primeiro caso, a avaliação da oferta formativa parece estar interligada com o estatuto do formador. Tendo em conta a crescente qualificação dos profissionais da educação, a tutela ministerial tem privilegiado o recurso a formadores internos, afetos na sua grande maioria aos CFAE, sem contrapartidas financeiras. No segundo caso, a qualidade da formação tende a ser avaliada pela elevada taxa de conclusão e avaliação dos formandos, nomeadamente, pelas menções de excelência (...), com implicações no desenvolvimento profissional e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

287

No que respeita ao processo de avaliação levado a cabo pelos diretores dos CFAE constatou-se, de acordo com as respostas destes no inquérito aplicado aos diretores de CFAE (Capítulo 8, gráfico n.º 42, p. 252) que a maioria dos respondentes (92,5%)

¹¹¹ De entre estes mecanismos de monitorização, destacam-se a constituição de um “sistema de informação” e “monitorização das ações de formação” oferecidas por cada entidade formadora que permita a produção de um “relatório anual”. Consubstanciado, designadamente, nos artigos 21.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Em consonância com este enquadramento legislativo, criou a DGAE uma plataforma *online* de registo de dados da formação contínua de docentes.

¹¹² De acordo com a alínea k) do artigo 20.º do decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, cabe ao diretor do CFAE “Assegurar, no quadro da secção de formação e monitorização, a organização de processos sistemáticos de monitorização da qualidade da formação realizada e a avaliação periódica da atividade do CFAE em termos de processos, produto e impacto”. Assim, a monitorização da formação realizada compete à Secção de Formação e Monitorização sob supervisão do Conselho de Diretores, como lhe compete igualmente “Elaborar o relatório anual de avaliação da formação e atividades (RAAFA) do CFAE”, nos termos da alínea k) do artigo 16.º - Competências da secção de formação e monitorização. Na alínea i), do artigo 8.º - Competências, que refere que uma das competências dos CFAE é a de “estabelecer protocolos com as instituições de ensino superior no âmbito da identificação de necessidades de formação, da concretização dos planos de ação, da inovação e da avaliação da formação e dos seus impactos”. Alguns CFAE referem também a aplicação de um inquérito de avaliação do impacto da formação realizada e, em alguns casos, a realização de entrevistas estruturadas pelo Responsável pelo Plano de Formação do AE/ENA que solicitou a formação, cujos resultados são vertidos nos RAAFA.

considera ser essa avaliação feita “através dos questionários de satisfação respondidos pelos formandos após a realização de cada formação”.

Mecanismos que se afiguram insuficientes para monitorizar e avaliar a qualidade da formação prestada pelos CFAE. Aliás, tais dúvidas são suscitadas pelos próprios CFAE, designadamente quando num dos seus congressos¹¹³ questionam: “Que estratégias de acompanhamento e avaliação da formação deverão ser implementadas? Que avaliação interna do plano de formação das escolas? Que avaliação interna do plano global de formação dos CFAE? Que avaliação externa de todos os percursos de formação?” Questões às quais se afigura pertinente acrescentar uma dúvida plausível sobre se: A institucionalização da FCP no nosso país terá sido *per se* um fator positivo em termos da alteração das práticas docentes?

Nem todos os centros de formação possuem ferramentas robustas e claras para avaliar a eficácia da formação, recorrendo a inquéritos por questionário aplicado aos participantes nas ações de formação bem como à elaboração dos relatórios por entidades externas. Isto porque parece por vezes existir uma falta de articulação entre o foco da formação e as práticas diárias dos docentes nas escolas e o *feedback* destes nem sempre é analisado ou utilizado em prol da melhoria das formações subsequentes. Depois, não se conhece que após a conclusão da formação exista uma monitorização efetiva para verificar se a formação frequentada tem um impacto real nas práticas dos professores. Referir, por fim, que a qualidade do processo de avaliação e monitorização fica igualmente comprometida se os seus responsáveis não estiverem adequadamente preparados ou não tiverem a formação necessária para realizar uma avaliação crítica e construtiva.

Neste quadro de enorme complexidade e no que concerne ao modo como os CFAE operam os processos de monitorização e avaliação da formação, importa atender ao seguinte:

- Concebendo a avaliação como elemento chave de processos informados de tomada de decisão, entende-se dever o CFAE assumir uma lógica mais pró-ativa, no sentido de contribuir para o aprofundamento da articulação entre o nível macro (definição das políticas educativas) e o nível micro (cada organização escolar e das necessidades por elas sentidas);

¹¹³ IV Congresso Nacional e Centros e Formação, realizado no Carvoeiro, nos dias 18, 19 e 20 de abril de 2001.

- Concebendo a avaliação como instrumento de regulação da prática, *in casu*, como fator de regulação da qualidade da oferta formativa, os dados obtidos não permitem compreender como é que essa avaliação se articula com o processo de levantamento de necessidades;
- Atendendo ao papel que a monitorização e avaliação da formação devem assumir, os dados recolhidos não permitem antever como é que os mesmos servem de sustentáculo do processo de tomada de decisão operado pelos diferentes atores (vd. comissão pedagógica, diretor do CFAE, assessor pedagógico, formador) a partir dos dados recolhidos no decurso da formação;

Os aspetos salientados acima têm por propósito reforçar a importância de se encontrarem meios e instrumentos credíveis para regular a formação no sentido de assegurar a melhoria da sua qualidade como das práticas de gestão da formação e dos seus impactes: processos pedagógicos e científicos, práticas administrativas e relacionais. Reconhece-se a dificuldade em avaliar o impacte da formação, embora se admita que o mesmo não se deve cingir a um apuramento sustentado sobretudo nas perceções dos destinatários e que falha na aplicação de processos de reflexão sobre a natureza e o sentido das práticas.

De facto, apesar da avaliação dos impactes ser valorizada pelos CFAE, não se analisa criticamente a natureza do processo de acompanhamento e monitorização, sendo que aqueles não referem a forma como esta é efetuada (avalia-se o quê? com que instrumentos? Em que momentos e contextos?), ou seja, que indicadores e que referentes são aplicados para avaliar, por exemplo a coerência interna, a eficácia ou a eficiência da formação? Qual o sentido atribuído a estes conceitos?

Parece existir uma dissonância subjacente às diferentes lógicas de avaliação dos impactes da formação, percebidos de forma distinta pelos vários atores, designadamente os promotores da formação e os destinatários da mesma. Tal permite relançar o problema da incomensurabilidade entre os critérios de avaliação dos impactes aplicados para medir o sucesso dos processos de ensino e a sua utilização para avaliar o sucesso dos processos de formação (vd. a natureza dos saberes e dos processos de construção do conhecimento, capítulo 1, ponto 1.2.1).

A FCP enquanto Compromisso entre o Ideal, o Necessário e o Possível

Pretendeu-se com este estudo compreender, por um lado, as inter-relações entre os diferentes níveis de decisão que influenciam a estrutura, a natureza e o conteúdo da oferta de FCP e, por outro lado, o modo como estas dão corpo a planos de formação mais ou menos alinhados com as necessidades dos professores, das escolas e do sistema. Neste quadro, a análise dos dados tornou evidente que tais processos são marcados por uma complexa teia de interações entre um nível macro (o sistema educativo e o enquadramento político-regulador); um nível meso (os CFAE e as Escolas); e um nível micro (os professores e as suas dinâmicas de participação). O resultado destes processos reflete não apenas a formalização de intenções políticas, mas também a emergência de contradições, de interesses e de adaptações estratégicas por parte dos diferentes atores).

Na verdade, se os CFAE são pressionados por uns e por outros *stakeholders*, veem-se forçados a tomar decisões num equilíbrio muito frágil e cheio de tensões sendo os destinatários da formação – os professores – o elo mais fraco deste jogo de forças, decorrendo daqui o facto de dificilmente a FCP poder contribuir para o propósito de ser um elemento crucial para o DPD dos docentes. A investigação pareceu revelar que os PF elaborados pelos CFAE evidenciam, de facto, uma dissociação entre discurso e prática. Esta conclusão exige a exposição de mais alguns argumentos à luz dos quais se procurará demonstrar em que medida a oferta formativa promovida pelos CFAE é o resultado de um vai-e-vem entre o ideal, o necessário e o possível.

Em primeiro lugar, os dados do estudo evidenciam uma contradição entre o discurso e a prática dos diretores dos Centros de Formação das Associações de Escolas, particularmente no que se refere à importância atribuída à Formação Contínua de Professores e à forma como estruturam os respetivos planos de formação. Embora afirme a relevância da formação contínua para o desenvolvimento profissional docente, a análise dos PF revela um desfasamento significativo daquilo que afirmam, uma vez que estes, na sua maioria, não contemplam modalidades de formação mais reflexivas e investigativas.

Em segundo lugar, o desalinhamento entre os princípios defendidos e as práticas efetivamente implementadas aponta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre os critérios e prioridades que orientam a definição das ofertas formativas e a sua adequação às necessidades de desenvolvimento profissional docente. Apesar da formação contínua de professores ser um pilar essencial para a qualidade do ensino e a inovação pedagógica, a sua implementação e impacto variam consoante os diferentes níveis de decisão e ação

– *macro, meso e micro* –, refletindo dinâmicas complexas entre o que é ideal, o que é necessário e o que é possível.

Ao nível macro, os decisores políticos desempenham um papel central na definição das diretrizes estratégicas e normativas para a formação contínua. A sua atuação é pautada pelo ideal de uma formação sustentada, coerente e alinhada com as exigências das sociedades modernas e das recomendações emitidas pelos organismos internacionais com grande influência na área da educação. O ideal, residiria na conceção de um sistema dinâmico, adaptativo e alinhado com as necessidades reais dos docentes e das escolas. No entanto, a necessidade impõe a definição de programas coerentes e sustentáveis, com financiamento adequado e mecanismos de avaliação eficazes. O possível, por outro lado, acaba por ser condicionado por limitações orçamentais, por mudanças políticas e por dificuldades na articulação entre teoria e prática. De facto, os desafios orçamentais, logísticos e políticos frequentemente limitam a concretização deste ideal, impondo decisões que priorizam o necessário – garantir um mínimo de formação estruturada para todos os docentes – em detrimento do desejável. Assim, a formação contínua, muitas vezes, assume um carácter prescritivo e normativo, com menor margem para a adaptação às reais necessidades dos professores e das escolas.

No nível meso, os CFAE constituem intermediários fundamentais entre a formulação das políticas e a sua implementação prática. O ideal, nesta instância, passaria pela elaboração de PF inovadores, ancorados em paradigmas reflexivos e de investigação-ação e na colaboração entre diferentes agentes educativos. No entanto, a necessidade impõe que a formação se foque no desenvolvimento das competências que o sistema define como essenciais¹¹⁴ para os desafios concretos da prática pedagógica. O possível acaba por depender da disponibilidade dos formadores, das condições institucionais e da capacidade de articulação entre os vários atores envolvidos. Estes atores tentam conciliar o ideal – uma formação contextualizada e de qualidade – com as exigências burocráticas e financeiras que condicionam a sua ação. Os CFAE, em particular, enfrentam o desafio de responder à diversidade de necessidades dos docentes dentro de um quadro normativo relativamente rígido. A sua atuação tenta equilibrar-se entre a necessidade de garantir o

¹¹⁴ Consideram-se como exemplos os quadros de referência de competências emanados por diversos organismos internacionais à luz dos quais é possível antever o perfil de desempenho docente esperado pelos reguladores do sistema (DigComp; LifeComp, e outros)

cumprimento dos requisitos legais e o propósito de proporcionar formações pertinentes e eficazes para os docentes.

Ao nível micro, nas escolas e entre os docentes, a formação contínua é vivenciada de maneira diversa, dependendo das condições institucionais e individuais. O ideal seria que os professores tivessem acesso a formação contínua contextualizada, colaborativa e alinhada com as suas necessidades individuais e coletivas. No entanto, a necessidade obriga a priorizar formações que respondam às exigências curriculares e aos desafios emergentes, como a integração de novas tecnologias e a inclusão. O possível, contudo, está muitas vezes condicionado pela carga horária, pelo acesso a formações de qualidade e pelo reconhecimento institucional da formação realizada. Na maioria dos casos, os professores, enquanto principais beneficiários e agentes da formação, interpretam-na entre o ideal de um desenvolvimento profissional contínuo e relevante, o necessário para cumprir requisitos de progressão na carreira e o possível, face às limitações de tempo, carga horária letiva e disponibilidade de recursos. A formação é, muitas vezes, percebida como uma obrigação burocrática, o que pode comprometer o seu impacto na prática pedagógica.

Em suma, a dinâmica da formação contínua de professores é um processo complexo, no qual se cruzam diferentes perspectivas e limitações, sendo atravessada por tensões entre o que cada nível de decisão e ação idealiza, necessita e pode efetivamente concretizar. A superação destas tensões exige um diálogo mais estreito entre os diferentes níveis, a flexibilização dos modelos formativos e um compromisso contínuo com a qualidade e pertinência da formação. Esta reflexão é fundamental para repensar estratégias de intervenção que permitam superar os desafios identificados e promover modalidades de formação mais alinhadas com as necessidades reais dos professores e das escolas.

Considerações Finais

Limitações do Estudo

Apesar de este estudo ter seguido uma abordagem qualitativa, é importante reconhecer algumas limitações metodológicas. Em primeiro lugar, não foram realizadas entrevistas, o que poderia ter proporcionado uma compreensão mais aprofundada das percepções e experiências dos diretores de CFAE, nem a diretores das UO, agentes envolvidos no fenómeno estudado. Embora a análise tenha sido conduzida com base em fontes documentais e outros dados secundários, a ausência de entrevistas restringe a possibilidade de captar nuances subjetivas e interpretações individuais que poderiam enriquecer a pesquisa. No entanto, devido à conjuntura atípica imposta pela pandemia de COVID-19 e consequentes períodos de confinamento, tornou-se inviável a realização de entrevistas presenciais.

Embora alternativas como entrevistas remotas tenham sido consideradas, diversos fatores, como indisponibilidade dos participantes e limitações tecnológicas, comprometeram a viabilidade desta via. Assim, a recolha de dados baseou-se predominantemente em outras técnicas de análise documental e de análise de fontes secundárias. Essa limitação, embora relevante, não invalida os resultados obtidos, mas impõe a necessidade de uma interpretação cautelosa das conclusões, reconhecendo as potencialidades e limitações inerentes aos dados analisados.

Além disso, a opção metodológica adotada não se alicerçou noutros quadros de referência teóricos que teriam permitido outros ângulos de análise. Tais limitações refletem uma decisão consciente da autora quanto ao referencial teórico que teve por mais adequado para abordar o problema de investigação, sendo que tal não implica, de forma alguma, um questionamento sobre a relevância e validade dessas outras lentes conceptuais. Abre-se assim o uma porta para que futuras investigações possam explorar essa possibilidade de ampliar o quadro teórico de referência.

Questões de Investigação que emergem do Estudo

No decurso desta investigação, evidenciaram-se questões que ultrapassam o objeto do presente estudo, mas que constituem oportunidades relevantes para outras investigações.

Um dos domínios que se afigura promissor para o aprofundamento da investigação decorre da análise dos fatores e das variáveis que os diretores dos CFAE enfatizam como justificação para as suas decisões. Designadamente, quando dizem alinhar a oferta formativa com diretrizes políticas e necessidades identificadas no terreno e a sua prática revela um desfasamento significativo entre as intenções e as opções feitas. O estudo desse desfasamento poderá ser aprofundado designadamente à luz do quadro teórico da organização da hipocrisia e da visão neo-institucional:

1. A abordagem da hipocrisia organizada (Brunsson, 2006) em que se argumenta que as organizações frequentemente praticam hipocrisia ao promover um descompasso entre o que elas dizem, o que decidem e o que fazem. Essa dissonância é essencial para a sua sobrevivência, permitindo que lidem com exigências conflitantes de diferentes grupos de interesse, como clientes, investidores e reguladores, como também sublinha Lima (2006) no prefácio à edição portuguesa. Tal abordagem permite compreender como os CFAE lidam com a tensão entre as pressões institucionais e as práticas efetivas, potencialmente revelando discrepâncias entre discurso e ação. Esta perspetiva pode contribuir para o debate sobre a coerência das políticas públicas e a sua implementação no âmbito da formação docente.
2. A abordagem neo-institucionalista (Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983) possibilita examinar como os CFAE se estruturam em resposta às pressões reguladoras, normativas e culturais, analisando até que ponto essas estruturas refletem adaptações funcionais ou apenas a incorporação simbólica de práticas legitimadas pelo ambiente institucional.

Um estudo empírico que combine estas perspetivas poderia revelar como os CFAE operam dentro da complexidade do sistema educativo português, identificando padrões de conformidade, resistência e inovação. Tal investigação poderia incluir análises comparativas entre diferentes CFAE, explorando como é que as variáveis contextuais são influenciadoras das suas dinâmicas organizacionais.

Seria pertinente também aprofundar o papel das lideranças nos CFAE e a forma como estas influenciam a resposta da instituição às pressões externas. Estudos qualitativos, baseados em entrevistas e observações, poderiam proporcionar um mais aprofundado conhecimento sobre os mecanismos internos de decisão e sobre como os atores organizacionais negociam a tensão entre as exigências formais e as práticas quotidianas.

De igual forma, a inexistência de estudos que avaliem de forma sistemática o impacto da Formação Contínua de Professores nas práticas pedagógicas, bem como a ausência de uma análise detalhada da distribuição e origem dos recursos financeiros investidos, sugere a existência de fragilidades no planeamento, monitorização e regulação deste processo.

Embora a FCP esteja formalmente enquadrada em políticas educativas e quadros normativos que, pelo menos em teoria, orientam a sua implementação, o problema central parece residir na inexistência de uma avaliação rigorosa da eficácia dessas políticas e da aplicação dos recursos financeiros, o que pode comprometer as suas transparência, eficiência e relevância.

Deste modo, torna-se essencial reforçar a necessidade de investigação empírica que permita compreender a sua eficácia e garantir que os investimentos realizados resultam em melhorias efetivas na qualidade do ensino. A implementação de sistemas de monitorização e avaliação rigorosos, aliados a uma maior transparência na gestão dos recursos, constitui um passo fundamental para assegurar que a formação contínua dos docentes contribui de forma efetiva para o desenvolvimento do sistema educativo.

A ausência de dados concretos sobre o investimento realizado, a forma como os recursos são distribuídos entre as entidades formadoras e a participação de financiamento privado e autárquico pode dificultar a identificação de possíveis desequilíbrios ou conflitos de interesse entre entidades públicas e privadas. Esta opacidade na gestão dos fundos destinados à formação docente levanta questões sobre a equidade no acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional e sobre a sustentabilidade das políticas implementadas. Faria, pois sentido um estudo relativo ao investimento financeiro que é feito em FCP a fim de avaliar a relação custo benefício que aquela apresenta.

Ademais, a análise do efeito da formação sobre a mudança das práticas tendo em conta designadamente que para efeitos de progressão na carreira é imperativo que metade da formação contínua frequentada pelos docentes tem de ser na área das didáticas encontra-se pouco estudada, justificaria a realização de investigação também nesse domínio.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I & Roldão, M.C. (2014) Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, pp. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- Alexandre, F. (2016). The standardization of geography teachers' practices: a journey to self-sustainability and identity development. In *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(2), pp. 166-188
- Alexandre, F. (2017). The place of epistemological beliefs within teachers' social representation systems: a model to explain geography teachers' practices. In G. Schraw, J. Brownlee, L. Olafson e M. VanderVeldt (Eds.), *Teachers' Personal Epistemologies: Evolving Models for Transforming Practice*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. pp. 351-384
- Almeida, M., Viana, J, & Carvalho, L.M. (2020). Processos e sentidos da regulação transnacional da profissão docente: Uma análise das cimeiras internacionais sobre a profissão docente (2011-2017) *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 62-84, jan./abr. 2020 (online) www.curriculosemfronteiras.org 62 <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.5> (acesso em 26/05/2020)
- Alves, J.M. & Cabral, I (Org.) (2017). *Uma outra escola é possível – mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Alves, M. (Org.) *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas
- Amiguiinho, A & Canário, R. (Org) (1994). *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: EDUCA.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: Contributos da Administração Educacional. In: *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol.1, n.º 1, Julho de 2002, pp. 277-325.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In: Rui Canário, org. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: EDUCA, pp. 19-55.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: ME:IEE
- Barroso, J. & Canário, R. (1995). *Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia*. In: *Inovação*, Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol. 8, n.º 3, pp. 263-294

- Benavente, A. (2004). O Pacto educativo para o futuro: Um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal, in Revista Ibero Americana de Educação. N.º 34, pp. 69-108
- Branco, A. & Onofre, M. (2008). Análise da procura e da oferta de formação contínua. Boletim SPEFN n.º 33, pp. 109 – 128
- Brunsson, N. (2006). A organização da hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir. Porto: ASA
- Caena, F. (2014). Quadros de competências de professores no contexto europeu: Política enquanto discurso e política enquanto prática. European Journal of Education, Research, development and Policy, Vol. 49, No. 3, publicado por John Wiley & Sons, Ltd.
- Caetano, A. (coord.) (2003). Avaliação da formação contínua de professores da península de setúbal, Editora RH
- Canário, R. (2001). Fazer da formação um projecto – Mudar as escolas ou os centros de formação? In Revista Portuguesa de Formação de Professores. Vol. 1
- Canário, R. (s/d). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, pp. 133-148
- Casanova, M. P. (2015). A formação contínua de professores: Uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. In A Formação Contínua na Melhoria da Escola. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA (pp. 12-18). In <http://issuu.com/almadaformarevista/docs/9forma> o
- Casanova, M. P. (2015). necessidades de formação contínua de professores na lecionação do ensino profissional. In Ensino Profissional. Políticas e Práticas. Abordagens Nacionais e Internacionais, pp. 68-72. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA. Disponível em <http://issuu.com/almadaformarevista/docs/8almadaforma>
- Casanova, M.P. & Silva, A. (2016). Centro de formação de associação de escolas: avaliação de formação contínua de professores. In Atas do XXIII Colóquio da AFIRSE “As pedagogias na sociedade contemporânea – Desafios às escolas e aos educados”. Lisboa: AFIRSE. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. (pp. 195-208)
- Casasco, E. F. C. & SILVA, J. R. S. (2016). Necessidade de formação de professores: contribuindo para a formação continuada. Atas do III Congresso Nacional de Formação de professores, 2016, Águas de Lindóia. pp 5253-5263
- Ceia, C. (2021). Reformar urgentemente a formação de professores em Portugal, artigo publicado no Público em 11 de novembro de 2021
- CNE (2002). Estudo coordenado por Albano Estrela e publicado em 2002
- CNE (2013). Recomendação n.º 4/2013 - Formação Contínua - histórico e enquadramento
- CNE (2016). Parecer sobre Formação Inicial de Educadores e Professores e o Acesso à Profissão, fevereiro de 2016

- CNE (2017). Pareceres e Recomendações, Pareceres 2016, maio de 2017
- Collinson, V. *et al* (2008). Professional development for teachers: A world of change
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). Proposta Global de Reforma/Comissão de Reforma do Sistema Educativo. 1.^a ed. - Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Comissão Europeia, 2012
- Comissão Europeia, 2013
- Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua. Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais. Braga. ME
- Conselho da Europa (2014). Manifesto Education for Change, Change for Education
- Correia, J. A. (2003). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, pp.13-42.
- Damião, M. H. & Delgado, C. (2022). Do desempenho à ação profissional: sobre o rumo da formação contínua de professores em Portugal. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 15, n. 3
- Danielson, C. (2010). Melhorar a prática profissional. Um quadro de referência para a docência. Ministério da Educação
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform, Phi Delta Kappan 76, no. 8 (April 1995), pp. 597-604.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999) Desenvolvimento profissional de professores, Porto, Porto Editora
- Dias, I. *et al* (2017). Necessidades formativas e formação de competências: desafios na profissionalização docente para a melhoria da educação básica Revista Labor Edição Especial Fortaleza/CE, Novembro de 2017 Vol. 02, n.º 18, p. 193-201
- Drucker, P. F. (1959) Landmarks of tomorrow (New York, Harper).
- Drucker, P. F. (1993) Post-capitalist society (New York, HarperCollins).
- Duarte, C. (2009). Dissertação de Mestrado ‘Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores dos Cursos de Educação e Formação’, pp. 11-15
- Esteve, José M. (1999). Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, São Paulo. EDUSC.
- Esteves, M. & Rodrigues, M. A. (1993). A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora.

- Esteves, M. (2006). Formação de professores: Das concepções às realidades, in A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Cap. III, pp. 137-194
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1, pp. 27-48 Universidade do Minho Braga, Portugal
- Ferreira, H. (2000). Formação contínua: que desafios? Comunicação no Seminário Europeu sobre Organização e Avaliação da Formação, realizado em 25-26 de novembro de 2000, Gafanha da Nazaré
- Ferry, G. (1983). Le trajet de la formation. Paris: Dunod, et L. Demailly.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata
- Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica, Lisboa, Monitor, (textos 1, 2, 3), pp. 1-37
- Flores, M. A. (2020). Preparing teachers to teach in complex settings: opportunities for professional learning and development, disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619768.2020.1771895?needAccess=true>, acesso em 15/11/2020
- Formosinho, J. & Araújo, J. M. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): Os efeitos de um sistema de formação. *Educere et Educare* – Revista de Educação, Vol. 6, n.º 11
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers, *European Journal of Teacher Education*, 37:1, 91-105, DOI: 10.1080/02619768.2013.763791
- Franco, M. A. (2016). “Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito”, *Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia*, vol. 97, n.º. 247. Brasília set. /dez. 2016, disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&tlng=pt, acesso em 13/11/2020
- Frank, K. A. *et al.* (2011). Focus, fiddle, and friends: Experiences that transform knowledge for the implementation of innovations, *Sociology of Education*, Vol. 84, No. 2, pp. 137-156
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education* Vol. 38, No. 2, April 2012, 205–227
- Galindo, C. J. (2011). As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. Trabalho derivado da Tese de Doutorado da autora intitulada “Análise de necessidades de formação de professores: uma contribuição às propostas de formação”, defendida em 2011 no

âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara – SP - Brasil. 14800-901. Apoio: Bolsa CAPES Brasil e Bolsa PDEE/CAPES Exterior. Pp. 28- 50

- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In: Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. London: Pergamon Press.
- Gonçalves, T. (2014). Re-imaginar o desenvolvimento profissional contínuo de professores: O projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian, *Revista Mediações-Revista online da ESE do IP de Setúbal*, Vol. 2, n.º 2
- Guizzo, B., Marcello, F. & Müller, F. (2020). A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Seção Temática: Infância, Política e Educação Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84 (10), 748-750.
- Hargreaves, D. (1999). The Knowledge-Creating School, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47, No. 2, pp. 122-144
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2921–2926)
- Kuhn, M & Bayer, A. (2013). A formação de professores em tempos de incertezas, *Acta Scientiae*, v.15, n.1
- Kuhn, T. S. A. A (1989). *Tensão Inicial*, Lisboa – Portugal, Edições 70, pp. 275-291
- Leite, C & Fernandes, P. (2003). Da organização às práticas de formação contínua de professores: Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. *Revista ELE Especial*, pp. 55-66
- Leite, C. & Silva, O. (2002). Conceções e vivências de formação no projeto TEIAS. In: *O particular e o global no virar do Milénio: cruzar saberes em educação. Atas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Edições Colibri, pp. 605-611
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n.º 3 (57), pp. 371 – 389
- Lemos, V. (2014). Tese de Doutoramento “A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal”. ISCTE
- Lessing, A. & de Witt, M. (2007). The value of continuous professional development: teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, Vol 27(1), pp. 53–67
- Lima, L. (2006). Prefácio à edição portuguesa de Brunsson, Nils (2006). *A organização da hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA

- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: Missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3, 57-127
- Lopes, A. *et al* (2011). Formação contínua de professores 1992-2007 Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva. Porto : Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua : Livraria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U.P.
- Machado, E. & Sousa, J. C. (org.) (2018). Formação contínua de professores em Portugal - de ontem para amanhã : 25 anos da criação dos centros de formação de associação de escolas / - 1ª ed. - Santo Tirso : De Facto
- Monteiro, M. (2003). Formação contínua: O modelo e as práticas. Formação e identidades. Braga: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura.
- Nias, J. (1991). Primary teachers talking – A reflexive account of longitudinal research, *Doing Educational Research*, 1st Edition. Routledge
- Nóvoa, A. (2002). O Espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In *Espaços de Educação Tempos de Formação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263
- Nóvoa, A. (2009). Professores : Imagens do futuro presente. Lisboa. EDUCA - Instituto de Educação Universidade de Lisboa
- OECD (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. Introduction.
- OECD (2007). Understanding the brain: the birth of a learning science. Paris: EDUCERI-OECD
- OCDE (2005). Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers, Paris
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desafios ao desenvolvimento profissional: Do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre escrita, p. 31(?)
- Ozga, J. & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy* Vol. 21, No. 1, January 2006, pp. 1–17 Taylor & Francis University of Edinburgh, UK
- Pacheco, J. F. (2018). Inovar é assumir um compromisso ético com a educação. Edições Mahatma
- Pardal, L. & Martins, A. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. In *Psicologia da Educação* n.º 20, São Paulo pp. 103-117
- Pereira, C. (2005). Diagnóstico de necessidades de formação na formação contínua de professores – Um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado.

- Peres, A. (2003). Comunicação apresentada no Seminário realizado pelo SPN em março de 2003 no Porto, no âmbito das Jornadas Pedagógicas.
- Perrenoud, P. (1994). La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, disponível em [Perrenoud - La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant \(unige.ch\)](#) , acesso em janeiro 2021
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed. 232p. Cap I Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva, pp.29-45
- Peters, Michael, Cowie, Bronwen et Menter, Ian (ed.) (2017). Becoming a teacher: Teacher education and professionalism (Part I). Bookmatter – A Companion To Research In Teacher Education,
- Petrie, K. (2012). Teacher professional development: Who is the learner? The University of Waikato. Australian Journal of Teacher Education Volume 37 Issue 2 Article 4 2-2012
- Pinheiro, G. & Alves, J. M. (2024). Educational teams: Building professional and organizational learning communities. Research Centre for Human Development. Faculty of Education and Psychology. Universidade Católica Portuguesa. Porto
- Pires, R. (2016). Desenvolvimento profissional docente num contexto de aprendizagem ao longo da vida: Perceções em diferentes períodos da carreira. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- Ponte, J. P. (1994). O Projeto Minerva: introduzindo as NTI na educação em Portugal: Minerva - Relatório do Projeto MINERVA, DEPGEF: Ministério da Educação
- Ponte, J. P. (1988). Comunicação apresentada na Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães, e publicada In Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ramalho, B. & Núñez, I. (2011). Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Revista Educação em Questão, Natal, v. 40, n. 26, pp. 69-96.
- Ramalho, B., Nuñez, I. & Gauthier, C. (2003). Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina
- Rodrigues, M. A. (2019). Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. In: ALVES, M. (Org.). O Tempo e o Espaço da Formação contínua de Professores: Diagnóstico, Processo e Perspetivas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2019, p. 77-94.
- Rodrigues, M. A. (2006). Análise de práticas e de necessidades de formação. Lisboa: ME/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Rodrigues, M. A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores do Grupo de Trabalho Sobre Formação Inicial de Professores, FPCE-UL; Lisboa.
- Rodrigues, M. A. (1999). Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores. Contributos para o seu estudo. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Saber (e) Educar*, pp. 171-184
- Roldão, M. C. (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Ruela, C. (1999). Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa. Lisboa: ME:IEE
- Santos, S. M. (2009). Percurso da formação contínua de professores: um olhar analítico e prospectivo. Braga. Ed. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Santos, S. M. (s/d) A Formação Contínua de Professores – Breve Apreciação Analítica
- Saragoça, J. (2022). Prefácio da Revista do CFAE Beatriz Serpa Branco, BSP Magazine, n.º 1, 2022
- Schleicher, A. (2016). Professional teachers, successful reforms, in *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris.
- Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Silva, A. (2020). Análise das necessidades formativas docentes: por uma perspectiva dialética – Teresina : EDUFPI, 2020. 102 p
- Silva, J. N. (2012). A formação ao serviço do desenvolvimento organizacional da escola: Contributos, papéis e responsabilidades dos CFAE e das escolas. *PROFORMA*, revista digital do CFAE do Nordeste Alentejano, n.º 8, dezembro de 2012
- Silva, M. A. (2002). Os directores dos centros de formação de associação de escolas – a pessoa e a organização. Lisboa, IIE.
- Sousa, S. N., Rocha, S. A., Oliveira, M. A. & Franco, M. J. (2020). Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes. Petrópolis

- Townsend, P. *et al* (2007). Teacher education in a new millennium: Pressures and possibilities
- UNESCO e Fundación SM (2022). Reimaginar nossos futuros juntos — Um novo contrato social para a educação, Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Paris
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os centros de formação de associação de escolas. Autor(es), in Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 42-2, p. 225
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature, UNESCO IIEP
- Zabalza, M. (1994). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Porto: Edições ASA.
- Žižek, S. (2020). PANDEMIC! Covid-19 shakes the world. New York, NY: Or Books.