Coleção Ciências da Educação

Série Aprendizagem e Formação

O tempo e o espaço da formação contínua de professores:

Diagnóstico, processo e perspetivas

05

Marta Alves (Org.)

Edições Universitárias Lusófonas

Marta Alves
(Org.)

O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas

Lisboa, 2019

Edições Universitárias Lusófonas

Edição Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento (CeiED)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação M. R. Artes Gráficas, Lda.

Coordenação Editorial e Revisão Sónia Vladimira Correia

Design gráfico Rute Muchacho

Impressão e acabamento M. R. Artes Gráficas, Lda.

ISBN 978-989-757-106-0 2019

Depósito Legal 465146/19

Ano de Edição 2019

Contactos Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
Tel. 217515500
www.ulusofona.pt
www.ceied.ulusofona.pt

Esta obra teve o financiamento do Ministério de Educação
através do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Índice

Prefácio 5
Rui Trindade

Introdução 11
Marta Alves

Parte I - 25 anos de caminho na Formação Contínua de Professores e Formadores

1. **Breves apontamentos sobre a Formação Contínua de Professores – contributos para memória futura** 17
Rosa Serradas Duarte

2. **A Formação Profissional Contínua de Formadores** 31
Eduardo Figueira

3. **A experiência de Direção dos Centros de Formação Contínua de Professores – Memórias, caminhos e desafios de futuro** 45
Maria Adelaide Paredes da Silva

4. **Apuntes sobre la Formación Permanente del Profesorado en España. La situación en Extremadura** 53
Florentino Blázquez Entonado

Parte II- Processos e Avaliação da Formação Contínua de Professores

1. **Análise de necessidades de Formação dos Professores** 77
Ângela Rodrigues

2. **Planos de Formação: Análise de necessidades e avaliação do impacte – Relato de uma experiência** 95
Marta Alves | Fátima Gésero | Madalena Cruz | Fernanda Fernandes
Joaquina Grilo | Custódio Lagartixa | Cristina Negalha | Sofia Rocha

3. **Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) – Avaliação do impacte da formação contínua realizada no Cenforma (2016-2018)** 103
Marta Alves, Custódio Lagartixa

4. **A construção local das políticas de sucesso escolar: o papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)** 133
Clara Freire da Cruz

Parte III- Perspetivas de Futuro da Formação Contínua

1. **A formação de professores num quadro de flexibilização curricular: contributos para um novo modelo de formação contínua** 145
Elsa Estrela

2. **A Formação Contínua de Professores para a mudança educacional** 167
Vítor Ochoa Maia

3. **Uma experiência de Trans (Formação) em cidadania** 179
Mariana Grazina Cortez

4. **Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional** 193
Sónia Moreira

Prefácio

Vivemos num tempo em que a reflexão sobre a formação contínua de professores volta a estar no centro das preocupações dos debates, pelas mais diversas razões. Pelos motivos que são por todos conhecidos, a progressão na carreira docente e a sua relação com a formação contínua é uma das razões que explica o reacender de tais debates. Apesar da importância do tema e das suas implicações na vida dos professores, estamos perante um assunto que, na verdade, tem mais a ver com a problemática relacionada com a configuração da carreira docente do que propriamente com a formação contínua. Sendo um tema pertinente, não é este, contudo, o tema que me interessa abordar neste prefácio, tendo em conta que não é esse o tema que justifica esta publicação.

O conjunto de textos que integra o trabalho coletivo que agora se apresenta, debruça-se sobre as finalidades e os sentidos das iniciativas relacionadas com o campo da formação contínua de professores. Trata-se de contributos que se saúdam porque os autores e as autoras dos textos, através da escrita dos mesmos, transitam do estatuto de participantes para o estatuto de protagonistas, partilhando connosco as suas reflexões, o que nós agradecemos, quer pelo gesto em si e pelo significado do mesmo, quer pelas suas implicações, do ponto de vista da reflexão que esses textos suscitam. Saúdam-se, também, os responsáveis pelo CENFORMA pela iniciativa que decidiram assumir, confirmando, deste modo, a importância estratégica dos Centros de Formação da Associação de Escolas (CFAE) como entidades capazes de apoiar o processo de transformação e de inovação que, hoje, têm lugar no âmbito do sistema educativo português.

Creio que é este processo de transformação que os textos, a seu modo, vão revelando, de modos diversos. Assim, há um conjunto textos que propõe balanços ou discussões com o objetivo de contribuir para a interpelação dos projetos de formação, 25 anos após a aprovação, em 1992, do primeiro regime jurídico da formação contínua de professores. Um outro tipo de textos debruça-se sobre a análise e partilha de iniciativas de formação, relacionadas nomeadamente com o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) ou com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Creio que estamos perante uma opção que, no seu conjunto, nada tem de aleatório, dado que é necessário avaliar retrospetivamente o que foi a formação contínua para se definir, posteriormente, o que se quer que esta venha a ser, num quadro de compromissos e desafios que

adquiriram um outro impulso com as medidas de política educativa adotadas pelo XXI governo constitucional, liderado por António Costa.

Assim, tendo em conta quer o modo como o subsistema da educação contínua se desenvolveu e consolidou em Portugal, quer os novos compromissos e desafios educativos decorrentes, em larga medida da promulgação dos decretos-leis nº 54/2018 e nº 55/2018, pode considerar-se que os agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas possuem, hoje, outras possibilidades de construir projetos educativos que lhes permitam definir compromissos, desafios e respostas que se adequem melhor à reflexão que protagonizam e aos recursos que possuem ou que poderão vir a mobilizar. É no âmbito de um tal investimento que se tem de pensar a definição dos projetos de formação contínua de cada CFAE, beneficiando-se da experiência destas entidades, de forma a responder-se quer à necessidade de se aprofundarem as sinergias que se têm vindo a estabelecer, quer às singularidades dos agrupamentos, das escolas e dos seus projetos, os quais tenderão a adquirir uma outra visibilidade e pujança.

O maior desafio, contudo, com que, no imediato, nos teremos de defrontar no domínio da formação contínua de professores diz respeito à necessidade de se valorizar a reflexão sobre as práticas docentes e a eventual transformação dessas práticas como objeto das iniciativas a assumir nesse domínio. Não se trata de um retorno à valorização das didáticas específicas, no sentido de se encontrarem as respostas infalíveis para promover o sucesso escolar dos alunos, mas de afirmar que é no domínio do trabalho educativo a desenvolver com os alunos, no âmbito dos mais diversos espaços disciplinares e interdisciplinares, que o trabalho dos professores se justifica como um trabalho de empoderamento cultural dos alunos que, para o ser, acaba por se constituir como um trabalho do seu empoderamento intelectual, relacional e ético. Da mesma forma que os saberes académicos e científicos, só por si, sendo necessários, não são suficientes para que alguém possa ser um professor capaz de lidar com a heterogeneidade dos alunos e desafiá-los a envolver-se em projetos de construção do saber que possam constituir-se como oportunidades de desenvolvimento de competências, importa reconhecer, também, que a formação em metodologias ditas ativas não pode ocorrer de forma dissociada dos saberes, procedimentos e racionalidades que caraterizam as diferentes áreas curriculares. Não se põe em causa a importância da formação em áreas como, por exemplo, a da diferenciação curricular e pedagógica, a da interdisciplinaridade ou a da avaliação formativa, o que se tem de reconhecer é que os resultados deste tipo de formação não se fazem sentir, imediatamente e de forma automática, no modo como se propõe e organiza o trabalho nas diferentes disciplinas. É que tanto a vontade de diferenciar, como a de promover Domínios da Autonomia Curricular ou de subordinar os procedimentos de avaliação à necessidade de potenciar as aprendizagens dos alunos constituem-se como desafios metodológicos que implicam uma transformação dos pressupostos e das opções epistemológicas dos professores no âmbito das respetivas disciplinas, o que obriga estes, no decurso do trabalho de formação que visa contribuir para a transformação das suas crenças curriculares e pedagógicas, a confrontar-se com

as suas crenças epistemológicas e os modos como, através destas, entendem o que é importante ensinar e como ensinar. Neste sentido, não estamos perante um processo de transposição, mas antes, perante um processo de recontextualização.

Por isso é que defendo que a urgência em responder às mudanças educativas para as quais somos solicitados não pode justificar a produção de respostas, ao nível da formação, que se circunscrevam a ser, exclusivamente, respostas curricular e pedagogicamente indiferenciadas. Para as entidades formadoras este é um desafio que nem sempre será fácil de operacionalizar, já que obriga a encontrar outras soluções que implicam outros modos de conceber e organizar os planos de formação, bem como a estabelecer uma outra relação com os formadores que terão de ser apoiados a repensar os seus projetos e as suas práticas, de forma a assumirem práticas mais consequentes e isomórficas quanto à relação que estabelecem entre o que se apregoa e o que se faz nos contextos de formação.

Olhando para os textos que integram esta publicação, acredito que estes nos mostram que, apesar das dificuldades, só poderemos ter, como Fernando Pessoa, saudades do futuro.

Gondomar, 8 de agosto de 2019
Rui Trindade
Presidente do CCPFC

Notas sobre os autores

Ângela Rodrigues
Licenciada em História, Mestre e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professora aposentada do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Colaboradora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do referido Instituto, colaborando em projetos de investigação e no curso de doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores.

Clara Freire da Cruz
Licenciada em História pela Universidade Clássica de Lisboa; Mestre em Ciências de Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa; Doutorada em Educação no Instituto de Educação da mesma Universidade. Desde 2004 é diretora do Centro de Formação de Escolas dos Concelhos de Benavente, de Coruche e de Salvaterra de Magos- Centro EDUCATIS.

Custódio Lagartixa
Licenciado em História e Mestre em Didática da História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Avaliador externo de planos de formação de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). Assessor do Centro de Formação de Montijo e Alcochete (CENFORMA).

Eduardo Figueira
Professor Catedrático na Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração (FCSEA) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Investigador Sénior no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CEIED) e investigador Sénior no Centro de Investigação em Política, Economia e Sociedade (CIPES) da Universidade Lusófona.

Elsa Estrela
Mestre em Ciências da Educação e doutorada em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Professora Auxiliar na Universidade Lusófona; Coordenadora de Projetos do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED), Cocoordenadora do Centro de Competências para a Inovação em Educação e Cidadania (CCIEC).

Florentino Blásquez Entonado
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Salamanca. Professor Catedrático na área da Didática e Organização Escolar, da Universidade da Extremadura, em Badajoz, Espanha. Diretor do grupo de investigação sobre "Investigação e desenvolvimento da educação na Extremadura" (GIDEX).

Maria Adelaide Paredes da Silva
Professora do ensino básico e secundário. Diretora do CFAE PROFORMAR (1993 - 2008) e do Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Almada – ALMADAFORMA (2008 -2017). Presidente da associação ALMADA MUNDO.

Mariana Grazina Cortez
Doutorada em Ciências Sociais, na especialidade de Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa. Docente no Ensino Superior Politécnico. Formadora no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas e em vários Centros de Formação de Professores.

Marta Alves
Licenciada em História pela Universidade Nova de Lisboa; Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Avaliadora de projetos em educação. Diretora do Centro de Formação de Montijo e Alcochete –CENFORMA.

Rosa Serradas Duarte
Licenciada em Educação Física; Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa; Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Lumière – Lyon2 – França. Especializada em Educação Especial. Pós-graduada em Direito da Educação. Subdiretora do Doutoramento em Educação da ULHT e Cocoordenadora do Mestrado de Educação Especial.

Sónia Moreira
Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela (USC). Especialista em Prática e Investigação Pedagógica e Didática. Autora do Projeto COOPERA. Formadora de professores desde 2010. Assessora do CFAE Gaia Nascente.

Vítor Ochoa Maia
Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa; Mestre em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor; Formador nas áreas e domínios de Educação Especial, Didáticas Específicas e Sensibilização à Educação Especial. Docente de Educação Especial.

Introdução

À medida que o século XXI avança, é cada vez mais urgente pensar a escola, as suas funções e os papéis a desempenhar por alunos e professores. Para que serve a escola? Que aluno queremos formar? O que devemos mudar na organização escolar para corresponder às novas exigências de um mundo em mudança acelerada?

A escola do século XX foi herdeira de uma tradição de organização escolar do século XIX. Nos nossos tempos, a escola continua a assumir, maioritariamente, marcas dessa herança: alunos agrupados em turmas; docentes a intervir de forma individual no âmbito da sua disciplina; conhecimentos espartilhados por disciplinas, estruturadas num horário rígido, frequentadas por todos os alunos.

A escola convive com o mundo da era da globalização, da constante inovação científica e técnica, da internet e não pode ficar exterior a essa realidade. Se na atualidade se valoriza, de forma crescente, um profissional que seja criativo, que se saiba adaptar à mudança, que se integre em grupos de trabalho, que seja dinâmico, tenha iniciativa e espírito crítico, a escola deve pensar em preparar os seus alunos considerando também esta nova realidade.

Muitos investigadores formulam teorias sobre a escola do futuro, escola pública, entenda-se. Uns anunciam a sua quase morte, pois, o acesso à informação e ao conhecimento é processado de forma totalmente diferente do que era até há relativamente poucos anos; outros apontam-na como o motor de desenvolvimento de comunidades que, embora muito velhinho e anacrónico, é preciso olear permanentemente para funcionar; outros ainda apresentam a escola do futuro, ou melhor, o futuro da escola, organizado em novos espaços, com tempos diferentes, assente em aprendizagens realizadas por temas estruturantes, em que o trabalho colaborativo entre os professores e a aprendizagem interpares assumem papel determinante.

Neste futuro, acreditamos que o papel a desempenhar pelos docentes será decisivo, exigindo-se algumas reconfigurações do seu quadro de exercício profissional para as quais a formação contínua, terá, como tem tido, um papel determinante.

É, por isso, essencial uma alargada reflexão sobre o futuro da escola e, paralelamente, sobre a formação contínua de professores e o seu papel como espaço de reflexão sobre a escola e, fundamentalmente, o trabalho pedagógico. Faz

sentido continuar a pensar a formação contínua de professores como tem sido feita até à data? Não deveria a formação contínua de professores debruçar-se sobre o futuro da escola e a escola do futuro?

Consideramos que a formação contínua de professores pode e deve ter um papel de charneira no processo de (re)pensar o futuro da escola. A conjugação entre forças externas, escola e universidade pode ser facilitada pelos Centros de Formação Contínua de Professores (CFAE), entidades muito ágeis e, sobretudo, muito embrenhadas nas comunidades locais, mas também próximas das tutelas políticas e dos ambientes tradicionais de investigação e de produção de conhecimento, assim como de processos e comunidades de inovação emergentes.

O CENFORMA, Centro de Formação de Professores de Associação de Escolas que engloba as unidades orgânicas dos Concelhos de Montijo e Alcochete, tem-se vindo a debruçar sobre a problemática já focada. Parte-se do princípio de que aprender e ensinar é algo intrínseco às escolas, embora, muitas vezes, a reflexão sobre a atividade docente esteja condicionado em função das crescentes tarefas mecanizadas e formatadas a que os agentes educativos estão sujeitos. Consciente deste contexto o CENFORMA tem procurado, junto da comunidade educativa local e não só, proporcionar tempos e espaços de reflexão sobre as práticas, de partilha de conhecimento e experiências entre os diversos atores. Nesta linha, o nosso CFAE procura constituir-se como uma plataforma de interligação e promoção do trabalho desenvolvido na comunidade educativa em que está inserido, procurando identificar e partilhar recursos educativos, induzir a reflexão sobre as práticas e assim contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

É nesta senda que se insere a presente publicação, reunindo diversas reflexões e perspetivas que se acredita poderem contribuir para promover o debate sobre o futuro da educação e da escola, através da formação contínua de professores. Pensar a escola, pensar a profissão docente, pensar formas de renovação profissional, pensar o trabalho pedagógico, devem ser processos de reflexão inerentes à formação contínua de professores. Os autores convidados (investigadores, diretores de CFAE, colaboradores do CENFORMA, membros da Secção de Formação e Monitorização, formadores), mercê da sua diversidade profissional, representam diferentes contextos e backgrounds, suscitando uma maior heterogeneidade de pensamentos e uma triangulação de ideias e perspetivas. A implementação em Portugal do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) que se iniciou em 2016, proporcionou aos CFAE a disponibilização de verbas, no sentido de financiar um programa de formação contínua de professores. Foi através de uma parte reduzida desta verba que foi possível custear esta publicação, na qual estão inseridos vários artigos no âmbito da formação realizada no contexto do PNPSE.

A obra está organizada em três partes, cada uma abordando a problemática da formação contínua de professores em Portugal de diferentes ângulos: no tempo, no espaço e nos diagnósticos, processos e perspetivas.

Na parte I são revisitados 25 anos de caminho na formação contínua de professores e formadores em Portugal e em Espanha, na ótica do legislador, dos atores e das suas práticas. Os processos formativos e avaliativos (análise de necessidades formativas, construção de plano de formação, avaliação do impacte da formação contínua de professores, entre outros) são alvos de exposição e reflexão que constam da parte II da publicação. A última parte apresenta diversas perspetivas da formação contínua, tendo em conta o panorama atual da educação em Portugal e o que se antevê ou deseja para um futuro cada vez mais próximo.

A Diretora do CENFORMA
Marta Alves

Parte I

25 anos de caminho na Formação Contínua de Professores e Formadores

Breves apontamentos sobre a formação contínua de professores – contributos para memória futura

Rosa Serradas Duarte

Resumo

Este capítulo pretende evidenciar momentos relevantes na conceção e na implementação do sistema de Formação Contínua em Portugal que, em nosso entender, assentou em aspetos inovadores. Tenta-se desocultar, se possível, alguns fatores da dinâmica social e da política educativa até aqui pouco estudados e correlacionados com o nosso objeto de estudo.

Não se assumindo como um trabalho de história, mas, sobretudo adquirindo o seu sentido num "dever de memória" este estudo assenta a sua leitura crítica aos factos em trabalho investigativo realizado e numa participação ativa em muitas destas dinâmicas ao longo dos anos.

Palavras-chave: Formação Contínua em Portugal; política educativa; conceção e implementação

Introdução

Passados mais de 40 anos sobre o 25 de Abril de 1974 é já possível fazer o exercício de olhar para trás, com algum distanciamento, e compreender acontecimentos relevantes, nomeadamente na formação contínua de professores. Porventura será fazer uma leitura crítica, atribuir aos factos um outro significado, eventualmente, dando-lhes uma maior abrangência.

Este trabalho não pretende ser um trabalho de história, mas um trabalho de memória que almeja evidenciar alguns momentos importantes na conceção e na implementação do sistema de Formação Contínua que, em nosso entender, assentou em pressupostos inovadores, desocultando, se possível, alguns aspetos da dinâmica social e da política educativa até aqui pouco estudados.

Investigações em que participámos ao longo de anos, e a participação ativa em muitas destas dinâmicas foram determinantes em todo o processo de análise que apresentamos, embora nos centremos, apenas, em aspetos que considerámos mais relevantes e menos conhecidos conscientes que muitos outros poderiam ser analisados.

As práticas de formação contínua antecedem, em muito, a legislação que lhes vem a dar corpo. Notório é ainda o facto de, em Portugal, a formação contínua sempre ter estado ligada ao associativismo docente, tanto antes como depois do 25 de Abril de 1974, e explica muito do percurso e das soluções que se foram encontrando, ao longo dos primeiros anos.

Relato de um percurso que permite compreender o presente

Antes do 25 de Abril as associações pedagógicas, o sindicato corporativo, os movimentos de docentes e a formação

Até 25 de Abril de 1974, data da revolução que implantou a democracia, Portugal estava isolado da Europa e do mundo. O regime ditatorial de Salazar conduziu o país ao isolamento, manietando o seu desenvolvimento. O governo de Marcello Caetano que lhe sucedeu, iniciou algumas mudanças promissoras que permitiram chamar aos primeiros anos do seu governo a "primavera Marcelista" por terem criado ilusões sobre a democratização do Estado nas alas mais moderadas da oposição, nomeadamente nos chamados católicos progressistas.

No que respeita à educação, o isolamento e atraso relativamente aos outros países da Europa eram muito evidentes. No entanto, desde o início dos anos 1960 assiste-se ao deflagrar nas Universidades de movimentos estudantis de contestação ao regime, em particular à guerra colonial que afetava diretamente a vida dos jovens devido à obrigatoriedade do cumprimento do serviço militar obrigatório e, consequentemente, à participação nessa guerra da qual só se podia escapar através da deserção e do exílio no estrangeiro. Estes movimentos estudantis têm particular expressão em 1962 com Salazar e em 1969 já com Marcello Caetano. Segundo Fernandes "as crises universitárias abriram e fecharam a década de '60. A crise de 1969, originada em Coimbra, talvez a mais grave de todas, acabaria por impor a demissão do Ministro da Educação José Hermano Saraiva, e a sua substituição por José Veiga Simão" (2006, s/p).

Também segundo Grácio "(…) a documentação da Oposição democrática faz-se eco da crise universitária de 1968-69 e da luta estudantil, sintetizando e difundindo mais largamente o desagravo e as reivindicações dos estudantes" (1995, p. 493).

Na "primavera Marcelista" o discurso da necessidade da educação começou a emergir, tendo-se efetuado algumas mudanças importantes entre as quais se destacam o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em 1967/68. Em 1973 o Ministro

Veiga Simão deu início a uma Reforma do sistema educativo que veio a ser travada com o 25 de Abril. Segundo Fernandes "aproveitando a proteção política e financeira do presidente do governo, o Ministro lança uma reforma que ilustrou a "evolução na continuidade" (2006, s/p).

A expansão da escolaridade obrigatória para 6 anos tornou necessário o recrutamento massivo de professores entre os jovens finalistas e recém-licenciados provindos do Ensino Superior. Foram eles que nos últimos anos da ditadura renovaram o corpo docente das escolas do Ensino não Superior. Muitos militavam já na oposição ao regime, tendo adquirido experiência organizativa nas Associações de Estudantes a qual lhes permitiu constituir núcleos de professores que, ainda clandestinamente, se reuniam para debater problemas profissionais, nomeadamente os relativos à sua profissionalização.

Em 1969/70 os professores iniciam um movimento reivindicativo, os Grupos de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios (GEPEeP) cujos principais objetivos eram o pagamento das férias a estes docentes e o direito de associação (Ricardo, 2016:40). Já em 1971 e já como Grupo de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES) este grupo organiza colóquios onde se abordam, entre outros, temas como: a relação professor aluno; formação e aperfeiçoamento de professores (Ricardo, 2016, p. 104-105).

Contemporâneo deste movimento também surgem vários movimentos de professores que refletiam as suas posições discordantes quanto às políticas educativas e das quais se podem destacar o Centro Educacional de Formação Permanente (CEFEPE) organização autónoma de professores e de pais e encarregados de Educação impulsionados por Lucinda Atalaia e Rui Grácio (Fernandes 2010) onde se debatiam os problemas pedagógicos e se organizavam colóquios.

Também o Sindicato Nacional dos Professores, (organismo corporativo, de inscrição obrigatória para os professores do Ensino Particular, criado em março de 1939 por iniciativa do então governo), na medida em que acolhe professores progressistas como Rui Grácio, Mora Ramos, Maria Luísa Madeira Rodrigues, entre outros, começa a promover iniciativas de formação, debates temáticos e cursos de atualização, nos quais participavam muitos professores. Embora no seio de um organismo corporativo os professores foram tendo um espaço de encontro e debate.

Em contramão com a orientação política do governo o discurso da necessidade da democratização da educação começou a emergir, aliado à patente necessidade de modernizar o país.

Em 1974 mais de 50% dos professores dos ensinos básico e secundário não eram profissionalizados, isto é, tinham apenas formação científica, mas não tinham formação pedagógica considerada indispensável ao ingresso no estágio pedagógico que lhes daria a qualificação profissional. Tornava-se, pois, necessário criar-lhes condições para se profissionalizarem a fim de adquirirem um vínculo profissional estável. Por este motivo, a questão da formação manteve-se como tema aglutinador dos professores, sobretudo dos mais jovens.

Consideramos, assim, que a formação, nomeadamente a profissionalização e a formação contínua enquanto e/ou atualização pedagógica foram um fator de construção de identidade profissional e estão intimamente ligadas a aspetos reivindicativos.

Por estas razões, depois do 25 de Abril, os sindicatos de professores, então criados, iniciaram um percurso no sentido da construção de uma nova profissionalidade, já em fase latente e oriunda nos movimentos de professores e empenharam- se na construção de um novo sistema educativo.

O 25 de Abril - a constituição dos sindicatos e a emergência da formação pedagógica e da profissionalização

Com a Revolução a educação emergiu como um dos sectores da sociedade mais dinâmicos e a 26 de abril os professores derrubaram praticamente todos os diretores das escolas e reitores dos liceus substituindo-os por comissões diretivas eleitas em cada estabelecimento de ensino dando, assim, início a um processo de gestão democrática das escolas.

A partir de 27 de abril iniciou-se um movimento massivo de docentes que conduziu à criação dos Sindicatos de Professores.

Na implementação da gestão democrática das escolas e na criação dos Sindicatos de Professores assumiram particular destaque os professores que antes do 25 de Abril integravam o movimento denominado Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES) que haviam lutado pela profissionalização dos professores, fazendo da formação um tema prioritário e que os sindicatos incorporaram, desde logo, nos seus programas de ação.

O facto de ter havido uma revolução que operou ruturas importantes e revelou necessidades imperiosas de mudança, o facto de existirem já dinâmicas latentes, em torno dos problemas profissionais dos professores, permitiram a eclosão de processos reformadores informais que se tornaram pólos da ação sindical.

Segundo Silva (2013) os sindicatos sempre se entenderam como locais de conceção e intervenção de políticas educativas. Este entendimento foi, durante muitos anos, um dos principais motores da ação sindical. A formação é um caso paradigmático neste âmbito, até por razões que estão intimamente ligadas à génese dos próprios sindicatos.

Com a aprovação da Constituição da República iniciou-se a construção do novo edifício legislativo Português, sendo atribuída à Assembleia da República a responsabilidade de elaborar leis de bases, entre as quais estava a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Ensino.

Durante este período de 10 anos, a Assembleia da República foi aprovando e negociando com os sindicatos leis avulsas de primordial importância, legislando sobre aspetos parcelares do Sistema Educativo. Estão nestas condições, entre outras: a Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro — o direito de participação dos pais nos Estabelecimentos de Ensino; a Lei n.º 9/79, de 19 de março — Lei de Bases

do Ensino Particular e Cooperativo e a Lei n.º 65/79, de 4 de outubro — Lei da Liberdade de Ensino.

Os sucessivos governos vão, também, fazendo opções e negociando diplomas, mesmo na ausência de uma lei enquadradora.

No que se refere aos sindicatos as reivindicações pela carreira docente, por melhores condições de trabalho vão, também, prosseguindo. Quanto à formação, foco do nosso trabalho, damos realce ao trabalho desenvolvido pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (por ser aquele a cujos dados nos foi possível aceder e pela relevância e dimensão das ações), evidenciamos as seguintes ações:

1978 - Organização dos "Cursos de Setembro "com vista à atualização Científica e Pedagógica dos professores que, a partir de 1979, prosseguem como Jornadas Pedagógica" (informação recolhida na Exposição dos 40 anos do SPGL).

1979 - Organização de um Seminário Internacional sobre Formação de Professores a 9-10 de novembro.

Destaque para este seminário internacional que foi organizado em três secções: Secção I - Formação Inicial; Secção II - Formação em exercício e Secção III- Formação Contínua. Neste seminário intervieram, entre outros, António Teodoro, Rogério Fernandes, Maria da Graça Fernandes, Hélia Almeida e Manuela Esteves, os quais, posteriormente tiveram papéis de destaque no âmbito da Política Educativa.

No seminário foram ainda apresentados pelo S.P.G.L. os seguintes documentos: "Contributo para a definição de um Sistema de Formação em Portugal" e "A preparação para a vida profissional dos professores do Ensino Secundário hoje" (declaração do 49º Congresso da FIPESO, realizado de 23 a 29 de julho de 1979, em Estocolmo).

Foram também alvo de apreciação no seminário: o projeto de decreto-lei sobre a formação de professores; o projeto de decreto-lei sobre contratos plurianuais com docentes e a Lei n.º 49/79, de 14 de março, sobre complemento de habilitações.

Ainda durante o ano de 1979 e após aturadas negociações, em que os sindicatos (nomeadamente o SPGL e o SPZN) tiveram um papel preponderante e absolutamente decisivo é aprovado o Decreto-Lei n.º 519-T1/79 de 29 de dezembro que vem definir o fim à mobilidade generalizada, conceber um programa de profissionalização e de complemento de formação generalizada e visa: (i) estabilidade do corpo docente; (ii) a profissionalização a curto prazo dos docentes; (iii) descentralizar a formação respondendo às regiões mais carenciadas do país; (iv) lançar as bases de um sistema de Formação contínua e (v) facultar aos serviços centrais e periféricos uma melhor gestão e formação de pessoal.

São estabelecidos os contratos plurianuais, anuais e temporários, respondendo-se, assim, a uma das mais antigas reivindicações. A estes contratos poderão candidatar-se docentes com habilitação própria, mas sem habilitação pedagógica e fazerem assim a sua profissionalização e, também, os docentes integrados em contratos de complemento de habilitação (Lei n.º 67/79 de 4 de outubro). Estavam, pois, lançadas as bases da resolução de dois dos mais impor-

tantes problemas do sistema – a mobilidade docente e a profissionalização. Pese embora a sua importância, este diploma praticamente caiu no esquecimento.

Entendemos necessário trazer à discussão este diploma por, em nosso entender, ter tido consequências que vão muito para além dos seus efeitos principais - o início do fim da mobilidade docente e a profissionalização.

A escola passou a ser o centro da formação e é criado um sistema que, ao preconizar a formação em 3 grandes áreas (Sistema Educativo, Área Escola e Área Turma) em que os professores em formação são obrigados a intervir nessas três áreas, potenciou, em muitas escolas, dinâmicas formativas e colaborativas que extravasaram o previsto e foram construindo novas formas de ser professor e de intervir. Este sistema induziu dinâmicas formativas, centradas na escola e nos seus problemas. Esta situação veio a ser alterada, já depois da Lei de Bases do Sistema Educativo, quando em 1988 se desloca a responsabilidade da profissionalização docente para o Ensino Superior, na pressuposição de que a qualidade e qualificação dos docentes era mais importante que os contextos de trabalho (Correia, 1997, p.16).

As práticas de formação contínua utilizadas ainda antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo eram essencialmente viradas para a profissionalização de professores, ou seja, o complemento de formação académica especificamente estruturada para a docência nos, então, Ensinos Preparatório e Secundário. Foi o Decreto-Lei n.º 519T1/79, de 29 de dezembro que inovou envolvendo toda a escola na ação dos formandos. Tais práticas foram indutoras nas Escolas de dinâmicas e de responsabilidades de formação precursoras de uma formação contextualizada e, provavelmente, propiciadoras de uma maior facilidade de adesão aos modelos de formação centrados na Escola.

Neste particular os sindicatos foram particularmente intervenientes e bem-sucedidos.

Com a constituição das Federações Sindicais em 1983, já a meio do percurso tendente à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e a Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE), então criadas e que até então se tinham apresentado como uma frente única no Ministério da Educação, começam a divergir em termos negociais.

A partir desta altura, com o começo da preparação da adesão de Portugal à União Europeia, o discurso da prioridade educacional vai adquirindo uma importância cada vez maior pois a aproximação do Sistema Educativo Português aos dos países constitutivos da União Europeia tornava-se urgente. Neste período, a atuação muito dinâmica dos sindicatos docentes manteve a Formação dos Professores na lista das prioridades educativas.

Portugal aderiu à União Europeia em 1 de janeiro de 1986 e em outubro desse mesmo ano foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo. A lei enquadradora do sistema educativo reconhece, entre outros aspetos, a formação contínua como um direito dos professores, estipula princípios de formação dinâmicos ligados ao contexto e orientados para a reflexão e investigação, e estabelece a ligação entre a formação contínua e a progressão na carreira.

A Lei nº 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), estabelece, no Art.º 35 "os seus princípios gerais sobre a formação de educadores e professores", a saber: (i) Formação inicial 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 pedagógico de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; (ii) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente; (iii) formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional; (iv) formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; (v) formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica; (vi) formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante; (vii) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa e (viii) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.

A mesma Lei de Bases vem estipular no seu Art.º n.º 36.º — "princípios gerais das carreiras de pessoal docente e outros profissionais de educação" — estabelece, entre outros aspetos, que a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação e às qualificações profissionais pedagógicas e científicas (Art.º 36.º - 2), referindo também o direito, por parte do avaliado, ao recurso sobre as decisões de avaliação.

A conjugação destas disposições liga inequivocamente e, pela primeira vez, a formação contínua com a carreira docente fazendo depender esta última da primeira quando, até este momento, a progressão se fazia por módulos de tempo serviço (fases)- Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de junho.

A publicação da LBSE resultou de um trabalho aturado de consensualização de princípios tendo sido aprovada pelos partidos representados na Assembleia da República, da seguinte forma: votos a favor do PS, PSD, PRD e PCP, voto contra do CDS e abstenção do MDP/ CDE.

A formação de professores foi um ponto de grande controvérsia entre os partidos políticos e sustentou a abstenção do MDP/CDE e parte do voto contra do CDS. Salvado Sampaio em 1987 publicou um interessante trabalho sobre a posição dos Partidos Parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Podemos sintetizar as aquisições da LBSE no que respeita à formação da seguinte forma:

- Estabelece o princípio da formação de grau superior para todos os professores não estipulando, no entanto, o grau de licenciatura para os educadores de infância professores do 1º Ciclo (o que só veio a ser feito na revisão da Lei n.º 115/97 de 19 de setembro)
- Cria as licenciaturas bietápicas para os professores do 2º ciclo (a efetuar em ESES ou Universidades).

- Estipula princípios de formação dinâmicos ligados ao contexto e virados para a reflexão e investigação.
- Reconhece a formação contínua como um direito.
- Estabelece a ligação entre a formação e a progressão na carreira.

Face ao enquadramento jurídico já aprovado, inicia-se um percurso de 22 meses de negociação que ao consagrar a carreira docente, reforça a dependência da progressão nessa carreira da Formação Contínua realizada pelos docentes. O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (ECD) veio a ser consagrado pelo Decreto-Lei nº 409/89 de 18 de novembro e Decreto-Lei n.º 139A /90 de 28 de abril.

Até à aprovação do ECD em 1989/90, mais do que a formação contínua esteve em questão a avaliação dos professores, pois à partida, a formação contínua, e a sua ligação à carreira eram dados inquestionavelmente, adquiridos, tanto pelo Governo como pelos Sindicatos.

Tornou-se necessário, portanto conceber e implementar um sistema de formação contínua que possibilitasse a concretização da progressão na nova carreira docente.

Mais uma vez os sindicatos estiveram na primeira linha de apresentação de propostas e ativos na negociação.

O 1º Congresso da Formação Contínua e os confrontos das posições dos diferentes atores (Aveiro 1991)

Durante o tempo em que governo e sindicatos se confrontaram no processo negocial sobre a formação contínua merece particular realce a realização, na Universidade de Aveiro, do Iº Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, em fevereiro de 1991. Neste Congresso, em que intervieram os principais protagonistas do processo, foi possível evidenciar as ambiguidades e diferenças tanto no que se refere ao papel desempenhado pelo governo como pelos sindicatos. O governo, na pessoa do Secretário de Estado da Reforma Educativa, Doutor Pedro d'Orey da Cunha e as federações sindicais (FENPROF e FNE) através dos respetivos Secretários Gerais e de outros dirigentes. Esteve, também, presente o autor do modelo de formação contínua que veio a ser aprovado e publicado em 1992 operacionalizando a ligação da formação contínua à carreira docente – o Professor Doutor João Formosinho.

As principais posições ficaram aí expressas: por um lado, o governo afirmou o seu empenhamento numa formação contínua que se enquadrasse no espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo, ou seja, fosse considerada um direito dos professores e disponibilizada preferencialmente pelo ensino superior, mas devendo ser centrada nas Escolas Básicas e Secundárias no respeito pela sua autonomia. Utilizando as palavras do próprio Secretário de Estado a formação deveria ser "(…) Uma formação contínua variada, livre, baseada na autonomia dos docentes, das escolas e das instituições: este é o desafio, este é o critério de sucesso"

(Cunha, 1991, p. 336). Por seu turno Formosinho concluiu a sua intervenção nesse Congresso - Modelos *Organizacionais de Formação Contínua de Professores* - afirmando:

> "a diversidade de entidades formadoras que preconizamos é o reflexo da diversidade de agentes educativos da nossa sociedade que, numa filosofia não centralista, devem ter expressão organizacional. Esta diversidade de agentes e de entidades formadoras deve também traduzir –se numa diversidade metodológica no próprio processo de formação contínua". (Formosinho, 1991, p.254)

As federações sindicais afirmaram, mais uma vez, o seu acordo com a ligação da formação contínua à carreira docente, entendida como uma carreira única baseada na formação e não no grau de ensino em que o professor leciona. Esperava-se com essa ligação aproximar os professores da formação e, assim, permitir-lhes estruturar a carreira em função da formação e não da avaliação. Esta formulação merecia o consenso das duas Federações que, no entanto, não deixaram de patentear as suas diferenças traduzindo-as em diferentes opiniões sobre os modelos a adotar, diferenças que, também, foram evidenciadas entre os políticos e os especialistas em formação.

Tanto no que respeita às associações sindicais, como no âmbito do poder político podemos dizer que os diferendos assentavam em três pontos, a saber (i) a formação centrada na escola; (ii) o papel do Ensino Superior na Formação contínua e (iii) quem deveria ser o principal destinatário do financiamento: a escola ou o ensino superior.

Em nossa opinião, ao longo do processo foram-se ultrapassando os diferendos umas vezes a favor de um lado e outras a favor do outro tanto no que se refere aos sindicatos como no que se refere ao poder político.

Assim, foram ficando no caminho problemas que por terem sido mal ou incompletamente resolvidos foram aparecendo recorrentemente ao longo de todo o processo e revelando mesmo contradições insuficientemente esclarecidas. As alterações introduzidas ao Regime Jurídico da Formação Contínua (RJFCP), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, em 1993, Lei n.º 60/93, de 20/08, em 1994, Decreto-Lei n.º 274/94, de 28/10 e em 1996, Decreto-Lei n.º 207/96, de 02/11 são disso um exemplo.

Sem verdadeiros consensos sobre questões de fundo e já sob a influência da corrente neoliberal na educação (anos 1990) o diploma que em 1992 concretizou a formação contínua em Portugal aponta no sentido das recentes tendências europeias na medida em que consagra para a formação contínua um modelo descentralizado favorecendo assim a existência de uma diversidade de entidades formadoras, centrado no cliente, isto é, nos professores que procuram formação por imperatividade da sua ligação à progressão na carreira.

A criação de Centros de Formação das Associações de Escolas, bem como a possibilidade que foi dada a múltiplas instituições de criar Centros de Formação em termos organizativos, responde à tendência descentralizadora das políticas educativas neoliberais.

O facto de se estar a lançar um sistema de formação contínua, pela primeira vez, tão tardiamente, relativamente a outros países, permitiu que em Portugal se aplicasse o que a investigação mais recente preconizava e ainda hoje não se aplica na maioria dos países Europeus, a ligação da formação à progressão na carreira.

Síntese da evolução operada no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores de 1992 a 1996

Ao olharmos para as alterações introduzidas na formação contínua através dos diplomas publicados entre 1992 e 1996 parece possível identificar algumas linhas de desenvolvimento, a saber:

A nível de quem define — substituição de um órgão tipo concertação social o Conselho Coordenador da Formação Contínua (CCFC) com cerca de 20 membros que são "representantes" e por um órgão tipo executivo com 5 membros nomeados pelo Ministério da Educação, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Na versão final, Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, coexistem estas duas entidades: um conselho com cerca de 25 membros (CCFC), que são novamente "representantes" e com funções consultivas e de acompanhamento, e o CCPFC com13 membros nomeados pelo Ministro da Educação, com funções executivas.

A nível das entidades formadoras — menor peso das instituições de Ensino Superior. Maior ênfase nos centros de Formação das Associações de Escola e das Associações Profissionais como prestadores de serviços de formação e menor capacidade de intervenção nas políticas de formação.

A nível das modalidades de formação — embora as modalidades de formação se tenham mantido há uma maior tendência para a valorização das modalidades mais contextualizadas e que contemplam uma maior componente de auto- formação- as oficinas de formação, os círculos de estudo e os projetos.

A nível dos formadores — as qualificações dos formadores vão evoluindo num sentido de maior exigência.

Muitas das alterações introduzidas nos diplomas procuram soluções mais exequíveis e parecem advir de dificuldades de implementação prática de anteriores versões.

Nota conclusiva

Por razões já explicitadas centrámo-nos num número limitado de diplomas que assumiam foros de maior importância por definirem os quadros e as dinâmicas em que se desenvolveram os processos de formação contínua de professores e parámos a análise com a estabilização do modelo.

Antes do 25 de Abril de 1974, antes da existência da democracia em Portugal já grupos de professores progressistas se organizaram e reivindicavam a profissionalização e formação que sustentassem uma carreira estável e digna.

No entanto, não podemos deixar de referir que práticas de formação contínua mais consistentes utilizadas ainda antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo eram essencialmente viradas para a profissionalização de professores ou seja o complemento de formação académica especificamente estruturada para a docência nos, então, Ensinos Preparatório e Secundário e foram regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 519T1/79, de 29 de dezembro. Tais práticas foram indutoras nas escolas de dinâmicas e de responsabilidades de formação precursoras de uma formação contextualizada e, provavelmente, propiciadoras de uma maior facilidade de adesão aos modelos de formação centrados na escola que os atuais diplomas sobre formação contínua preconizam, como já foi referido.

Os modelos de formação que, em 1988, deslocaram a responsabilidade da formação docente para o Ensino Superior, no pressuposto de que eram a qualidade e a qualificação dos formadores determinantes na formação, foram tributários, segundo Correia (1997, p.16) de uma outra conceção de formação que pretende fazer a separação entre o papel das instituições de formação e os contextos de trabalho.

O âmbito deste trabalho afasta-nos de uma análise deste tipo sobre esta questão que envolve outros problemas e outras dinâmicas. Referimo-lo não só por dever de memória, mas também por entender que o sucesso da implementação dos Centros de Formação das Associações de Escolas e dos processos de formação contextualizados devem muito do seu êxito a dinâmicas formativas desses períodos, seja por terem como atores professores que estiveram ligados a esses processos, seja por terem beneficiado de uma dinâmica formativa, mesmo que muito ténue, que se implementou em muitas escolas.

A formação contínua, pelas suas próprias características, permite mobilidade num quadro conceptual muito vasto. A diferenciação dos públicos e das necessidades, individuais e/ou do sistema são razões suficientes para tão vasta abrangência.

Em nossa opinião (i) a ligação da formação contínua à carreira docente transforma num dever daquilo que, durante muitos anos, foi apenas um direito fazendo que a necessidade de "créditos" para a progressão na carreira docente se tornasse o mecanismo compulsivo que obrigou e obriga a grande maioria dos professores a fazer formação e (ii) a necessidade de por de pé uma reforma do Sistema Educativo, obrigaram a implementar um sistema de formação contínua.

O financiamento Europeu criou a oportunidade, disponibilizando os meios (sempre escassos no País) necessários à implementação de um sistema com tão grande dimensão, mas também foi este financiamento que induziu algumas perversões no sistema ao privilegiar umas áreas em detrimento de outras, eventualmente mais ajustadas.

De um e de outro lado (governo e sindicatos) estava a mesma geração que, embora ideologicamente diferenciada pretendia mudanças educacionais que pusessem Portugal a par dos seus parceiros europeus. Do lado do governo, nomeadamente no consulado do Ministro Roberto Carneiro, estavam os paladinos da mudança para a modernização do ensino já defendida na Reforma Veiga

Simão antes do 25 de Abril e pelo lado dos sindicatos, nomeadamente da FENPROF, estavam aqueles para quem a formação desempenhava um papel decisivo na luta por um ensino melhor associado ao avanço da democracia.

Hoje (2019) os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAEs) consolidaram-se, já não é percetível o carácter associativo e colaborativo da atividade de formação. Os CFAEs tornaram-se em prestadores de serviços de formação e o Ensino Superior começa a aparecer agora na qualidade de parceiro.

Referências

Canotilho, J. G. & Moreira, Vital, (1998). *Constituição da República Portuguesa – Lei do Tribunal Constitucional* — 5.ª ed. Coimbra: Coimbra Editora.

Correia, J. A. (coord.). (1997). *Formação de professores – um estudo temático*. Porto: Universidade do Porto, F.P.C.E. (não publicado)

Duarte, R. S. (2001). *O enquadramento jurídico da formação contínua de professores – análise e perspectiva de um professor.* Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. (não publicado).

Duarte, R. S. (2014). O Protagonismo dos Sindicatos na Formação e na construção da Profissão Docente (1974/1992). In Pintassilgo, J. (org) *O 25 de Abril e a Educação- Discursos, Práticas e Memórias Docentes.* Lisboa: Ed. Colibri.

Fernandes, R. (2006). *A reforma que teria sido e a reforma que foi: de 24 de abril de 1974 à revolução dos cravos*. Comunicação apresentada na conferência do SPIACE - grupo interuniversitário de estudos comparados sobre a Escola na Europa do Sul.

Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais na formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores. Realidades e Perspectivas* (237-258). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários.* Porto: Edições ASA.

Ricardo, M. M. C. (2016). *Os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário, 1969-1974 -As Raízes do Sindicalismo Docente*. Lisboa: Edições Lusófonas.

Sampaio, J. S. (1988). *Posição dos Partidos Parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Cadernos FENPROF.

Silva, M. L. (2014). Os Sindicatos de Professores – SPGL e FENPROF- e a Construção da Profissão Docentes, 1974-1990. In Duarte, R. S., Ricardo, M. M. C. & Silva, M. L. (orgs). *Percursos do Associativismo e do Sindicalismo docentes em Portugal 1890-1990*. Lisboa: Edições Lusófonas.

Teodoro, A., Duarte, R. S. & Gonçalves, M. N. (2013). Associativismo e Sindicalismo e identidades docentes. Algumas particularidades do percurso português. In Guindin, J., Ferreira, M. O.V. & Rosso, S. (orgs). *Associativismo e Sindicalismo em educação: teoria história e movimentos.* S. Paulo: Paralelo 15.

Documentos consultados

Seminário sobre Formação de Professores, 9-10 novembro 1979. (1979) Separata da *Revista Escola.* Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

SPGL uma expressão das conquistas de Abril (2014). Documentação inserta na exposição dos 40 anos do SPGL.

Legislação referida ou consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 519-T1/79 de 29 de dezembro. Criação de condições para a alteração da mobilidade docente e assegurar a profissionalização.

Decreto-Lei n.º 139 A/90 de 28 de abril. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Lei n.º 60/93, de 20 de agosto. Alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro. Altera o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 207/96, de 02 de novembro. Altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

A formação profissional contínua de formadores

Eduardo Figueira

Resumo

A Formação Profissional Contínua de Formadores é uma estratégia relevante para a eficácia do desempenho dos recursos humanos das organizações dado que a existência de formadores competentes é fundamental para promover competências dos recursos humanos. Face à inovação tecnológica, a formação contínua de formadores é fundamental para ter formadores competentes para formação com o propósito de proporcionar aos formandos a aquisição de competências relacionadas com as inovações. Isto é importante dado que a capacidade de as pessoas saberem inovar contribui positivamente para o seu nível de empregabilidade. Portanto, a formação profissional contínua é fundamental para as pessoas manterem o seu emprego e progredirem na sua carreira profissional e os desempregados tenham oportunidades de conseguir novo emprego. A qualificação contínua dos recursos humanos é assim relevante para aumentar a eficácia das actividades das organizações, desempenhando, portanto, um papel essencial no desenvolvimento económico e social dos territórios locais. De facto, o impacto da inovação no mercado de trabalho e na actividade profissional indica que a formação profissional contínua tem um efeito relevante na promoção do Desenvolvimento sustentável dos territórios locais. Um bom nível de produtividade das organizações públicas e privadas depende do uso eficaz de novas tecnologias, o que requer recursos humanos continuamente qualificados. Para este efeito é fundamental que os formadores participem em acções de formação contínua de formadores com o propósito de se manterem actualizados e competentes no uso das novas tecnologias e, desta forma, saberem usar as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas suas acções formativas e na capacitação dos seus formandos sobre o uso das TIC. A pedagogia digital requer o uso das novas tecnologias como objeto e ferramenta para a aprendizagem promovida pela tecnologia. O crescente uso das novas tecnologias nas ocupações profissionais

requer que as pessoas adquiram competências para usar as tecnologias existentes e para serem capazes de se adaptar às novas tecnologias quando desempenham tarefas nas suas organizações. Assim, as Organizações de Formação Contínua devem ter repositórios digitais de materiais de aprendizagem e exemplos de boas práticas de utilização de tecnologia para formação profissional. Neste sentido, os formadores devem apoiar-se a si próprios no âmbito de uma Comunidade de Prática criada "online "para desenvolver estratégias e materiais de aprendizagem que servirá como base sustentável para a partilha de melhores práticas e recursos Formativos abertos.

Palavras-Chave: Formação Profissional Contínua, inovação tecnológica, empregabilidade, TIC, competências digitais.

1. A Relevância da Formação Profissional Contínua de Formadores

A Formação Profissional Contínua de Formadores assume-se como uma estratégia fundamental para a promoção da melhoria do desempenho dos recursos humanos nas respectivas organizações. Nesta perspectiva, a existência de formadores competentes deve ser vista como uma condição essencial para a promoção de competências quer dos recursos humanos das organizações quer de indivíduos que estejam desempregados. Assim, face à actual e progressiva inovação de natureza técnica e tecnológica na actividade profissional, a formação contínua de formadores é fundamental para manter os formadores actualizados e competentes de modo a fazerem formação competente e actualizada com o propósito de os seus formandos adquirirem competências relacionadas com as inovações que vão surgindo. Isto é relevante uma vez que a inovação na actividade profissional produz uma forte pressão sobre as pessoas no sentido de as manter com elevada empregabilidade.

Face a esta realidade, a formação profissional contínua constitui-se como estratégia essencial para que as pessoas adquiram qualificações económica e socialmente relevantes e, dessa forma, mantenham um nível de empregabilidade elevado. Isto significa que a formação profissional contínua é uma actividade formativa que ajuda as pessoas empregadas a manter o seu emprego e a progredir na sua carreira profissional e os desempregados a obter oportunidades de acesso a uma ocupação profissional. Como é sabido, a qualificação profissional contínua dos recursos humanos é fundamental para melhorar o nível de empregabilidade e a produtividade dos trabalhadores das empresas, das organizações públicas e da economia social. Neste sentido e devido à relevância da existência de formadores competentes e actualizados no que se refere às novas tecnologias, a formação profissional contínua de formadores constitui uma condição *sine qua non* para aumentar a eficácia e eficiência dos negócios das empresas e das actividades das organizações sem fins lucrativos, desempenhando, portanto, um papel essencial no progresso económico e no desenvolvimento social dos territórios locais.

De facto, o impacto das inovações no processo produtivo e profissional mostra de forma clara que a formação profissional contínua tem um efeito positivo e relevante na promoção do desenvolvimento sustentável nos territórios locais. Isto é verdade porque a eficácia dos negócios das empresas e das actividades das entidades públicas e das organizações da economia social nos territórios locais depende fundamentalmente da capacidade inovativa e nível de produtividade dos seus recursos humanos. Como é actualmente reconhecido, um bom nível de produtividade das organizações públicas ou privadas está essencialmente dependente do uso eficaz e eficiente de novas tecnologias, o que só é possível com recursos humanos continuamente bem qualificados o que requer a existência de formadores competentes e actualizados. Para este efeito é, pois, fundamental que os formadores participem em acções de formação contínua de formadores com o propósito de se manterem actualizados e competentes no uso das novas tecnologias e, desta forma, serem competentes para o uso das TICs nas suas acções formativas e na facilitação e promoção da aprendizagem e capacitação dos seus formandos.

Actualmente, o paradigma principal do mercado de trabalho tem por base a capacidade dos trabalhadores de se adaptar rapidamente ao ritmo acelerado das mudanças técnicas, tecnológicas e organizacionais que ocorrem no mercado de trabalho o que requer a predisposição dos trabalhadores para atualizar ou reconverter as suas competências profissionais ao longo de sua vida. Nesta perspectiva, por um lado, o aumento da participação dos trabalhadores em atividades de qualificação contínua constitui uma das estratégias mais relevantes para evitar a exclusão social e económica e para promover as economias locais, uma vez que a qualificação contínua melhora o desempenho profissional do trabalhador e a sua participação social e económica. Por outro lado, a promoção da participação e do acesso a atividades de formação contínua dos indivíduos que estão fora do mercado de trabalho, nomeadamente os menos qualificados, contribui de forma relevante para combater a exclusão dos indivíduos menos favorecidos que se encontram desempregados e, desta forma contribui também positivamente para as economias locais. Nos dias de hoje, a inserção sócio-profissional constitui aspecto essencial para a integração das pessoas não empregadas e para o desenvolvimento económico-social de qualquer território local. De facto, a inserção profissional promove o desenvolvimento dos jovens enquanto cidadãos e profissionais e tem efeito positivo no desenvolvimento do capital humano do território local em que iniciam a sua actividade. Nesta perspectiva, deve, contudo, referir-se que nos territórios de baixa densidade e fraco tecido empresarial, a inserção profissional dos jovens não pode basear-se apenas no emprego por conta de outrem. Como é sabido, a mudança qualitativa do mercado laboral no sentido da maior flexibilidade nas relações de trabalho, tem levado muitas empresas a praticar a estratégia de "outsourcing".

É assim fundamental que os conteúdos da formação profissional contínua estejam orientados para a aquisição de competências profissionais e transversais relacionadas com as inovações e integrem módulos sobre a temática do empreen-

dedorismo individual, empresarial e social. As competências profissionais e transversais relacionadas com a inovação aumentam a capacidade de iniciativa das pessoas desempregadas, especialmente dos jovens na criação do seu próprio emprego. Por um lado, é recomendável que seja dada aos jovens a oportunidade de contactar a realidade profissional, empresarial e social através de estágios de curta duração e de estágios profissionais orientados para facilitar a transição para a vida activa. Por outro lado, é também recomendável que se mantenha a existência de formação contínua de formadores com o propósito de se manterem formadores altamente qualificados de forma a que possam promover formação contínua que integre a temática do empreendedorismo empresarial e social.

Os fatores e as relações associadas à participação de adultos ativos em atividades de formação contínua constituem uma base importante para a formulação de políticas e estratégias de desenvolvimento adequadas e eficazes para os diferentes grupos socioprofissionais. Neste sentido, a criação de medidas e ferramentas para melhorar a qualidade dos recursos humanos e para a definição de políticas e estratégias de estruturação e organização dos sistemas de formação contínua é fundamental para adaptar a natureza da oferta à necessidade da actividade formativa. A participação nas atividades de capacitação permite, de forma mais sólida e adequada, a implementação de estratégias visando sensibilizar a população ativa, em geral, e os grupos socioprofissionais, em particular, para a importância de sua participação contínua e sistemática em atividades de aprendizagem e capacitação para uso de novas tecnologias.

O sucesso do processo de desenvolvimento em qualquer território local depende essencialmente do nível de qualificação dos recursos humanos existentes e da capacidade de os manter continuamente qualificados para responder às mudanças resultantes do próprio processo de desenvolvimento. De facto, a oferta de formação continua de adultos está diretamente relacionada ao desenvolvimento social e económico, uma vez que melhoram a competência profissional dos indivíduos. Como é sabido, os programas de formação profissional contínua têm a capacidade de oferecer formação especifica para a promoção de negócios novos ou em expansão, preparar os trabalhadores para novas atividades profissionais ou ajudar os indivíduos desempregados a encontrar oportunidades de novas ocupações profissionais ou a gerar o próprio emprego.

Embora esta condição assuma maior relevância para os territórios locais relativamente menos desenvolvidos em que o tecido empresarial é fraco e a maioria dos recursos humanos existentes tem um baixo nível de qualificação, também desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento dos territórios mais desenvolvidos. De facto, o desenvolvimento local sustentável em Portugal só pode ser alcançado através do desenvolvimento dos recursos humanos necessários para promover e implementar a modernização e o progresso tecnológico do tecido empresarial e das organizações sociais dos territórios locais menos desenvolvidos. É, portanto, essencial e urgente que sejam envidados esforços para desenvolver e promover políticas e estratégias adequadas de educação e formação profissional contínua incluindo a formação continua de formadores.

Por um lado, devem formular-se e implementar-se políticas adequadas e eficazes de formação profissional contínua tendo em vista satisfazer as necessidades emergentes da sociedade e dos cidadãos. Por outro lado, deve salientar-se o facto da participação das pessoas em actividades de formação profissional contínua constituir a estratégia mais eficaz para aumentar e manter a empregabilidade dos trabalhadores e manter os recursos humanos permanentemente qualificados face às mudanças do processo de desenvolvimento (Figueira, 2003). Isto é muito importante para promover a competitividade empresarial e territorial e combater a exclusão social, principalmente o desemprego dos cidadãos.

Actualmente, as comunidades locais estão diante de um novo paradigma técnico-económico caracterizado pela globalização dos mercados em que a educação e a formação desempenham um papel fundamental para a competitividade empresarial (Rodrigues, 1994). Além disso, o desenvolvimento de políticas adequadas e eficazes de formação profissional contínua exige uma análise prospectiva do mercado de trabalho e da realidade sobre as necessidades das organizações e a participação dos trabalhadores na formação profissional contínua. Neste sentido, o desenvolvimento de políticas adequadas e eficazes de formação profissional contínua requer uma compreensão científica da adaptação dos trabalhadores à mudança no local de trabalho como um recurso a ser usado para melhorar o desenvolvimento sustentável da ocupação humana. Além disso, os padrões de valores sociais e de trabalho nos territórios locais portugueses, sem descurar as perspectivas sociológicas sobre a autopercepção dos trabalhadores sobre as suas necessidades formativas, é essencial para obter uma dimensão regional e nacional real da formação profissional contínua.

Face à introdução de novas tecnologias e ao aumento da concorrência empresarial, nas quatro últimas décadas têm ocorrido mudanças rápidas na organização da produção e na estrutura do emprego e do desemprego nos Estados-Membros europeus e noutras nações industriais. Por essa razão, o aumento e melhoria da oferta de formação profissional contínua para os trabalhadores têm demonstrado claramente serem importantes para a concepção de estratégias de desenvolvimento as quais são relevantes para que uma nação, região ou organização permaneça competitiva em um ambiente em rápida mutação (Hodson, R., Hooks, G. e Rieble, S., 1994).

De facto, em termos da teoria do capital humano, os trabalhadores qualificados são muito mais competentes para exercer funções de gestão de recursos humanos, actividades, dados e produtos principalmente em ambientes caracterizados por novas tecnologias e novas técnicas de produção (Spenner, 1990). Como é sabido, actualmente, o nível de produtividade empresarial e a eficácia das organizações públicas e das organizações da economia social dependem fundamentalmente do uso eficaz e eficiente de novas tecnologias, o que só é possível com recursos humanos continuamente qualificados. Por essa razão, para que uma empresa seja competitiva, um hospital e uma escola, e uma organização da economia social sejam eficazes, a qualificação contínua dos recursos humanos deve constituir uma componente essencial para a concepção de estratégias de

desenvolvimento de negócios de empresas e de atividades das organizações públicas e da economia social.

Contudo, para além desta componente, a implementação de programas de formação profissional contínua para trabalhadores requer adequado investimento, formadores com habilidade de formação contínua de alto nível e gestores e administradores preparados para delegar maior responsabilidade de tomada de decisão aos seus trabalhadores. Embora a maioria das empresas e instituições estejam interessadas em ter funcionários com alto nível de capital humano, poucos dirigentes estão preparados para dar mais responsabilidade e autonomia aos seus trabalhadores (Hodson, R., Hooks, G. e Rieble, S., 1994). Isto significa que os programas de formação contínua devem incluir também acções de formação para gestores e dirigentes.

A aquisição de habilidades e conhecimentos pelos trabalhadores por meio de programas de formação contínua constitui uma nova filosofia de gestão de recursos humanos para a qual poucos gestores estão preparados. Por um lado, essa filosofia de gestão de recursos humanos pressupõe que a formação de mão-de-obra constitui uma estratégia eficaz para a promoção dos negócios de forma a enfrentar com eficácia as mudanças e a crescente competição do mercado. Por outro lado, a estratégia de formação profissional contínua deve também contribuir para a promoção da progressão na carreira profissional dos trabalhadores e para o aumento da responsabilidade e autonomia dos trabalhadores das empresas e das organizações públicas ou da economia social em seus locais de trabalho que deve aumentar contínua e sistematicamente ao longo do tempo.

No quadro da tradição cultural da Europa, os princípios da solidariedade e da inclusão social devem ser tomados em consideração no processo de desenvolvimento europeu (Comissão Europeia, 2018). Isto significa que a competitividade económica não pode ser o único caminho para promover o desenvolvimento das regiões europeias pois deve ser complementada pela coesão e inclusão social e pela auto-realização pessoal. Ou seja, o desenvolvimento económico das regiões europeias deve ser promovido com base em reformas sociais, redução do desemprego e das disparidades entre regiões, e criação de oportunidades iguais para os trabalhadores dentro dos estados membros europeus (Comissão Europeia, 2014). Assim, tendo em conta a crescente concorrência global, os Países membros da União Europeia têm de encontrar o seu caminho específico, combinando estratégias de modernização e de desenvolvimento económico com políticas de reforma social (Comissão Europeia, 2014). De acordo com o Livro Branco da UE, "Crescimento, Competitividade e Emprego", o ensino e formação profissional inicial e contínua têm um papel relevante a desempenhar na possível e necessária interação mútua da competitividade económica e o desenvolvimento social. Isto é importante para promover o planeamento e implementação de ofertas eficazes de formação profissional contínua para formadores e trabalhadores o que pode ser designado por programa de educação e formação de profissionais.

A mundialização dos mercados, a globalização das tecnologias e o surgimento das autoestradas da informação têm, por um lado, trazido novas possibilidades

de acesso à informação e ao saber, e por outro, requerido que os colaboradores de empresas, associações sindicais e empresariais, instituições públicas e privadas, e organizações da economia social, com a função e competência de formador estejam atualizados para ultrapassarem as dificuldades que não param de aumentar, para dar resposta às solicitações de clientes cada vez mais diversificados e exigentes. Neste contexto, muitos desses colaboradores vêem-se confrontados com a necessidade de intervir na formação de outros indivíduos que necessitam de ter acesso a novos saberes técnicos e tecnológicos. Neste sentido e face ao facto de existir uma diferença entre o saber para si próprio e o de ensinar a outras pessoas, coloca o desafio do confronto desses colaboradores com a necessidade de participar em formação pedagógica inicial e/ou contínua adequada a essas necessidades. Os objectivos deste tipo de formação tem em vista preparar os formadores para refletir sobre os sistemas de formação inicial e contínua, dinamizar e avaliar os centros de formação, e estabelecer uma relação pedagógica diferenciada, dinâmica e eficaz com os formandos, de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados ao desempenho profissional, tendo em atenção as exigências atuais e prospetivas do mercado de emprego. Este tipo de formação é, pois, fundamental para que os formadores adquiram o Certificado de Competências Pedagógicas (CCP) para exercer a atividade de formador. De acordo com a legislação vigente as condições de acesso a acções de Formação Pedagógica Inicial ou Contínua de Formadores requerem que os participantes tenham uma qualificação de nível superior relacionada com competências de natureza operativa. Neste sentido o programa de Formação Pedagógica Inicial ou Contínua deve integrar as seguintes temáticas (IEFP, 2012):

1. Sistema, Contexto e Perfil de Formador;
2. Simulação Pedagógica Inicial e Final;
3. Comunicação e Dinamização de Grupos em Formação;
4. Metodologias e Estratégias Pedagógicas;
5. Operacionalização da Formação;
6. Recursos Didáticos e uso de Multimédia;
7. Plataformas Colaborativas e de Aprendizagem;
8. Avaliação da Formação e das Aprendizagens.

A operacionalização e oferta deste tipo de Formação deve ser feita por entidades formadoras, públicas ou privadas, certificadas, actualmente designadas por Centros QUALIFICA. A certificação de uma Entidade Formadora é o reconhecimento global da capacidade de uma entidade para organizar e executar formação especializada em determinadas áreas de educação e formação. A certificação de uma entidade formadora não tem prazo de validade associado uma vez que a sua manutenção enquanto entidade formadora certificada implica que as suas práticas e recursos sejam objecto de avaliação regular e sistemática. Embora a certificação não signifique licença de funcionamento das entidades

formadoras é, no entanto, um requisito essencial para desenvolver e implementar formação regulamentada e considerar a formação certificada e também para que as entidades formadoras privadas possam ter acesso a financiamento público.

Uma entidade formadora certificada adquire o compromisso de garantir que a actividade formativa dos seus formandos seja certificada e de qualidade e que, nesse sentido, o formando após terminar a formação possa obter um Certificado de Formação Específico. Por outro lado, a entidade formadora certificada tem a responsabilidade de, perante a entidade que lhe atribuiu a certificação, manter o cumprimento dos requisitos da certificação e avaliar anualmente o seu desempenho de acordo com procedimentos e indicadores definidos.

No âmbito do sistema nacional de qualificações (SNQ), a formação certificada, inicial ou contínua, é a actividade formativa desenvolvida e realizada por entidades formadoras, públicas ou privadas, certificadas ou por entidades de ensino reconhecidas pelos ministérios competentes. A certificação de uma entidade formadora requer que essa entidade, quer seja pública ou privada, esteja registada como entidade formadora, desenvolva actividade formativa e detenha uma estrutura adequada para o efeito. Para além disso, as entidades de direito público ou de direito privado que prossigam fins públicos apenas podem obter a certificação como entidades formadoras se desenvolverem actividades formativas diversas das previstas na respectiva lei orgânica ou diploma de criação e autorização de funcionamento ou outro regime especial aplicável. O pedido de certificação é usualmente sujeito a uma avaliação técnica complementada por uma auditoria que incide sobre as competências e os recursos demonstrados pela entidade para desenvolver formação nas áreas de formação solicitadas. Uma entidade formadora já certificada que pretenda intervir em novos domínios deverá apresentar um pedido de alargamento da certificação para esses domínios tendo em vista oferecer formação certificada em todos os seus domínios.

Para esse efeito, a entidade deverá demonstrar que possui as condições necessárias para a estruturação e implementação do seu projecto formativo e para o desenvolvimento de actividades formativas nos novos domínios pretendidos. Uma das condições necessárias e mais relevantes é ter formadores qualificados e certificados ao abrigo do artigo 31º, nº 3, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. Esta qualificação e certificação deve ser requerida pelos próprios formadores ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para um ou mais domínios de uma área ou áreas de formação de professores/formadores de entre as estabelecidas pelo artigo 6º do RJFCP. O requerimento a apresentar pelo Formador deve explicitar as suas qualificações e experiência profissionais invocadas para a atribuição da qualificação e certificação bem como a referência aos níveis de formação dos formandos a que se destinam as acções de formação em que pretende participar como formador (Luís Ferrão & Manuela Rodrigues, 2000). O requerimento deve ser acompanhado pelo seu curriculum vitae e de cópias de eventuais publicações que sejam relevantes para a obtenção da qualificação/certificação requerida.

Face às descrições acima feitas relativamente à relevância do papel extremamente positivo da formação profissional para a qualificação dos recursos humanos de organizações públicas ou privadas e para a criação de oportunidades de emprego para as pessoas que se encontram desempregadas pode-se afirmar que a Formação Profissional Contínua de Formadores é muito significativamente relevante para que haja Formação Profissional Inicial e Contínua eficaz e de qualidade.

2. O Papel das Competências Digitais dos Formadores

A melhoria da formação profissional contínua é conseguida através do uso das novas tecnologias de comunicação o que é fundamental para promover a aprendizagem ao longo da vida e o bom desempenho dos recursos humanos das organizações e o aumento da empregabilidade das pessoas em geral (Sousa, 2013). Para este efeito é relevante promover práticas inovadoras na formação através do uso estratégico das TIC que contribuem de forma positiva para a melhoria do desenvolvimento profissional dos indivíduos que trabalham na actividade formativa, em geral, e dos formadores, em particular.

Nesta perspectiva, a inclusão de competências digitais nos planos das acções formativas permite inovar e aumentar a qualidade e o alcance da formação profissional contínua profissional com o objectivo de satisfazer as necessidades dos recursos humanos para o uso das TIC no seu processo de aprendizagem e no seu desempenho profissional e social. Nesta perspectiva, é muito relevante que a formação profissional contínua integre práticas abertas e inovadoras em termos digitais nos seus planos e acções formativas. Neste sentido, as acções de formação profissional contínua devem incluir e promover métodos e pedagogias inovadoras com base nas TIC e desenvolver materiais, ferramentas e acções de aprendizagem que apoiem a utilização eficaz das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação profissional inicial e contínua (Santos Cruz, 2015). Os professores e formadores que trabalham no ensino e formação profissionais são pois actores fundamentais para garantir a qualidade da formação profissional com o propósito de dar resposta eficaz às exigências de hoje em termos de desempenho profissional e social dos recursos humanos. Na era digital em que a sociedade humana actualmente se encontra, é essencial que os professores e formadores da formação profissional, inicial e contínua, desenvolvam e mantenham os mais elevados padrões de competências técnicas, pedagógicas e transversais em termos de comunicação digital e intercultural. Esta necessidade para o uso das TIC em termos quer de aprendizagem quer de desempenho profissional está demonstrada no Relatório sobre o Quadro Europeu para a Competência Digital de Educadores elaborado pelo Conselho Conjunto de Investigação da União Europeia (CCI) que constitui um instrumento de referência para a implementação de ferramentas e programas de formação com o uso estratégico das TIC (Comissão Europeia, 2017).

A incorporação de tecnologia digital no ensino profissional nas escolas e na actividade formativa nos centros de formação para recursos humanos das organizações tem actualmente um longo caminho a percorrer uma vez que muitos dos professores e formadores da Formação Profissional têm pouco ou quase nenhum Desenvolvimento Profissional Contínuo no uso das novas tecnologias para facilitar a aprendizagem dos alunos e formandos. Isto é especialmente verdade para professores e formadores a tempo parcial devido ao facto de a maioria das acções de Formação, inicial e Contínua de Formadores e de Professores de ensino profissional não incluírem estratégias e técnicas de uso das novas tecnologias de informação e comunicação para a facilitação da aprendizagem dos formandos e alunos do ensino profissional. Face a esta situação é fundamental promover a inclusão de práticas abertas e inovadoras para o uso das novas tecnologias para ensino e aprendizagem especialmente na Formação Profissional Contínua de Formadores (FPCF). É assim relevante introduzir abordagens sistemáticas e oportunidades para o desenvolvimento profissional inicial e contínuo de formadores e tutores de formação profissional nos Centros de Formação Contínua de Formadores assim como de professores de ensino profissional nos centros de Formação Contínua de Professores. Esta estratégia é relevante para que depois se desenvolva nas escolas e nos locais de trabalho o uso das novas tecnologias de informação e comunicação para o ensino, formação e aprendizagem. Neste sentido, é muito importante conceber e implementar políticas de formação profissional com o propósito de promover o ensino e a formação profissional de elevada qualidade que incluam a orientação para a inclusão das novas tecnologias nas acções de formação profissional, inicial e contínua, com o propósito de promover o desenvolvimento profissional de educadores e formadores no ambiente escolar e profissional assim como de gestores e assessores de formação profissional a nível local e regional. Isto é muito relevante dado que, como é sabido, a formação e o ensino profissional de qualidade requer formadores e professores com elevada competência em termos pedagógicos e técnicos, especialmente para o uso das TIC nas acções de formação profissional onde se qualificam os recursos humanos das organizações e no ensino profissional onde se facilita e promove a aprendizagem dos jovens.

De facto, a introdução de novas tecnologias no ensino, formação e aprendizagem depende essencialmente da competência e confiança dos professores e formadores para incorporar o uso das TIC nas acções de formação profissional dos recursos humanos das organizações e no ensino profissional dos jovens nas escolas. Para este efeito, é necessário que na FPCF sejam introduzidas estratégias pedagógicas sobre como utilizar as TIC na prática formativa e como desenvolver competências e habilidades para desenvolver recursos e materiais de aprendizagem de natureza digital. Isto é importante uma vez que os programas tradicionais de formação profissional, inicial e contínua, não incluem o uso de tecnologias digitais.

A constante e progressiva mudança da tecnologia de informação e comunicação tem efeito positivo na forma como se ensina e como se aprende o que implica que as TIC são cada vez mais envolventes e necessárias para a promoção da

qualidade da formação e do ensino profissional. Nesta perspectiva, o sector da Educação e Formação Profissional enfrenta grandes desafios em Portugal e na maioria dos países europeus, incluindo o desenvolvimento de novos programas, como a aprendizagem para melhorar a transição entre escola e trabalho e combater o desemprego dos jovens e a atualização das aptidões e competências dos trabalhadores, especialmente à luz da introdução de novas tecnologias como sejam a Inteligência Artificial e a Robótica. Como é sabido, o uso das novas tecnologias facilita a aprendizagem a partir da experiência no trabalho e nas escolas de formação profissional para superar esses desafios e ajudar os professores e formadores a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos e dos formandos. Para além disso, as TIC também facilitam aos professores e formadores o desenvolvimento de materiais de aprendizagem com características atraentes para alunos e formandos.

Os programas tradicionais de formação presencial não são suficientes para desenvolver oportunidades de desenvolvimento profissional relacionado com a utilização das novas TIC para os professores e formadores de educação e formação profissional, incluindo formadores a tempo parcial e formadores nos locais de trabalho. Neste sentido, considera-se necessário e relevante desenvolver e experimentar novas abordagens de formação profissional, inicial e contínua, com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação para promover uma formação e ensino profissionais mais eficientes e eficazes e um melhor desenvolvimento profissional dos formadores que lhes permita desenvolver e utilizar novas estratégias e ferramentas de formação profissional.

Como é sabido, as novas TIC têm promovido mudanças nas estratégias de formação e ensino profissional tornando o processo de formação profissional, inicial e contínua, mais envolvente e eficaz na promoção de competências profissionais dos jovens e dos adultos. Nesta perspectiva, é relevante e fundamental que o sector da Educação e Formação Profissional promova o desenvolvimento de novos programas de aprendizagem com o uso das novas tecnologias digitais para melhorar a transição entre a escola e o trabalho, combater o desemprego dos jovens e actualizar as aptidões e competências dos trabalhadores para o uso de novas tecnologias. O uso das novas tecnologias facilita a aprendizagem dos formadores a partir da sua experiência no trabalho e na formação profissional, inicial e contínua, promovendo as suas competências para desenvolver novas estratégias e materiais de aprendizagem mais abertos e atraentes de modo a facilitar e a promover a aprendizagem dos seus formandos. Com o propósito de promover estes benefícios é fundamental promover, no âmbito da Formação Contínua de Formadores, o desenvolvimento de novas habilidades e competências para professores e formadores de Educação e Formação Profissional. O Centro Europeu de Investigação Conjunta tem demonstrado que a formação de formadores e professores deve incluir o desenvolvimento de competências digitais avançadas para que os professores e formadores realizem acções de ensino e formação profissional mais eficazes e eficientes. Com o propósito de alcançar esta realidade, a Formação Contínua de Formadores deve incluir aspectos do uso das TIC como

ferramentas de aprendizagem para a formação nos vários domínios e como ferramentas a ser usadas pelos formandos nas atividades relacionadas com a aprendizagem dentro e fora do ambiente formativo. Isto constitui um grande desafio para a Formação Profissional Contínua uma vez que a maioria dos formadores são trabalhadores qualificados que receberam apenas formação básica de formadores.

Assim sendo, a Formação Profissional Contínua deve incluir, para além dos mais variados assuntos profissionais, o uso das novas tecnologias nas estratégias de formação profissional aspecto que requer uma estreita colaboração entre a formação profissional e a actividade industrial. É pois fundamental que a Formação Contínua de Formadores se mantenha em constante modernização de forma a promover competências digitais dos formadores com o propósito de desenvolveram estratégias de formação profissional que promovam nos formandos habilidades e competências para lidarem com as novas tecnologias nos seus locais de trabalho. A modernização constante da Formação Contínua de Formadores é importante uma vez que a formação tradicional de professores e formadores não têm, na maior parte das vezes, incluído acções de formação orientadas para a promoção de competências digitais para o uso de novas tecnologias nas estratégias de formação e para a produção de materiais de aprendizagem de natureza digital. Existe, pois, a necessidade de desenvolver novas estratégias e modelos de formação profissional com o propósito de promover oportunidades de desenvolvimento profissional dos profissionais de educação e formação profissional para o uso das novas tecnologias na formação, inicial e contínua, e na promoção da aprendizagem dos formandos. No âmbito desta realidade, o Conselho Conjunto de Investigação da União Europeia elaborou recentemente um relatório político sobre um quadro europeu para a competência digital dos educadores que constitui um instrumento de referência para o desenvolvimento e implementação de programas de formação profissional com a utilização das novas TIC.

Face a esta necessidade, é fundamental que se promovam políticas públicas de formação profissional, inicial e contínua, para a construção e desenvolvimento de práticas de formação com recursos digitais para a formação e aprendizagem. É assim importante conceber e implementar abordagens sistemáticas, pedagogias e oportunidades para o desenvolvimento profissional inicial e contínuo de formadores, tutores e gestores de Educação e Formação Profissional tanto nos Centros de Formação de Professores como nos Centros de Formação Profissional, inicial e contínua, orientada para o desenvolvimento de sistemas digitais, abertos e atraentes, para a formação profissional.

3. Considerações Finais

A educação e formação profissional abrange a aprendizagem realizada nos centros escolares como nos centros de formação contínua. Neste sentido, os centros escolares e os centros de formação profissional contínua devem reconhecer

a relevância da pedagogia digital e dos recursos e ferramentais digitais para a promoção da aprendizagem na educação e formação profissional. A pedagogia digital requer o uso das novas tecnologias tanto como objeto de formação como uma ferramenta para a aprendizagem promovida pela tecnologia. Como é sabido, as acções de formação e ensino profissional mais relevantes são as que promovem competências e habilidades dos recursos humanos para o mercado de trabalho. Com o crescente uso das novas tecnologias na maioria das ocupações, é, pois, fundamental que os formandos da formação profissional adquiram competências não apenas para usar as tecnologias existentes, mas para serem capazes de se adaptar às novas tecnologias quando estejam a desempenhar tarefas nas organizações em que trabalham. Neste sentido é importante que os Centros de Formação e os Centros Escolares constituam e desenvolvam repositórios digitais de materiais de aprendizagem e exemplos de melhores práticas de utilização de tecnologia para formação profissional em contextos escolares e de trabalho. Para este efeito os formadores devem apoiar-se a si próprios no âmbito de uma Comunidade de Prática criada "online "para desenvolver estratégias e materiais de aprendizagem que poderá fornecer uma base sustentável para a futura partilha de melhores práticas e recursos Formativos abertos.

Face ao exposto é, pois, fundamental que sejam promovidas políticas públicas de formação profissional que habilitem os Centros de Formação de Formadores e de Professores para o desenvolvimento de acções de formação com o propósito de criar competências digitais nos formadores e professores.

Referências

Cruz, J. (2015). *Formação Profissional e Mediação Pedagógica na Era Digital: Educar Para os Meios e os Meios para Educar.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras/UNESP. Araraquara/SP: Brasil

Europeia, U. (2014). *Investimento no crescimento e no emprego. Promover o desenvolvimento e a boa governação nas regiões e cidades da EU.* Bruxelas: UE

Europeia, U. (2017). *Quadro europeu para a competência digital dos educadores: DigCompEdu*. Bruxelas: EU

Europeia, U. (2018). Os 20 Princípios do Pilar Europeu dos Direitos Sociais. Bruxelas: UE

Figueira, E. (2003). The State of the Art of the participation in activities of continuing professional training in Portugal In Alan Brown (Ed.) *Participation in Continuing Vocational Education and Training (VET): a need for a sustainable employability. A state-of-the-art report for six European countries*. Bremen: ITB, University of Bremen

Hodson, R., Hooks, G. e Rieble, S., (1994) Training in the Workplace: Continuity and Change. *Sociological Perspectives*. 37(1), 97-118.

IEFP (2012). *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. CNQF. Lisboa: IEFP.

Ferrão, F. & Rodrigues, M. (2000). *Formação Pedagógica de Formadores. Da Teoria à Prática*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas

Rodrigues, M. (1994). *Competitividade e Recursos Humanos.* Lisboa: Publicações Dom Quixote

Spenner, K. (1990). Skill: Meanings, Methods, and Measures. *Work and Occupations*, 17 (4): pp. 399-421.

Sousa, A. (2014). *Novas Tecnologias aplicadas à Formação*. Dissertação Mestrado, Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Setúbal.

A experiência de direção dos centros de formação contínua de professores - memórias, caminhos e desafios de futuro

Maria Adelaide Paredes da Silva

Resumo

Este artigo tem como principal finalidade contribuir, de forma significativa, para o enriquecimento do debate sobre as políticas de educação e formação na valorização dos Centros de Formação de Associação de Escolas- CFAE's, no serviço à qualidade da educação e na valorização da escola pública, através de dispositivos estratégicos, de formação contínua, promotora de desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Neste âmbito, a autora reflete sobre a responsabilidade da organização e da gestão da formação contínua de docentes e não docentes, da comunidade educativa de Almada, a partir da criação, desenvolvimento e afirmação do Centro de Formação de Associação de Escolas de Almada – ProFormar e AlmadaForma, *locus* privilegiado da construção da mudança educativa assente na qualidade da educação, na valorização da formação, da investigação e de práticas inovadoras e de referência.

A partir do trabalho desenvolvido ao longo de 25 anos, perspetivam-se caminhos novos assentes numa cultura de valorização da formação contínua ao serviço da melhoria e do desenvolvimento da qualidade da educação e da formação com dimensão de futuro.

Palavras-chave: políticas de educação e formação; desenvolvimento pessoal, profissional e social; formação contínua, qualidade da educação, mudança educativa.

> "A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo

> doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.", (Saramago, 1981, p.387)

Ser professora por vocação, desde 1969, permitiu ousar assumir a direção do Centro de Formação de Associação de Escolas de Almada Ocidental - PROFORMAR (1993 - 2008) e do Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Almada – ALMADAFORMA (2008-2017), ao longo de vinte e quatro anos consecutivos (1993-2017), com sentido de serviço à causa da educação.

Na qualidade de diretora, aceitei a responsabilidade da organização e da gestão da formação contínua de docentes e não docentes, da comunidade educativa de Almada, na esperança de poder contribuir para a qualidade da educação, em valores de cidadania democrática. **Cumpre-me manifestar** e agradecer a felicidade de tão nobre missão, construída com perseverança e dedicação.

Por reconhecimento, prontifiquei-me a partilhar memórias essenciais, compromissos e contributos significativos, com o propósito de valorizar os Centros de Formação de Associação de Escolas- CFAE's, no serviço à qualidade da educação, na valorização da escola pública, através de dispositivos estratégicos, de formação contínua, promotora de desenvolvimento pessoal, profissional e social. **Cumpre-me reconhecer** o mérito dos CFAE's, como corresponsáveis, a par das escolas, e dos seus intervenientes, na melhoria contínua dos resultados escolares, e nos progressos da educação.

Cumpre-me reconhecer a participação decisiva da comissão pedagógica e da secção de formação, na ação estratégica do CFAE AlmadaForma, reconhecendo o envolvimento de todos quantos dedicam saber e sonho ao processo da formação contínua, de forma pensante e questionadora, implicada e intencional, comprometida com o projeto educativo das escolas e as prioridades do sistema educativo nacional.

Cumpre-me reconhecer o valor da génese associativa dos CFAE's, que potenciou, corresponsabilizou e redimensionou, ao longo do tempo, práticas colaborativas, inovadoras, construídas por equipas de formadores, assessores e colaboradores, obreiros de processos de ensino aprendizagem, preditores de mudanças significativas.

Cumpre-me saudar a comunidade educativa de Almada, designadamente, a Câmara Municipal, as Escolas e Agrupamentos, os diretores da Rede de Centros Entre Tejo e Sado, parceiros de excelência, que contribuiram para a qualidade do trabalho desenvolvido pelo CFAE AlmadaForma.

Importa ressignificar um tempo dedicado, em total exclusividade, aos desígnios da formação contínua de docentes e não docentes, na comunidade de Almada, concelho educador, valorizar o potencial de infinitas possibilidades

e oportunidades para fazer acontecer melhor formação, melhor escola, melhor educação, melhor futuro.

Um tempo gerador e construtor de uma educação de qualidade, centrada numa relação pedagógica mais comprometida, numa profissionalidade mais sensível, consciente e competente, de humanas e significativas aprendizagens e ensinagens, na partilha de experiências inovadoras, no modo de pensar e interrogar, de experimentar e construir conhecimento, compromisso, caminhos novos para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a (com) viver, em princípios de cidadania global.

Um tempo que nos fez acreditar que é possível mudar, que é desejável criar ambientes afetivos, dialogantes, redimensionar e flexibilizar metodologias e processos de organização e trabalho, em contínua (auto) formação, aprendizagem, (des) envolvimento.

Um tempo de querer (re) conhecer, pesquisar, avaliar, inovar, construir pensamento crítico, construtivo, de criar redes e parcerias, de apostar na mobilidade e internacionalização, no sentido de uma educação significativamente, partilhada, universalizante.

Com o propósito de melhorar a educação e a escola, privilegiaram-se: os processos de ensino aprendizagem, os resultados escolares, o desenvolvimento da profissionalidade, o desempenho da função docente, não docente, estruturou-se a ação formativa em pilares de referência, consistentes e portadores de futuro, a saber: a) qualificação e certificação, b) cidadania democrática, c) a escola na sociedade do conhecimento, da informação e comunicação.

Ao longo deste tempo acima descrito, ensaiaram-se novas experiências, novas modalidades de formação, desenvolveram-se múltiplos projetos, escutaram-se e comprometeram-se órgãos de direção de topo e de coordenação intermédia, educadores e professores, docentes e não docentes, pais e encarregados de educação, convocou-se a comunidade, no sentido da construção de um projeto educativo, no contexto do território de Almada.

Foi possível implementar e desenvolver planos de formação à medida das necessidades, dos interesses e das expectativas das escolas e dos intervenientes no ensino aprendizagem. Foi possível contribuir para a construção de respostas adequadas e contextualizadas ao serviço da especificidade dos diferentes contextos e situações.

Foi possível sensibilizar a escola e os seus agentes educativos para a importância da formação contínua, no desenvolvimento e na mudança, a nível endógeno, com vista à implementação de projetos educativos e curriculares.

Foi possível inovar, criar redes e parcerias, articular sinergias entre a escola, a universidade a autarquia e o ministério da educação, na busca de soluções flexíveis e integradoras, solidárias e responsivas.

Foi possível construir conhecimento e promover valências, competências, numa dimensão europeia promotora de mobilidade docente e discente, de exploração e construção da cidadania europeia.

O projeto de comunicação contínua e de valorização do conhecimento, da investigação e de práticas inovadoras e de referência ganhou forma e sentido na edição e publicação digital de vinte e cinco revistas do CFAE ProFormar e quinze revistas do CFAE AlmadaForma. Este acervo teve um significativo impacto a nível da comunidade educativa, agregando investigadores, atores e estudiosos das problemáticas da educação e da formação.O Centro de Formação de Associação de Escolas de Almada – AlmadaForma desempenhou um papel fundamental na melhoria da qualidade das Escolas associadas, no processo de ensino ministrado pelos professores e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A melhoria da qualidade tornou-se possível através da formação ministrada aos professores e demais atores educativos, considerando o contexto educativo e os projetos educativos de cada uma das escolas.

De forma a melhorar a qualidade do seu trabalho o Centro de Formação encetou uma cultura de avaliação ao serviço da melhoria e do desenvolvimento, através de procedimentos de auto-avaliação visando: promover a melhoria da qualidade do sistema formativo, da organização do CFAE e dos seus níveis de eficiência e eficácia; assegurar o sucesso educativo baseado numa política de qualidade, exigência e responsabilidade; incentivar ações e processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados do CFAE; garantir a credibilidade do desempenho do CFAE e atingir a certificação dos padrões de qualidade do CFAE.

O processo assentou em algumas das características: a) construção de referenciais e procura de evidências para a identificação de pontos fortes e de aspetos a melhorar; b) prática coletiva assente no diálogo; c) orientada para o incremento de novas aprendizagens; d) articulação da formação contínua com os objetivos de política educativa local e nacional, possibilitando o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino; e) optimização dos recursos endógenos do CFAE e das escolas associadas na produção de respostas formativas de qualidade, com base nas prioridades identificadas; f) regulação da formação contínua, dotando os responsáveis pelas políticas públicas da educação e pela administração do CFAE de informação pertinente; g) promoção de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas para assegurar o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos.

Tendo presente as características acima apontadas, o modelo *Common Assessment Framework (CAF)* constituiu um processo de auto-avaliação, pelo qual a organização realizou o diagnóstico do seu desempenho e elaborou um plano de melhoria considerando os pontos fortes e a melhorar. O processo de auto-avaliação implicou gestão de informação proporcionadora de autoconhecimento, análise e reflexão sobre as práticas e produtos, potenciando novos caminhos de melhoria, inovação e aprendizagem.

Assinalaram-se os pontos fortes: existência de parceria com a Câmara Municipal de Almada; bom ambiente de trabalho; divulgação e participação em projetos internacionais; boa relação entre a direção e os formadores; conhecimento da missão; preocupação com a monitorização da sua atividade enquanto CFAE e existência de comunicação aberta.

Assinalaram-se os pontos a melhorar: aplicação periódica de questionários ou outros instrumentos de recolha da opinião dos colaboradores; promoção de mais iniciativas ambientais; maior envolvimento dos formadores na definição dos objetivos relacionados com o seu trabalho; adequação dos espaços afetos às atividades planeadas e a redução do tempo de resposta a reclamações e para a emissão de certificados.

Implementaram-se ações de melhoria para a promoção de: política de qualidade e de avaliação, com base na construção de instrumentos, prioridades e prazos razoáveis de concretização; orientação da formação para a resolução de problemas das escolas/ professores; envolvimento dos colaboradores na definição dos objetivos relacionados com as suas competências; melhoria do rácio formando/ formador; promoção de mais iniciativas ambientais e protocolos sobre a sustentabilidade do planeta; orientação da formação para promover a melhoria dos resultados escolares dos alunos e para a melhoria do desempenho das escolas e dos formandos através de mecanismos mais fiáveis de avaliação da formação; melhoria da gestão da informação e comunicação; adequação instalações e equipamentos do centro às especificidades de cada formação; definição de responsáveis, recursos e indicadores para cada processo; melhoria do tempo de resposta às reclamações/ pedido de certificados; identificação de formas e metodologias para motivar os colaboradores.

Traçaram-se caminhos, de melhoria organizacional, de melhoria educacional, de aperfeiçoamento profissional, pessoal, social, para fazer face a um tempo novo, surpreendente, em complexidade, incerteza e acelerada mudança, que coloca grandes desafios à formação contínua e à aprendizagem ao longo da vida.

Num tempo de profundas tensões, no domínio da educação, faz sentido reconhecer a transformação operada na escola pública, legitimamente, valorizada, como lugar de sucesso, de confiança e de mérito incontestável na sociedade. Faz todo o sentido, ponderar o impacto da formação contínua promovida pelos CFAE's, na melhoria significativa da qualidade do ensino e da aprendizagem e do serviço público de educação, de forma consistente, ao longo de 25 anos.

Um tempo substantivo para pensar a escola, como lugar de construção de conhecimento e desenvolvimento da pessoa. Um tempo substantivo para pensar a educação, com o seu potencial de transformação e de mudança. Um tempo substantivo para questionar e compreender, de forma crítica e refletida, os desafios que se colocam à educação, à escola, à comunidade educativa, aos CFAE's, como parceiros estratégicos de referência, no desenvolvimento e melhoria da qualidade da formação e da educação.

Este é o tempo da Educação, um bem comum, um imperativo ético, uma questão de justiça social, um direito humano, universal, de cada um, de todos.

Este é também um tempo de interrogação e de reflexão crítica e construtiva. Como é possível construir políticas de educação e formação de qualidade a nível da formação contínua ao longo de vinte e cinco anos sem que tenham sido acauteladas respostas às necessidades e prioridades identificadas e comunicadas pelos CFAEs, em cada ano, em cada encontro e em cada mudança governativa.

Como é possível trabalhar no terreno fértil da educação sem que tenham sido acauteladas as condições indispensáveis, a nível material e dos recursos humanos, durante décadas, para o exercício da função de educar em responsabilidade com implicações fundamentais na vida pessoal, profissional e social dos atores da comunidade educativa.

Como é que uma organização de cariz organizativa e representativa, considerada o braço do Ministério da Educação, sobreviveu e resistiu ao longo do tempo centrada na figura do diretor, em contexto precário, volátil e redutor para se organizar, em autonomia, para a construção do futuro.

A rede matricial de duzentos CFAEs deu lugar a noventa e um CFAEs, sem perda de qualidade, de esperança e de sonho transformador em busca da UTOPIA.

Reconhecemos com olhar de gratidão e de infinita bondade o valioso caminho nos desafios do futuro sem perder a memória do que se fez, nos fez e faz ser vez e voz da mudança em sinergia e compromisso.

Este é o tempo para (re)conhecer os intervenientes educativos, confrontar medidas de política de educação e de formação, identificar e perspetivar as mudanças necessárias, prementes, que visem inovar a escola e devolver o gosto por aprender, através de renovados processos de aprendizagem, repensados currículos moldados às necessidades específicas de cada aprendente, reformulados programas que perspetivem os desafios da contemporaneidade, que redesenhem o perfil humano para enfrentar este nosso século XXI, com sucesso, fazendo *jus* a competências sociais, emocionais e cidadãs, ao conhecimento científico e tecnológico, à criatividade e ao bem–estar individual e comunitário, numa base de relacionamento interpessoal, de valorização de todas as áreas de saber e do conhecimento colocado ao serviço dos problemas que a humanidade enfrenta.

Este é o tempo de questionar, de refletir, de relacionar, de procurar, de estilhaçar fronteiras, barreiras, de flexibilizar, de incluir, de construir respostas, de encontrar sentidos, de partilhar vontades, de ser, por dentro de nós, com os outros, alunos e professores – pessoas, em roteiros de perfectibilidade contínua, com disponibilidade para fazer acontecer, na escola e na comunidade, compromissos e aprendizagens essenciais para a vida.

Este é o tempo de valorizar os CFAE's, no âmbito da formação e da educação, ao serviço das demandas e dos desafios do futuro. Este é o tempo de reclamar para os CFAE's as condições necessárias a um funcionamento pleno, orientado, por princípios de autonomia, a nível da gestão financeira, jurídica e pedagógica, com atribuição de um orçamento próprio, uma equipa multifuncional, com recursos humanos especializados, em número e competências, acometidas por força de lei. Os CFAE's detêm uma valiosa experiência, capacidade instalada, competências essenciais para resolver problemas, desenvolver projetos de referência, com capacidade para reorientar a sua ação, no contexto local, nacional e internacional, como centro de recursos, de produção de conteúdos, de pólo promotor de cultura organizacional e educacional, a par de uma cultura de avaliação consequente ao serviço da melhoria e do desenvolvimento dos CFAE's.

Cientes do valor da educação, das oportunidades de igualdade que potencia, da autonomia e emancipação que confere ao ser humano, é imperioso acreditar na formação, como estratégia de desenvolvimento e melhoria da organização escola, da pessoa, do profissional, visando a construção de mais sucesso, mais qualidade, mais cidadania, e mais inclusão.

Referências

Saramago, José (1981). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sites consultados

http://prezi.com/kzemokx5pb1m/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share acedido a 10 de janeiro de 2019
http://proformar.pt/revista/entrada.html acedido a 10 de janeiro de 2019
https://almadaforma.net/index.php/revista-almadaforma?start=8 acedido a10 de janeiro de 2019

Apuntes sobre la formación permanente del profesorado en españa. La situación en extremadura

Florentino Blázquez Entonado

Resumo

En el presente capítulo, se presentan las principales líneas pedagógicas que sostienen la necesidad de la Formación Permanente del Profesorado en orden a favorecer la calidad y equidad de los sistemas educativos. Éstas se consideran como uno de los elementos imprescindibles que han de considerarse dentro del macroespacio de las políticas educativas actuales.

También se justifica por la investigación pedagógica la importancia de los contenidos y, particularmente, de las estrategias de formación como componentes fundamentales para el rendimiento de las actividades de la formación continua docente. Finalmente se presentan los programas de Formación Permanente de la Comunidad Autónoma de Extremadura como ejemplo de las actividades que se definen en cada región española, las cuales tienen transferidas estas competencias educativas.

Palavras-chave: Formación Permanente del Profesorado; estrategias de formación; sistemas educativos; políticas educativas actuales

Introducción

El tema del desarrollo profesional de los profesores o si se quiere de su formación permanente, en servicio o continua es una de las tareas que han supuesto una preocupación para las instancias oficiales de nuestro país tanto en el próximo pasado como en el presente y la que ha generado bastante literatura en los últimos años del siglo XX por parte de estudiosos e investigadores y continúa en el presente.

Particularmente desde que se introdujo en la bibliografía especializada el concepto de *lifelong learning* o *aprendizaje a lo largo de la vida*, la formación

permanente cobró una renovada importancia. Desde entonces, el concepto de FPP se ha consolidado con fuerza en el panorama educativo, si bien cada vez con más profusión se acompaña de términos tan próximos a la formación y desarrollo del profesorado como Innovación, Reforma, Cambio educativo, etc. El colectivo docente está concienciado de la necesidad de actualizarse para mejorar su propia práctica.

La literatura especializada en el campo pedagógico, sea a nivel de instituciones (European Commission, 2012; TALIS, 2014 o Eurydice, 2015)), sea de autores nacionales como la coordinada por Escudero (2017) sobre la FPP en distintas regiones españolas, y numerosas internacionales, avalan el hecho de que una correcta formación continuada que colabore al desarrollo profesional y al aprendizaje del profesorado es uno de los factores más influyentes en la mejora de las escuelas, lo que puede contribuir a mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes.

Las diversas leyes educativas españolas avalan este tipo de formación, apelando a los estudios internacionales que coinciden en que una de las claves para mejorar la calidad de la educación es mejorar las competencias profesionales de los docentes por lo que incitan a organizar actividades de formación que contemplen la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como tratar todos aquellos aspectos referentes a la coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, encaminados a la actualización de las competencias didácticas y pedagógicas del docente y mejorar el funcionamiento de los centros educativos.

Efectivamente, las referencias bibliográficas consultadas destacan, además, otros aspectos relevantes para la formación continua como pueden ser la participación en la formación, la existencia de incentivos, la inversión en formación, la existencia del desarrollo profesional como un deber al tiempo que un derecho, los contenidos y metodologías, los contextos formales e informales, las condiciones facilitadoras, etc.

Todos ellos son aspectos que el ámbito académico actual español da por asumidas. Pero además, aunque estemos de acuerdo en que 'Formar Profesores' sea *un proceso por medio del cual un sujeto aprende a enseñar,* no se puede hablar con fundamento de cualquier modalidad de formación del profesorado sin un marco integral o global que le dé sentido. Y mucho menos podría tratarse de Formación Permanente sin plantear unos presupuestos sobre lo que sea innovar o reformar en educación y lo que se entiende hoy por Desarrollo Profesional, un término que desea explicitar la filosofía de evolución y continuidad que debe implicar la formación coherente de cualquier profesional. Aunque parece tomar arraigo una concepción alternativa, mejor fundada y más prometedora, que denominan *un nuevo paradigma del desarrollo profesional del profesorado*

Una idea que elaboran Borko *et al.* (2010) sobre una idea de la que ya hablaban Stein *et al.* (1999) una decena de años antes. Desde esta perspectiva que sugieren estos docentes, norteamericanos, por cierto, se considera al profesorado como agente protagonista individual y colegiado de su propia formación, con la

pretensión de transformar la profesión y la práctica profesional, estrechamente ligada al día a día del ejercicio profesional.

1. La permanente importancia de la Formación Permanente del Profesorado

La formación permanente de los docentes es considerada como un reto importante para cualquier país, dada la enorme dificultad que cualquier modalidad de formación tiene para cambiar las teorías y conocimientos implícitos del profesorado sobre la enseñanza. De hecho, el Título IV de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, proclama la necesidad de que los poderes públicos presten una atención prioritaria a aquellos factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, entre los que subraya, en su artículo 56, que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado.

No obstante, la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, siempre ha constituido un problema, tanto en España como en Portugal y otros países de nuestro entorno, hasta el punto que se ha llegado a tachar como uno de los elementos más obsoletos de sus respectivos sistemas educativos, aunque se constate un cierto progreso en la actualidad.

El desarrollo de tantas nuevas competencias que debe afrontar el profesorado por los cambios sociales, se acentúan por las propias demandas de la actual *Era Digital* (Blázquez *et al.,* (2017), las cuales requieren que los docentes desplieguen en el aula una actuación muy diferente a la que se ejercía solo unos años antes. Esto les obliga a dar respuesta con nuevos planteamientos y formas de trabajo pedagógico: colaborar y planificar conjuntamente, promover el trabajo en equipo o investigar sobre su práctica, entre otras iniciativas que favorecen el aprendizaje.

Y en lugar de centrarse en la transmisión de conocimientos y la evaluación de los resultados, deberá ser capaz de diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje, a la vez que deberá enseñar a aprender y a crear ambientes de aprendizaje abiertos, flexibles y culturalmente atractivos para los niños y jóvenes del s. XXI. Sin olvidar otros valores que plantean tan importantes retos a la educación (justicia social, igualdad de oportunidades, equidad, inclusión…). Aún a pesar de las más recientes y alarmantes posiciones particulares en distintos puntos del mundo occidental, las cuales cuestionan en estos tiempos un tipo de valores sociales que se consideraban universales.

La falta de competencias pertinentes para hacer frente a la nueva y compleja situación lleva a muchos profesores a pensar que su identidad profesional se encuentra debilitada, de ahí la necesidad urgente de reconstruirla para generar experiencias de aprendizaje potentes y diversas para los jóvenes que faltan asiduamente o abandonan la escuela, así como para enseñar en contextos de alta diversidad de estudiantes.

Todo ello confiere a la formación continua un papel crucial y debería convertirse, no solo teóricamente que ya parece serlo, sino de hecho, en una de las preocupaciones centrales de los sistemas educativos.

2. Los Centros de Profesores (CEP) como centros actuales de la FPP en España

En 1970, con unos aires predemocráticos muy fuertes en España se sentía la necesidad de una ley que dotara al país de un sistema educativo más justo, más eficaz y más en consonancia con las necesidades del momento. Así nace la Ley General de Educación de 1970, por la que se crean en las distintas universidades españolas los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) con el fin de implicar a las distintas universidades españolas en la fundamentación y dinamización de la Reforma Educativa. De forma especial, se le dio el encargo de la "formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles de la enseñanza, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos, así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicios de asesoramiento técnico a la propia Universidad a que pertenezcan y a otros Centros del sistema educativo". Con escasez de recursos para tamaña empresa tuvieron estos institutos universitarios una controvertida vida pero con un balance positivo en la sensibilización de miles de futuros docentes sobre las tareas pedagógicas y el intento de desterrar la pedagogía de la memoria y el castigo. No exentos de críticas razonables en un momento en que a las puertas de la democracia nada existía que no fuera, de uno u otro modo, criticado, los ICE hicieron la aportación posible para la época y los recursos de que disponían para la formación pedagógica del profesorado, particularmente de Secundaria.

Conviviendo con los ICE, y en muchos casos colaborando con ellos, como es el caso del ICE de la Universidad de Extremadura, existían los *Movimientos de Renovación Pedagógica* que durante años reunieron y animaron a colectivos de profesores preocupados por la educación y por su labor docente. A través de las denominadas "Escuelas de Verano" realizaron una labor de formación del profesorado de la que la situación actual y las anteriores son deudoras. Estos movimientos, por la propia dinámica que fueron capaces de generar, se ganaron el reconocimiento de progresistas y fue más que meritorio su recorrido. Un recorrido que en algunos casos continuó en interacción con determinados centros de profesores, trasladando a éstos su capacidad innovadora y de autonomía del profesorado organizado para el desarrollo de su profesionalidad.

> A partir de 1982 con el primer gobierno socialista se desea poner fuera de las universidades y más cerca de los docentes de Enseñanza Primaria y Secundaria la gestión de la formación, creando los denominados "Centro de profesores". El decreto de creación de 1984 los definía como *"instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas. Todo ello orientado a la calidad de la enseñanza"* (BOE 282 de 24/XI/1984, p. 33922).

Los Centros de Profesores (CEP) o Centros de Profesores y Recursos (CPR) cuando algunos cambian de denominación al fundirse años más tarde los "Centros de profesores" con los "Centros de recursos y de apoyo a la educación compensatoria", fueron creados siguiendo el modelo anglosajón de los *Teacher's Center*, aun cuando el docente español fuera de una cultura harto diferente a la anglosajona.

Imitando a ese modelo desearon ser el lugar en el que los profesores trabajasen en equipo, realizasen adaptaciones curriculares a los contextos locales, elaborasen recursos y, en definitiva, desarrollasen su profesionalidad en el ejercicio de su autonomía. El tema es en qué medida la autonomía profesional de los profesores británicos puede desenvolverse en un contexto organizativo tan rígido como el español en el que el profesor siempre ha estado más controlado, aunque sea en una administración más descentralizada…

Sin abundar en la evolución experimentada por los CEP y sabiendo que han sufrido distinta suerte según las comunidades autónomas, podemos afirmar que sus principales acciones formativas son reconocidas como un servicio de apoyo externo a los centros y al profesorado (Teixidor, 2002). Y junto con las ventajas de estar bien dotados de recursos materiales y humanos, proponen una gama más que aceptable de posibilidades formativas.

Durante las tres últimas décadas, hemos asistido al aumento progresivo de su oferta de formación, la cual valora Escudero (2018) como realmente notoria por la cantidad de recursos materiales y humanos, las energías destinadas a la formación continuada del profesorado y las innumerables actividades realizadas y docentes participantes. Y algo parecido dice de servicios, instituciones, asociaciones, colectivos y profesionales dedicados al apoyo a la formación continuada y diversas modalidades de asesoramiento pedagógico, las cuales nos consta se han multiplicado por doquier en España. Aunque, lamentablemente, no exista valoración fundada de la eficacia de este enorme despliegue de medios.

Apenas se cuenta con investigación que acredite el alcance de la actividad de estos cientos de centros repartidos con cierta coherencia por el estado. De los escasos estudios sobre estos centros, hemos tomado cuatro que nos parecen significativos.

El primer trabajo es el de Manzanares y Galván-Bovaira (2012) cuyo objetivo último era identificar mediante un modelo de evaluación diseñado al efecto las características relevantes de la oferta formativa desarrollada entre 2000 y 2005 por uno de los centros de profesores de su comunidad (Castilla-La Mancha). Evaluaron la relación entre la oferta y la demanda formativa y el grado de correspondencia entre el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de los centros educativos de su área de influencia, concluyendo que la labor que desarrolla un CEP está dirigida a la continua profesionalización del profesorado, pero de esta afirmación no puede deducirse que todas las acciones formativas incidan y se proyecten en la mejora de la enseñanza, de los centros y del aprendizaje de los alumnos. Entre los equipos directivos y los profesores participantes reivindican la formación como un derecho propio de su quehacer profesional. Por otro lado,

valoran y buscan una formación próxima a la práctica profesional, con una metodología práctica y con unos contenidos ajustados y útiles a sus necesidades cotidianas.

Otras conclusiones giran sobre el debate sobre la escasa profesionalización de los asesores de estos centros, de lo que más adelante tratamos, los modelos de asesoramiento, el cambio de cultura formativa que ha de producirse en los docentes y en los propios centros y la necesidad de repensar las modalidades de formación para que respondan a las nuevas exigencias educativas.

El segundo trabajo que hemos seguido es el de "Evaluación del CEP de Getafe-Parla", un análisis descriptivo de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia, coordinado por Eduvigis Sánchez Martín (sin fecha) que constata la evaluación de sus actividades a través de los docentes y directivos a partir de los datos emitidos por los participantes.

El tercer trabajo sobre evaluación de los CEP de Andalucía, la mayor región de España, es el de Granado y Gil (1994) que trataba de evaluar la formación permanente de los centros de profesores desde la perspectiva de sus coordinadores (equivalente a directores). Además de las *limitaciones previas que reconocen por la naturaleza del objeto evaluado* (detección de cambios a nivel de centros, profesores y alumnos, así como, sobre la sutileza y lentitud de estos cambios), valoran negativamente los escasos intentos de evaluación que desarrollan, al tratarse de una concepción no del todo evolucionada y se proponen trabajar para elaborar modelos de evaluación integradores de las perspectivas teórica, legislativa y práctica.

Los coordinadores entrevistados ven la necesidad de unir las tareas de asesoramiento, seguimiento y evaluación, fundiendo en una misma figura al evaluador y al asesor. Abogan por una evaluación interna, basada en el trabajo prolongado con los grupos implicados en actividades de formación para responder a la que entienden como "exigencia básica" de someter a análisis, aunque sea parcial, todo el plan de actuación de un Centro de Profesores, que permitan mejorar su oferta formativa.

Y la cuarta investigación, la de mayor envergadura, es la coordinada por Escudero (2017), sobre la formación permanente en tres comunidades autónomas (Canarias, Murcia y País Vasco) que aborda varios temas: a) los discursos de los responsables de la formación en cada una de ellas, cuyos resultados permiten destacar determinados énfasis y omisiones observadas al definir y regular la formación, así como la prevalencia de determinadas opciones ideológicas y relaciones de poder, dependiendo de la Comunidad Autónoma estudiada (Guarro, Martínez y Portela, 2017). b) Otros apartados giran en torno a los contenidos de la formación, así como el relativo al impacto de la misma sobre la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes, del que nos hacemos eco más adelante (Escudero, González y Rodríguez, 2018).

Junto a estos estudios españoles, podemos recurrir, como significativo y, además de algún otro, al informe TALIS (2013), un estudio realizado por iniciativa de la OCDE, para tener datos, por ejemplo, de la participación de los docentes en programas de desarrollo profesional, tasas de participación de profesores,

modalidades de participación o necesidades de desarrollo profesional de los profesores de los países que conforman esa organización.

Así podemos saber que alrededor del 87% de los profesores de los países y regiones de la OCDE participantes en el estudio internacional declaran haberse involucrado en al menos una actividad de desarrollo profesional, porcentaje similar al recogido en TALIS de años anteriores (87,6%). Y que, en general, la participación de los profesores en estas actividades es una característica relevante en la carrera profesional de la mayoría de ellos. Concretamente, los profesores españoles informan que su participación en actividades de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta está en torno al 84%, inferior a la tasa media de la OCDE.

En cualquier caso, Weindling *et al.* (1983), un año antes de la creación de los CEP, indicaban algunos defectos de los Teacher's Centers que aún hoy supondrían, a nuestro juicio, un cierto diagnóstico de nuestros Centros de Profesores: a) No responden tanto a las necesidades sentidas por los profesores cuanto a las medidas impulsadas por la Administración. Lo que corrobora el trabajo ya citado de Manzanares y Galván-Bovaira (2012). b) La participación no es todo lo deseable que se quisiera, resultando bajos los porcentajes de profesores que asisten con regularidad y c) El profesorado de Secundaria asiste en bastante menor proporción que el de Primaria.

Sobre la *política de asesores* de formación en dichos centros también deberemos realizar alguna reflexión. Además de la exigible y no siempre evidente profesionalización para la obtención de tal condición, difícil por otro lado, según la literatura disponible, el estudio de nuestras colegas Manzanares y Galván-Bovaira (2012) muestra que, en su primer contacto con esta tarea, el asesor descubre que la mayoría de su trabajo tiene que ver con organizar las actividades formativas y gestionar la formación. Y aunque es cierto que, en sentido estricto, no exista un proceso sistematizado de profesionalización de los mismos, éste les alejaría de la docencia, de su condición de profesores, con la que se identifican claramente. Además, no entiendan tanto el asesoramiento como un recurso para promover la innovación y la mejora escolar (asunto que estimamos tan importante en este caso, desde luego), ni se consideran expertos. Más bien realizan gestiones para conectar al profesorado con las distintas modalidades de formación y proporcionan el apoyo y las estrategias necesarias para que el centro desarrolle sus proyectos de cambio.

Desde luego, existe un consenso entre los autores acerca de que las políticas de formación docente tienen que desarrollarse como un elemento más del macroespacio de la política educativa centrada en mejorar la calidad y la equidad de la educación. En definitiva, nosotros también estimamos que es necesario sostener un enfoque holístico, como mantiene Moreno (2016, pp.14-15), a la hora de formular y aplicar políticas orientadas a fortalecer la profesión docente como requisito indispensable para sentar las bases de un sistema educativo sólido y coherente. A este propósito, el experto del Banco Mundial plantea que cualquier iniciativa de reforma de la política de formación del profesorado debería abordar

y tomar decisiones coordinadas y consistentes respecto de las siguientes cuestiones, que de él resumimos:

- Debe existir una articulación entre la formación inicial y la formación permanente del personal docente, entre la formación inicial de los profesores de enseñanza primaria y de secundaria y entre la formación del personal docente en su conjunto y el sistema de educación superior. Con atención, para todos ellos, de los programas de ayuda a docentes principiantes (de todas las escalas) a cuyo desarrollo profesional hay que dotar con sistemas de incentivos salariales o de otro tipo.

- Que todo ello cuente con un sistema de apoyo externo (centros de recursos, asesores escolares) relacionado con la capacitación en servicio, la supervisión escolar y la dotación de ayudas escolares y programas o políticas de mejora de las escuelas…etc.

3. Los contenidos de la formación y su impacto en el professorado

Parece obvio que los contenidos de la formación continuada del profesorado, que son uno de los elementos de los programas de desarrollo profesional docente, resultan importantes, pues representan tanto el conocimiento de base como la sabiduría de la práctica con la que los docentes van construyendo su conocimiento y prácticas profesionales. A ello deben colaborar los CEP. Concretamente, el estudio citado de Escudero, González y Rodríguez (2018) concluye al respecto un par de cuestiones importantes: que la selección y organización de los contenidos de la formación resultan una parte sustancial de las experiencias formativas y que las metodologías, actividades y contextos creados para el desarrollo profesional suponen las mejores opciones para estimular las competencias o los aprendizajes docentes. Así mismo, se constata la necesidad de una conexión entre el desarrollo profesional y aprendizajes docentes con la experiencia del alumno y sus aprendizajes (Pérez Gómez, 2010; Escudero y Nieto, 2014).

Los centros de profesores construyen una oferta formativa a partir, por un lado, de la demanda formulada por el profesorado y los centros educativos, que intentan consensuar sus necesidades formativas y, por otro lado, de los programas institucionales de las administraciones que priorizan líneas de actuación.

El principal objetivo de sus acciones formativas deben conducir, entre otras cosas, a que el profesorado consiga lograr la fundamentación teórica de su actuación, congruente con los nuevos conocimientos que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje van elaborando y a que conjuntamente sepa vincular estos conocimientos a su práctica. En el estudio de Manzanares y Galván-Bovaira (2012) se observa que las prioridades formativas marcadas por la Administración educativa obtienen mayor respuesta entre los profesores si, además, son necesidades sentidas por ellos y por sus centros.

Refiriéndonos específicamente a los contenidos de la formación, el trabajo de Escudero, González y Rodríguez (2018) concluye que los criterios para seleccionarlos habrían de tener mayor equilibrio entre conocimientos referidos al cómo

hacer y los referidos al por qué y para qué, atendiendo a cada contexto. Asimismo, el acceso al conocimiento del profesorado habría de ir acompañado de una mayor presencia del conocimiento «de y para» la práctica. Por último, detectan la necesidad de una mayor promoción de la igualdad y la equidad y la de fortalecer las condiciones que contribuyan a preparar a un profesorado más protagonista y creativo respecto la creación del conocimiento, tanto a título individual como colegiado.

En el artículo de González y Cutanda (2017) se da cuenta de la exploración de los posibles impactos de la formación recibida, y sus principales resultados abonan que la incidencia de la formación tiende a ser más evidente en modalidades de Formación en Centros que en la de Cursos. Y parece que la formación tiene incidencia en los aprendizajes del alumnado cuando los docentes capacitados reconocen que su formación influyó en alguna medida en cambios en la planificación de la enseñanza, las metodologías, clima del aula, etc.

4. Estrategias de formación

Es sabido que de las diversas modalidades de formación conocidas, unas fórmulas pueden ser más indicadas que otras para incidir en la dirección del cambio o innovación que se pretenda. Parece obvio que para desarrollar colaborativamente al profesor, por ejemplo, no sea la estrategia 'curso' en su sentido más duro la fórmula aconsejable, sino el grupo de trabajo o el grupo de investigación/acción, etc. Como tampoco se estima razonable que determinado concepto de escuela, de curriculum o de enseñanza pueda asumir como exclusivas ciertas estrategias de formación, anatematizando a otras y a la inversa. No creemos que existan razones para excluir cualquiera de las estrategias y sólo el criterio de cuál parece la más adecuada para cada contexto y para cada necesidad de un profesor o de un grupo de ellos, de un centro, de una zona educativa, etc., es lo que debería determinar su elección.

El repetido predominio de la cultura individual tropieza muchas veces con las mejores intenciones de mejora educativa que entienden que el centro es la unidad de cambio fundamental y que la calidad pasa por movilizar la propia capacidad de cambio del mismo.

Si la mejora de los aprendizajes de los alumnos se vincula a la labor conjunta del centro, es fundamental repensar las estrategias que se utilizan y provocar un cambio en la cultura escolar dominante.

4.1 Los Cursos como modalidad formativa

Los CEP o CPR, han ofrecido hasta hace poco tiempo la clásica gama de ofertas de formación (Seminarios, Jornadas, Grupos de trabajo, etc.) pero lo que ha predominado como modalidad formativa es la de *Curso*, modalidad formativa que ha venido siendo sinónimo de formación del profesorado. Aún hoy en España el porcentaje más elevado de actividades de formación desarrolladas por diferentes

instituciones (particularmente las realizadas *on line*) se refiere a cursos de formación", a pesar de que no han cambiado las críticas que continúa recibiendo esta estrategia de formación que propicia sobre todo la transmisión de información verbal a los profesores, relegando otros componentes formativos de mayor relevancia. Los cursos responden a una visión escolarizada de la formación que pretende promover cambios desde fuera de los centros, cuando la tendencia generalizada es la de evolucionar hacia modalidades que contribuyan a insertar la formación en las trayectorias y proyectos de los propios centros.

El docente traspasa a su práctica muy poco de un curso porque el ponente suele explicar teorías descontextualizadas, que a él generalmente no le funcionan en su clase. Más que cursos, hay que crear espacios de formación dentro del propio centro que es donde están los problemas.

4.2. Modalidades orientadas a la indagación y el desarrollo profesional del profesor. Estrategias de formación centradas en la escuela

Bajo las premisas aceptadas por el conocimiento compartido y por la eficacia en países en los que se han logrado importantes innovaciones escolares, éstas se han producido considerando el centro educativo como eje y unidad del cambio, el contexto ecológico para el desarrollo profesional con una formación basada en sus problemas y en su horario, con una cierta permanencia o consistencia mayor de las acciones, haciéndolas extensibles a todos sus membros.

Nos consta que se realizan acciones en los centros educativos españoles a partir de la consulta de sus necesidades de formación, partiendo del antiguo pero sabio supuesto de Kemmis (1987: 74) de que "*la mejora del centro supone un compromiso de profesores, alumnos y el resto de la comunidad educativa, sin el cual es imposible transformar las prácticas que llevan a cabo*".

Su pretensión es la realización de actividades ligadas a la actividad docente diaria y tendente a la resolución de sus problemas, a la elaboración, presentación y difusión de materiales de apoyo, así como el análisis y desarrollo de aspectos curriculares concretos. Su realización ha de ser local o comarcal y debe provenir de la propia reflexión y/o necesidad de los Centros escolares.

El hecho de que este tipo de formación se lleve a cabo en el lugar de trabajo y durante el tiempo escolar (así se intenta, con creciente insistencia, en España) conlleva una mayor implicación del profesorado. Por eso se la ha calificado como "núcleo principal de formación permanente el profesorado", con lo que coincidimos plenamente.

Nuestra práctica en esta modalidad de formación en los propios centros nos hace ver que habría que mejorar la labor asesora de estas acciones de acuerdo a los parámetros descritos para adecuarlos a los respectivos contextos docentes.

4.3. Desarrollo profesional promovido por grupos de investigación/acción

Esta modalidad de desarrollo profesional debe partir de la formación del profesor como profesional reflexivo y colaborativo, perspectiva de la que el profesor

español carece en su generalidad. En otro lugar (Blázquez, 1991) hemos detallado la filosofía, las características y el desarrollo colaborativo que supone la Investigación-acción, por lo que exponemos nada más que un esquema del proceso de trabajo.

Se trata de grupos de profesores que consideran la clase como un laboratorio en el que pueden someter a crítica su práctica, a través de un análisis crítico y reflexivo sobre sus problemas y los de sus compañeros o los de sus escuelas. Y que a través de la confrontación de ideas para mejorar, proponen y evalúan estrategias de solución, analizando los procesos y llegando a acuerdos compartidos que dan credibilidad a sus acciones, "investigan su prática" y proponen su mejora.

Conviene aclarar que esta serie de fases no constituyen un proceso lineal en el que unas siguen a otras en secuencia directa. Es decir, que pueden alterarse en la medida que lo justifique el grupo comprometido en el proyecto.

El proceso es cíclico, o sea, se reitera tantas veces como el "equipo investígador" juzgue conveniente, hasta el momento en que considere que las estrategias puestas en marcha han agotado la posibilidad de otros resultados.

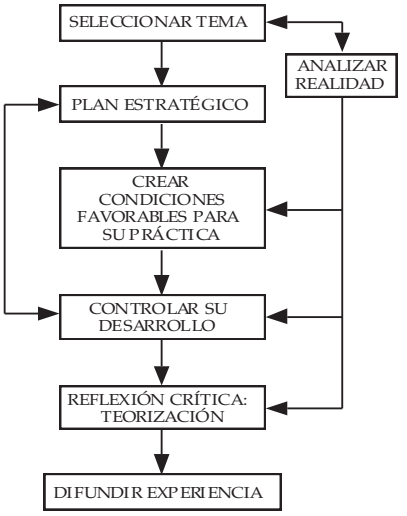

Figura1. Modelo gráfico del proceso de una Investigación/acción

Los diferentes modelos que parten de estos presupuestos plantean la necesidad de que el perfeccionamiento del profesorado parta del lugar real de trabajo de los profesores, pues el eje del perfeccionamiento de los profesores tiene que ser su propia práctica diaria en las escuelas. Ello supone, como allí hemos referido:

- Dotar a los profesores, pero fundamentalmente a las escuelas, de la autonomía necesaria para decidir acerca de sus propias necesidades de formación, pasando así a ser sujetos de su propia formación, en lugar de ser objeto de formación, como lo han sido tradicionalmente.
- Que los docentes tomen conciencia de la importancia del análisis y la reflexión de su propia práctica como elemento determinante de su desarrollo personal y social.

- El desarrollo curricular colaborativo, en cualquier caso, puede devenir en un programa de autoformación en sus dos dimensiones: personal y comunitaria y por ello lo referimos aquí más como idea a promover que como práctica consolidada de formación permanente en España.

En todo caso, cualquier estrategia no garantiza que la formación cale en la práctica colectiva y termine mejorando los aprendizajes o las atenciones a los alumnos con dificultades. Anticipando el hecho que es una evidencia: lo difícil que resulta cambiar mentalidades.

La formación debe ayudar a repensar la práctica, compartir dudas y problemas, motivarles a pensar sobre lo que hacen, por qué lo hacen en situaciones complejas, creando estructuras de participación entre ellos y externas, también con la comunidad. Y propiciar una reflexión sobre la práctica. O sea, cualquier tipo de proyectos de trabajo que le ayude a los maestros a reflexionar conjuntamente sobre la práctica.

5. La Formación Permanente del Profesorado en Extremadura

La región de Extremadura es una de las 17 Comunidades Autónomas (CC.AA.) del estado español que tiene transferidas las competencias educativas. Ubicada en la frontera del Alentejo portugués, cuenta con 1.100.0000 habitantes y unos 18.000 docentes de los niveles no universitarios que atienden a 211.570 alumnos, según datos del curso 2017/18 los cuales, desafortunadamente, no han aumentado en el último año en el que se detecta, por primera vez, un ligero descenso de la natalidad.

La Comunidad extremeña es responsable tanto de la formación inicial como de la FPP, solo limitada por las leyes estatales que disponen para todo el estado determinadas condiciones comunes. Una FPP que, como puede observarse en la mayor parte de la literatura referenciada, existe amplia unanimidad en que resulta un factor de mejora de la calidad educativa y un elemento indispensable para el desarrollo del profesorado. También existe coincidencia en que la FPP experimentó una importante evolución desde que las comunidades autónomas asumieron las competencias educativas en España. Un producto de la ley que el primer gobierno socialista de la democracia apuntó a principios de los años 80 del siglo pasado, la ya conocida LOGSE.

Del mismo modo hemos comprobado el consenso entre los diferentes autores y hace tiempo lo indicábamos nosotros mismos (Blázquez, 1994) que el desarrollo profesional del personal docente deberá concebirse y planificarse en el marco de un sistema global de apoyo externo a las escuelas. Un sistema que integrara todas las instancias institucionales y profesionales relativas a la asistencia técnica, la evaluación, la supervisión y, desde luego, la capacitación de equipos de administración escolar, todo lo cual parece que a estas alturas comienza a lograrse en esta región a través de ciertas medidas que parecen surtir el efecto deseado, al menos parcialmente.

De otro lado, nuestra opinión es que los profesores han contado con cuantiosas oportunidades de formación continuada y en notable porcentaje han participado en las mismas. En términos generales, ese horizonte ha acogido todo tipo de modalidades formativas, casi todas avaladas por el conocimiento disponible (incluida, alguna que otra vez, el nuestro) y, además de los consabidos y discutidos "cursos" se han realizado todo tipo de seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, intercambios docentes, proyectos de investigación-acción y proyectos tutelados de comunidades de aprendizaje, por ejemplo, además de las más recientes innovaciones que llevan permitiendo la incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Si nos referimos a la calidad de la formación, sin embargo, no resulta tan optimista el panorama. Continúa preocupando la escasa relevancia de la formación para el desempeño de una profesión cultural y socialmente compleja, sometida singularmente hoy en día a demandas divergentes, que no cuenta con los respaldos, condiciones laborales y entornos profesionales y formativos que debieran garantizar los centros, los equipos directivos y las administraciones, como denuncian Escudero y González (2018).

5.1 Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado en Extremadura

Como ya se ha dicho, la formación continuada del profesorado en España es una competencia que corresponde a las Comunidades Autónomas (CC.AA.) A ellas corresponde dictar la normativa que la rige como expresión de sus respectivos idearios educativos, aunque existen ciertas uniformidades, solo matizadas por los respectivos posicionamientos políticos de lo que se suele llamar centro-izquierda o centro-derecha.

Existen estudios sobre las políticas autonómicas de formación continuada del profesorado (Guarro, Martínez y Portela, 2017) en los que se describen los fines de la formación, modelos docentes respectivos, contenidos, metodologías formativas, organización de apoyo y profesionales, etc., poniendo énfasis y detectando omisiones al definir y regular la formación, así como la prevalencia de determinadas opciones ideológicas y relaciones de poder.

En todo caso concluyen los autores citados que en las comunidades estudiadas (Canarias, Murcia y País Vasco, en este caso) se da un equilibrio, que ellos califican de necesario, entre la centralización de decisiones que deben sostener un sistema público y coherente de apoyo al desarrollo profesional y, de otra, la descentralización sin la cual quedaría en entredicho la autonomía profesional de los agentes e instituciones. Y por otro lado, han constatado que aunque una cara razonable de las políticas tiene que ver con la toma de decisiones concretas y los procedimientos que las gobiernen, es fundamental que conecten y tomen debidamente en consideración los referentes valiosos de la investigación y la teoría sobre desarrollo profesional, de lo que, parece ser, se adolece.

En este apartado de nuestra reflexión vamos a poner como ejemplo para nuestros colegas portugueses el *Plan de FPP* de la vecina región de Extremadura.

Como una Comunidad más con competencias transferidas, su Servicio de Innovación y Formación del Profesorado (de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura) organiza y coordina el desarrollo del Plan Regional de Formación del Profesorado. A través de las Unidades de Programas Educativos de las dos provincias y de los dieciocho Centros de Profesores y Recursos (CPR, antiguos CEP) de nuestra comunidad autónoma se organizan centenares de actividades formativas presenciales cada curso académico.

A esta oferta de base se unen otras iniciativas (Proyectos de Innovación Educativa, Grupos de Trabajo y Seminarios, Proyectos de Formación en Centros, Formación en Red, ayudas económicas a la formación individual, estancias formativas en empresas o instituciones, programa Muévete...) para completar una oferta amplia y consistente en la que cada docente pueda encontrar acomodo.

El Servicio de Innovación y Formación del Profesorado, en colaboración con las Unidades de Programas Educativos y los asesores TIC de los CPR de Extremadura, desarrolla, mantiene y actualiza la plataforma de formación a distancia, que está a disposición de todos los docentes extremeños de forma permanente a través de los cursos de autoformación y de forma puntual en las dos ediciones que se ofertan cada curso escolar[1].

Mediante disposiciones anuales, la Consejería de Educación y Empleo aprueba el Plan Regional de FPP de la Comunidad Autónoma de Extremadura correspondiente a cada curso académico. El texto completo de la orden más reciente puede descargarse en el site de Plan Regional de FPP para el curso 2018/19. Y las correspondientes actividades de formación.[2]

5.1.1. Programa Muévete

Esta iniciativa promueve que los docentes puedan hacer estancias formativas en los centros educativos públicos de la región previamente seleccionados por desarrollar iniciativas innovadoras exitosas, para que observen*c*ómo trabajan otros compañeros y compañeras en diferentes ámbitos competenciales y puedan aprender formas de trabajar diferentes, que adapten y apliquen en sus propios centros. Con él se persigue mejorar la práctica docente y, por tanto, la calidad de la educación[3].

5.1.2. Centros que aprenden enseñando

Este programa está destinado a centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura que impartan Educación Infantil,

1 Se puede buscar el Plan en**:** https://formacion.educarex.es/includeConsultas/ListadoActividades.php

2 Se pueden ver en: PLAN_REGIONAL_DE_FORMACIÓN_PERMANENTE_2018/2019. Y en esta dirección: https://formacion.educarex.es/index.php puede consultarse la legislación oportuna: el Plan Marco de Formación, el Plan de Formación en vigor y todas las modalidades formativas que son las siguientes**:**

3 El Listado_de_Centros_Observados puede verse en: https://formacion.educarex.esimages/listado_de_centros_observados_nov_18b.pdf

Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, y pretende fortalecer la profesión mejorando la competencia profesional docente, tanto a nivel individual, como de centro. Es un programa piloto para enriquecer la respuesta educativa que los centros ofrecen a su alumnado. La estrategia se basa en mejorar la educación fortaleciendo la profesión. Para reforzar la profesión se pretende alinear adecuadamente las competencias personales del profesorado, las competencias institucionales de los centros, y el modo en que los centros gestionan el conocimiento profesional y la cultura escolar.

5.1.3. Proyectos de Innovación Educativa

Un proyecto innovador es un plan estratégico que supone la creación de nuevas ideas, productos o servicios, que conlleven el desarrollo de un área del currículo, la coeducación, la tecnología, la convivencia en los centros o la organización escolar entre otros, que conduzca a obtener una mejora en la calidad del sistema educativo. Para ello debe contar con una estrategia de investigación y práctica bien establecida, relevante con respecto a los objetivos propuestos y pueda ser transferible al resto de centros educativos. Para ello la Consejería de Educación establece a través de convocatoria publicada en el DOE la selección de proyectos de Innovación Educativa que se van a desarrollar a lo largo de un curso.

5.1.4. Inmersiones lingüísticas

Esta iniciativa promueve que los profesores extremeños puedan poner en práctica su competencia lingüística a través de viajes a diferentes países con un programa formativo integral. Con tres momentos: antes de la inmersión, durante y después de la salida.

En este espacio tendrás información actualizada de las Inmersiones Lingüísticas lanzadas por cada uno de los CPR de nuestra Comunidad. En él Encontramos Inmersiones Abiertas (fuera y dentro del país), en Proceso y Concluidas.

La innovación educativa está repartida por toda nuestra comunidad, pero a veces resulta difícil conocer cuáles son los proyectos que se están desarrollando. En esta página se van situando los datos básicos de los diferentes proyectos de innovación educativa que destaquen por la calidad de la iniciativa, de modo que puedan constituirse como modelos para otros colegios o institutos que quieran desarrollarlos. Además de su localización, ofreceremos otros documentos, como los propios proyectos o vídeos en los que los responsables de la iniciativa expliquen cómo llevarla a cabo, o cómo solucionar las dificultades encontradas[4].

5.1.5. Programa STEAM

Este Programa trata de incorporar un nuevo modelo de aprendizaje basado en la realización de proyectos que requieren un alto nivel de implicación por parte del

4 Se adjunta un mapa localizable en: https://formacion.educarex.es/premios/

alumnado, que son interdisciplinares y aplicables a la realidad. Integra la **ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas** en conexión con las **Artes y Humanidades,** desarrolla **competencias básicas, tanto transversales como disciplinares y** empodera **al alumnado** a enfrentarse de manera responsable a los **retos de nuestra sociedad.** Se puede ver en: https://formacion.educarex.es/recursos. Los proyectos STEAM buscan la resolución de problemas en las ramas de las ciencias señaladas, mediante planteamientos innovadores en los que la búsqueda de las posibles soluciones va ligada a la experimentación, al trabajo en grupo, a la asunción de diferentes roles por los participantes y por la intervención en el entorno. Desde un punto de vista educativo, los proyectos STEAM deben incorporar igualmente una perspectiva de género. A partir del curso 2018-19 la formación de los docentes en STEAM será una de las líneas más importantes de las actividades de la Consejería de Educación de Extremadura.

6. Innovated. Plan de Educación Digital

Innovated es la denominación del **Plan de Educación Digital** de Extremadura publicado en la Instrucción 20/2018 de la Secretaría General de Educación y recoge tanto los objetivos que se desean alcanzar como los programas en los que pueden participar centros educativos y docentes.

Los que están destinados a centros educativos son los siguientes:

a) Programa CITE: El programa CITE promueve proyectos de centros sostenidos con fondos públicos que favorezcan la utilización de metodologías activas, el trabajo colaborativo y multidisciplinar, el desarrollo de procedimientos de indagación y experimentación por parte del alumnado participante, la programación, el modelizado de productos y la implicación de los procesos educativos con el entorno. Tiene dos líneas: la primera versa sobre Proyectos STEAM (iniciativas que potencien de un modo integrado las competencias de las STEAM, que ya hemos visto con anterioridad, mediante el uso de las TIC). Y la segunda sobre Proyectos colaborativos: para centros en los que se usen sistemáticamente y de modo generalizado las TIC que a su vez usen metodologías activas y que no estén incluidos en el tipo anterior. Los centros de Secundaria deberán participar docentes de al menos tres materias diferentes de un mismo curso; en los demás centros deberán participar al menos tres docentes.

b) Programa eScholarium: Es la iniciativa de los responsables educativos de la región para extender el uso de la plataforma educativa "eScholarium" a todas las comunidades educativas de Extremadura. En este programa pueden participar tanto centros públicos y concertados como grupos de docentes. Su participación se organiza en tres modalidades: *Centro eScholarium, Centro aspirante y Grupo de docentes*. En eScholarium se puede acceder a contenidos educativos creados por los docentes y a todos aquellos de diferentes empresas editoriales que los ofrecen previo acuerdo con la institución. Estos contenidos pueden adquirirse en diferentes puntos de venta autorizados. La plataforma "eScholarium" es un entorno de enseñanza-aprendizaje con una interfaz amigable y sencilla, que se construirá

con las sugerencias de los usuarios y que pretende facilitar el seguimiento educativo de docentes y familias.

c) Programa Foro Nativos Digitales (FND) es un programa educativo para trabajar con el alumnado en contenidos relacionados con el uso de teléfonos móviles, dispositivos digitales, redes sociales y juegos electrónios: desde el *ciberbullying* hasta el lenguaje sexista, desde la *netiqueta* (conjunto de normas de comportamiento general en Internet), hasta el *sexting,* el *grooming* o las comunidades peligrosas en línea. Los materiales educativos de este programa son descargables y están listos para usarse directamente en clase. FND incluye actividades para tutoría, con alumnos CiberMentores y otras destinadas a la familia**.**

d) Programa Librarium. Se trata de la biblioteca digital que la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura pone a disposición de las bibliotecas escolares extremeñas, cofinanciada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Proporciona una plataforma de préstamo digital y descarga gratuita, así como otra de lectura colaborativa, para crear y gestionar clubes de lectura digitales.

e) RadioEdu es un programa destinado a promover el uso de la radio como herramienta educativa, mediante la creación, producción y emisión de espacios radiofónicos de distintos formatos que faciliten el desarrollo de las competencias clave en el alumnado participante.

f) *CREA*. El Programa "Creación d*e Recursos Educativos Abiertos"* proporciona a la comunidad educativa y a los diferentes agentes del sector educativo que puedan estar interesados en ellos recursos educativos abiertos (REA) digitales que atienden a la diversidad de aprendizajes del aula, con metodologías activas, diseño universal para el aprendizaje y la con materiales y recursos complementarios que mejoran el rendimiento del alumnado. Pueden participar en CREA los docentes de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura de niveles previos a la Universidad, así como el personal docente que presta servicios en la Red de Formación, en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o en los Servicios Centrales de la Consejería de Educación y Empleo, tanto individualmente como en grupo. Los proyectos que se presenten al programa CREA deben ser para la elaboración de recursos educativos abiertos (REA) digitales, de acuerdo con lo contemplado por la UNESCO para este tipo de materiales; en concreto, estos son los elementos que se deben tener en cuenta: Los materiales deben poder ser accesibles a través de Internet y ser reproducidos en un navegador web estándar, sin necesidad de instalar complementos específicos. Deben ser materiales digitales cuyo código no presente dependencias de herramientas de creación específicas. Desde el punto de vista metodológico, deben basarse en el uso de metodologías activas y deben integrar los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), particularmente en lo referido a proporcionar múltiples medios de representación del contenido, para facilitar la accesibilidad y proporcionar múltiples medios de acción y expresión, para facilitar la participación.

G) Sello de Buenas Prácticas TIC Educarex es un distintivo que concede la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura para reconocer las iniciativas innovadoras y las buenas prácticas en el uso de las TIC en el sistema educativo extremeño, ya sea en el ámbito de la organización de los centros educativos, de la metodología, de la innovación pedagógica, la creación de contenidos, la promoción, la gestión, la difusión o la comunicación.

7. Aula del futuro

Como parte del objetivo de favorecer la introducción y uso de tecnologías en el aula para promover la personalización del aprendizaje y su universalización, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), como unidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y en representación del mismo, desarrolla el proyecto "Aula del Futuro".

Este proyecto nace de la iniciativa europea Future Classroom Lab (FCL) puesta en marcha por European Schoolnet a partir de los resultados del proyecto de investigación llevado a cabo por iTEC para transformar y mejorar el uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje durante las etapas de educación no universitaria.

Figura 2. El Aula del Futuro (http://fcl.intef.es/acerca-de-future-classroom-lab/)

El *Aula del Futuro* (http://fcl.intef.es/acerca-de-future-classroom-lab/) es el espacio creado en la sede del INTEF, dividido en varias zonas de aprendizaje y dotado de una variedad de tecnologías, que pretende provocar un cambio metodológico para favorecer y estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas españolas.

El objetivo es que los docentes vean en esta propuesta un modelo de referencia para promover cambios metodológicos en la práctica docente diaria a través de la creación y organización de espacios flexibles en los centros educativos que promuevan el uso de pedagogías activas. Después, cada aula particular deberá responder a las necesidades de los alumnos que vayan a utilizarla y deberá adaptarse al trabajo que se vaya a desarrollar.

Siguiendo el modelo de organización en zonas del proyecto FCL desarrollado en Bruselas, que divide el espacio en seis zonas (investiga, interactúa, intercambia, desarrolla, crea y presenta (http://fcl.eun.org/), el Aula del Futuro de España se divide en cuatro zonas distintas, ya que en dos de esas zonas se han unido funcionalidades.

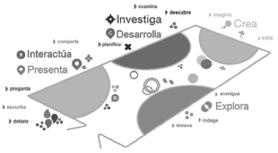

Figura 3. Organización en 4 zonas del Aula del Futuro/España

Conclusiones

Quedan muchas tareas pendientes de todo lo que se ha dicho y aunque existe un amplio consenso en que la formación continuada es clave para la calidad educativa, la falta de competencias pertinentes para hacer frente a la nueva situación creada por el vertiginoso cambio tecnológico y cultural de la sociedad lleva a muchos docentes a pensar que su identidad profesional se encuentra en peligro. Por ello, existe la necesidad urgente de reconstruir la identidad profesional de los profesores para que puedan tener el control de su propia práctica profesional y sean capaces de enseñar contenidos relevantes y motivadores a estudiantes que traen a las aulas una creciente diversidad. Y que, por si fuera poco, sepan generar experiencias de aprendizaje potentes y diversas que conecten adecuadamente con los conocimientos que ya tienen los alumnos y con los distintos modos de aprender eficazmente.
En todo caso, se puede concluir que:

1. Un plan de formación debe fundamentarse en la *integración entre teoría y práctica.* El teoricismo descontextualiza la formación y no soluciona los verdaderos problemas y necesidades que tienen los profesores en los centros.

2. La *Investigación-Acción* debe asumirse por los colectivos y grupos de profesores para generar teorías de su propia práctica y dar lugar al mejor vehículo de formación permanente de profesores.

3. Deberán fomentarse en mayor medida las *estrategias de formación que giran en torno al centro* y se sitúen en los mismos como contexto, más que en las preocupaciones políticas de las continuadas reformas. Que si estratégicamente son lógicas, probablemente en muchos casos ignoran situaciones necesitadas de atención prioritaria.

4. Las *Comunidades profesionales de aprendizaje* han mostrado ser eficaces para transformar y adaptar la escuela a la actual sociedad, mejorar el clima de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, incrementar el desarrollo profesional docente y los rendimientos escolares del alumnado excepcional desde una perspectiva inclusiva.

5. Se necesitan más *medios, además de mayor audacia y coraje para mejorar los centros educativos,* pues siempre se encuentran más motivados a la formación los centros que están dotados de recursos suficientes, tienen unidad de metas y una positiva interacción y comunicación entre profesores.

No se ha tratado de realizar aquí un balance detenido y preciso del estado de la FPP en nuestra región ni en España, pero en los dilatados años de servicio a esta apasionante tarea hemos podido constatar que la preocupación por la formación ha estado al servicio de las reformas educativas de cada momento, cosa comprensible, por otra parte, que al desarrollo profesional docente más que del obligado seguimiento, investigación y evaluación de sus contenidos y eficacias, especialmente las que podrían lograrse a través de la formación que intentara reducir problemas que continúan castigando a esta región como el fracaso escolar o el abandono temprano de la escuela.

Ante esto Extremadura tiene en marcha también programas específicos para intentar superar un lastre excesivamente pesado, producto de un pasado y de unas circunstancias económicas y sociales que pesan demasiado. Hay que esperar que las ideas, entornos y oportunidades que se desarrollan para mejorar a su profesorado redunden en superar ese déficit sociocultural, un tanto endémico. Lo hacen los responsables educativos de la Comunidad de Extremadura cumpliendo con las conclusiones de la investigación actual sobre la FPP como es ofrecer oportunidades, metodologías y actividades múltiples que faciliten y propicien el desarrollo de los modelos docentes por los cuales apuesta la región.

Referências

Blázquez, F. (1991). La investigación-acción en las prácticas de Enseñanza. Métodos y técnicas de investigación cualitativa. In *Prácticas de Enseñanza*, *Proyectos curriculares y de investigación–acción.* 75-99.

Blázquez, F. (1994). (Ed.) La Formación del Profesorado de Secundaria. En *Formación inicial del profesorado de Secundaria.* Universidad de Extremadura: ICE.

Blázquez, F., Alonso, L. y Yuste, R. (2017). *La evaluación en la era digital.* Madrid: Síntesis.

Blázquez, F., (2017). Profesorado y Escuelas para la era digital. In F. Blázquez, L. Alonso y R. Yuste. 167-185.

Boletín Oficial del Estado (1984). Real decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. p. 33922.

Hammond, L. y Brandsford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco: Jossey Bass.

Escudero, J.M., González, M.T. y Rodríguez, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. In *Multidisciplinary Journal of Educational Research,* Vol 3, 206-234.

Escudero, J. M. y Nieto, J. M. (2014). Un modelo teórico para la comprensión y transformación de la formación continuada del profesorado en la educación obligatoria. *XIII Congreso de Formación del profesorado, AUFOR 2014*, Santander.

Escudero, J. M.; (2017). La formación continua del profesorado de la Educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado.* 21, 2. 1-20.

Escudero, J. M. y González, M. T. (2018). Formación continuada del profesorado. Balance, marco de discusión y compromisos. *Cuadernos de Pedagogía, 489*, 20-26.

Escudero, J. M.; González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018b). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educatio XX1, 21*(1), 157-180.

European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2015). The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies.

European Commission (2012). Innovating for Sustainable Growth: A Bioeconomy for Europe. Bruselas: Comisión Europea.

González, M.T. y Cutanda, M.T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudantes. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado.* 21, 2. 104-122.

Guarro, A. Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de Formación Continuada del Profesorado. Análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21, 3, 22-40.

Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La FPP de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación *Revista de Educación, 359,* 431-455.

Menino, H. y Blázquez F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 15 (4), 29-42.

Montero, M. L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J. M. Escudero y A. Luis (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, pp. 155-196. Barcelona: Octaedro.

Pineda, P. (2007). La formación continua en España: Balance y retos de futuro. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,* 1 (13), 43-65.

Sánchez Martín, E. (s.d.) Evaluación del CEP de Getafe-Parla a través del estudio de ofertas y demandas de profesores y centros de su competencia.

Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. A. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review,* 69 (3), 237-269.

Talis (2013). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Weindling, R., Reid, M. I. y Davis, P. (1983). *Teachers' centers: a focus for in-service education?* London: Methuen Educational. (Schools Council Working Paper, 74).

Parte II

Processos e Avaliação da Formação Contínua de Professores

Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores

Ângela Rodrigues

Resumo

A "*análise de necessidades de formação*" na formação contínua de professores apresentou-se como uma estratégica basilar para a conceção, desenvolvimento e avaliação de práticas de formação, legitimada pelo desejo de garantir planos e programas de formação que correspondessem às necessidades do sistema educativo, das escolas e também às necessidades dos seus diretos destinatários, os professores. Inicialmente ligada a uma função instrumental, no quadro de modelos de formação que privilegiam o movimento da teoria para a prática, ocultou e ainda oculta com muita frequência que as necessidades constituem objetos subjetivos, contextualmente criados e percebidos, dependentes de valores, de crenças, de objetivos. A procura de modelos de formação com maior capacidade de resposta às aceleradas mudanças da sociedade do conhecimento em que vivemos, fez deslizar a "*análise de necessidades de formação*" para o interior de modelos de formação centrados na análise das práticas do professor e das escolas, nos contextos de trabalho, e hoje ela apresenta-se também como uma estratégia de intervenção formativa capaz de desenvolver no professor um pensamento reflexivo gerador e suporte de uma atitude de autonomia e de responsabilidade assente no questionamento rigoroso do quotidiano pedagógico. Atrelada a modelos de formação tão opostos, a "*análise de necessidades de formação* "está marcada pela ambiguidade e pela falta de rigor, quer no plano conceptual quer no plano operativo. Propomo-nos contribuir para uma reflexão sobre o assunto.

Palavras-chave: necessidades de formação, práticas de formação, desenvolvimento e avaliação de práticas de formação, formação contínua.

Introdução

As "necessidades de formação" e a "análise de necessidades de formação" constituem um tema discursivo habitual na Formação de Professores.

É difícil abordar a formação contínua de professores sem que surja a expressão "necessidades de formação" ou outras *supostamente* sinónimas, como "análise das necessidades de formação", "diagnóstico das necessidades de formação", "levantamento das necessidades de formação", "determinação das necessidades de formação", "avaliação das necessidades de formação", etc. A variedade de expressões, muitas das vezes esquecendo o determinativo "de formação" - atesta, logo de início, a fragilidade conceptual do objeto – necessidades de formação - bem como das operações que em torno dele se podem desenvolver - análise, diagnóstico, levantamento, avaliação, determinação, entre outras. Pode ainda assinalar-se que à expressão é frequentemente anexado um poder mágico que entende a análise de necessidades de formação como sinónimo de eficácia na intervenção para as ultrapassar. A hipótese básica de que uma análise de necessidades metodologicamente rigorosa produzirá atividades de formação capazes de criar um corpo docente melhor preparado para o exercício profissional não passa de um suposto, desejado, mas não comprovado.

O diagnóstico, por excelente que seja, não se confunde com a terapia. E tanto um como outra requerem saberes e competências de nível elevado em dois planos distintos.

Um primeiro plano, reporta-se à reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos de um estudo sobre as necessidades. O segundo plano é o que se reporta à tradução das necessidades inventariadas em atividades de formação, implicando conhecimento aprofundado do que se entende por *formação,* pelos seus pressupostos de natureza epistemológica, metodológica e também, ideológica, como bem lembra Ferry (1987; 2003).

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. Se o que a justifica é o apoio à organização da formação é preciso compreender que não basta produzir inventários e listas (de interesses, dificuldades, lacunas, temáticas…).

Num cenário de crescente diversidade e mutação do trabalho docente é necessária uma atenção mais profissionalizada sobre a formação contínua de professores, nomeadamente, subordinando-a a uma política global de formação bem definida, não a concebendo como resposta para todas as interrogações e para todos os problemas experimentados pela escola. Importa, por isso, sublinhar que um *bom* diagnóstico de necessidades de formação, uma *boa* análise de necessidades, não alteram nem as condições de trabalho dos professores, nem a sua motivação para investir na mudança de conceções e de práticas nem as formas instituídas (securizantes) de organizar o ensino.

É por isso que uma heurística das necessidades de formação não pode cingir-se ao plano da ação pedagógica, orientando a planificação das atividades de formação e/ou a sua execução, como é comumente perspetivada. É um imperativo lógico que ela se alargue, ao plano macro da formação, não redutível ao momento da relação entre um formador e um formando. Requer não só respostas relativas ao projeto educativo da sociedade e ao lugar outorgado socialmente aos professores nesse projeto, como também, que não se naturalize a relevância de uma operação de identificação e de análise de necessidades de formação sem questionar ao serviço de que finalidades a formação pode/ deve ser projetada e executada, mormente em tempos de profundas mudanças sociais.

A análise de necessidades de formação não se circunscreve, portanto, só ao espaço pedagógico. Está também integrada no espaço político e social enquanto estratégia de racionalização dos sistemas de formação, em função de fins e objetivos mais gerais, e configura um instrumento para fazer coincidir os programas e ações de formação com os desejos, interesses, e expectativas dos professores formandos. Ao mesmo tempo esta configura, numa perspetiva menos tradicional, uma estratégia pertinente de formação, usada pelo formando (individual ou em coletivo de escola), num exercício de análise crítica e reflexiva sobre a sua prática e as suas circunstâncias contextuais, para consciencializar eventuais necessidades de formação e suscitar motivação para as satisfazer.

Constitui-se, aparentemente, como um tema técnico, mas é um tema eminentemente político. A "*análise de necessidades de formação*" não é, pois, um fim em si mesmo, mas um meio (potencialmente falível), pois descreve uma dada situação, num dado tempo e lugar.

Para que ilumine a formação propriamente dita, a que ocorre no plano pedagógico, pressupõe um complexo trabalho de tradução das necessidades inventariadas em objetivos de formação (Barbier e Lesne, 1977), definidos num quadro de opções exequíveis (e não num quadro ideal fora dos contextos reais) e por referência a valores desejavelmente assumidos e transparentes. Sem esta tradução, feita com rigor e responsabilidade, as estratégias e eventuais recursos selecionados e disponibilizados para a formação constituem quase sempre apenas "mais do mesmo".

O modo tradicional de conceber a formação contínua configura muitas vezes uma prática que supõe que se a formação não concretiza os resultados desejados é porque os meios investidos foram ainda insuficientes e, portanto, há que aumentar o volume de ações, alargar o âmbito das temáticas, envolver um número superior de professores, incluir uma variedade maior de instituições e atores, exercer exigência formal mais apertada na avaliação dos formandos e da formação, realizar uma análise de necessidades mais exigente…

A "*análise de necessidades de formação*" insere-se assim 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.

Vejamos os alertas que a revisão da literatura nos proporciona.

A observação de práticas de análise de necessidades mostra que umas vezes se toma como fonte básica de informação para a análise de necessidades a exigência das atividades profissionais, em abstrato, tal como emergem nos normativos legais (por ex., o que se estabelece na Lei de Bases do Sistema Educativo, no Estatuto da Carreira Docente, no Perfil Geral de Desempenho, na Avaliação de Desempenho…), delas deduzindo saberes, capacidades e atitudes requeridas. Outras vezes, num modo indutivo, considera-se que a fonte privilegiada para obter informação sobre as necessidades de formação são os próprios professores a formar (ou a formar-se), aceitando que ninguém melhor do que cada um deles sabe o que, para a sua prática profissional, pode ser vantajoso adquirir ou desenvolver, mediante atividades de formação. Outras ainda, induzidas pela velocidade das mudanças sociais que marcam o nosso tempo, orientam-se para indagar e prever conhecimentos, capacidades e atitudes demandados por inovações, a introduzir ou até já em marcha, para as quais é pertinente preparar, motivar, envolver os professores. Como se fossem sinónimos, falamos de inventariar desejos de formação e/ou de expectativas relativas à formação, de enumerar dificuldades e lacunas percebidas no exercício profissional, de fazer listas de exigências institucionais e/ou de requisitos para executar atividades e tarefas prescritas e tomamos por semelhantes esses desejos, expectativas, dificuldades, lacunas e exigências funcionais mesmo quando são expressos ou manifestados por atores tão diversos como o professor individual, grupos de professores, formadores, gestores ou mesmo a entidade empregadora, o Ministério da Educação.

Mesmo assumindo que a prática da análise de necessidades levanta vigorosas críticas e dúvidas, por surgir, sobretudo nos seus primeiros tempos, como enfeudada a perspetivas tecnocráticas da atividade profissional, há um consenso tácito entre académicos, políticos, formadores de professores e professores envolvidos na formação contínua, quanto a considerar que o conhecimento das necessidades de formação dos professores é uma condição importante para ajustar a formação às necessidades sociais, institucionais e pessoais (muitas das vezes opostas e contraditórias), constitui um dos fatores mais relevantes para o êxito da formação, para o atingir dos objetivos pretendidos, para satisfazer as expectativas dos formandos, para corresponder aos pedidos/ demandas da escola e ainda que deve haver um diagnóstico rigoroso das necessidades, precedendo e acompanhando as intervenções a realizar no quadro da formação.

Como lembra Ferry (2003, p.36), a "*noção de formação está repleta de equívocos e parece pervertida 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*".

Processo/ estratégia/ instrumento ou simples panaceia verbal que tudo esconde (e adia) na promessa da sua importância e imprescindibilidade?

O que é uma necessidade? Quando é que uma necessidade é uma "*necessidade de formação*"? Como se conhece e apreende a necessidade? Quem ou o quê tem legitimidade para a identificar/ determinar? A partir de que referencial se identifica uma necessidade de formação? 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? Que articulação se pode estabelecer entre a necessidade de formação e a formação propriamente dita? Como saber que formação (que conteúdo, que estratégia, que modalidade…) satisfará a necessidade dita de formação? Como se transita do diagnóstico (das necessidades) para a terapêutica (formação)? Que saberes e competências estarão subjacentes à realização desse transitar? Quem, com que competências, quando, como saberá como traduzir listas de necessidades em objetivos de formação? E como se traduzem esses objetivos em atividades de formação? (para não entrar num campo ainda mais complexo que é o de saber como foi satisfeita uma necessidade, que se dizia de formação, sem que houvesse lugar para uma formal atividade de formação.

Estas são apenas algumas das questões – geralmente ocultadas ou respondidas de forma dúbia e confusa - que podemos propor para uma reflexão sobre o lugar da análise de necessidades de formação na organização da formação contínua de professores e sobre o contributo da formação, concebida a partir dessa análise, para uma mudança de práticas profissionais do professor (supostamente para maior satisfação e eficácia da sua ação e desempenho profissional).

Propomos fazer este percurso reflexivo começando pelo conceito de "necessidade".

O que é uma necessidade?

Em linguagem corrente a palavra necessidade é usada para designar fenómenos diferentes como um desejo, uma vontade, uma aspiração, uma dificuldade, uma exigência. É difícil definir o termo necessidade, por se tratar de um conceito complexo e polissémico. Como referem Guba e Lincoln (1985) o conceito de necessidade é "escorregadio" e depende de valores e pressupostos emergentes num dado tempo e contexto.

O termo remete para a ideia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável - *necessário*. Esta ideia parece conter algum determinismo exterior ao sujeito, mas, com rigor, a necessidade contém sempre um registo subjetivo. A necessidade não tem existência objetiva dado que depende de o sujeito a sentir/ perceber, para si ou para outros e do respetivo contexto em que este se situar. Necessidade, para quem? Necessidade, para fazer o quê? E de formação – que tipo de formação? São muitas as dúvidas a suscitar consideração.

Como referimos já, embora possamos observar uma duplicidade de registos, ora com conotação objetiva e constrangedora, porque inevitável, ora com um significado subjetivo decorrente de um sentir pessoal, o conceito surge, inevita-

velmente, ligado a valores e a contextos de referência em função dos quais se estabelece a necessidade. As necessidades são sempre "juízos de valor" em dado tempo e em dado contexto, afirmará McKillip (1987). Quando sentidas por um grande número de sujeitos parecem ter uma grande força coletiva, criam a ilusão da sua existência objetiva, impõem-se como reais e independentes dos sujeitos que as percebem ou expressam (Barbier e Lesne, 1986). Mas, continuam a ser uma realidade subjetiva.

Não parece, pois, que se possa falar de necessidades absolutas. A necessidade não existe de per si, resultando sempre de um juízo humano, dos valores e da interação que se estabelece num dado contexto e num dado tempo. Por isso mesmo é uma realidade dinâmica, evolutiva, expressão de um projeto, como bem especifica Rousson e Boudineau (1981). E, tendo-a identificado, como garantir que a formação e as decisões tomadas satisfazem a necessidade?

De uma forma genérica, podemos dizer que as definições de necessidade apontam sempre para uma relação entre um estado atual e um estado desejado. São exemplares pela sua simplicidade verbal as definições de Kaufman (1972, p.5) "necessidade é a discrepância mensurável entre o que é e o que deve ser"; de Stuflebeam et al. (1985, p.12) "uma necessidade é alguma coisa que é necessária para a consecução de um objetivo defensável".

A simplicidade da definição esconde, porém, a complexidade conceptual e operativa subjacente (ver Lapointe, 1983). Em aberto permanecem perguntas diversas: quem, como, para quê descreve *o que é*; o que constitui um objetivo defensável – quem, como, para quê descreve *o que deverá ser*? que valores sustentam os critérios de defensabilidade? quem e para quê os define?

Encontramos na literatura da especialidade diversas tipologias de necessidades (ver, por ex., Rodrigues,1991; Rodrigues e Esteves, 1993; Lapointe 1982; Witkin, 1977). Nesta abordagem à formação contínua de professores seguimos D'Hainaut (1979) que agrupa as necessidades em função de seis critérios:

1. *necessidades de pessoas versus necessidades dos sistemas* – muitas vezes conflituais entre si, obrigando, no plano prático, a uma concertação. Por ex., em que medida as necessidades de um professor ou mesmo de um grupo de professores constituem necessidades da escola? Como se conciliam necessidades do professor com prioridades definidas pelo sistema educativo? Como se concertam?
2. *necessidades particulares versus necessidades coletivas* – Por ex., em que medida as necessidades específicas dos professores de uma dada escola constituem necessidades da totalidade dos professores do respetivo agrupamento? Que necessidades são mais importantes – as de um professor individual ou as necessidades expressas pela maior parte dos professores de uma escola?
3. *necessidades conscientes versus necessidades não consciencializadas* - as necessidades situam-se, no plano discursivo, no interior do conhecimento do sujeito que as expressa, o que as torna conscientes; mas as necessidades podem não ser consciencializadas como tal e, apesar

disso, serem reais. Por exemplo, podemos perguntar em que medida o professor ou mesmo um grupo de professores está consciente de uma dada necessidade de formação, resultante de uma medida nova de política educativa que foi definida sem que a sua legitimação /compreensão tivesse sido adequadamente trabalhada junto dos professores.

4. *necessidades que correspondem a uma* s*olicitação clara e precisa por oposição a* necessidades *percebidas de forma nebulosa e confusa*. De certa forma, quanto maior é a necessidade menor é a solicitação dado que o estado de ignorância impede a perceção da necessidade.
5. *necessidades atuais versus necessidades potenciais* – em Educação são muitas vezes referidas as potenciais, quer por efeito da mudança social, quer pelo tempo que geralmente exigem para sua satisfação. É cada vez mais relevante perguntar que papéis são hoje os da escola e do professor e quais são as necessidades de formação que emergem nos incertos tempos em que vivemos.
6. *necessidades segundo o campo em que se manifestam* – vida privada, vida social, vida profissional. No caso vertente, estamos a referir exclusivamente necessidades no plano da atividade profissional.

Numa breve síntese relativamente a este tópico, podemos destacar algumas das caraterísticas mais salientes e consensuais apontadas ao conceito de necessidade: (i) as necessidades não existem fora dos sujeitos, grupos ou sistemas onde emergem; (ii) todas são relativas, reportam-se a valores e dependem do ator social que as sente ou expressa, bem como daquele que as identifica e/ou recolhe; (iii) podem impor-se mais ou menos à consciência individual, do grupo ou do sistema e podem ser mais realistas ou mais utópicas.; (iv) podem ser restritas ou abranger populações de grande amplitude numérica; (v) não obedecem a um modelo de coerência - um mesmo indivíduo, grupo ou sistema pode perceber necessidades cuja satisfação é conflitual; (vi) não são realidades estáticas e permanentes, evoluem no tempo e quando satisfeitas deixam de existir; (vii) não é possível inventariar todas as necessidades; (viii) é muito difícil consciencializar um indivíduo de necessidades que não sente ou não percebe como tal, embora elas sejam reais, ainda que à luz de outros valores e olhares….

E o que é uma necessidade de formação?

Mais não é do que uma necessidade que se presume possa ser satisfeita por via de formação.

A resposta é clara mas encobre a dificuldade que resulta da perspetiva que se tiver do que é necessidade, acrescida da perspetiva que se tiver do que é e como se operacionaliza a *formação*. Por extensão do que anteriormente referimos sobre a necessidade, relembramos que a necessidade de formação é uma construção mental sustentada em três pilares: a representação que se tem da situação

atual (eventualmente percebida como lacunar ou problemática), a representação que se tem da situação desejada (marcada por um desejo ou interesse de desenvolvimento) e a representação que se tem das possibilidades de ação formativa para aproximar a situação atual da situação desejada, nomeadamente a perceção dos meios disponíveis para ir da atual à desejada, por via da formação (Barbier e Lesne, 1976; Rodrigues, 2006; Roegiers, 1992).

Perguntamos: que entendemos então por *formação*? Ainda que de forma muito breve e sem a profundidade que o conceito merece, não queremos tratar das necessidades de formação sem equacionar as ambiguidades conceptuais que, na formação contínua de professores, encontramos no seu uso.

Muitas vezes a palavra formação é utilizada como substituto de educação e de ensino – a questão é então a de saber o quê, porquê e como deve ser ensinado para ser aprendido. A formação torna-se num conjunto de estratégias para ensinar teorias esperando que o professor, tendo-as aprendido, as aplique na sua prática, sem equacionar a diferente natureza do conjunto de conhecimentos que a teoria disponibiliza relativamente ao conjunto de competências que a ação educativa exige no terreno (Korthagen, 2017; Darling-Hammond et al. 2000). As críticas reiteradamente feitas às práticas de formação contínua incluem sempre uma referência a esta conceção tradicional e escolarizada que transforma o formando em aluno e o formador em professor (Darling-Hammond et al. 2000), e que privilegia a teoria em detrimento da ação.

Em muitas outras vezes pressupõe, para lá da transmissão de conhecimentos e de aquisição/ desenvolvimento de aprendizagens, a valorização do "saber ser", dimensão mais próxima do conceito de educação e de ação sobre o desenvolvimento da pessoa do formando. Formação interliga-se então com um discurso axiológico e não apenas com dimensões técnicas e instrumentais, tornando-se um "um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa" (Ferry, 1987; 2003) que implica o formando como sujeito num modo de maturação interna alimentado por oportunidades de aprendizagem promovidas ou não por um formador formal.

Sem esquecer que estamos no quadro da formação contínua de professores, o conceito de formação pode ser posicionado num continuum entre dois pólos opostos.

Um pólo enfatiza as aquisições e o desenvolvimento do professor em ordem a garantir que tem uma preparação profissional estandardizada como a necessária, com os saberes, competências e valores pré-determinados que a formação deve fazer adquirir por via de processos controlados de ensino e de aprendizagem. Coerentemente este pólo extremo concebe a atividade profissional do professor como a de um técnico que deve ser formado para compensar lacunas ou deficiências, objeto da formação, geralmente protagonizada por um formador. As necessidades de formação pesquisadas e detetadas são, nesse caso, percebidas como objetivas - são determináveis, treináveis e avaliáveis, ignoram os contextos onde se manifestam e a operação da sua determinação é conduzida pela instituição pretendendo diminuir a diferença entre o que se faz e o que se deveria fazer.

O outro pólo incide sobre o professor como profissional dotado de saberes, competências e valores que, no quadro da sua autonomia e responsabilidade profissionais, usa para concretizar objetivos estabelecidos no plano institucional. A lógica da formação é então concebida a partir das situações de trabalho e percebida como um conjunto de atividades capazes de disponibilizar os meios para a aquisição e desenvolvimento dos saberes, competências e valores num quadro em que a experiência profissional é interrogada e refletida conjuntamente com as aquisições teóricas resultantes do conhecimento da investigação em Educação. Este pólo, embora suponha um perfil profissional de referência e preveja atividades de ensino e de aprendizagem, concebe estas como decorrentes de um projeto de ação e de mudança que o professor desenha, em função de objetivos pessoais enquanto profissional, numa unidade de pessoa-profissão. Não há lugar para uma operação de determinação de necessidades objetivas, mas um complexo processo de produção de necessidades resultantes da análise das situações de trabalho, do questionamento sobre si enquanto profissional e do questionamento sobre o real (nomeadamente o institucional). Este exercício de questionamento, de observação e de análise do trabalho docente em situação, em ordem a elucidar objetivos, dificuldades, interesses, ou mesmo lacunas, é que constitui o foco da formação, e a análise de necessidades um instrumento pedagógico muito mais do que um processo prévio à organização da formação.

Na prática observada encontramos traços predominantes de um ou outro pólo, mas a sua amálgama, ao longo do continuum que os une, é o que mais se verifica.

A complexidade de que se reveste a formação de professores, especialmente a formação contínua não pode ser abordada extensamente no presente texto pelo espaço a que este obedece. Porém, não podemos deixar de afirmar que a formação contínua vem hoje constituindo um prolixo tema discursivo, que começa por afirmar o lugar central do professor numa educação de qualidade e o papel crucial da formação na qualidade do desempenho deste, mas que transforma a formação 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.

A necessidade de reconceptualizar a formação profissional contínua de professores e de rever as suas práticas reais é, perante os desafios que a sociedade do conhecimento colocou à educação em geral e em particularmente à escola, premente. O trabalho do professor, as condições em que é exercido e os saberes e competências que requer, impõem um olhar vanguardista orientado para o processo de desenvolvimento profissional, aceitando que a formação, dita contínua ou permanente (cara, morosa e incerta), constitui apenas uma das estratégias, ainda que imprescindível, desse desenvolvimento.

Salienta-se o esforço, ainda não suficiente, feito em todos os sistemas educativos das sociedades ocidentalizadas ao longo das últimas quatro décadas para criar, implementar, avaliar, reformar sistemas institucionais de formação ocupados em garantir professores altamente qualificados para o ensino - a universitarização

da formação de professores é um sinal muito relevante, embora não isenta de críticas severas, mas podemos igualmente destacar o interesse exponencial da investigação em Educação pela formação contínua de professores e a proliferação de publicações de teor científico dedicadas à mesma temática.

A qualidade e a quantidade de conhecimento de que hoje dispomos sobre como o professor pode tornar mais eficaz a sua ação educativa junto dos alunos não invalida, porém, a observação de uma enorme discrepância entre a teoria e a prática e do falhar da promoção da inovação na escola (Bakkenes et al., 2010; Wideen et al. 1998; Korthagen, 2017).

Os professores, na sociedade do conhecimento em que nos situamos, não podem ser concebidos como técnicos que excutam com mestria as aprendizagens feitas no quadro de uma formação de técnicos, como repetidamente parece ser a perspetiva mais institucional. Os professores são aprendizes profissionais complexos e a sua formação não pode ser entendida como um processo linear programável a partir do inventário das suas falhas, dificuldades, lacunas ou mesmo dos seus interesses e desejos. É preciso reconhecer que cada professor age em contextos muito específicos que lhe exigem permanentemente observação e análise atentas do real onde atua, mais do que aplicação de métodos e técnicas, por inovadores que sejam.

Esta reconceptualização do trabalho docente e da sua formação profissional têm de ser servidas por análises de necessidades que remetam para uma formação orientada para a aquisição e desenvolvimento de saberes e competências que, a partir da sua prática e do conhecimento científico disponível, prepare para observar e interrogar, para refletir, interagir e mudar.

Sem termos a pretensão de tecer considerações críticas relativamente aos dois opostos pólos antes referidos, queremos deixar três notas. A primeira: uma parte substantiva dos discursos da política educativa, dos formadores de professores e suas instituições de pertença, e dos próprios professores situa-se na extremidade que defende o professor como um profissional investigativo e reflexivo; porém, as práticas observáveis dos mesmos atores aproxima-se bastante da extremidade que pensa a profissão docente como a de um técnico de ensino a formar (ou a formatar?) num regime *top down*. Estranho fenómeno quando pensamos na complexa ação docente, hoje conhecida, descrita e aceite pela quase totalidade dos atores da formação contínua de professores, desde as organizações internacionais ao profissional-professor.

A segunda nota: no caso concreto da formação contínua de professores, convém não esquecer que há diferentes níveis em que as necessidades de formação dos professores podem ser perspetivadas e que a possibilidade de abranger as demandas de todos cria condições para a elaboração de um plano de formação mais compreensivo, embora tal procedimento seja por moroso e difícil de concretizar em tempo útil:

1. o nível individual de cada professor. Os professores não constituem uma homogeneidade: a idade, o género, a experiência, o ciclo de vida profissional e pessoal em que se situam, as motivações profissionais

e o grau de satisfação que o trabalho docente propiciam, são apenas algumas das variáveis que aconselham a sua ponderação diferenciadora ao fazer um diagnóstico de necessidades de formação;

2. o nível dos diferentes grupos funcionais em que os professores se inserem. As necessidades de formação são certamente diferentes entre professores de diferentes grupos disciplinares e haverá especificidades próprias dos diretores de turma, dos professores que estão no seu primeiro ano naquela escola, etc.
3. o nível da escola. Como são perspetivadas as necessidades de formação dos professores do estabelecimento de ensino à luz dos seus documentos orientadores, nomeadamente o projeto educativo? Que necessidades de formação deverão ser colmatadas para o executar?
4. o nível da atividade profissional. Considerando as atividades e tarefas atribuídas ao professor e o perfil de profissional existente, quais são as competências a deter e que necessidades nesse plano se manifestam?
5. o nível institucional mais geral. O quadro normativo legal - LBSE, ECD, Avaliação de Desempenho, Perfil de Desempenho…- que exigências são definidas para o desempenho docente? Que necessidades de formação se podem deduzir dessas exigências?

A última nota lembra que convém ter clara a ideia de que uma análise de necessidades de formação conduzida com rigor conceptual e metodológico não garante um bom plano de formação e muito menos garante o impacto desejado na alteração da prática profissional do professor, como antes já referimos

Cabe agora explanar o conceito de *análise de necessidades de formação*.

Análise de Necessidades de Formação (ANF)

A ANF não constitui uma novidade nem na prática educativa nem na investigação em Educação - de alguma forma toda a educação tem subjacente um mínimo de conhecimento das necessidades da população a educar /a formar bem como dos contextos em que tal ocorrerá. Mas é ao final dos anos 1960 que temos de remontar para falar da ANF como uma prática formalmente conduzida e também como tema teórico capaz de suscitar um interesse investigativo relevante.

Enquanto prática formalmente conduzida, a origem da análise de necessidades pode ser procurada no desejo de tornar mais eficaz a planificação das atividades de formação e de ensino e, consequentemente, garantir maior eficácia à própria ação educativa (Barbier e Lesne, 1979; Rodrigues, 1991; Stuflebeam et al., 1984; Meignant, 1991, Lapointe, 1995). Contemporânea das transformações dos sistemas de formação profissional e dos sistemas educativos ocorridas na década de sessenta e seguintes, acompanhou depois as mudanças que as perspetivas económicas exigiram aos modelos de organização do trabalho e às conceções e práticas da formação profissional em diferentes áreas. Acompanhou

igualmente a evolução sofrida pela investigação em Educação/ Formação que autonomizou as suas problemáticas relativamente às da intervenção educativa.

O movimento evolutivo desta prática, de análise de necessidades, no âmbito da Educação /Formação muito articulada com o desenvolvimento da Educação de Adultos e da Avaliação, foi-se demarcando da tendência objetivista que a impregnou inicialmente, inscrevendo-se, paulatinamente, numa perspetiva construtivista (Bourgeois, 1991; Rousson e Boudineau,1981), observável mesmo na literatura norte americana onde a abordagem objetivista foi mais sólida. A este movimento, não é alheia a crítica e o fracasso da abordagem positivista quando aplicada a ambientes dinâmicos onde a informação é pluri-significante, dependente da interpretação dos atores e do contexto sociocultural, como é o caso da formação na formação contínua de professores.

Os primeiros trabalhos de ANF focaram mais os processos envolvidos e geraram muitos manuais delineando a lógica orientadora para a pesquisa das necessidades de formação, incidindo no *como fazer*. Na década de 1970 e seguinte vemos emergir um número significativo de trabalhos que se debruçaram epistemológica e metodologicamente sobre a ANF (R. Kaufman, B. Witkin, D. Sufflebeam, L. D' Hainaut, J. M. Barbier, M. Lesne, M. Rousson, G. Boudineau, E. Bourgeois, A. Meignant). Sobre este conjunto de trabalhos Roegiers et al, 1991 refere que se impõe uma dupla constatação- "convergência na reflexão teórica" e convergência também na confirmação da falta de "um instrumento operacional de análise das necessidades de formação" que possa aplicar-se nos diferentes contextos profissionais e institucionais e responder à diversidade dos intervenientes na formação. Posteriormente, podemos dar conta de inúmeros trabalhos sobre necessidades de formação, mas são, na sua quase totalidade, trabalhos empíricos de aplicação a situações específicas muito diversificadas São muito mais escassos os estudos que, posteriormente aos autores referidos, entram pelo território epistemológico e metodológico nesta matéria (podemos destacar J.J. Lapointe, M.L. Montero Mesa, T. Estrela, A. Rodrigues, J. A. Correia), e sem grandes divergências relativamente aos precursores.

A partir dos estudos realizados e dos trabalhos de índole mais teórica, podemos distinguir as experiências de análise de necessidades de formação entre (i) as que se orientam por intenções de melhor compreender o fenómeno das necessidades de formação e da sua articulação com a formação; (ii) as que têm como objetivo primeiro coligir informação útil para orientar as decisões nos processos de planeamento, de execução e de avaliação, seja no plano macro, meso ou micro da formação; (iii) as que se situam no plano estritamente pedagógico e se integram numa estratégia de formação centrada no indivíduo em situação de trabalho e na sua capacidade de observação, análise e reflexão sobre o real. As experiências pertencentes às duas últimas categorias orientam-se por objetivos que se posicionam predominantemente no campo das atividades de intervenção em Formação e diferenciam-se das da primeira que se situa no estrito campo da investigação.

Como fazer uma análise de necessidades de formação? O caso da ANF num CFAE -2015

Não faltam hoje meios de informação e de orientação quanto ao como se deve fazer uma ANF. Porém, a variedade de finalidades e objetivos que a podem guiar, a pluralidade de campos e de contextos em que pode ser realizada, a densidade de variáveis que caracterizam as diferentes fontes de informação, as diferentes metodologias de recolha e de análise, os diferentes atores envolvidos, a multiplicidade de valores que a podem atravessar…têm impedido a construção de um modelo que possa ser menos particular do que aqueles que encontramos descritos na literatura existente, quase sempre inscritos em contextos muito particulares. De alguma forma, cada ANF terá de desenhar para a situação concreta o seu percurso: sustentar-se teoricamente de forma congruente com as metodologias que selecionar, limitar o campo das suas possibilidades (recursos humanos, materiais, tempo disponível, meios financeiros e tecnológicos), encontrar formas de equilíbrio entre o desejável e o possível, sem deixar de admitir que melhor é conhecer com precisão teórico-metodológica as necessidades de formação num dado contexto do que fingir que elas são do domínio do óbvio.

Seguidamente faremos a apresentação de um processo de análise de necessidades de formação. Foi realizado em 2015-2016 durante uma oficina de formação e orientado para o apoio à elaboração de planos de formação para os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas abrangidas por um CFAE, o Cenforma. Ao mesmo tempo, esse processo de análise constituiu-se como uma estratégia de formação, investigativa e reflexiva, dos professores que participaram na oficina e que eram todos membros da secção de monitorização do CFAE em causa.[5]

Lembramos que era então recente a publicação de novo regime jurídico da formação contínua de professores (DL 22/2014) e o normativo que regula a constituição e o funcionamento dos CFAEs (DL 127/2015). Estes documentos reafirmam uma orientação da formação contínua para quatro finalidades maiores, a saber: 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.

Ao mesmo tempo o legislador aponta para a escola como o lugar privilegiado da formação, perspetivando uma proximidade de resposta às prioridades formativas das escolas e dos profissionais de ensino. Aos CFAEs atribui competência para coordenar a identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas, para definir as respetivas prioridades a considerar na elaboração e implementação do plano de formação do CFAE.

A ANF efetuada sujeitou-se a um conjunto de intenções prévias que delimitaram, pragmaticamente, o campo dos possíveis. A prioridade não era apenas

5 A oficina foi concebida e desenvolvida por duas docentes do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, ambas especialistas em Formação de Professores (Manuela Esteves e Ângela Rodrigues).

dar satisfação a eventuais necessidades individuais dos professores mas pretendia-se que respondesse às novas orientações normativas respeitantes à formação contínua de professores e ao novo enquadramento estabelecido para os centros de formação de associações de escolas; que respeitasse os desígnios nacionais para a formação constantes do DL 22/2014, como seja o garantir que contribuía para a melhoria da qualidade do desempenho dos professores e da qualidade do ensino; assumisse ainda os objetivos locais expressos nos documentos de gestão dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente no Plano Educativo de Escola e de Agrupamento.

Descrevem-se sucintamente as principais etapas e objetivos do percurso de identificação das necessidades, estabelecimento de prioridades e construção do plano de formação que seguimos.

Das necessidades ao plano de formação - principais etapas

Pontos prévios

Definição dos pressupostos fundamentais respeitados e dos limites assumidos: conceção de formação, de formação contínua, de profissionalidade docente. Seleção do modelo de ANF e explicitação das fontes e técnicas de recolha de informação.

Id*entificação das necessidades*

Entrevistas

(i) de grupo aos professores membros da secção de formação e monitorização do CF (formandos da oficina de formação) e respetiva análise de conteúdo.
(ii) individual a professores, selecionados, em cada uma das escolas.
(iii) de grupo aos presidentes dos agrupamentos e escolas não agrupadas (grau de compromisso com a formação dos professores).

Para levantamento das representações individuais e/ou coletivas da situação problemática que justifica a ANF; conhecer perspetivas gerais quanto ao papel reconhecido às atividades de formação contínua para a melhoria do ensino e para o desenvolvimento profissional dos professores; conhecer eventuais necessidades de formação percebidas para o próprio e/ou para os colegas de grupo e escola.

Análise documental

(i) de normativos nacionais com incidência na formação contínua de professores.
(ii) de normativos locais como documentos de gestão do agrupamento (plano estratégico; projetos educativos; relatórios de avaliação…).

Para Identificar visão sobre a profissão e o trabalho docente; finalidades da formação contínua de professores; identificar pontos fortes, problemas referidos e recomendações.

Análise de conteúdo

Tipificação da estrutura demográfica do universo de professores a abranger com a formação. Para planear a formação respeitando especificidades.

Construção de um questionário (online) a professores das escolas dos diferentes agrupamentos, a partir de indicadores obtidos nos procedimentos anteriores.

Análise das necessidades

Aplicação do questionário Análise de Resultados (primeira abordagem): salientar pontos comuns, dimensões e temáticas mais salientes, eventuais prioridades. Primeira ponderação sobre critérios para definir prioridades; sobre modalidades e recursos disponíveis para a formação; previsível efeito multiplicador da formação.

Definição de objetivos de formação

Distinção entre os objetivos indutores de formação e objetivos indutores de mudanças estruturais situados para além da formação propriamente dita; Definição dos objetivos da formação a inserir no plano de formação de agrupamento e CFAE.

Construção do plano de formação

Elaboração de uma primeira versão com discussão aberta a anteriores.

As necessidades inventariadas por conjugação das diferentes fontes informativas referidas foram categorizadas em grandes domínios temáticos e os mais consensuais foram, à data, os seguintes: *estratégias de motivação dos alunos e de diferenciação pedagógica; avaliação das aprendizagens; resolução de conflitos; disciplina e indisciplina na aula; relação pedagógica em turmas concretas e estratégias de melhoria; articulação curricular entre diversos ciclos e anos de escolaridade; diagnóstico de fatores e/ ou motivos de insucesso escolar em turmas concretas; projetos de articulação ensino regular - ensino especial* (Rodrigues, 2006)

Inversamente, podemos destacar entre os temas considerados menos interessantes e/ ou relevantes para a formação: *políticas educativas, análise de relatórios de avaliação e dedução de implicações para a ação; metodologias de investigação em educação; análise e tratamento de dados; formação de formadores de professores; avaliação do desempenho docente; supervisão e liderança pedagógica; avaliação da escola; trabalho com metas curriculares; Psicologia da Educação.* (Rodrigues, 2006)

Mais do que as necessidades inventariadas, decorrentes do processo desenvolvido no tempo e contexto já referidos, o que agora nos importa é evidenciar as dificuldades do percurso vivido - estruturalmente semelhante a tantos outros- e apontar os campos que, mau grado a objetividade pretendida com a ANF, permanecem dentro do espaço de decisão dos atores envolvidos na formação, sejam formandos ou formadores.

Lembra-se: o diagnóstico de necessidades não se confunde com decisões infalíveis para a formação. Constitui apenas uma base mais fiável para o delito de opinião que é a sua tradução em objetivos, conteúdos e modalidades de formação.

As dificuldades maiores:

1. Dimensão da população cujas necessidades pretendíamos identificar e assegurar a validade temporal das necessidades detetadas (muitas passam de prazo em muito pouco tempo).

2. Recolha e análise dos dados tendo em conta, sobretudo, os reduzidos recursos humanos financeiros e tecnológicos disponíveis para a tarefa.
3. Definição dos critérios para decidir as prioridades – não poderão ser satisfeitas todas as necessidades para todos os atores. O que é prioritário? E sendo prioritário será exequível? Como decidir? Quem decide, com que fundamento e visando que objetivos?
4. Definição dos objetivos indutores de formação (ponderando o presumível poder transformador, em ordem à melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional dos professores e os meios disponíveis para a formação).
5. Definição de atividades de formação, presuntivamente capazes de satisfazer grupos de necessidades ou abranger grupos de professores e que transcendam o caracter necessariamente fragmentado e pontualista das necessidades inventariadas

Conclusão

Sem renegar qualquer das afirmações anteriormente feitas quanto à utilidade e pertinência da ANF e às suas dificuldades metodológicas, retemos como mais salientes os seguintes pressupostos:

- Não há necessidades objetivas. Elas são construções subjetivas, num determinado momento, num determinado contexto, por um determinado ator ou atores portadores de conceções, valores, crenças, norteados por finalidades e objetivos mais ou menos consciencializados.
- As necessidades são realidades dinâmicas – não são uma constante e têm validade limitada. Mudam os tempos, os contextos, os atores, as finalidades e objetivos tal como os meios para as satisfazer.
- As necessidades são apenas um dos elementos úteis na organização, planeamento e avaliação das atividades em formação. O seu diagnóstico não constitui uma fatalidade para a formação. A terapia – aqui entendida como a formação planeada - depende de muitas outras variáveis, nomeadamente dos meios disponíveis para a realizar.
- Não se podem identificar todas as necessidades seja de um individuo, de grupos de professores ou da escola enquanto totalidade dos seus professores e alunos.
- A reflexão a que obriga uma ANF é ela própria uma atividade de formação de largo alcance, tanto maior quanto maior for a participação e o envolvimento dos potenciais formandos nas decisões tomadas.

Por fim, salientamos que a complexidade de uma ANF e consequente tradução em plano de formação a executar para **atingir objetivos de largo impacto** como a promoção do sucesso escolar, a educação inclusiva, a melhoria da qualidade do ensino e do seu efeito nas aprendizagens dos alunos é exercício

exigente. Deve decorrer de um diagnóstico rigoroso de necessidades e não menos rigoroso processo de ponderação de prioridades, mas é incompatível com os magros recursos dos CFAEs, com a ausência de uma formação profissional de formadores, com a fragilidade do compromisso das lideranças com as atividades de formação e, naturalmente com as condições de trabalho dos professores, nomeadamente os seus tempos de trabalho.

Referências

Bakkenes, I. et al. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533–548.

Barbier, J.M e Lesne, M. (1976). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Jauze.

Bourgeois, E. (1991). L analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique, *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (1), 17-60.

Correia, J. A. (1991). Elementos para uma Abordagem Sócio-Institucional dos Sistemas de Formação de Professores. In S. Stoer (Org). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. (pp.145-169). Porto: Ed Afrontamento,

Correia, J. A. (1996). Os "lugares-comuns" na Formação de Professores: consensos e controvérsias. *O Professor*, 50, 9-24.

d' Hainaut, L. (1979). Les Besoins en Éducation. In L. D Hainaut (coord.) *Programmes d Études et Éducation Permanente*. Paris: UNESCO, 62-80.

Darling-Hammond, L. et al. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.

Estrela, Mª T. et al. (1998). "Processos de identificação de necessidades- Uma reflexão." *Revista de Educação*, Vol.VII (3).

Ferry, G. (1987). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.

Guba, E e Lincoln, Y. (1985). *Effective Evaluation. Improving the usefulness of evaluation results throught responsive and naturalistic approaches.* 4ª ed. San Francisco: Jossey-Bass Pub.

Kaufman, R. (1972). *Educational System Planning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kaufman, R. et al. (1979). *Needs assessment. Concept and application*, Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Keay, J. et al. (2019). Understanding teachers as complex professional learners. *Professional Development in Education*, 45:1, 125-137

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching*, 23:4, 387-405

Lapointe, J. (1983). L'Analyse des Besoins d'Apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 251–266.

Lapointe, J.J. (1995). *La conduite d une étude de besoins en éducation et en formation*. Québec: Press Univ. du Québec

McKillip, J. (1987). *Need Analysis. Tools for the Human Services and Education*, London:

Sage Pub
Meignant, A. (1991). *Manager la formation*. Paris: Ed Liaisions
Montero Mesa, M. L. et al. (1990). Análisis de necesidades en formación de profesorado, *Revista de investigación educativa*, 8 (16) 175-182
Rodrigues, A. (2006). *Análise de Práticas e Necessidades de Formação*. Lisboa: ME/DGIDC.
Rodrigues, A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa
Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). A Análise de Necessidades na Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
Rodrigues, A. (1991). *Necessidades de Formação. Contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
Roegiers, X. et al. (1992). Du Concept d Analyse des Besoins en Formation à sa Mise en Ouevre. *Formation et Technologies*, I (2-3) 32-42
Rousson M. e Boudineau, G. (1981). "L'Étude des Besoins de Formation: réflexions théoriques et méthodologiques". In: Pierre Dominicé e M. Rousson (Ed). *L'Éducation des Adultes et ses Effets*. Berne: Peter Lang, 21-85
Stufflebeam, D. et al. (1985). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer- Nijhoff Pub.
Witkin, B. R. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey Bass Pub.

Planos de formação: análise de necessidades e avaliação do impacte – relato de uma experiência

Marta Alves, Fátima Gésero, Madalena Cruz, Fernanda Fernandes, Joaquina Grilo, Custódio Lagartixa, Cristina Negalha, Sofia Rocha[6]

Resumo

A análise de necessidades formativas dos docentes das escolas associadas aos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) é essencial para a construção de um Plano de Formação que responda às reais necessidades formativas e que contribua para melhorar a qualidade do ensino.

Este estudo partiu da constatação de que a análise de necessidades formativas dos docentes raramente é feita de forma criteriosa e sistemática. Consequentemente, as ofertas formativas dos CFAE não correspondem às reais necessidades dos docentes, nem das organizações que integram, o que compromete o impacte e os resultados ao nível da melhoria das práticas profissionais, da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Pretende-se contribuir para a construção de uma metodologia de análise de necessidades formativas fiável, rigorosa, generalizável e exequível, atendendo aos parcos recursos dos CFAE.

O enquadramento teórico do estudo da análise de necessidades de formação assenta em Rodrigues e Esteves (1993), D'Hainaut (1979), entre outros. A metodologia utilizada assenta no paradigma pós-positivista de investigação qualitativa e de base fenomenológica (Bogdan & Bilken, 1994).

O Cenforma concebeu a avaliação da formação, integrada no ciclo formativo, como um instrumento que visa uma formação de qualidade crescente, isto é, uma formação *pertinente* (adaptada às necessidades de formação existentes), *desenvolvida* adequadamente (com formadores de qualidade, boa organização, bons materiais, etc.), *eficaz* (consiga os objetivos de aprendizagem previstos), *efetiva* e *eficiente*

6 Membros da Secção de Formação e Monitorização do Cenforma.

(consiga os objetivos de desempenho profissional) e com *impacte* nas escolas. Neste sentido elaborou-se um modelo de avaliação da formação muito inspirado no modelo CIPP proposto por Stufflebeam (2000), e no modelo dos "5 níveis críticos" de Guskey (2000).

Palavras chave: Necessidades de formação, formação contínua, avaliação da formação.

Ponto de partida: O novo enquadramento legislativo

O Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho, atribui novas competências e condições aos Centros de Formação de Associações de Escolas, nomeadamente às estruturas de direção e gestão, constituídas pelo Diretor do centro e pela respetiva Comissão Pedagógica. Uma das novidades do novo regime jurídico prende-se com a constituição da Comissão Pedagógica, órgão de direção estratégica, coordenação, acompanhamento e supervisão, constituída pelos seguintes elementos: Diretor do Centro de Formação, Conselho de Diretores e Secção de Formação e Monitorização.

A atitude formativa face ao trabalho, com a constante preocupação de melhoria contínua de saberes e competências, envolve a necessidade de proceder à avaliação reguladora das ações e das organizações, de modo a permitir: a prestação de contas (*accountability*), orientada para a verificação da relação entre necessidades, objetivos e resultados, e a tomada de decisão (*decision-making*) acerca das orientações e mudanças a efetuar, tendo em vista os impactes aos diversos níveis: pessoais, profissionais e organizacionais.

Com o referido decreto reforça-se uma orientação da formação contínua que, para além de considerar as necessidades do professor, passa a centrar-se nas necessidades do sistema e da organização/Escola, definidas no Projeto Educativo. Pretende-se ir mais além da dimensão da transmissão de conhecimentos/conteúdos, reforçando-se uma dinâmica formativa orientada para a resolução de problemas da organização/Escola.

Processo de levantamento e análise de necessidades

No início do ano letivo 2015/2016, o CENFORMA envolveu a Secção de Formação e Monitorização da Comissão Pedagógica (SFM), responsável pelo plano de formação de cada escola/agrupamento de escolas, numa oficina de formação com o objetivo de traçar as linhas orientadoras e prioridades para os planos de formação, analisar as necessidades de formação do pessoal docente e enunciar um conjunto de orientações para o recrutamento de formadores.

A abordagem metodológica levou a SFM a preparar um roteiro de pesquisa a partir da análise de fontes diversas, a saber:

a) os Projetos Educativos, os Relatórios da Avaliação Externa da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), os Relatórios da Avaliação

Interna e os Planos de Melhoria dos Agrupamentos de Escolas e da Escola não Agrupada associados do CENFORMA.

b) as perspetivas dos diretores de agrupamento ou de escola não agrupada colhidas em entrevista de *focus group*; dos docentes, de diversas escolas, atuando em diferentes níveis de educação e ensino e com um tempo mínimo de experiência de trabalho de três anos no respetivo agrupamento ou escola não agrupada, através da realização de entrevista; de todos os docentes das escolas associadas ao CENFORMA, através de um questionário aplicado.

Este conjunto de passos sequenciais possibilitou a triangulação dos dados de modo a comparar, confirmar e validar a informação recolhida em cada momento.

Da análise documental chegou-se ao reconhecimento dos problemas, de forma a procurar superar as deficiências sentidas no exercício da profissão docente, centradas na escola e nas reais necessidades dos professores e do sistema educativo, assumindo ao mesmo tempo uma dimensão retrospetiva e prospetiva.

Desenho do Plano de Formação

De forma a dar resposta às novas orientações normativas respeitantes à formação contínua de professores e ao novo enquadramento estabelecido para os Centros de Formação de Associação de Escolas construiu-se um plano de formação que corresponda, simultaneamente, a desígnios nacionais e locais. Este plano de formação desdobrou-se em três subplanos atendendo a três dimensões de competências dos professores: a dimensão ensino/aprendizagem; a dimensão da relação pedagógica e das relações interpessoais; e a dimensão do desenvolvimento dos agrupamentos e da escola não agrupada, enquanto organizações.

Cada Agrupamento/Escola analisou os resultados do levantamento de necessidades que lhe dizia respeito, cujo processo se descreveu atrás. Partindo dessa análise, cada um destes apresentou propostas de ações de formação que considerou fundamentais para ir ao encontro da resolução dos seus problemas e das suas necessidades. Estas propostas foram formalizadas em documento próprio, registando a dimensão em que se integrava a ação de formação proposta; o problema de partida ou a necessidade sentida; os objetivos a atingir; as alterações esperadas na prática profissional e as melhorias esperadas quer nas aprendizagens dos alunos, quer no Agrupamento/Escola. Com base nestas propostas, o CFAE elaborou a proposta comum do Plano de Formação.

Avaliação do impacte do Plano de Formação

O referencial proposto teve na sua base de elaboração três modelos teóricos da avaliação da formação, nomeadamente, os modelos de Kirkpatrick (1977, 1978), de Stufflebeam (2000) e de Guskey (2000). Embora nitidamente inspirado na

metodologia CIPP (contexto, input/entrada, processo, produto), proposta por Stufflebeam, o referencial completa-se pelo recurso aos modelos práticos de avaliação de impacte propostos por J. Killion (2008). Nas palavras de Killion, a diferença específica dos modelos de avaliação de impacte está ligada ao conceito estruturante de formar para a mudança; a avaliação de impacte mede o grau dessa mudança – entre o referencial e o real.

Assim, o referencial de avaliação do impacte da formação envolve quatro etapas avaliativas:

Primeira etapa: Domínio 1 – Contexto
Segunda etapa: Domínio 2 – Entrada/Planeamento
Terceira etapa: Domínio 3 – Processo
Quarta etapa: Domínio 4 – Resultados

Tabela 1
Modelo teórico da avaliação do impacte da formação

Estratégia de Avaliação		
Fase de Avaliação	Tipo de Avaliação	
Preparação	CONTEXTO	
	ENTRADA	
Realização	PROCESSO	
Depois da formação	RESULTADOS	Execução
		Satisfação
		Aprendizagem dos formandos
		Transferência para a prática profissional
		Transferência para a organização
		Resultados a longo prazo

Fonte: (Alves, 2012)

Nesta tabela esquematiza-se o modelo teórico de avaliação do impacte. A partir deste modelo teórico, construiu-se um referencial de avaliação do impacte que, de forma simples e objetiva, orienta o processo avaliativo das ações de formação e, de modo mais abrangente, dos planos de formação, quer das escolas associadas, quer do Centro de Formação.

Os impactes podem ser avaliados em três níveis:

1.ºnível: pessoal e profissional, no qual se visa avaliar as mudanças ocorridas na atitude do formando, quer a nível teórico, quer a nível prático;

2.º nível: dos resultados dos alunos abrangidos (indiretamente) pela formação, nomeadamente na avaliação interna e externa;
3.º nível: organizacional (Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada), visando identificar mudanças ocorridas na organização escolar que tenham sido percebidas como decorrentes da formação e em que medida estas contribuíram para responder a necessidades e problemas diagnosticados.

A recolha destes dados e os relatórios de avaliação produzidos nos diferentes planos, constituem o material que permitirá, em cada biénio, à Comissão Pedagógica do CENFORMA, realizar a avaliação do Plano de Formação e retirar dela as orientações para a realização de um novo Plano. De forma esquemática, o referencial de avaliação do impacte do Plano de Formação que se descreveu é o apresentado no diagrama seguinte:

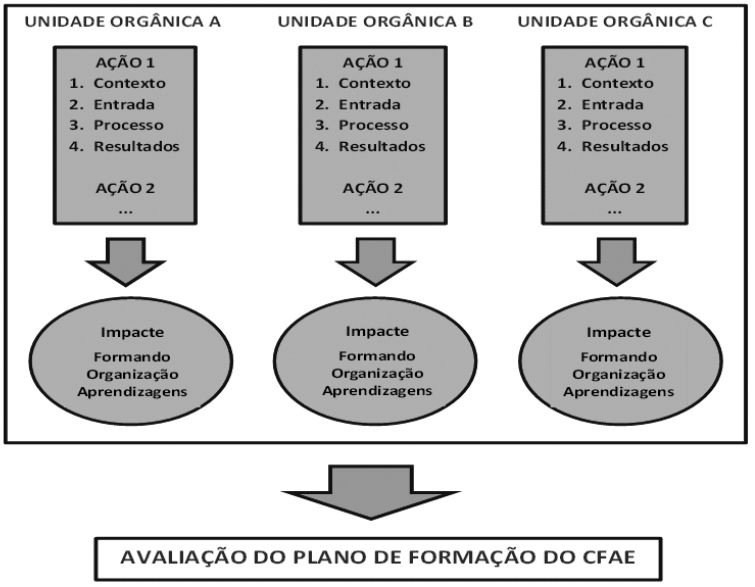

Figura 1. Avaliação do impacte do Plano de Formação
Fonte: Secção de Formação e Monitorização da Comissão Pedagógica do Cenforma

Principais conclusões

O processo descrito foi desenvolvido e aplicado ao longo de dois anos (2016-2018), tendo-se concluído que a metodologia proposta revelou fiabilidade (com recurso a instrumentos diversificados e com uma percentagem de resposta superior a 30% do universo dos inquiridos), forneceu orientações fundamentadas e, por isso, mais rigorosas para uma gestão mais eficaz da formação, é generali-

zável (está a ser testada em vários CFAE) e é exequível (atendendo aos limitados recursos dos CFAE).

Apesar da adesão da comunidade escolar a este projeto desenvolvido pelo CENFORMA registou-se alguma resistência, geralmente mais implícita que explícita, em relação à mudança de paradigma da formação (do indivíduo para a organização) e ao estabelecimento de um dispositivo de avaliação de impacte da formação. Na nossa perspetiva, esta situação, relativamente à avaliação da formação contínua, pode ser explicada por uma tradição avaliativa associada quase exclusivamente à satisfação do docente no momento final da ação, o que redundou na inexistência de hábitos e rotinas de avaliação em outros momentos formativos.

Referências

Alves, M. (2012). Projeto de investigação. Curso de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

D'hainaut, L. (1979). Les besoins en education. In *Programme d'études et education permanente* (coord. por D'Hainaut). Paris: UNESCO.

Demailly, L. (1992). Modelos de formação e estratégias de mudança. In NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.

Eraut, M. R. (1985). In-service Teacher Education. In HUSEN (Org.). *The International Encyclopedia of Education*, vol. V. Oxford: Pergamon.

Esteves, M. & Rodrigues, A. (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo: Revista de Ciências de Educação*, 08, 37-48.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Killion, J. (2008). *Assessing Impact: Evaluating Staff Development*. London: SAGE.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Teaching for evaluating training programs. In *American Society of Training Directors*, 13, 3-9.

Kirkpatrick, D.L. (1977). Evaluating training programs: Evidence vs. Proof. *Training and Development Journal*. 9-12

Kirkpatrick, D.L. (1978). Evaluation in-house training programs. *Training and Development Journal*. 32 (9), 6-9

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 08, pp.7-22.

Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodrigues, A. (2006). Análise de práticas e necessidades de formação. ME/DGIDC.

Stufflebeam, D. (2000). Foundational models for 21 century program evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.) *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edition), pp.33-83. Dordrecht: Kluwer.

Stufflebeam, D. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.) *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edition), pp. 279-317. Dordrecht: Kluwer.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

Tejada J., Návio, A. (2004). *La planificación de la formación*. Madrid, UAB.

Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) - avaliação do impacte da formação contínua realizada no Cenforma (2016-2018)

Marta Alves & Custódio Lagartixa

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da avaliação de impacte da formação realizada, nos anos escolares de 2016/ 2017 e 2017/2018, no Centro de Formação de Montijo e Alcochete (Cenforma), no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).

Com o objetivo de monitorizar e avaliar o impacte do plano de formação, desenhado no contexto de implementação do PNPSE, foi elaborado um projeto de avaliação que atendeu a vários tempos: antes, durante e depois da formação.

Utilizou-se uma metodologia de investigação qualitativa, de base fenomenológica em que se procura compreender o comportamento, a experiência e os significados que as pessoas objeto da nossa investigação constroem ao longo do processo de desenvolvimento profissional. Privilegiou-se a recolha de informação junto de informantes distintos (formadores, formandos e diretores de Agrupamento de Escolas) e a adoção de instrumentos diversos com recurso à recolha de dados extensiva, através dos questionários, e intensiva com recurso à análise documental e a entrevista de tipo *Focus Group.*

Pela análise da informação recolhida verificou-se que o nível de satisfação dos formandos em relação à formação concluída foi elevado, nas 14 turmas realizadas.

A perceção de formandos e formadores sobre o impacte da formação nos contextos de trabalho dos docentes é coincidente. Relativamente aos formadores verifica-se uma perceção generalizada sobre a importância do impacte da formação no contexto profissional dos formandos. De forma análoga, nos relatórios dos formandos, encontrámos frequentes registos alusivos à validade e

utilidade da formação frequentada. Salienta-se, a identificação por parte dos formandos, de fatores intrínsecos a esta formação que foram considerados facilitadores da transferência da formação para o quotidiano profissional dos docentes: uma formação mais prática e experimental; a existência de momentos de partilha de conhecimentos, experiências, recursos nas sessões formativas; o acompanhamento do formador durante a formação e nos momentos de implementação do trabalho autónomo.

Palavras-chave: Avaliação; impacte da formação; formação contínua; PNPSE

A necessidade de implementar processos mais sistemáticos de avaliação da formação contínua de professores e educadores é percecionada desde há muito pelas entidades formadoras. Contudo, na generalidade dos casos, estes processos têm sido assumidos de forma limitada, ocorrendo no fim da formação, com base na recolha de informação através do preenchimento de um único instrumento: um questionário de análise da satisfação dos formandos. O interesse em romper com esta limitação foi um dos pressupostos que levou o Centro de Formação de Montijo e Alcochete (Cenforma) a elaborar um dispositivo de avaliação da formação contínua, que foi aplicado ao plano de formação, elaborado no âmbito Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Este plano de formação, implementado nos anos escolares de 2016/ 2017 e 2017/2018 do PNPSE, contou com a participação de 224 docentes das escolas dos concelhos de Montijo e Alcochete.

Assumindo-se mais como um projeto de intervenção, do que como um trabalho de investigação académica, o dispositivo de avaliação da formação contínua que agora se apresenta tinha como principal objetivo conhecer as perceções dos vários intervenientes (formandos, formadores, diretores de Escolas e Agrupamentos de Escolas) sobre o impacte da formação realizada. Procurava-se produzir conhecimento para melhorar a intervenção do Cenforma, no âmbito das suas funções enquanto entidade formadora. Esta preocupação em melhorar a qualidade dos processos formativos é reforçada pela obrigação dos Centros de Formação Associação de Escolas (CFAE) de avaliar o impacte da formação e os seus reflexos na melhoria da aprendizagem dos alunos nas escolas associadas.[7] Para o Cenforma, o objetivo de avaliar o impacte da formação começou por ser visto como um desafio difícil ao nível da sua conceção e implementação, pelos recursos humanos limitados existentes a que acrescia o desconhecimento e inexperiência na elaboração de um dispositivo de avaliação capaz de alcançar este desiderato. No entanto, também se atendeu à oportunidade de ensaiar novos caminhos, de aprender com os erros, e contribuir para a melhoria deste processo. Foi nesta linha que, com a colaboração da Comissão Pedagógica do Centro e o envolvimento de formandos e formadores, foi construído este processo.

7 O Decreto Lei nº 127/2015, de 7 de julho, atribui novas competências aos Centros de Formação de Associação de Escolas, nomeadamente a incumbência de avaliar o impacte da formação e os seus reflexos na melhoria da aprendizagem nas escolas associadas

Avaliação de impacte da formação contínua de professores: dispositivo elaborado

Na análise do plano de formação elaborado no âmbito do PNPSE, considerou-se que a formação contínua dos professores deve constituir-se como um processo intencional na medida em que obedece a critérios de partida: definição clara dos objetivos a atingir, com o processo e as atividades desenhadas e implementadas; garantia de que os objetivos a atingir tenham validade, ou seja, se revelem realmente úteis para melhorar as competências de ensino dos docentes e a aprendizagem e os resultados dos alunos; indicação do modo como esses objetivos de desenvolvimento profissional vão ser avaliados, ou seja, de como vai ser avaliado se os docentes melhoraram ou não o seu desempenho. Numa revisão da literatura é comummente aceite que a utilidade e eficácia da formação contínua são potenciados se o processo for assumido de forma contínua, não se restringindo a momentos pontuais de formação, e incorporado no quotidiano profissional, atento a todas as formas e oportunidades de aprendizagem dos docentes.

Ao assumirmos a formação como um processo intencional e sistémico devemos considerar os seguintes fatores: a mudança requer um período largo de tempo; as variáveis da organização têm de ser tidas em conta; tem de implicar, paralelamente, o indivíduo e a organização; deve implicar não só docentes, mas também outros adultos que afetem as aprendizagens dos alunos (funcionários, pais, entre outros). Como reforça Guskey, "A complexidade da melhoria educacional exige uma abordagem sistémica do desenvolvimento profissional" (Guskey, 2000, p.22).

Como seria expectável, a avaliação do impacte da formação contínua de professores, sendo desde logo um processo já de si complexo, acresce o seu grau de complexidade, devido ao próprio objeto de avaliação, o impacte da formação.

Referindo-se à avaliação do impacte de um programa, Killion define este como " um processo de estudo sistemático, propositado, revendo e analisando dados recolhidos de múltiplas fontes por forma a tomar decisões informadas sobre o programa. Esta definição implica uma avaliação resultante de um julgamento racional feito por um individuo ou equipa, baseado na análise de dados que oferece intuições, esclarecimentos ou orientação para o individuo ou grupo para quem é feita a avaliação. (…) A informação recolhida na avaliação influencia subsequentes decisões. Estas decisões também serão influenciadas pelas experiências, crenças e valores dos utilizadores; pelas experiências e compreensão da cultura da organização pelos decisores; e pelos indivíduos afetados por essas decisões." (Killion, 2008, p.8).

Perante este cenário, urge o desenvolvimento de um processo de avaliação de impacte intencional, contínuo e sistémico, que permita um melhor conhecimento e compreensão da dinâmica da formação contínua dos professores, um reconhecimento da formação contínua como um processo intencional que implique os diversos atores, de docentes a dirigentes e, acima de tudo, um reconhecimento da avaliação como um processo regulatório, em que se recolhe informação para melhorar processos e guiar reformas.

O dispositivo de avaliação da formação contínua construído, no contexto de implementação do PNPSE, atendeu a estes contributos inerentes a uma revisão da literatura. Este dispositivo assumiu um modo processual, pois, considera vários tempos de implementação: antes, durante e depois da formação. Apesar de recursos limitados existentes, procurou-se adotar uma metodologia que permitisse a recolha de informação útil e fiável, privilegiando-se a adoção de instrumentos diversos com recurso à recolha de dados extensiva, através dos questionários, e intensiva com recurso à análise documental e a entrevista de tipo *Focus Group*. A utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados e o recurso a diferentes informantes perseguiu a necessidade de triangulação para a produção de conclusões mais pertinentes e fiáveis.

O "desenho" deste dispositivo de avaliação do impacte da formação considerou as perspetivas de alguns modelos teóricos da avaliação da formação, nomeadamente, os modelos de Kirkpatrick (1959; 1977), de Stufflebeam (2000) e de Guskey (2000), embora esteja mais nitidamente inspirado na "metodologia CIPP", proposto por Stufflebeam e na "metodologia dos cinco níveis críticos" de Guskey.

O dispositivo de avaliação adotado foi organizado por etapas, de acordo com o apresentado na figura seguinte.

<table>
<tr><th colspan="3">Estratégia de Avaliação</th></tr>
<tr><th>Fase de Avaliação</th><th colspan="2">Tipo de Avaliação</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Preparação</td><td colspan="2">CONTEXTO</td></tr>
<tr><td colspan="2">ENTRADA</td></tr>
<tr><td>Realização</td><td colspan="2">PROCESSO</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Depois da formação</td><td rowspan="6">RESULTADOS</td><td>Execução</td></tr>
<tr><td>Satisfação</td></tr>
<tr><td>Aprendizagem dos formandos</td></tr>
<tr><td>Transferência para a prática profissional</td></tr>
<tr><td>Transferência para a organização</td></tr>
<tr><td>Resultados a longo prazo</td></tr>
</table>

Figura 1. Modelo teórico da avaliação do impacte da formação
Fonte: Alves, 2012

Para cada uma das fases de avaliação, definidas na figura 1, foram selecionadas técnicas e instrumentos de recolha de informação, considerados mais ajustados aos objetivos do estudo e às questões formuladas. O referencial de avaliação foi organizado com base em documento já elaborado pela Secção de Formação e Monitorização do Cenforma, conforme o expresso a seguir.

Tabela 1
Referencial de Avaliação de Impacte da Formação

DOMÍNIO: CONTEXTO E ENTRADA	
QUESTÕES	**RECOLHA DE INFORMAÇÃO**
A-População-alvo: Qual é a população-alvo? Qual foi o processo de seleção dos formandos? **B-Diagnóstico de necessidades e/ou problemas identificados:** A proposta de formação surge ancorada num diagnóstico de necessidades de formação? Quais as necessidades/ problemas diagnosticados, a que a presente formação pretende responder?	**Análise documental:** - Planos de Ação Estratégica (PNPSE) Plano de Formação do Cenforma/ Escolas associadas - Lista de Formandos - Critérios de seleção
DOMÍNIO: PROCESSO FORMATIVO	
QUESTÕES	**RECOLHA DE INFORMAÇÃO**
C- Avaliação no início da ação: -Quais as expetativas dos formandos no início da ação? -Como classifica os seus conhecimentos / competências relativamente à temática da formação?	Questionário nº1
D- Avaliação no decurso da ação: -A ação decorre consoante o planificado? -O formando está atingir os seus objetivos? -Que alterações sugere?	Questionário nº2
DOMÍNIO: RESULTADOS NO FIM DO PROCESSO FORMATIVO	
QUESTÕES	**RECOLHA DE INFORMAÇÃO**
E-Execução da formação -Quantos formandos desistiram ao longo do processo? -Quantos formandos concluíram a formação com sucesso/sem sucesso?	Pauta
F- Aquisição dos conteúdos formativos pelos formandos -Quais os níveis de avaliação final dos formandos? -Qual a perspetiva dos formandos sobre a aquisição de conhecimentos e ou competências no fim da formação?	Relatório de Reflexão Crítica dos Formandos
G- Resultados alcançados pela formação, perspetiva dos formadores -Quais os resultados alcançados (face aos objetivos propostos e necessidades dos formandos)?	Relatório do Formador

H- Nível de satisfação dos formandos com a formação 1. **Planificação e dinamização da ação** -Os objetivos/metas da formação foram cumpridos? -A metodologia foi adequada aos participantes? - A nível teórico? - A nível prático? -Os trabalhos propostos apresentaram coerência? -A gestão de recursos foi adequada? -A relação dos formadores com o grupo de formandos e dos formandos entre si decorreu de forma positiva? -Os conteúdos foram adequados? -Houve aprofundamento dos temas dos diferentes módulos? -A articulação dos diferentes conteúdos foi concretizada? -A linguagem utilizada pelo formador foi clara e assertiva? -A adaptação do discurso aos destinatários/ finalidades foi conseguida?	Questionário nº3
2. Organização da formação pelo Centro - O atendimento / contacto com os formandos foi facilitador? - A divulgação/informação foi oportuna? - O material entregue corresponde às necessidades? - Foi demonstrada disponibilidade?	
3. Avaliação global da formação - Qual foi o grau de satisfação/ grau de avaliação global dos participantes em relação à formação desenvolvida? - Qual a opinião global e as sugestões registadas?	
I- Perceções sobre a transferência da formação para os contextos de trabalho	
1. A perspetiva dos formadores -Qual a perceção sobre o impacte da formação no contexto profissional dos formandos?	Relatório do Formador Relatório de Reflexão Crítica dos Formandos
2. A perspetiva expressa no relatório dos formandos -Qual a perceção da validade e utilidade da formação concluída para o desenvolvimento pessoal e profissional? - Quais as motivações para transferir e aplicar a formação no futuro	
3. A perspetiva dos formandos três a quatro meses depois do fim da formação - A formação realizada promoveu as alterações necessárias para a resolução dos problemas e necessidades identificados no Plano de Formação?	Questionário nº4

- A formação realizada para mudar as suas conceções sobre o modo de trabalhar? - A formação realizada contribuiu para as alterações das suas práticas profissionais? - A formação contribuiu para a implementação de mudanças na organização escolar? - Que alterações da sua prática profissional considera que foram motivadas pela formação?	
4. A perspetiva das direções das escolas sobre o impacte do plano de formação - O plano de formação cumpriu os objetivos da escola e revelou-se ajustado às necessidades? - Na sequência da formação que alterações ocorreram em relação aos problemas e necessidades identificados no âmbito do plano de formação? - Que alterações ocorreram ao nível do trabalho docente e ao nível da escola em geral através da implementação do plano de formação?	Focus *Group* com diretoras das escolas associadas

Fonte: Elaboração própria

O referencial de avaliação adotado estrutura-se em dois níveis, considerando os efeitos de formação esperados:

Ao nível **pessoal e profissional**, no qual se visa avaliar as mudanças ocorridas na atitude do formando, quer ao nível teórico, quer ao nível prático; Ao nível **organizacional** (Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada), visando identificar mudanças ocorridas na organização escolar que possam estar ligadas à formação e em que medida estas contribuíram para responder a necessidades e problemas diagnosticados.

Na recolha de informação recorreu-se a:

- Análise documental de Planos de Ação Estratégica (PNPSE), Plano de Formação do Cenforma/ Escolas associadas, listas de formandos, critérios de seleção dos formandos, pautas, relatórios de formadores e formandos;
- Inquéritos por questionário, tendo sido aplicados três questionários durante o processo formativo e um questionário depois de concluída a formação
- Grupo de focagem/ focus group, com a participação de diretores das escolas associadas.

A análise feita aos 14 relatórios dos formadores e aos 151 relatórios dos formandos traduziu-se num processo simplificado, previamente definido, ao nível da delimitação do objeto em estudo. Nos relatórios dos formandos recolheu-se informação sobre a aquisição de conhecimentos e competências durante a formação e as perceções sobre a validade e utilidade da mesma para o desenvolvimento pessoal e profissional. Apurou-se também informação sobre o grau de motivação dos formandos para a transferência futura do adquirido na formação para os contextos de trabalho. Nos relatórios dos formadores, a análise

centrou-se na recolha de informação sobre os resultados alcançados pela formação, tendo em conta os objetivos e necessidades dos formandos. Procurou-se também coligir dados relativamente à perceção dos formadores relativamente ao impacte da formação no contexto profissional dos formandos.

A aplicação do inquérito permitiu recolher informação a partir do tratamento de 465 questionários, respondidos pelos formandos em vários momentos do processo formativo. Os quatro questionários aplicados tiveram uma taxa de retorno de resposta elevada para os três primeiros questionários e menos significativa para o último, conforme se pode ver.

Tabela 2
Referencial de Avaliação de Impacte da Formação

QUESTIONÁRIOS	Nº DE RESPONDENTES	TAXA DE RETORNO
Questionário 1	140	63,6%
Questionário 2	133	60,4%
Questionário 3	120	54,5%
Questionário 4	72	32,7%
Total	**465**	

Fonte: Elaboração própria

A implementação do Plano de Formação do Cenforma, no âmbito do PNPSE

O Cenforma é um Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) que foi criado em 1992, sendo a sua área de abrangência territorial constituída pelos agrupamentos de escolas e escola não agrupada de dois concelhos contíguos, Montijo e Alcochete. Estão associados ao Cenforma, quatro agrupamentos de escolas (públicos), e uma escola não agrupada (pública), abrangendo um total de 925 docentes em exercício de funções.

A massificação da escola, decorrente da democratização do seu acesso e do alargamento da escolaridade, tem acrescido em complexidade o trabalho em contexto educativo. O aumento do número de alunos vincou a heterogeneidade económica, social e cultural do público escolar e tem vindo a instar os agentes educativos ao ensaio de novas respostas que comportem as adaptações a fazer perante esta diversidade. Nos últimos anos, a "procura" da melhoria das aprendizagens e a promoção do sucesso escolar têm motivado algumas escolas a desenvolver soluções pedagógicas e formas de organização próprias. Certas vezes, estas mudanças decorreram no âmbito de programas, apoiados ao nível central, como é o caso dos projetos Fénix ou do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE). Perante a diversidade e a exigência de uma escola pública para todos se sente a necessidade de ensaiar novas propostas não só ao nível pedagógico e didático, mas também de organização da própria escola. Trata-se, como definiu Verdasca (2014), de um "processo de desarrumação e reorganização escolar" escorado pela assunção de novas conceções organizativas, que irão procurar

suscitar mudanças nos contextos de ensino-aprendizagem.

Em 2016, com o objetivo de promover um ensino de qualidade para todos, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das escolas, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)[8] . Assumindo que são "as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais"[9] o programa previu a conceção de planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada unidade orgânica, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos. No contexto do desenvolvimento profissional dos docentes, é comummente aceite que a formação contínua é uma das variáveis essenciais para o seu desenvolvimento, num contexto de alargamento e aumento da complexidade das suas funções. Aceita-se, na decorrência desta lógica, que a formação contínua centrada nas prioridades emergentes das organizações escolares e no desenvolvimento profissional dos docentes possibilita a melhoria da qualidade do ensino.

A estratégia do Ministério da Educação de implementação deste programa considerou o apoio às escolas e aos seus profissionais, como um eixo estruturante da intervenção. Nesta linha de atuação emergiu "com especial destaque a formação contínua financiada, através da mobilização dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e do seu importante e reconhecido papel na formação em contexto escolar, nomeadamente com preferência para a modalidade 'oficina', com experimentação em sala de aula".[10]

No âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), durante o ano de 2016, os Agrupamentos de Escola (AE) e escola não agrupada conceberam Planos de Ação Estratégica (PAE). Esta fase de elaboração foi apoiada por formação disponibilizada e organizada na modalidade de oficina de formação pelos CFAE e dirigida a formandos com responsabilidades de gestão escolar de topo (diretores) e intermédia (coordenadores de diretores de turma e do 1.º ciclo). Nesta sequência as escolas associadas ao Cenforma elaboraram um total de dezanove medidas com indicação: do problema a resolver; dos objetivos e das necessidades de formação.

Identificados os problemas a resolver em cada agrupamento de escolas e escola secundária associada ao Cenforma, foram elencadas para cada unidade orgânica, as necessidades de formação decorrentes dos objetivos definidos. Da articulação das várias realidades, foi concebido um plano de formação capaz de dar resposta às necessidades de formação apresentadas. Este plano de formação, percebido pela Comissão Pedagógica do Cenforma numa dimensão estratégica, foi pensado como o necessário para apoiar as comunidades educativas na implementação dos PAE. Submetido o plano de formação à estrutura de missão

8 Programa criado através da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016 de 11 de abril de 2016.
9 Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, Diário da República, 1.ª série, N.º 70, 11 de abril de 2016.
10 https://pnpse.min-educ.pt/programa, acedido em 5/11/2018.

do PNPSE, o mesmo foi aprovado, com algumas alterações.

Tabela 3
Plano de formação 2016/2017 e 2017/2018 (aprovado pela estrutura de missão do PNPSE)

ANO CIVIL	MODALIDADE	DESIGNAÇÃO DA AÇÃO	Nº DE HORAS E TURMAS
2017	Curso de formação	Querer + - a disciplina como ambiente facilitador da aprendizagem	25 h – 1 turma
	Oficina de formação	Aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade	25 h – 4 turmas
	Oficina de formação	Dinâmicas de Ensino e de Aprendizagem Diversificadas e Personalizadas na Disciplina de Matemática	25 h – 1 turma
	Oficina de formação	Educação Inclusiva: Diversidade e Diferenciação	25 h – 1 turma
	Oficina de formação	Supervisão Pedagógica e a Prática Docente	25 h – 1 turma
Totais		**5 ações** **200 h**	**- 8 turmas**
ANO CIVIL	**MODALIDADE**	**DESIGNAÇÃO DA AÇÃO**	**Nº DE HORAS E TURMAS**
2018	Oficina de formação	Avaliação para as Aprendizagens (Avaliar para quê e como?)	25 h – 1 turma
	Oficina de formação	Aprendizagem colaborativa e cooperativa	25 h – 1 turmas
	Oficina de formação	Diferenciação Pedagógica	25 h – 2 turma
	Oficina de formação	Flexibilidade e Integração Curricular	25 h – 2 turma
	Oficina de formação	Avaliação nos ensinos básicos e secundário: como avaliar para o sucesso educativo	25 h – 1 turma
	Oficina de formação	Diferenciação Pedagógica como estratégia promotora de Sucesso em Matemática nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário	25 h – 1 turma
Totais		**6 ações** **200 h**	**- 8 turmas**

Fonte: http://area.dge.mec.pt/pnpse/criaterapx

Análise dos dados recolhidos

Contexto e entrada do processo formativo

O plano de formação e a sua articulação com os PAE

O plano de formação aprovado pela estrutura de missão procurou suportar e apoiar a implementação dos PAE gizados por cada escola. Nesta sequência, procurou-se aferir a informação disponibilizada nos PAE, com os dados do plano de formação. Pretendeu-se deste modo determinar a coerência e o grau de abrangência do Plano de Formação em relação aos objetivos estabelecidos nos PAE. Através da análise do quadro 4, podemos verificar que todas as medidas apresentadas nos PAE que elencavam necessidades de formação foram abrangidas pelo plano de formação.

Tabela 4

O Plano de Formação em articulação com os PAE

PLANO DE FORMAÇÃO 2016/2017 E 2017/2018	DESIGNAÇÃO DA MEDIDA/ AE E ESCOLA NÃO AGRUPADA
Curso de formação "Querer + - a disciplina como ambiente facilitador da aprendizagem"	Promover a indisciplina e a melhoria do clima de sala de aula - 1º, 5º, 7º anos **(AEA)** ; Criar de um Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID), 5º e 7º ano **(AEM)**
Oficina de formação "Diferenciação Pedagógica" (turma 1 e 2) Oficina de formação "Aprendizagem colaborativa e cooperativa" Oficina de formação "Flexibilidade e Integração Curricular" Oficina de formação "Educação Inclusiva: Diversidade e Diferenciação" Oficina de formação " Aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade (turmas 3 e 4)"	Melhorar as práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula – 1º, 5º, 7º ano **(AEA)** ; Instituir uma pedagogia diferenciada para o sucesso educativo -1º, 2º, 5º e 7º ano **(AEPCS)** Prevenir o abandono escolar- 7º e 10º ano **(AEA)** ; Melhorar a qualidade do sucesso escolar dos alunos do AE de Alcochete -1º, 5º, 7º ano **(AEA)** ; Coadjuvar e apoiar individualmente dentro e fora da sala de aula- 5º ano **(AEM)** ; Inclusão para o sucesso – 7º ano **(ESJP)**
Oficina de formação "Supervisão Pedagógica e a Prática Docente"	Instituir o trabalho colaborativo e supervisão- 1º, 2º, 5º e 7º ano **(AEPCS)**
Oficina de formação "Avaliação para as Aprendizagens (Avaliar para quê e como?)"	Conselho de turma – o caminho para o sucesso- 5º,7º e 10º ano **(AEPJS)**
Oficina de formação " Aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade (turmas 1, 2)"	Aplicação de métodos alternativos de ensino e aprendizagem da leitura – 1º e 2º ano **(AEPJS)** Articulação Curricular interciclos enquadrada na contextualização do Projeto Aprender com a BE – 2º, 5º e 7º ano **(AEM)** Coadjuvação de turmas contíguas – 1º e 2º ano **(AEM)**
Oficina de formação "Diferenciação Pedagógica como estratégia promotora de Sucesso em Matemática nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário".	Projeto "+ Alicerces" - Reduzir o insucesso na disciplina de Matemática- 5ª, 6º, 7º e 8º anos **(AEP JS)**
Oficina de formação "Dinâmicas de Ensino e de Aprendizagem Diversificadas e Personalizadas na Disciplina de Matemática"	Matemática + - 7º ano **(ESJP)**

Nota: Agrupamento de Escolas de Alcochete (AEA); Agrupamento de Escolas do Montijo (AEM); Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro (AEPCS); Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra (AEPJS); Escola Secundária Jorge Peixinho (ESJP).

Fonte: http://area.dge.mec.pt/pnpse/cfaes.aspx

A implementação da formação: espaço, tempo e formandos envolvidos

No âmbito da implementação das medidas do PNPSE, foram realizadas, no ano de 2016/2017, três ações de formação. Considerando as modalidades de formação foi realizado um curso de formação e duas oficinas de formação.

No ano de 2017/2018, foram realizadas onze turmas de formação, na modalidade de oficina de formação.

Pela análise do plano de formação implementado, constata-se uma preocupação em diversificar os espaços e tempos da formação. A formação decorreu ao longo de dois anos letivos e todas as escolas associadas tiveram formação na sua escola, à exceção do Agrupamento de Escolas do Montijo. No entanto, este estabelecimento é contíguo à Escola Secundária Jorge Peixinho, não exigindo, por isso, uma deslocação efetiva dos seus docentes quando a formação se realizava nesta escola secundária.

A inscrição dos formandos foi realizada de forma nominal, pelos próprios de acordo com os processos em uso no Cenforma. Tratando-se, no entanto, de um plano de formação organizado para suportar as respostas das escolas aos problemas identificados no âmbito do PNPSE, em algumas ações de formação, a seleção dos formandos também foi feita com a coadjuvação dos diretores de escola. Nestes casos, alguns professores foram sensibilizados para se inscreverem numa determinada formação, considerando, entre outros aspetos, as funções exercidas na escola.

Na maioria das ações, nota-se que um grupo significativo de formandos, ou mesmo a totalidade, pertencem a uma mesma escola ou agrupamento de escolas.

Inscreveram-se neste plano de formação, nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, 224 docentes, tendo sido certificados 220 formandos.

Durante o processo formativo

Expetativas sobre a formação

No início da formação, os formandos revelaram expetativas diferenciadas sobre a formação que vão frequentar. 71, 5% dos registos das respostas dadas no questionário 1, aplicado no início da formação, permite concluir que os formandos esperam que a formação permita-lhes adquirir ou aprofundar conhecimentos e melhorar ou mudar a sua prática docente. Existem depois outras expetativas, menos valoradas, em relação à partilha de saberes e experiências e à participação numa formação mais prática e útil.

Conhecimentos e competências sobre a temática da formação

Os formandos foram questionados sobre os conhecimentos e competências que já possuíam sobre a temática da formação. Em todos as ações, à exceção de uma, a maioria dos formandos posiciona-se num nível três. Numa das ações existe predomínio do nível 4, numa escala que vai do nível 1 (não sei nada) até ao nível 5 (sei tudo).

Perceções entre o planificado e o realizado

Através do questionário aplicado no decurso das ações, na sessão intermédia, foram recolhidos dados sobre a perceção dos formandos relativamente à congruência da formação entre o esperado (planificação e expetativas) e o realizado. Durante o desenvolvimento do processo formativo 89,0% dos formandos consideraram que a ação decorria conforme o planificado e 11,0% consideraram que existem desvios. Noventa por cento dos inquiridos referiram que estão a atingir os objetivos a que se propuserem. Na análise das 14 turmas de formação, realizadas nos anos letivos 2016/2017 e 2017/ 2018, verificou-se alguma constância nos dados apurados à exceção de duas ações.

Questionados, durante o processo formativo, sobre alterações a propor com vista à melhoria da ação de formação, a maioria das respostas (56,6%) referiu que não tinha nada a acrescentar/ sugerir (45,7%) e que a formação estava a corresponder ou ultrapassava as expetativas (10,8). Vinte e três por cento das respostas sugerem que a formação seja mais prática e menos teórica, orientada para a resolução de situações concretas.

Resultados no fim do processo formativo

Aquisição de conhecimentos e competências

O plano de formação do PNPSE envolveu 224 formandos (43 no ano letivo 2016/2017 e 181 no ano letivo 2017/2018). Destes desistiram 4 formandos, o que representou 1,7% em relação ao total de formandos envolvidos.

Todos os formandos concluíram com sucesso a formação. O intervalo da média da classificação obtida por cada turma variou entre os 8,2 valores (Muito Bom) e os 10 valores (Excelente). A média das classificações obtidas no conjunto das 14 turmas foi de 9,3 valores (numa escala de 1 a 10).

Os resultados alcançados pelos formandos na perspetiva dos formadores

A generalidade dos formadores que dinamizaram a formação referiram que os objetivos propostos foram atingidos. A análise dos relatórios dos formadores permitiu-nos ainda verificar, em muitos casos, referências ao tipo de trabalho desenvolvido pelos formandos para colmatar as necessidades de formação evidenciadas, adquirindo novos conhecimentos e competências. A título de exemplo transcreve-se:

> *O trabalho autónomo permitiu a aplicação de conhecimentos e capacidades aos respetivos contextos educativos. (…) Os resultados alcançados foram excelentes e, por isso, os objetivos desta ação foram alcançados.* **Formador A**
>
> *Os resultados alcançados estão totalmente em linha com os objetivos da formação, pelo que esta parece ter contribuído para o desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades para planificar tarefas de aprendizagem integrando a avaliação formativa e sumativa.* **Formador B**

Os resultados alcançados na perspetiva dos formandos

A perspetiva dos formandos sobre as aprendizagens realizadas durante a formação foi referida por muitos no seu relatório final. Da análise dos relatórios produzidos, encontrámos 83 registos relativamente ao contributo da formação para a aquisição/ consolidação de conhecimentos e competências. A título de exemplo cita-se:

> *Faço um balanço muito positivo da ação, em que aumentei os meus conhecimentos na área do ensino inclusivo e diferenciador.* **Formando 1**
>
> *Com esta formação considero que adquiri conhecimentos e competências que me permitem compreender as características das diferentes problemáticas dos alunos, aproveitar essas características integrando-as nas aprendizagens dos alunos, implementar em sala de aula as estratégias mais adequadas tirando o máximo partido das capacidades dos alunos respondendo mais adequadamente às suas necessidades de acordo com a sua problemática.* **Formando 2**

Refere-se, em muitos casos, que a formação correspondeu ou excedeu as expetativas e correspondeu às necessidades sentidas pelos formandos:

> *Esta formação correspondeu às minhas expetativas e foi bastante pertinente neste contexto, pois considero primordial trabalhar esta problemática para a obtenção do sucesso.* **Formando 3**
>
> *Considero que esta formação correspondeu e superou as minhas expetativas, pois mostrou-nos um conjunto de novas estratégias que nos podem conduzir a uma mudança na prática pedagógica com os alunos, quer ao nível das atividades/estratégias a aplicar, quer à forma de fazer a avaliação dos alunos.* **Formando 4**

Foi notado, por muitos formandos, que a formação foi enriquecedora, enquanto espaço de debate e partilha de ideias e experiências:

> *Sinto que esta ação constituiu um espaço e tempo de partilha entre todos os intervenientes.* **Formando 5**
>
> *Além das aprendizagens adquiridas houve partilha de experiências.* **Formando 6**
>
> *Consideramos que esta formação ultrapassou as nossas expectativas iniciais. Foi uma formação pertinente que criou situações de partilha. Deu-nos a oportunidade de entender como fazer a ponte entre "o que fazer" e o "como fazer.* **Formando 7**

O nível de satisfação em relação à formação frequentada

A análise do questionário 3, aplicado no final das ações de formação, permitiu-nos estabelecer algumas conclusões sobre o grau de satisfação dos formandos. Tendo em conta a escala utilizada no instrumento (1 a 5, sendo 1-Discordo totalmente e o 5- Concordo totalmente), a partir da análise de cada questionário determinou-se a percentagem de resposta de valor 4 e 5, no total das respostas dadas. Os itens do questionário foram agrupados em duas partes, tendo em conta as suas características, permitindo-nos recolher informação sobre

o grau de satisfação relativamente a desenvolvimento e dinamização da formação (avaliação geral da ação e desempenho do formador) e à organização da formação pelo Centro de Formação.

Ao nível do desenvolvimento e dinamização da formação, a análise das respostas ao questionário 3, permitiu-nos verificar em termos globais (relativos às 14 ações de formação) que 91,0% das respostas se situam entre os níveis de topo (4-Concordo e 5-Concordo totalmente). Este valor parece expressar de forma clara a perceção, por parte dos formandos, de um muito elevado nível de satisfação com a formação. Entre os três itens que merecem melhor avaliação destaca-se:

- A relação dos formandos entre si decorreu de forma positiva (100%);
- A linguagem utilizada pelo formador foi clara e assertiva (95,6%);
- A relação dos formadores com o grupo de formandos decorreu de forma positiva (94,8%)

Entre os itens menos valorados, estão:

- A metodologia foi adequada aos participantes, ao nível prático (83,2%);
- Houve aprofundamento dos temas dos diferentes módulos (84,5%);
- A articulação dos diferentes conteúdos foi concretizada (88,2%).

Existem ainda outros itens avaliados pelos formandos conforme consta na tabela seguinte:

Tabela 5

Nível de satisfação- avaliação da implementação da formação (% de níveis superiores a 3 (escala de 1 a 5)

PARÂMETROS	MÉDIA DAS 14 AÇÕES DE FORMAÇÃO
Os objetivos da ação foram cumpridos	88,8
A metodologia foi adequada aos participantes, a nível teórico	89,0
A metodologia foi adequada aos participantes, a nível prático	83,2
Os trabalhos práticos propostos apresentaram coerência	93,9
A gestão dos recursos foi adequada	88,9
O espaço em que decorreu a ação foi adequado	92,8
A relação dos formadores com o grupo de formandos decorreu de forma positiva	94,8
A relação dos formandos entre si decorreu de forma positiva	100,0
Os conteúdos da ação foram adequados	89,5
Houve aprofundamento dos temas dos diferentes módulos	84,5
A articulação dos diferentes conteúdos foi concretizada	88,2
A linguagem utilizada pelo formador foi clara e assertiva	95,6
A adaptação do discurso aos destinatários/finalidades foi conseguida	93,9
Média	**91,0**

Fonte: Questionário 3

Organização da formação pelo Centro de Formação

No subdomínio da organização da formação pelo Centro de Formação, a análise das respostas ao questionário 3, também coincide na expressão de um muito elevado nível de satisfação. Verifica-se em termos globais (relativos às 14 ações de formação) que 91,7% das respostas se situam entre os níveis de topo

(4 e 5). O atendimento/contacto com os formandos foi facilitador e a divulgação /informação foi oportuna, são os dois itens mais valorados.

No último item do questionário 3, os formandos procederam a uma avaliação global da ação que concluíram. A análise das respostas a este item continua a revelar um elevado grau de satisfação. Oitenta e sete por cento dos respondentes avalia com nível 4 ou 5 a formação que concluiu. Este elevado nível de satisfação é coincidente com a média de todas as respostas aos itens do questionário 3 que se centra nos 91,2%.

Considerando a satisfação dos formandos pelas 14 turmas de formação, nota-se alguma diferença de turma para turma. Existem três turmas, nas quais os índices de satisfação são mais reduzidos e seis turmas, nas quais os níveis atribuídos de 4 ou 5 chegam ou estão muito próximos dos 100%.

Tabela 6
Nível de satisfação no final da formação por turma

PARÂMETROS	**% DE NÍVEIS SUPERIORES A 3 (ESCALA DE 1 A 5)**														**MÉDIA**
Turma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Média dos Itens	**92,3**	**99,4**	**98,7**	**71,2**	**93,7**	**63,9**	**95,0**	**97,5**	**97,5**	**99,1**	**99,1**	**98,8**	**96,1**	**74,9**	**91,2**
Avaliação Global Ação	100,0	100,0	100,0	50,0	93,3	44,4	93,7	92,9	92,8	100,0	100,0	100,0	83,4	72,8	**87,3**

Opinião dos formandos sobre a formação e sugestões de alteração

Tendo sido solicitada, no questionário 3, uma opinião global sobre a formação e/ ou sugestões de alteração, muitas respostas corroboram o excelente nível de satisfação com a formação. Quase metade dos registos expressam uma apreciação positiva sobre a qualidade da formação ou do formador. As sugestões prendem-se, sobretudo, com o horário e calendarização da formação ou com a organização e dinamização da mesma.

Tabela 7
Opinião global dos formandos sobre a formação / Observações e sugestões

CATEGORIAS	REGISTOS	Nº (a)
Qualidade da formação e do formador	Útil/ muito enriquecedora/ excelente/ tratou aspetos essenciais	32
	Gostei muito/ A corresponder e ou a superar as minhas expectativas	23
	Excelente/ muito bom formador(a)	8
	Bom ambiente formativo	2
	Aspeto positivo: Formação muito prática e com o formador no local a corrigir ou a resolver situações que vão surgindo	2
	Formação muito bem estruturada e dinamizada	1
	TOTAL	**68**
Horário/ Duração/ Calendarização/ Periodicidade das sessões de formação	Sessões de formação mais espaçadas	12
	Mais sessões considerando os conteúdos abordados	10
	Período de formação desadequado (deveria decorrer durante a interrupção letiva/julho/ 1º período)	6
	Sessões com duração muito longa	3
	Alteração de horário /Horário muito difícil após as atividades letivas diárias	2
	TOTAL	**33**
Organização/ dinamização da formação	Formação mais prática e menos teórica/ orientada para situações concretas	15
	A formação devia ser planificada para permitir aplicação e reflexão sobre a mesma	7
	Mais tempo para o trabalho de grupo	4
	Maior aprofundamento dos conteúdos	3
	Conteúdos pouco atualizados	2
	Melhores condições técnicas da sala de formação	1
	Maior qualidade dos formadores	1
	TOTAL	**31**
Novas necessidades de formação	Flexibilização Curricular e Avaliativa /DAC	3
	Continuidade/ segunda ação para consolidar os temas explorados	2
	Avaliação educacional	1
	Educação especial	1
	TOTAL	**7**
Nada a acrescentar	Nada a acrescentar/alterar/referir	6
	TOTAL	**6**

Fonte: Questionário
Nota: a) Número de registos

Perceções sobre a transferência da formação para os contextos de trabalho

A perspetiva dos formadores

A análise dos relatórios dos formadores permitiu-nos verificar que existe uma perceção generalizada sobre o valor do impacte da formação no contexto profissional dos formandos. Esta posição dos formadores foi construída a partir do conhecimento dos trabalhos realizados pelos formandos com os alunos, durante a formação, mas também, das evidências de outros tipos de intervenção realizadas com grupos de alunos. É assumido que a mudança suscitada pela formação não se nota só na aquisição/ consolidação de conhecimentos, mas também se refletiu nas conceções sobre a escola e nos modelos de intervenção que o docente deve adotar na prática em sala de aula e na relação com outros profissionais. Parece ser expectável, por isso, que a formação possa ter contribuído para a indução de mudanças nas formas de trabalho e de intervenção dos docentes na escola. Apresentam-se alguns registos relativos aos relatórios dos formadores, que parecem corroborar esta perspetiva.

> *Alguns docentes referiram que estão a adotar as técnicas instruídas na formação, noutras problemáticas detetadas na turma, vendo neste processo formativo uma boa prática para as suas salas de aula.* **Formador 1**
>
> *(…) é plausível afirmar que esta ação teve e vai continuar a ter um impacte direto e indireto no contexto profissional dos mesmos. Foram vários os formandos que assumiram que ao implementar estratégias de diferenciação, em contexto de sala de aula, se deram conta que essa decisão não prejudicou o cumprimento dos programas das disciplinas e que efetivamente elevou o grau de motivação dos alunos, expresso em resultados muito mais positivos. Para além disso, esta ação possibilitou que os formandos repensassem a escola e os modelos de educação (…), tendo referido que a sua prática já estava a ser afetada por essa reestruturação mental.* **Formador 2**
>
> *O facto de aplicarem em sala de aula algumas técnicas de avaliação formativa parece indiciar que essa transferência tenha ocorrido e possa continuar a ocorrer. (...) A perceção é que, no geral, o impacte tenha sido positivo e indutor de mudanças nos procedimentos de avaliação habituais dos formandos.* **Formador 3**

A perspetiva dos formandos no final da formação

Através da análise dos relatórios dos formandos, encontrámos 70 referências à validade e utilidade da formação frequentada. Na perspetiva dos docentes, esta utilidade advém da possibilidade de as competências reforçadas ou adquiridas terem sido transferidas para os cenários de trabalho com os alunos. Reforça-se, assim, a oportunidade da "aplicação prática dos saberes" desenvolvidos na formação, em sala de aula. São frequentes as expressões que mencionam essa relação mais estreita entre a formação e os cenários de trabalho dos formandos:

> *No decorrer do ano letivo fui tendo oportunidade de aplicar as aprendizagens realizadas nesta ação de formação.* **Formando 1**
> *Tudo o que me foi possível aprender e refletir nesta formação, foi permitindo alterar a minha postura em sala de aula, a preparação dos materiais para os meus alunos e o trabalho com cada aluno e com cada turma.* **Formando 2**
> *Esta ação desenvolveu-se numa perspetiva de formação em que a aplicação prática dos saberes, aliada a uma adequada dinâmica pedagógica, promovendo a troca de experiências e saberes, constituiu um verdadeiro enriquecimento para mim.* **Formando 3**

Esta dimensão de uma formação mais prática e experimental, à qual o esforço intencional dos formadores e a metodologia de oficina de formação não serão estranhos, parece ser uma razão facilitadora da aproximação da formação aos contextos de trabalho docente:

> *A componente prática desta formação foi, sem dúvida, uma mais-valia, pois, permitiu criar e desenvolver estratégias que tornaram mais reais os conceitos teóricos partilhados durante a formação.* **Formando 4**
> *A implementação do trabalho autónomo no contexto desta oficina surgiu como uma dimensão natural de aplicação e de experimentação, na verificação do saber fazer adquirido.* **Formando 5**

Outros aspetos potenciadores da validade e utilidade da formação surgem associados à importância da partilha de conhecimentos, experiências, recursos e ao acompanhamento do formador:

> *Esta formação foi importante, acima de tudo pela partilha de experiências que são sempre uma mais-valia, ter conhecimento de outras realidades para além da que vivenciamos todos os dias.* **Formando 6**
> *Como balanço final, considero que esta formação foi muito importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois, beneficiou de acompanhamento da formadora no desenvolvimento das temáticas abordadas tendo desempenhado um papel fundamental ao longo de todo o processo.* **Formando 7**
> *Esta ação resultou, para mim, (...) na produção, criação e partilha de tarefas e materiais a serem implementados em sala de aula.* **Formando 8**

Do tratamento da informação contida nos relatórios resultou ainda a definição de outra categoria que incide mais diretamente nas motivações para transferir e aplicar as aquisições da formação no futuro. Estas 38 referências são em número mais reduzido do que na categoria anterior e não abrangem formandos de todas as ações de formação realizadas. Algumas destas expressões aludem ao projeto de disseminar a experiência formativa junto de outros colegas da escola:

> *Pretendo fazer a replicação das aprendizagens adquiridas dentro do grupo disciplinar não de uma forma formal, mas prática.* **Formando 9**
> *Procurarei transmitir esses conhecimentos a outros colegas da escola, de modo a que, no futuro, haja uma equipa mais proactiva e empreendedora.* **Formando 10**

Outras expressões referem o objetivo de realizar projetos com os alunos, no ano letivo seguinte ou no futuro próximo:

> *No futuro irei aplicar esta metodologia de trabalho nas aulas de Oferta Complementar ao nível do planeamento de projetos e na gestão de conflitos. (…) O Projeto deverá ter continuação nas turmas do oitavo ano de escolaridade e iniciar nas turmas do sétimo ano de escolaridade.* **Formando 11**
>
> *(…) concebemos um projeto para aplicar, inicialmente, nos Departamentos de Ciências Formais e de Ciências Experimentais, nos 5.º e 7.º ano ao nível da Matemática e das Ciências Naturais, alargando o seu espectro às restantes disciplinas destes Departamentos e aos restantes a médio e longo prazo.* **Formando 12**
>
> *Neste sentido, tenciono continuar a variar os métodos de avaliação do trabalho realizado ao longo do ano letivo por cada aluno, incutindo sempre uma avaliação formativa fornecendo-lhes os objetivos e critérios de cada uma das avaliações para que exista uma construção gradual do conhecimento.* **Formando 13**

A perspetiva dos formandos três a quatro meses depois do fim da formação

A análise dos resultados do questionário 4 permite-nos conhecer a perceção dos formandos sobre o impacte da formação já realizada há algum tempo (3 a 4 meses). Tentou-se deste modo reunir dados que nos facultassem um conhecimento mais efetivo, com base na experiência já vivida pelos formandos, passado um período considerável depois da formação, sobre o que mudou no seu quotidiano profissional que considerassem estar relacionado com a formação concluída.

Com base nos 72 questionários respondidos, podemos constatar que 97,6% dos respondentes consideram que as ações de formação realizadas corresponderam aos objetivos da sua Escola/Agrupamento estabelecidos no Plano de Formação.

Relativamente aos itens respondidos, expressos no tabela 8, nota-se que os níveis 4 e 5 (concordo ou concordo totalmente) continuam a ser maioritários em todos os itens à exceção do último item a "formação contribuiu para a implementação de mudanças na organização escolar". Este item, provavelmente, é aquele que será de mais difícil perceção por partes dos formandos e a própria natureza da formação disponibilizada nem sempre se orientava prioritariamente para este objetivo. Um número significativo de docentes concorda que a formação realizada contribuiu para mudar as suas conceções sobre o modo de trabalhar (64,8%) ou que contribuiu para a alteração das suas práticas profissionais (63,8%). Por outro lado, existe a perceção por parte de 66,7% dos respondentes que a formação realizada em 2017/2018, promoveu as alterações necessárias para a resolução dos problemas e necessidades identificados.

Numa análise turma a turma, verifica-se que os valores percentuais mais baixos relativos à perceção da transferência da formação para os contextos, coincidem nas mesmas ações que já tinham tido um menor grau de satisfação.

Tabela 8

Perceção dos formandos relativamente à transferência da formação

Parâmetros	% DE NÍVEIS SUPERIORES A 3														Média
Turmas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
A formação realizada promoveu as alterações necessárias para a resolução dos problemas e necessidades identificados no Plano de Formação.	78,6	78,6	78,6	25,0	60,0	50,0	67,0	100,0	100,0	50,0	66,6	100,0	60,0	20,0	66,7
A formação realizada contribuiu para mudar as suas conceções sobre o modo de trabalhar.	78,6	78,6	78,6	37,5	50,0	62,5	50,0	100,0	50,0	75,0	66,6	100,0	60,0	20,0	64,8
A formação realizada contribuiu para a alteração das suas práticas profissionais.	71,4	71,4	71,4	25,0	50,0	62,5	50,0	100,0	50,0	75,0	66,6	100,0	60,0	40,0	63,8
A formação contribuiu para a implementação de mudanças na organização escolar.	69,3	69,3	69,3	37,5	40,0	25,0	0,0	33,3	0,0	75,0	66,6	100,0	20,0	40,0	46,1
Média da ação	74,5	74,5	74,5	31,3	50,0	50,0	41,8	83,3	50,0	68,8	66,6	100,0	50,0	30,0	60,4

Fonte: Questionário 4

Convidados a responder sobre as alterações da prática letiva que atribuem à formação realizada, só 13% das respostas adiantam que não registaram alterações. As restantes respostas identificam vários aspetos da prática letiva onde referem essa mudança.

Tabela 9
Registo de alteração da prática letiva

CATEGORIAS	REGISTOS	Nº
Não houve alterações	A minha prática profissional não foi alterada	6
	TOTAL	6
Alterações da prática letiva	Maior diferenciação pedagógica/ utilização de estratégias de diferenc	12
	Formas de organização do trabalho com os alunos	9
	Mudanças ao nível da avaliação dos alunos/ reforço da avaliação formativa	8
	Fomento/ desenvolvimento do trabalho colaborativo	7
	Articulação curricular mais efetiva	3
	Melhor análise de situações educativas para intervir	3
	Não senti muitas mudanças	2
	TOTAL	45

Fonte: Questionário 4

As perspetivas das direções das escolas sobre a implementação do plano de formação do PNPSE

Os diretores das escolas associadas ao Cenforma foram auscultados sobre a implementação do plano de formação através da participação em grupo de focagem (*focus group*). O encontro realizou-se em abril de 2018, com a presença de três diretoras, procurando-se recolher informação, de acordo com os seguintes indicadores:

Adequação da formação às necessidades identificadas;

Mudanças verificadas, na sequência da formação, em relação aos problemas e necessidades identificados no plano de formação;

Alterações no desempenho docente e na organização escolar atribuíveis à formação.

As entrevistadas referiram que existiram constrangimentos para que o plano de formação previsto para ser implementado em 2016-2017, não cumprisse os objetivos da escola/organização, ou os cumprisse em parte. Se parece ser aceite que o plano desenhado se revelou ajustado às necessidades de formação, existiram, na perspetiva das diretoras, constrangimentos que condicionaram a sua implementação:

> *Infelizmente devido a questões que agora não vou referir, mas que se devem à própria dinâmica do programa e do seu financiamento só tivemos duas ações de formação.* **Diretora A**
>
> *Bem no nosso caso (…), só agora é que começou uma formação no âmbito do PNPSE, começou há duas semanas, onde temos agora as pessoas a frequentar. Implementou-se com o que se sabia e tinha, mas sem formação também. Acho que implementar as medidas sem formação e algum apoio também é complicado.* **Diretora C**
>
> *As ações realizaram-se fora do tempo pois, as medidas começaram a ser planificadas e executadas muito antes da formação esse foi um grande constrangimento porque a escola preparou-se sem ter formação necessária dos seus docentes e, isso, eu considero um grande constrangimento.* **Diretora A**
>
> *As medidas foram implementadas com a formação interna e com a colaboração interna porque o que nós tínhamos previsto que era iniciar com a formação e isso é que ia dar origem à justificação da alteração da organização de comportamentos, etc, caiu ali um bocadinho por terra.* **Diretora B**
>
> *Portanto, o que eu tenho a lamentar foram as poucas formações que tivemos e terem começado quase… eu já não me recordo muito bem, mas em meados do 2.º período ou mesmo no final do 2.º período.* **Diretora A**

Refletindo sobre as alterações que ocorreram em relação aos problemas e necessidades identificados no âmbito do plano de formação do PNPSE que pudessem considerar serem decorrentes da formação, as diretoras identificaram alguns aspetos:

> *No nosso caso, uma das medidas era a matemática, também ligada ao ensino da matemática e ao ensino do português, no ensino básico, tínhamos essas duas medidas, acabámos por trabalhar de novo com os formadores internos que foram orientando um bocadinho este trabalho. No caso do grupo 500 eu acho que há impacte no trabalho colaborativo.* **Diretora B**
>
> *Foram só duas como disse, penso que foram ao encontro, tiveram sucesso, tiveram uma elevada frequência. Em termos de impacte a medida da inclusão, penso, tenho a perceção e posso avaliar objetivamente que teve um impacte bastante positivo. A medida relativamente à matemática, a matemática é um problema transversal, nacional e ainda não teve grandes resultados, mas no primeiro ano sim conseguimos atingir as metas que estipulámos.* **Diretora A**
>
> *Uma das formações que decorreu este ano foi a avaliação das aprendizagens. Reconheço que teve impacte em alguns professores, porque a questão da avaliação contínua voltou para cima da mesa e há muita gente que não sabe o que é a avaliação contínua, apesar destes anos todos de avaliação contínua.* **Diretora B**

Convidadas a pensar sobre a utilidade da formação realizada e se a mesma provocou alterações nas práticas dos formandos, adiantaram que:

> *Eu tenho uma ação em termos da matemática que é de trabalho colaborativo e neste momento essa ação também está a acontecer no grupo 300 de português e no âmbito do plano também, claro que este é um exemplo positivo.* **Diretora A**
>
> *No caso do grupo 500 eu acho que há impacte no trabalho colaborativo. (…) E esta formação [avaliação das aprendizagens] apesar de ter sido avaliada pelos professores como de difícil frequência (…),mas há efetivamente uma reflexão à volta das práticas de sala de aula e da avaliação (…).***Diretora B**
>
> Foram também referidas várias condicionantes à produção de mudanças consideradas necessárias:
>
> *Porque se as pessoas não quiserem mudar, nada muda e, ao nível do ciclo eu sinto isto. Eu sinto esta estagnação que não querem mudar. Portanto, as pessoas fazem formação, mas a prática permanece exatamente igual, não muda nada.* **Diretora B**
>
> *As pessoas têm resistência à mudança, não é fácil mudar práticas, é difícil e temos de apostar muito no trabalho colaborativo e nas práticas diferenciadas, a utilização das TIC é difícil e é mais fácil efetivamente recorrer ao manual e à exposição.* **Diretora C**

Foram também referidas outras questões consideradas como condicionantes dos resultados da formação. Algumas centram-se nas próprias condições dadas aos docentes para a formação:

> *Devia haver um entendimento em termos de horários nas formações, pois eu acho muito violento um professor depois de um dia de trabalho… estar na formação.* **Diretora A**

As questões do horário são muito importantes se nós pudéssemos centrar as formações… hum…mas o período de férias também já é mínimo. **Diretora B**

Outras referem-se à natureza e qualidade da formação:

[tem de haver] formações mais práticas. **Diretora C**

[a formação] é muito teórica. Neste momento sinto que os professores têm uma porta aberta, querem experimentar coisas. **Diretora A**

Por vezes temos formadores com currículos fantásticos, mas depois a mensagem não chega. Não é aquilo que nós necessitamos aqui na prática. Estão um bocadinho desfasados aqui da prática. **Diretora A**

A capacidade de comunicação [do formador] … a expectativa é experimentar qualquer coisa. O trabalho que é proposto aos professores para experimentarem com os alunos, os professores estão muito abertos a isso, enquanto quando a formação é teórica. **Diretora B**

Outras assumem uma dimensão mais sistémica:

(…) Um outro constrangimento que eu sinto muito é até no impacte da formação é a grande mudança de professores que há a cada concurso. Por exemplo, eu no 1.º ciclo tive uma mudança de mais de 50% dos professores, professores que tinham feito formação numa determinada base para trabalhar o português e a matemática de determinada maneira… e 50% saem. Portanto, o impacte da formação fica comprometido e reduz-se a metade e agora conseguir que toda a gente trabalhe do mesmo modo leva tempo a conseguir e novo esforço de todos, o repetir as formações, pois o público é outro. Portanto, esta mobilidade também nos causa muitos constrangimentos. **Diretora B**

Foram ainda referidas alterações que ocorreram ao nível do trabalho docente e da organização da escola devido à implementação do plano de formação.

Em termos de alteração do trabalho docente, em termos de organização, portanto em termos de organização foi logo na elaboração dos horários (…) houve um grande impacte na elaboração dos horários destas medidas, nomeadamente os horários dos docentes do grupo 500. **Diretora A**

Em termos da inclusão os diretores de turma nesta escola têm um tempo a mais, os diretores de turma que estão contemplados pela medida do programa e trabalham muito de perto com as professoras de ensino especial, com o gabinete do aluno. **Diretora A**

Notas Finais

Tendo em conta as fases do referencial de avaliação do plano de formação do PNPSE, podemos assinalar os aspetos mais relevantes decorrentes da análise dos dados recolhidos.

O contexto e a planificação do plano de formação

Constata-se o valor do investimento realizado pelos agrupamentos de escolas e escola secundária não agrupada na elaboração dos Planos de Ação Estratégica (PAE) e a relevância deste esforço, enquadrado nos objetivos do PNPSE, para o (re) conhecimento dos problemas das escolas e para a definição de uma linha estratégica de ensaio de solução para os mesmos. Afirma-se, de forma concomitante, a importância do plano de formação elaborado com o objetivo de apoiar as comunidades educativas na implementação destes PAE.

Verifica-se que o plano de formação foi elaborado em estreita articulação com os problemas evidenciados nos PAE, tendo sido definidos a este propósito as necessidades de formação que seria oportuno colmatar. Não sendo possível, no entanto, apurar em que grau os objetivos a atingir em cada medida do PAE foram partilhados com formandos e formadores e interiorizados por estes na sua atividade.

Valoriza-se na seleção dos formandos, para integrar o Plano de Formação, a atenção aos interesses e necessidades dos próprios, mas também o desempenho de funções para as quais a formação se constituiria como um apoio ao seu exercício. Verificou-se que na maioria das ações de formação, os diretores de Escola e Agrupamento de Escolas foram intervenientes na seleção dos formandos, de acordo com o seu perfil e as perspetivas futuras do seu desempenho, o que parece ter sido um elemento indutor para um maior impacte da formação nos contextos de trabalho, conforme se depreende pela leitura de alguns relatórios dos formandos.

Salientam-se as características da constituição das turmas do plano de formação. Em 11 das 14 turmas, os formandos são do mesmo agrupamento/escola ou, maioritariamente do mesmo agrupamento/escola (em percentagem superior a 70%). Esta característica parece ter contribuído para que a formação tivesse relevância e utilidade, pois, permitiu uma maior articulação com a realidade e os problemas identificados nos Planos de Ação Estratégica (PAE) de cada unidade orgânica. Este aspeto suscita-nos o questionamento sobre a importância da constituição das turmas de formação. Será que a implementação das mudanças projetadas na escola, para as quais a formação se assume como um apoio e um elemento mobilizador, não se torna mais efetiva se na formação existirem equipas pedagógicas constituídas e não formandos de várias escolas, ou mesmo da mesma escola, individualmente considerados?

Nota-se, pela análise do plano de formação, uma diversificação dos espaços formativos, o que parece ter sido um elemento facilitador da sua frequência pelos formandos, se considerarmos a área geográfica das escolas associadas ao Centro Formação e a distância (mais de 30Km) de um agrupamento em relação aos restantes. A formação foi escalonada ao longo do ano letivo 2017/2018, no ano letivo de 2016/2017 existiu menor volume de formação por questões de financiamento tardio da mesma.

No decurso do processo formativo

No início da formação, os formandos revelaram expetativas diferenciadas sobre a formação que iriam frequentar. A maioria dos formandos esperava que a formação contribuísse para a eclosão de mudanças, através da aquisição ou aprofundamento de conhecimentos e de melhorias na sua prática docente.

Durante a formação, os formandos revelaram um elevado grau de congruência entre o esperado da formação (planificação e expetativas) e o que ia sendo realizado. Na análise das 14 turmas de formação, realizadas nos anos letivos 2016/2017 e 2017/ 2018, verificou-se alguma constância nos dados apurados à exceção das ações 4, 6 e 14, que apresentam níveis de perceção de congruência menos elevados.

Relativamente a propostas de alteração da formação, 22,8% das respostas sugeriam que a formação fosse mais prática e menos teórica e mais orientada para situações concretas. No entanto, o maior grupo de respostas (45,7%) indicou que não tem nada a sugerir ou acrescentar e 10,8% referiu que a formação estava a corresponder e, por vezes, a superar as suas expetativas.

Reconhece-se que os dados recolhidos durante o processo formativo permitem inferir um elevado grau de satisfação da maioria dos formandos, em relação à formação que estavam a frequentar.

Resultados no fim do processo formativo

Aprecia-se o elevado nível de execução do plano de formação: dos 224 formandos participantes, desistiram apenas 1,7% e a taxa de conclusão da formação com aproveitamento foi de 100%.

Verifica-se uma taxa de variação das classificações obtidas pelos formandos entre os 8,2 valores (classificação mais baixa) e 10,0 valores (classificação mais elevada). A média das classificações obtidas situou-se no excelente e foi de 9,3 valores (numa escala de 1 a 10 valores). Os formandos manifestaram, globalmente, uma opinião fortemente positiva sobre a aquisição de conhecimento e/ou competências durante a formação. Do registo dos seus testemunhos nos relatórios finais verificou-se que a formação permitiu a aquisição/ consolidação de conhecimentos e competências, referindo-se a importância da mesma enquanto espaço de partilha e troca de conhecimentos e experiências sobre as temáticas formativas. Em alguns casos, considerou-se que a formação excedeu as expetativas e correspondeu totalmente às necessidades sentidas. Esta situação é congruente com a informação registada nos relatórios dos formadores, que referem que os objetivos da formação foram globalmente atingidos.

Confirmou-se o nível de satisfação dos formandos, que pode ser considerado muito elevado, relativamente à formação que concluíram. Se julgarmos os itens associados à planificação e dinamização da formação, verificamos que 91% dos respondentes revelam um grau de satisfação superior ao nível intermédio (nível 3). A satisfação dos formandos com itens relativos à organização da formação

pelo Centro de Formação, também registou uma elevada satisfação: 92% dos respondentes assinala um grau de satisfação superior ao nível intermédio.

Na análise das 14 turmas de formação realizadas verificou-se que em seis turmas, os níveis atribuídos de 4 ou 5 chegam aos 100%. Por outro lado, constatou-se que os índices de satisfação são mais reduzidos apenas em três turmas, as mesmas que na análise do processo formativo já evidenciavam níveis de perceção de congruência menos elevados entre as expetativas de formação e a realização da mesma. Nestas turmas a média das respostas de nível 4 ou 5, situa-se no intervalo entre os 63% e os 75%.

A opinião global dos formandos sobre a formação já realizada revela concordância com o evidente grau de satisfação já evidenciado anteriormente, atendendo a que quase metade dos registos expressam uma apreciação muito positiva sobre a qualidade da formação e/ou do formador.

As sugestões sobre a formação, têm menor expressão ao nível do número de registos, e relacionam-se com:

a) o horário, duração e calendarização da formação;

b) ou com a organização e dinamização da mesma.

Algumas destas sugestões já estavam referidas na avaliação realizada no decurso da formação e prenderam-se com um maior espaçamento entre sessões de formação; a duração das sessões de formações que é considerada longa, atendendo a que decorre no final do dia, após a atividade docente. Por outro lado, propõe-se que a formação seja mais prática e menos teórica e considere mais as situações concretas do quotidiano docente.

A perceção de formandos e formadores sobre o impacte da formação nos contextos de trabalho dos docentes é coincidente.

Relativamente aos formadores, verifica-se, a partir da análise dos relatórios, uma perceção generalizada sobre a importância do impacte da formação no contexto profissional dos formandos. Nesta circunstância é assumido que o impacte suscitado pela formação não se notou só na aquisição/ consolidação de conhecimentos, mas também se refletiu no assumir de novas conceções sobre a escola e modelos de intervenção que o docente deve adotar no seu quotidiano de trabalho e na relação com os outros profissionais. De forma análoga, nos relatórios dos formandos, encontrámos frequentes registos alusivos à validade e utilidade da formação frequentada. Para os docentes, esta utilidade advém da possibilidade de as competências reforçadas ou adquiridas na formação terem sido transferidas para os cenários de trabalho com os alunos. Do descrito pelos formandos emergem sintomas frequentes da "aplicação prática dos saberes" desenvolvidos na formação em sala de aula.

Salienta-se, a identificação por parte dos formandos, de fatores intrínsecos a esta formação que foram considerados facilitadores da transferência da formação para o quotidiano profissional dos docentes:

a) uma formação mais prática e experimental, para o que contribuiu certamente o esforço intencional dos formadores e o recurso à metodologia de oficina de formação, com a realização frequente de trabalho autónomo aplicado em sala de aula;

b) a existência, nas sessões formativas, de momentos de partilha de conhecimentos, experiências e recursos nas sessões;
c) o acompanhamento do formador durante a formação e nos momentos de implementação do trabalho autónomo.

O impacte da formação nos contextos de trabalho refletiu-se também nas referências, ainda que em número mais reduzido, às motivações para transferir o adquirido na formação no futuro próximo. Estas expressões traduzem projetos de disseminação da experiência formativa junto de colegas da escola (especialmente de departamento ou conselho de turma) e de desenvolvimento de projetos com alunos.

Os testemunhos recolhidos três a quatro meses depois de terminada a formação

Reconhece-se que a recolha de informação sobre a perceção dos formandos relativamente ao impacte da formação registou uma taxa de retorno de resposta ao questionário mais reduzida (cerca de 33% dos envolvidos).

Verificou-se, em relação aos anteriores questionários, um decréscimo das respostas de níveis 4 ou 5, no entanto, estes níveis mantêm-se maioritários. Nesta perspetiva, a maioria dos docentes concorda que:

a) a formação realizada contribuiu para mudar as suas conceções sobre o modo de trabalhar (64,8% dos inquiridos);
b) contribuiu para a alteração das suas práticas profissionais (63,8% dos inquiridos);
c) promoveu as alterações necessárias para a resolução dos problemas e necessidades identificados (66,7 % dos inquiridos).

Auscultadas três direções de escolas associadas ao Cenforma, evidenciaram-se algumas alterações que ocorreram ao nível do trabalho docente e da organização escolar devido à implementação do plano de formação, em articulação com as medidas assinaladas nos PAE, como foi o caso da elaboração dos horários dos docentes de alguns grupos disciplinares e da carga horária dos diretores de turma. Foram ainda percecionados impactes decorrentes da formação realizada ao nível do exercício profissional dos professores de matemática e de português e da avaliação das aprendizagens.

Referiram-se constrangimentos que podem ter interferido no cumprimento dos objetivos a serem atingidos com a implementação do plano de formação:

a) o financiamento tardio por parte PNPSE do plano de formação, em 2016/2017;
b) a "resistência" por parte de alguns docentes à mudança;
c) o horário das formações em pós-laboral;
d) a natureza e qualidade de alguma formação, mais teórica e menos prática e de alguns formadores que não revelaram uma boa capacidade de comunicação e motivação dos formandos;
e) a mobilidade docente, mais acentuada em anos de concurso de professores, que afetou e/ou desestruturou alguns grupos de docentes

que já tinham feito uma determinada formação com vista à sua implementação em sala de aula.

Salienta-se o interesse manifestado pelos docentes pela frequência da formação constante do plano o que parece expressar a consideração da importância da mesma no apoio às alterações a promover ou na consolidação/ divulgação das boas práticas escolares. Como foi dito, por uma diretora:

> *"(…) nós temos as ações cheias, não é? Temos muitas inscrições. Portanto, os professores também sentem necessidade da formação, querem a formação e encaram a formação como um meio de alcançar resultados (…)"*

Referências

Alves, M. (2012). Projeto de investigação. Curso de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de. Lisboa/IE.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

D'hainaut, L. (1979). Les besoins en education. In *Programme d'études et education permanente* (coord. por D'Hainaut). Paris: UNESCO.

Demailly, L. (1992). Modelos de formação e estratégias de mudança. In NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.

Eraut, M. R. (1985). In-service Teacher Education. In HUSEN (Org.). *The International Encyclopedia of Education*, vol. V. Oxford: Pergamon.

Esteves, M. & Rodrigues, A. (1993). Análise de Necessidades na Formação de Professores. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo: Revista de Ciências de Educação*, 08, 7-48.

Formosinho, J. & Alves, J. & Verdasca, J. (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Killion, J. (2008). *Assessing Impact: Evaluating Staff Development*. London: SAGE.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Teaching for evaluating training programs. In *American Society of Training Directors*, 13, 11, 3-9.

Kirkpatrick, D.L. (1977). Evaluating training programs: Evidence vs. Proof. In *Training and Development Journal*. 9-12

Kirkpatrick, D.L. (1978). Evaluation in-house training programs. In *Training and Development Journal*. 32 (9), 6-9

Machado, J. & Alves, J. (2014). *Melhorar a escolar. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* Porto: Universidade Católica Editora

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 15-38.

Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e necessidades de formação*. ME/DGIDC.
Stufflebeam, D. (2000). Foundational models for 21 century program evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.) *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edition), 33-83.
Stufflebeam, D. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.) *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edition), 279-317. Dordrecht: Kluwer.
Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
Tejada J.; Návio, A. (2004). *La planificación de la formación*. Madrid: UAB.
Verdasca, J. (2014). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes in *Melhorar a Escola*. Porto: Universidade Católica.

A construção local das políticas de sucesso escolar: o papel dos centros de formação de associação de escolas (CFAE)

Clara Freire da Cruz

Resumo

Este artigo aborda o tema da construção local das políticas de sucesso escolar, em Portugal. A análise incide nos processos de operacionalização do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, na ação dos atores individuais e coletivos, sujeitos e objetos da construção local das políticas de sucesso escolar. A partir do quadro teórico da análise das políticas públicas e dos conceitos chave de regulação e de ação pública, propõe-se uma reflexão sobre as práticas de construção local do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, dando uma especial atenção ao papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas em todos estes processos políticos.

Palavras-chave: políticas públicas, ação pública, sucesso escolar, centros de formação de associação de escolas.

Introdução

As políticas de combate ao insucesso escolar/promoção do sucesso escolar em Portugal, nas últimas três décadas, protagonizadas por diferentes gerações de programas nacionais, procuraram responder aos imperativos da "escola para todos". Apesar do esforço e da melhoria de resultados, ainda muitos dos alunos experimentam a retenção e o insucesso ao longo do seu percurso escolar. O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) procura inverter este cenário. A partir de uma dada orientação política- "o sucesso escolar: a condição natural da escola"-, de uma intervenção estruturada e concertada em cada espaço educativo local, de um conjunto de instrumentos regulatórios, de uma ampla dinamização das escolas, dos professores, dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), dos Municípios e das Instituições de Ensino Superior,

o PNPSE propõe mudar a gramática escolar e melhorar as aprendizagens dos alunos. Neste contexto apresento uma reflexão[11] sobre as práticas de construção local do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, num duplo registo: por um lado, como diretora de um CFAE envolvida nos processos de construção, | de monitorização, de avaliação da formação dos meus pares; por outro, como investigadora na área da Administração e Políticas Educacionais, especialmente interessada nos contextos locais de implementação das políticas educativas.

A partir do quadro teórico da análise das políticas públicas e dos conceitos chave de regulação e ação pública esta abordagem pretende questionar: (a) os fundamentos da política do PNPSE, a razão da sua existência; (b) os seus instrumentos de ação; (c) o público sobre o qual a ação pública incide e os seus efeitos. Sustento empiricamente este trabalho na minha prática de diretora de CFAE e na discussão de dados provenientes do PNPSE. Apesar de profundamente implicada neste programa, procuro num exercício de distanciamento promover a reflexão crítica que se apresenta como necessária.

Num primeiro momento apresento sumariamente o campo de observação e análise: os processos políticos de construção local das Políticas de Promoção do Sucesso Escolar, em Portugal; num segundo momento referencio o campo teórico e conceptual em que me situo, indicando os contributos da perspetiva de análise das políticas como ação pública; num terceiro momento exponho o caso em análise: o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), contextualizando a ação dos múltiplos atores à escala local; finalmente teço algumas considerações finais, reforçando a importância da formação dos atores no terreno, não para "reproduzir", mas para "criar".

1. Os processos de construção local das Políticas de Promoção do Sucesso Escolar, em Portugal

Os desafios lançados às escolas desde finais dos anos de 1980 colocaram de modo diverso, as questões do sucesso e da qualidade do sucesso (Azevedo, 2016): como combater o insucesso e o abandono escolar (PIPSE 1987)? Como assegurar a escolaridade de todos até ao 9.º ano (PEPT 1991)? Como melhorar as aprendizagens dos alunos, combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo (TEIP 1996, 2006, 2009)? Como garantir a escolaridade universal de 12 anos (2009)? Como reestruturar o "modo de produção escolar", segundo projetos diversos e concebidos em cada escola (Programa mais sucesso Escolar 2009)? Como entender o sucesso escolar, como condição natural da escola (PNPSE, 2016)?

11 O presente texto situa-se num registo predominantemente reflexivo e procura descrever e interpretar os processos de regulação local das políticas de sucesso escolar, as tensões e dinâmicas de ação pública em cada território, em cada CFAE. Para esse fim, recupero e reformulo alguns dos meus anteriores trabalhos, principalmente a comunicação que apresentei no VI Congresso Ibero-Americano / IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, em Lleida, Espanha, em maio de 2018.

Numa abordagem inicial aos sucessivos programas deparo-me com diferentes agendas políticas, de diferentes fundamentos e linhas de ação, incidindo de modo diverso quer na escola, quer no meio em que esta se insere. Uma atenção especial aos fundamentos das políticas leva-me a anotar a mudança semântica do referencial de "combate ao insucesso escolar" (de recuperação e remediação) para outro de "promoção do sucesso escolar" (mais positivo, antecipador e preventivo). Esta mudança significativa é herdeira da experiência acumulada, mas também muitas das orientações das avaliações e estudos nacionais e internacionais (PISA, TIMSS, PIRLS), como de uma vasta produção científica sobre o tema. Os resultados fazem-se sentir no Programa mais recente, o PNPSE. Nele, identifico uma alteração substantiva no que diz respeito ao referencial cognitivo e normativo (Muller, 2004, p. 371), anunciando-se uma forte articulação entre ação pública, regulação e conhecimento (Barroso, 2009, 2011; Cruz, 2012). Combina-se a determinação de uma dada orientação política – "o sucesso escolar: a condição natural da escola" - com um conjunto de instrumentos regulatórios mobilizadores do conhecimento, com a ampla dinamização das escolas, dos seus docentes, dos alunos e dos pais, dos centros de formação, dos municípios, das universidades e da sociedade civil, em geral.

Estas políticas públicas, se analisadas mais aprofundadamente, configuram-se mais como de tipo mosaico, em que tanto parece ser manifesto o objetivo de conferir maior protagonismo ao local e às escolas, como de os ultrapassar através de intenções manifestamente centralistas, seguindo um modelo burocrático e *top-down* que apresenta dificuldades em alcançar as práticas educativas e a organização escolar que as estrutura. Estas constatações colocam o foco nos processos históricos de construção das políticas de sucesso escolar; dão especial importância aos diferentes espaços e tempos da decisão e de operacionalização dessas políticas; valorizam a intervenção dos atores locais, quando interpretam e aplicam as orientações políticas centrais, adaptando-as aos seus contextos e aos seus interesses, criando e recriando a política.

2. Os atores no terreno como sujeitos e objetos da construção local das políticas – contributos da Ação Pública

Este exercício reflexivo recupera os contributos da Ação Pública e introduz um entendimento do político resultante do abandono da crença da centralidade do Estado, da visão inspirada na primazia concertada entre a ação do Estado, da intervenção governamental e das autoridades públicas. Introduz uma perspetiva sociológica e construtivista de entender os fundamentos do político, do que se passa no seio das sociedades, das suas interações múltiplas, diversas e complexas que estruturam o fundamento político (Lascoumes & Le Galès, 2007).

Esta perspetiva altera o esquema de análise das políticas públicas: como se abandona a visão centralizada do Estado; como se substitui um contributo hierárquico e descendente por uma visão multipolar e estratificada; como se presta atenção à multiplicidade e à complexidade dos atores públicos e privados

colocados em diferentes escalas de ação pública; como a descentralização, a integração europeia e a globalização contribuíram para impor o peso do local e do supranacional em representações anteriormente reservadas ao nacional; como se relativiza o impacto da decisão política; como se olha para a participação dos atores nos processos políticos; como se entende a fragmentação e a flexibilidade da ação; como se estudam os processos regulação; como se analisam as relações entre o conhecimento e a política (Delvaux, 2007, pp. 61-88).

Retomando os diferentes programas políticos de combate ao insucesso escolar/promoção do sucesso escolar em Portugal percebemos como este esquema analítico nos ajuda a estudar os três componentes principais de cada um deles: em primeiro lugar, os fundamentos da política, o motivo da sua existência; em segundo lugar, os instrumentos de ação pública (Lascoumes & Le Galès, 2004, p.14) que possibilitam a ação dos atores em diferentes escalas; por último, o público sobre o qual a ação pública incide os seus efeitos (Hassenteufel, 2008, p. 9). Incido o meu interesse na mais recente política de Sucesso Escolar em Portugal, o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Procuro num primeiro momento referenciar os fundamentos cognitivos desta política - o "porquê da ação pública?"; seguidamente identificar alguns dos principais instrumentos de ação que fazem a ligação entre a orientação e a materialização da sua aplicação - "como agem os atores?"; por último, os processos de operacionalização da política – "quais os efeitos da ação pública"- identificando os atores no terreno, referenciando-os como sujeitos e objetos da política, dotados de recursos, de certa autonomia, de estratégias, com a capacidade de fazer escolhas, de tomar decisões, conforme os seus interesses materiais e/ou simbólicos.

3. O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE): um exemplo

Os programas nacionais de combate ao Insucesso Escolar em três décadas não resolveram a questão central do insucesso e da retenção ao longo do percurso escolar de muitos dos alunos Portugueses. Apesar do acesso generalizado de todos os cidadãos à educação, uma larga franja de crianças e jovens experimenta a retenção num ou mais anos de escolaridade, acumulando dificuldades e insucessos. Perante este cenário, as orientações internacionais (OCDE, EU) e nacionais (CNE) direcionam o debate para as mudanças organizacionais e pedagógicas da escola e da sala de aula. Partem dos pressupostos essenciais que a promoção do sucesso escolar incide numa política que reconheça a capacidade das escolas em se autogovernarem e construírem respostas diferenciadas; que invista na alteração dos modelos tradicionais de organização escolar e de ensino-aprendizagem; que promova a mudança dos modelos didáticos, da relação pedagógica e da gestão curricular; que valorize as lideranças intermédias e de topo na promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens; que envolva toda a sociedade, especialmente a comunidade local no desafio da "escola para todos", com qualidade e com equidade (Conselho Nacional de Educação – CNE, Parecer 3/2016, p. 5).

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, criado em Abril de 2016, por Resolução do Conselho de Ministros do XXI Governo Constitucional, enquadra esta demanda de "promoção de um ensino de qualidade para todos, [de] combate ao insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas"(2016, p.1195), envolvendo escolas e professores, definindo uma nova estratégia "assente em soluções locais pensadas pelas escolas, em articulação com vários agentes educativos, designadamente, as autarquias locais, as instituições da comunidade e as entidades formadoras" . Este Programa parte do princípio de que são as comunidades educativas quem melhor se conhece e melhor estão capacitadas para encontrar soluções locais e "conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos" (2016, p.1195).

O ME assume o papel de apoio às escolas e aos docentes "com especial enfoque na dinamização de planos de formação contínua dirigidos quer à conceção dos planos quer à sua implementação" (2016, p. 1195) pois não há melhoria de práticas sem formação contínua de professores. Para tal cria a Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar, "incluindo personalidades de reconhecido mérito e competência na área da educação" (2016, p. 1195) mandatada até final do ano letivo 2018-2019, a quem incumbe a responsabilidade de assegurar o acompanhamento, a monitorização e a avaliação do programa político (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016).

Traçados os fundamentos cognitivos da política do PNPSE justificativos de uma intervenção estruturada e concertada – *a promoção do sucesso a partir da escola*- , identificados os principais instrumentos de ação pública - *Planos de Ação Estratégicos e Planos de Formação* – que orientam e materializam a sua aplicação pelos atores, enunciados os princípios de operacionalização da política e mobilizados os principais atores – *as escolas, os professores, os centros de formação, os municípios, instituições de ensino superior* – , todo o processo é iniciado em tempo record, tendo como principais protagonistas os CFAE, as escolas e mais tarde os municípios. O acesso aos Fundos Comunitários do Portugal 2020 - Programa Operacional Capital Humano (POCH), quer pelos CFAE, quer pelas comunidades intermunicipais, dita a urgência do processo de operacionalização no terreno. Em tempo útil (até final do ano letivo de 2016/2017) todas as escolas devem identificar as suas fragilidades, construir um Plano de Ação Estratégico (segundo esquema pré-definido) e submetê-lo à aprovação central.

3.1 A construção local do PNPSE: a intervenção do CFAE

Neste contexto reflexivo a minha atenção incide especialmente sobre as formas e os impactos dos processos de apropriação da política do PNPSE nas escolas associadas ao CFAE (que dirijo), na medida em que me dão conta das mudanças que a ação pública se propõe introduzir e me transmitem os modos de regulação em diferentes escalas de ação pública (Barroso, 2003, 2006). Dito de outra forma,

o meu interesse reside na forma como os atores - diretores das escolas, os professores e outros - interpretam e aplicam as orientações políticas centrais e são (ou não) capazes de as recriar, de as reconstruir consoante os seus contextos, em momentos cruciais de tomada de decisão, revelando-se sujeitos e objetos da construção local das políticas.

A figura seguinte "Ecossistema Educacional PNPSE" sistematiza todos esses aspetos: os fundamentos da política, a sua intencionalidade – **a promoção do sucesso escolar a partir da escola**; os seus instrumentos de ação pública – **os Planos de Ação Estratégica e os Planos de Formação**; os processos de operacionalização, mobilizando – **Escolas, Professores, Municípios e Instituições de Ensino Superior.**

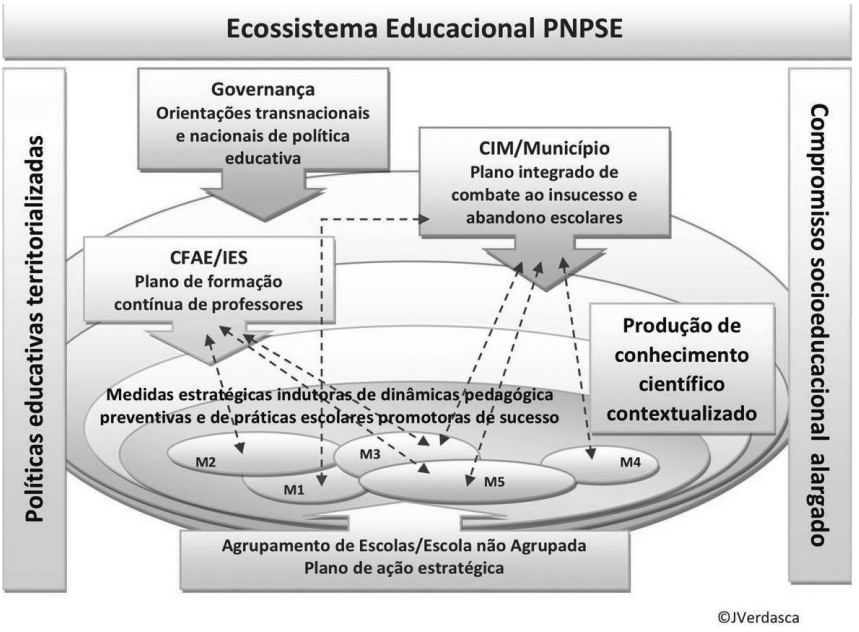

Figura 1- Ecossistema educacional PNPSE (Noésis, maio de 2018).

Este apelo ao local, à territorialização das políticas educativas, à governança, ao compromisso socio-educacional legitimam a concreta pilotagem do centro. Refiro-me à coordenação que o ME/Equipa de Missão fazem do Plano Nacional de Formação Contínua, um dos principais instrumentos de ação pública deste programa político (Lascoumes & Le Galès, 2007). Executado em cascata, em três etapas: uma primeira etapa de formação de formadores (nacional), de capacitação e de suporte para a conceção dos planos de ação estratégica nas escolas; uma segunda etapa, quase que em simultâneo, de oficina de formação (local), na qual participam quatro elementos de cada escola associada ao(s) CFAE, com vista à elaboração do PAE; uma terceira etapa de construção do plano de formação

(CFAE), em função das áreas de fragilidade identificadas no PAE de cada escola associada.

O tempo de concretização das duas primeiras etapas, de preparação e de elaboração das medidas estratégicas indutoras de dinâmicas pedagógicas preventivas e de práticas escolares promotoras de sucesso, revela-se umas das fases mais importantes da ação dos diretores, das lideranças intermédias, na medida em que são (ou não) capazes de mobilizar toda a comunidade educativa para criar e recriar projetos e não para reproduzir modelos. Jogam-se nestes momentos de comunicação e de interação o ganhar ou o perder das oportunidades de cada escola pensar sobre si própria, de entender a necessidade de mudança, de encontrar soluções que promovam a qualidade das aprendizagens dos alunos. Esta capacidade de comunicação estende-se às Comunidades Intermunicipais/Municípios, à necessidade de em conjunto se pensar uma intervenção educativa territorializada.

O CFAE congrega todos estes processos direta e indiretamente. A sua "frágil" e simultaneamente "ágil" estrutura organizacional assenta na escola-sede e nas escolas associadas e numa forte rede de CFAE regionais e nacionais. Este perfil organizacional revela-se essencial nos processos de multirregulação nas diferentes escalas de ação pública – do transnacional, ao nacional, ao regional e ao local. Assume-se como instância de racionalização das orientações transnacionais e nacionais, gerindo nos espaços regional e local, os interesses e as motivações das escolas, dos municípios e das comunidades intermunicipais, procurando acordos e compromissos. O seu trabalho fica facilitado/dificultado em função da sua proximidade/afastamento com as escolas, com a rede de CFAE, com os municípios, com a sua rede de formadores internos, externos, com as universidades e com outros parceiros.

A construção, a monitorização e a avaliação do plano de formação, os focos principais da sua ação, obrigam a um elevado rigor metodológico, organizacional, científico, pedagógico, mas também administrativo e financeiro regulados quer pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua, quer pelo Ministério da Educação (ME), pela Equipa de Missão e finalmente pelo Portugal 2020 – POCH. A responsabilidade do CFAE e da sua escola sede no acesso e na gestão financeira dos Fundos Comunitários financiadores do seu plano de formação revelam-se de grande complexidade e exigência, significando antes de mais uma forte regulação transnacional e nacional com efeitos diretos sobre cada espaço local.

A figura 2 dá conta destas redes, compromissos educacionais e instrumentos operacionais do PNPSE. Completa o esquema anterior referente ao Ecossistema Educacional PNPSE, dando a dimensão das escalas do programa - do nacional, ao regional e ao local - referenciando os atores em presença e os principais instrumentos de ação, dos quais saliento os planos de formação contextualizados nos PAE dos Agrupamentos de Escolas associados ao CFAE.

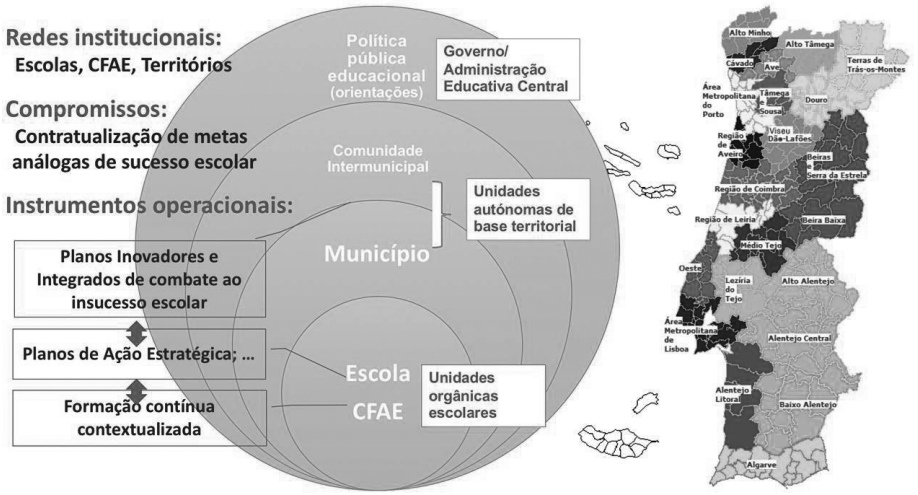

Figura 2 - Redes, compromissos educacionais e instrumentos operacionais (Noesis, maio de 2018).

No PNPSE, a formação contínua, referenciada como fator de mudança das práticas pedagógicas, assume-se como um dos principais instrumentos de regulação do trabalho dos professores e dos alunos em cada agrupamento. Neste contexto interpretativo marcado pela importância da formação dos atores, não para "reproduzir" modelos, mas antes para "criar" soluções diferenciadas e contextualizadas, joga-se a ação dos atores locais, dotados de recursos, de certa autonomia, capazes (ou não) de fazer escolhas e de tomar decisões. Quando interpretam e aplicam as orientações centrais, adaptam-nas aos seus contextos e interesses, criando e recriando a política. Assumem-se como sujeitos e objetos da construção local do sucesso escolar.

4. Considerações finais

Recupero o argumento principal desta reflexão – os atores como sujeitos e objetos da construção local das políticas de sucesso escolar – para avançar com algumas considerações finais. Sugere-se a continuidade deste trabalho e a necessária validação teórica e empírica de algumas linhas de pesquisa, anunciadas a partir das seguintes constatações/tópicos:

1. A dimensão histórica da construção das políticas de Promoção do Sucesso Escolar dá visibilidade aos processos de "dependência do caminho" (Palier, 2004, pp. 318-326), de como as decisões no passado influenciam as tomadas de posição no presente;
2. Os programas de promoção do Sucesso Escolar apelam ao local, como legitimação da pilotagem do centro;

3. A tensão permanente entre a pilotagem de centro e a construção local da política – confronto entre a regulação de controlo e a regulação autónoma;
4. As perspetivas de territorialização e de "soluções locais" (PNPSE) apelam à valorização da cidadania local e à ação dos atores;
5. Novos atores / Velhos atores assumindo novos/velhos papéis – CFAE, Municípios e Universidades;
6. Os Centros de Formação como escalões da administração central-desconcentrada (Lima, 2011, p. 113)
7. A Formação Contínua como instrumento de regulação do currículo e do trabalho pedagógico dos professores – "não há melhoria de práticas sem formação contínua de professores";
8. A mobilização do conhecimento em diferentes formas e meios; a sua variabilidade associa-se às diferentes modalidades de regulação local (Cruz & Carvalho, 2016);
9. Os efeitos perversos da replicação de modelos formativos;
10. A necessidade de se pensar a formação contínua noutros moldes, centrados na colegialidade, nos processos de tutoria e de acompanhamento profissional.

Referências

Azevedo, J. (2016). *Organização da Escola e Promoção do Sucesso Escolar, Parecer*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação e Sociedade*, Campinas, 30 (109), 987-1007, set/dez. 2009.

Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso & N. Afonso (org.) *Políticas Educativas - mobilização de conhecimento e modos de regulação.* pp.27-58.

Cruz, C. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: Política educativa e ação pública.* Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa:

Cruz, C. & Carvalho, L.M. (2016). A relação entre conhecimento e políticas locais de educação. In *Atas do XIII Congresso da SPCE, Fronteiras, diálogo e transições na Educação,* 1347-1356. Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Escola Superior de Educação de Viseu.

Delvaux, B. (2007). L'action publique, ou analyser la complexité. In *KNOW and POl Literature Review Report* (Part 1).

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004). L'action publique saisie par ses instruments. In P. Lascoumes & P. Le Galès (dir.). *Gouverner par les Instruments.* pp.11-44. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de L'Action Publique*. Paris: Armand Colin.
Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos.* Porto: Porto Editora.
Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique: l'action publique*. Paris: Armand Colin.
Muller, P. (2004). Référentiel. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (org). *Dictionnaire des politiques* publiques. pp. 370-376. Paris: Les Presses de Sciences Po.
Verdasca, J. (2018). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: linhas gerais de enquadramento. *Noésis – Notícias da Educação,* Lisboa: Direção Geral da Educação.

Outra documentação

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016: criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.
Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: Nota de Apresentação.

Parecer n.º 5/2016 do CNE – Parecer sobre a organização da escola e promoção do sucesso escolar.

Parte III

Perspetivas de Futuro da Formação Contínua

A formação de professores num quadro de flexibilização curricular: contributos para um novo modelo de formação contínua

Elsa Estrela

Resumo

Nestes tempos de transição em que vivemos, o que tínhamos como certeza é, invariavelmente, atravessado pelo prefixo "in" em tudo, ou quase tudo. Isto obriga-nos a adquirir um novo olhar em torno da escola, bem como a fazer um esforço de construção de uma nova conceção. Esta instituição social que tem perdurado com uma gramática inalterada vê-se cada vez mais deficitária na resposta aos seus públicos, se atentarmos no conceito de justiça cognitiva (Santos, 2007). Este investimento que se pede à escola e aos professores contempla não apenas as formas de ensinar, ou 'fazer aprender', mas também o que ensinar e o que construir na escola. Significando, com isto, que o próprio conhecimento escolar se tem reconfigurado e assumido novas formas, em função da sua centralidade e do sentido de competitividade, funcionalidade e flexibilidade (Ozga, 2008) que lhe tem sido atribuído.

Neste contexto, propomo-nos fazer uma reflexão sobre a relação entre a construção de um paradigma curricular inscrito nas teorias críticas e pós-críticas e o modelo de formação contínua de professores, aqui assumidos como os dois lados do mesmo fato que não podem ser pensados e concebidos isoladamente. Neste sentido, o texto apresenta uma primeira parte de enquadramento teórico, uma segunda parte de reflexão sobre a experiência de formação contínua no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e uma última parte de apresentação de proposta futura no âmbito da formação contínua de professores, que designaremos de *Teachers' Training Living Lab.*

Palavras-chave: Formação de professores, flexibilização curricular; formação contínua.

1. O anverso e o reverso da mesma moeda

Consideramos que a abordagem das temáticas da formação contínua de professores e das mudanças curriculares deve ser realizada de forma interligada, uma vez que ambas se completam na medida em que participam mutuamente na concretização e materialização dos seus objetivos e finalidades. Neste sentido, torna-se fundamental que as propostas de formação contínua de professores se apresentem em sintonia com os paradigmas curriculares em discussão, bem como o inverso. Esquecer ou sublimar um dos lados da moeda faz com que ele não sirva os seus propósitos, o que significa que as aprendizagens dos alunos estarão em causa.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) desenvolvido pelo XXI Governo Constitucional pretende promover um novo paradigma de gestão curricular, alicerçado em pedagogias centradas no aluno e promotoras de outras capacidades e competências, para além dos conhecimentos específicos de cada disciplina ou área disciplinar.

É neste contexto que nos propomos refletir sobre as propostas curriculares atuais, bem como sobre a relação entre conhecimento profissional e profissionalidade docente, intimamente implicados no entendimento de currículo que pode estar em causa.

1.1 O currículo que temos e o currículo que queremos

Tomando como ponto de partida o carácter polissémico do conceito de currículo, assumimos que os diversos significados que têm sido atribuídos a este conceito refletem os diferentes papéis que têm sido atribuídos à escola, aos professores, ao conhecimento, bem como as divergentes inscrições ideológicas. Neste sentido, Beltrán Llvrador (1994) entende que "A peculiaridade do currículo é que não se trata de um objecto; é algo que ocorre em distintos momentos, em frentes distintas e implicando diferentes actores (ou agentes)" (p. 396).

Derivado do latim *currere*, que significa correr numa pista de corrida, as implicações etimológicas do termo currículo remetem-nos para um conceito socialmente construído e definido como um percurso a seguir ou a apresentar (Goodson, 1997). Associam-se a este termo dois significados: aquilo que passa (o que se passa a alguém) e aquilo por onde se passa (o percurso) (Roldão, 1999b).

Sendo considerado um conceito ambíguo, currículo foi entendido ao longo das épocas das mais diversas formas, dependendo do ponto de vista teórico de onde se partia. No entanto, e apesar das divergências, Pacheco (2001) aponta para duas definições comuns: uma formal, que aponta para um currículo quer como o conjunto de conteúdos a ensinar, organizado em disciplinas ou áreas de estudo, quer como o plano de ação pedagógica; uma informal, que o caracterizam "como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pré-determinada" (p.16).

Por outro lado, na linguagem do senso comum da profissão docente, associa-se currículo a programas e disciplinas ou usa-se este conceito como sinónimo de ensino, aprendizagem, instrução e plano de estudos. Para a sociedade em geral, corresponde ao que os alunos aprendem de visível na escola (Roldão, 1999b). Segundo esta autora (1999a), currículo escolar refere-se ao "conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar" (p. 24).

A perspetiva conceptual que temos vindo a assumir nos nossos trabalhos (Teodoro & Estrela, 2010; Estrela, 2018; Estrela, 2019) pode considerar-se eclética na medida em que se baseia numa combinação entre as teorias sociais radicais e críticas e as teorias pós-modernistas, tendo em consideração a complexidade inerente à construção do conhecimento curricular em Portugal, bem como ao processo educativo em geral.

Assim, optámos por conceções e teorias que abordam o currículo na sua globalidade, que o entendem como cultura, relacionando-o com uma política educativa e cultural e como algo dinâmico e específico de contextos construídos coletivamente em situações reais. Pacheco (2001) assume posição semelhante quando afirma que "o currículo não é o domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível das práticas." (p.45).

Desta forma, afastamo-nos de um conceito de currículo que o limita a uma estrutura organizada de conhecimentos a adquirir (teoria do racionalismo académico), ou que o identifica com a conceção tecnológica da produção (teoria da instrução), ou, ainda, que o concebe como um conjunto de experiências de aprendizagem (teoria prática). De outra forma, assumimos o currículo como algo específico de cada contexto e como um meio de reconstrução social (Leite, 2002a). Segundo Apple (1999c), Bernstein (1990) e Freire (1972), entre outros, a Escola e o currículo são veículo de transmissão de valores que são influenciados e promovem o reconhecimento social de determinados conhecimentos e culturas, não sendo neutros. Neste sentido, o campo curricular vai compreender inúmeras tensões entre lógicas diversas - de massificação e de desenvolvimento da autonomia e da liberdade individual (Leite, 2002a) -, resultando num processo de negociação que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes.

Currículo é, assim, um terreno de luta e compromisso, que envolve, dentro de uma análise crítica em educação, a relação entre o particular e o global e uma relação com processo de reprodução cultural e social uma vez que a escola transmite e distribui o conhecimento que é produzido em algum outro lugar, transformando-o em conhecimento oficial

Assumimo-lo, igualmente, como centro de toda a atividade escolar e como núcleo definidor da natureza da instituição escolar. Por outro lado, sendo construído pela escola de acordo com as necessidades sociais e económicas e a predominância de valores e ideologias, o currículo apresenta tensões que decorrem da permanente negociação e balanço, não sendo, por isso, objeto de um consenso

definidor, prescritivo e imutável. Optamos, assim, por um modelo "ecológico e processual" de construção de currículo, 'um projeto formativo integrado' (Zabalza, 2003), considerando-se que o desafio está, sobretudo, nos processos de desenvolvimento curricular na escola e nas condições organizacionais e profissionais que os facilitam (Alonso, 2000). Na esteira de Leite (2002a), defendemos esta conceção curricular ecológica e crítica tendo subjacente o conceito de projeto, considerando os contextos onde ele se constrói e desenvolve e legitimando o papel do agente nos processos de dinâmica social e cultural.

Por estes motivos, Goodson (1997) considera fundamental penetrar nos processos internos ou "caixa negra" da escola (p. 62) uma vez que as relações que se geram no espaço escolar conduzem não apenas à reprodução das situações, mas também à produção de saberes, à autonomia e à reconstrução ou reconceptualização social.

Assumir o currículo como uma desconstrução (Pacheco, 2001) promove a noção de currículo como uma realidade social, construção coletiva, espaço integrador e referencial, um processo que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade (Morgado, 1999). Neste contexto, consideramos igualmente a perspetiva da escola como um espaço de aprendizagens formais e informais, como um espaço social, não devendo, no entanto, apenas associar o currículo oculto a mensagens de natureza afetiva, uma vez que as mensagens de natureza cognitiva coexistem e são inseparáveis das primeiras. Ponte (1992) defende igualmente esta posição ao afirmar que a construção do conhecimento está imbuída de elementos sociais, não existindo conhecimento sem componentes sociais.

Neste sentido, diversos autores, como Pinar (1975) e Goodson (1983, 2013; Ball & Goodson, 1985), têm vindo a trabalhar o conceito de currículo na perspetiva da esfera pessoal, em que o social se cruza com o pessoal, o público com o privado, naquilo que o autor britânico designa de *currículo como narração*. Ou seja, um currículo que se afasta do polo da prescrição e se move para o polo do aprendente, daquele que o narra e que desenvolve essa narrativa em simultâneo com a sua própria narrativa de vida.

Emerge, desta forma, o conceito de currículo como narrativa, no sentido não de um conjunto de conhecimentos compartimentado em disciplinas e previamente definido, mas de um conjunto de conhecimentos que se vão construindo através da elaboração de uma narrativa que é, simultaneamente, uma narrativa identitária. Isto pode significar que, à medida que um aluno constrói narrativas através das quais trabalha conceitos curriculares pertinentes, constrói igualmente a sua própria narrativa de vida e cria um capital narrativo que pode superiorizar-se ao capital social. Goodson (2008a) defende que o capital atualmente mais pertinente para enfrentar o mundo rápido e comprimido que temos é o capital narrativo, pois esse corresponde à capacidade de persuadir o outro através de uma narração. Este tipo de capital implica que o "eu" esteja estruturado e saiba exatamente o que quer, conferindo-se em simultâneo a capacidade de se flexibilizar de acordo com as situações a que tem de dar resposta, através de uma

narrativa. Pode significar, em última análise, a capacidade de se reinventar, o que implica não uma fragmentação do próprio eu, mas sim uma clara estruturação.

Neste contexto, e entendendo o currículo não apenas como um atributo da educação, mas também como um recurso de aprendizagem, Goodson (2008a) argumenta que as escolas e os professores necessitam de questionar a própria validade das prescrições curriculares no sentido de abandonar a conceção prescritiva de currículo e adotar uma conceção narrativa, que se cruza com a gestão e construção da própria narrativa de vida.

O currículo como prescrição tem, na perspetiva de Goodson (2008b), coexistido na educação com a conceção da educação como prática, numa convivência pacífica que não questiona nem a retórica da prescrição, nem a gestão curricular, mas permite algumas transgressões, beneficiando ambos os paradigmas. Esta paz aparente traz, no entanto, enormes prejuízos aos professores que, aceitando as relações de poder estabelecidas, perpetuam um discurso velado que está impedido de ser registado.

No entanto, perante uma organização económica mais flexível e sujeita a mudanças rápidas e constantes, a inércia contextual de um currículo de prescrição baseado em conteúdos não irá durar e a "filosofia e teoria educacionais estão enfrentando a tarefa pouco familiar de teorizar um processo formativo que não é orientado desde o princípio pela forma de meta elaborada antecipadamente" (Bauman, 2001, p.139). De acordo com o mesmo autor, as qualidades que são necessárias são "faculdades críticas e autocríticas fortalecedoras" que desenvolvem as capacidades das pessoas de definir e narrar os objetivos e missões da sua vida num ambiente que muda velozmente (p.138).

Deste modo, Goodson (2008a) defende que o currículo se possa envolver futuramente nas missões, sonhos e buscas de vida de cada um de forma a transferir o poder para as pessoas e transformar as instituições educativas, que poderiam concretizar promessas anteriores e efetivamente contribuir para provocar mudanças no futuro social dos seus alunos.

Assim, entender o currículo como narração é central no contexto educativo atual tendo em conta que nos permite entender não só a ligação entre a construção da narrativa de vida do professor como também a narrativa curricular que ele próprio construiu paralela e simultaneamente. Não se trata, por isso, de analisar a construção do currículo do ponto de vista do aluno, mas sim do professor, aquele que constrói e reconstrói o conhecimento escolar. Desta forma, o estudo da relação entre as duas narrativas do professor poderá conduzir-nos a conclusões não só sobre a construção curricular, mas também sobre os processos de formação docente.

Nesta ordem de pensamento, defendemos que o currículo e o conhecimento curricular, com tudo o que envolve, deve priorizar a simultaneidade dos quatro pilares da educação – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver com os outros –, sem os hierarquizar pois só assim se promoverá a construção de cidadãos completos (Delors *et al*., 1996).

Neste sentido, devemos procurar não encarar a globalização sob a égide da uniformização ou da homogeneidade, na medida em que a sua utilidade permite uma nova conceptualização relativamente à diversidade de respostas locais, regionais e nacionais (Leite, 2002a). Os movimentos globais podem obrigar à construção de referências sociais, culturais, cognitivas e técnicas, oriundas de processos de vivências e do ensino inter e transdisciplinares, consequências de currículos de integração, em vez de currículos de coleção (Bernstein, 1977). Os primeiros podem ser entendidos enquanto delineadores de relações abertas entre os diversos conteúdos e subordinadas a uma ideia central através de temas que os relacionam, tendo, por isso um enquadramento e classificações fracos; nos segundos existe uma classificação e enquadramento fortes, o que proporciona fronteiras bem definidas entre os conteúdos e uma atomização dos conhecimentos.

A emergência de um novo paradigma curricular conduz, assim, ao desenvolvimento de um novo paradigma organizacional democrático e aprendente, no qual se perspetiva a escola como comunidade educativa, assumida como espaço de educação crítica, de participação e de cidadania democráticas, valorizando-se perspetivas diferentes na forma de compreender e intervir na escola (Lima, 1998). Por outro lado, a escola é concebida como uma "escola inteligente" e aprendente no sentido em que desenvolvem processos criativos, sentido de colaboração e capacidade de aprender, transformando-se continuamente (Leite, 2002b; Hargreaves, 1998).

Nesta perspetiva, o currículo pode ser concebido como provocador e gerador de mudança, tendo em conta que a sua construção se dá a diversos níveis, desde o micro ao macro, com implicações ao nível meso, visíveis em novas formas organizacionais, e ao nível macro, através da necessidade de recurso a diversas conceções analíticas.

Deste modo, só um currículo democrático, entendido como prática que permite quer a existência do aluno enquanto pessoa, quer o princípio de que o centro do currículo "não é a estrutura do conhecimento, mas o modo como coletivamente o aluno ordena o seu mundo e o processo de produção de conhecimento", pode efetivar a dimensão formativa da educação, evidente no conceito de cidadania (Pacheco, 2002a, p.143).

Enquanto expressão da função socializadora e cultural da escola, o currículo pode ser entendido como um complexo projeto social, como múltiplas expressões e com uma dinâmica própria, construída no tempo e num determinado contexto (Morgado, 2000b). O currículo será, assim, e segundo Pacheco (2001), sempre uma solução a um problema educativo pois trata-se de um processo negociado e partilhado, de uma prática que procura estabelecer a ligação entre a intenção e a realidade, de um processo de (des)construção do conhecimento.

Este paradigma do conflito como base de construção das políticas curriculares (Pacheco, 2002a) é aquele cuja construção parece estar em causa no processo de mudança e inovação que a educação portuguesa desenvolve atualmente uma vez que se pretendem promover práticas distintas de um currículo comum, possibilitando a interligação entre o currículo formal e o currículo informal. Esta ideia

de integrar o currículo a partir de uma componente nacional tem sido discutida em Portugal partindo dos pressupostos da autonomia, flexibilização e descentralização, numa lógica *bottom-up*, que, segundo Fullan (1992a), implicam a transformação da cultura institucional da escola (Morgado, 2000b).

É, pois, neste paradigma que estão em jogo diversos conceitos:

- a flexibilidade curricular é assumida como prática deliberativa (Paraskeva, 1998) que coloca em causa a verdadeira essência do currículo, os conteúdos, tomando como referente o aluno (Morgado, 2000a);
- a descentralização curricular é entendida como uma devolução de poder às escolas e espelhada essencialmente na territorialização curricular, revelando-se como uma das respostas para a crise de legitimação do Estado e implicando que o professor se assuma como um investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), como um prático reflexivo (Schön, 1983), ou como um profissional crítico;
- a autonomia curricular deve constituir um mecanismo de mudança educativa resultante de uma real participação dos diferentes atores com o objetivo de resolver problemas comuns, não esquecendo a dimensão nacional da educação, o que pressupõe uma estreita relação entre o modelo de descentralização e a conceção de currículo como prática deliberativa (Morgado, 2000b).

Na verdade, ao assumir o currículo como um processo deliberativo, colegial e participativo, é forçoso que a construção das práticas curriculares advenha da autonomia curricular do professor. No entanto, o que acontece em Portugal é que estas revelam a fragilização do poder do Estado ao nível das políticas curriculares, apontando para um processo de relegitimação das próprias práticas, descentralizando o Estado no plano teórico para recentralizar na prática (Pacheco, 200b). Os territórios locais curriculares obtêm uma autonomia na interpretação do currículo em função de projetos curriculares controlados centralmente pela administração. Assim, e de acordo com Apple (1998), é em épocas de grande estabilidade económica, política e cultural que o currículo tem condições para ser mais autónomo.

1.2 Conhecimento Profissional e Profissionalidade Docente

Apesar dos inúmeros estudos nesta área, principalmente após os anos 1990 (e.g. Alarcão, 1996; Sá-Chaves & Alarcão, 2000; Schon, 1983, 1992; Shulman, 1994; Tardiff, 2004; Tochon, 2004), bem como dos vários estudos em que foi tentada a sua classificação (e.g. Stenhouse, 1975; Brown & McIntyre, 1993), o conhecimento profissional docente é também ele um conceito ambíguo, controverso e complexo, por isso, não congregador de um consenso, o que pode ter duas explicações. A primeira decorre dos próprios conceitos de educação, currículo e professor, uma vez que as suas implicações são decisivas na construção do que se entende por conhecimento profissional. A segunda, a montante da anterior, corresponde

à definição epistemológica de educação, como campo e objeto de conhecimento científico, assume-se como a origem desta complexidade, tendo em conta que ela própria é oriunda de uma pluralidade fundadora que apenas recentemente se afirmou em diversas áreas de conhecimento educacional (Estrela, 1999).

Nóvoa (1995) define o triângulo do conhecimento a partir de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência, dos professores, o saber da pedagogia, dos especialistas em ciências da educação, e o saber das disciplinas, dos especialistas nas diversas áreas do conhecimento. Na mesma linha, Roldão (2005a) estabelece uma distinção entre saber educativo, correspondente ao saber prático e baseado na ação, e saber educacional, o investigativo e científico, advogando que, enquanto pertencentes ao campo socio-prático, se encontram interligados e sem fronteiras claras entre si, como exemplifica com o desenvolvimento da metodologia de investigação-ação. No entanto, e apesar da relação epistemológica entre ambos, no plano da produção do conhecimento, bem como do seu uso, encontram-se em polos antagónicos, com uma interação de natureza contraditória, por vezes paradoxal.

Historicamente, o conhecimento profissional pode relacionar-se com a construção de um corpo de saberes e técnicas que assenta principalmente num saber técnico, quase sempre produzido no exterior do mundo docente, e numa relação ambígua que os docentes detêm com o saber pedagógico, que, por um lado, lhes é exclusivo, e, por outro lado, não os define hierarquicamente. A estas duas dimensões soma-se o conjunto de normas e de valores que constituem o sistema ético e normativo docente, originariamente de cariz religioso. Se observarmos o currículo da formação de professores, veremos que o corpus do conhecimento deste grupo profissional alternou entre três vértices - o metodológico, o disciplinar e o científico – que se têm dicotomizado e refletido essas polarizações nas próprias ciências da educação (Nóvoa, 1999).

O estudo etnográfico de Caria (1997, 1999, 2002) sobre a cultura profissional dos professores numa escola preparatória identifica uma oposição entre o discurso docente bastante produtivo e a passividade da sua prática, nomeadamente no que concerne ao currículo relativamente ao qual se mostravam bastante críticos, embora não desenvolvessem práticas diferenciadas de ensino-aprendizagem. O autor reconhece uma diversidade de culturas curriculares dos professores de Matemática, que representam a forma como os professores contextualizam o conhecimento disciplinar, e conclui da existência de um *ethos* do grupo profissional baseado num conhecimento tácito e procedimental.

O mesmo autor (Caria, 2008) apresenta-nos mais recentemente um estudo em que revisita as conclusões da investigação etnográfica, considerando que os professores constroem uma cultura profissional assente no saber-estar e não no saber-ser, que faz parte de um poder periférico baseado num *ethos* da negação. Isto significa que os professores assumem um poder que não pretende construir uma identidade discursiva para competir pelo poder institucional da escola, antes um poder que diariamente pode refrear ou promover o poder da instituição. Neste contexto, o grupo de professores torna-se engenhoso na criação de consensos

num ambiente marcadamente heterogéneo, conseguindo conjugar no mesmo local a "inovação educativa, informal e interativa", com o "conservadorismo, formal e institucional "(p.124). Neste sentido, "o conteúdo de qualquer política é formatado, no caso dos professores, por um uso que serve a expressão de um poder periférico e não por um uso que sirva a afirmação ou participação no poder político da Escola" (pp.125-126).

Relativamente ao uso do conhecimento por parte dos professores, Caria considera que,

> A cultura do professor, ao fazer uma interpretação do seu papel institucional e ao desenvolver uma identificação com o conteúdo da atividade institucional que lhe é próprio, fá-lo de uma forma que não depende do conteúdo das políticas, mas sim do uso que é dado ao conhecimento face ao poder que se tem ou se julga ter na instituição (2008, p.126).

No âmbito da designada *epistemologia da prática*, Schon (1983, 1992) apresenta-nos o conceito de *profissional reflexivo*, que remete para o processo de construção do conhecimento profissional em diversas áreas de trabalho, sublinhado a imperatividade dialética entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Assim, o *professor reflexivo*, habilidade desenvolvida através da prática docente, é aquele que investe na reflexão, sobre e após a prática como processo de mediação, que não se confina ao espaço de sala de aula. Pelo contrário, a ultrapassa e conduz a uma prática profissional crítica, analítica e teórica produtora de conhecimento profissional, na qual são recriados os seus diversos conhecimentos fundadores através da interação entre o conhecimento, as pessoas e o contexto.

No mesmo sentido, Giroux (1990) defende que os professores podem assumir-se como intelectuais transformativos, ou seja, exercer uma atividade que implica uma forma de pensamento com ecos ao nível das mudanças sociais, já que são eles os responsáveis pela formação de estudantes como cidadãos reflexivos, críticos e ativos. Para que os professores se comprometam com esta mudança, este autor afirma ser necessário desenvolver uma perspetiva teórica que identifique a natureza da crise educativa e gere novas práticas de trabalho e de formação de professores e, por outro lado, que articule os aspetos político e pedagógico de forma a tornar o ensino mais político e a política mais pedagógica. Ao considerar esta função social da instituição escolar e dos professores, Giroux (1990) afirma-se frontalmente contra as ideologias tecnocráticas e instrumentais que circunscrevem o ensino aos aspetos normativos e técnicos e entendem os alunos como recetores passivos e acríticos dos saberes instrumentais que lhes são fornecidos.

Roldão (2008) assume igualmente a defesa de um profissional que ultrapasse a dicotomia teoria/ prática, integrando "uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, com capacidade reflexiva e autorreguladora" (p. 16). Esta perspetiva define o conhecimento profissional interligado com a função social dos professores, entendidos enquanto profissionais do desenvolvimento humano que promovem a mediação entre os alunos, o conhecimento e a sociedade, em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e ética.

Por seu lado, Shulman (1994) apresenta uma taxonomia relativamente ao conhecimento profissional baseada em diferentes tipos de conhecimento requeridos para o ensino, tendo em conta que os professores devem não só saber como ensinar, mas também o quê e porquê.

No entanto, a investigação tem procurado identificar um novo tipo de conhecimento identitário da profissão docente, que pode passar por "promover o saber como instrumento" e organizar o conhecimento atual (Giordan, 1991: 10), ou assentar na promoção de um investimento teórico da *praxis* e a importância dos julgamentos práticos (*phronesis*) na ação docente (Grundy, 1987), ou ainda promover a teorização do *tato pedagógico* (Manen, 1995).

Por seu lado, Goodson (2008b) discute as razões pelas quais uma epistemologia exclusivamente teórica do conhecimento profissional é perigosa e conduz a uma separação entre comunidades científica e profissional, assim como uma epistemologia excessivamente baseada na prática isola e limita os docentes em termos de contacto com o corpus teórico, para além de poder contribuir para a construção de um perfil mais utilitário de formação de professores.

Assim, o autor defende um paradigma de equilíbrio entre duas comunidades, que assuma a educação como mais do que uma questão prática, antes como pessoal e política, tendo em conta que aquilo que os professores são dentro da sala de aula ultrapassa os atos técnicos pois é uma consequência, em primeiro lugar, do que o professor é na sua vida. Na verdade, o desenvolvimento pessoal deve estar ligado ao desenvolvimento profissional, tendo em conta que o segundo não se concretiza sem o primeiro.

Por outro lado, é na construção profissional que se manifestam as opções de vida do eu, as suas políticas de vida, visíveis também ao nível do conhecimento profissional, do seu conteúdo e do seu processo de construção. É no trabalho diário que os professores manifestam aquilo que o autor designa por políticas prefigurativas, que assentam em princípios ideológicos, representam os valores e princípios que cada um defende e manifestam-se na ação, em fazer no desenvolvimento profissional aquilo em que cada um acredita. A invenção de novas estratégias para conseguir desenvolver as políticas de cada um, correspondentes ao como fazer e envolvendo leituras dos ciclos sociais, equivale ao que o autor designa por políticas estratégicas (Goodson, 2003; Feldeman & Palamidessi, 2000).

Esse equilíbrio poderá ser conseguido através de estudos sobre a vida e trabalho do professor (Goodson & Sikes, 2001), tendo em conta que são propostas relacionadas com a praxis docente, com as missões e vidas dos professores, que ligam a teoria à prática.

Assumimos a posição de Goodson (2008b) quando afirma que as perceções e projeções que fazemos de nós próprios estão intimamente ligadas às formas de conhecimento que produzimos e utilizamos. Isto significa que o conhecimento dos professores não pode ser dissociado das pessoas que são e que pensam ser e é essa perspetiva holística que deve ser adotada na análise do seu conhecimento profissional, possibilitando ultrapassar as dicotomias antes apontadas. Pelo

contrário, permite a construção de um quadro analítico integrado, "uma história da ação integrada na teoria do contexto" (Stenhouse, 1976, p.7), em que teoria e prática dialogam, em que se constroem pontes entre o conhecimento científico e o conhecimento social.

Segundo Stenhouse (1987), a relação íntima entre teoria e prática, bem como o equilíbrio entre ação, reflexão e pensamento são determinantes para a construção de uma profissionalidade docente com consequências na melhoria educativa e assente no desenvolvimento curricular. Atualmente, não é possível conceber a teoria como fonte de prescrições para a prática, nem a prática pode ser considerada como fonte para teorias, sendo necessários paradigmas que forneçam visões integradas e permitam a construção de novos saberes sobre a prática curricular. Alarcão e Sá Chaves argumentam que

> a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo [...] da interacção mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo activo em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram" (1994, p.210).

Neste sentido, parece-nos que o paradigma que assume o conhecimento profissional docente como aquele que é composto não apenas pelo conhecimento teórico e prático, mas também pelo conhecimento que designamos por conhecimento social, pode ser aquele que permitirá estabelecer pontes dialéticas fundadoras de um conhecimento integrado. Partindo da conceção de Bernstein (1971), o conhecimento profissional pode ser entendido como aquele que contém os três vértices do triângulo do conhecimento formal – currículo, pedagogia e avaliação -, a que acresce o designado conhecimento social, significando o conhecimento que o professor possui que é migrado para o campo curricular, no sentido em que é mobilizado nas práticas curriculares. Esta proposta não pretende separar as componentes do conhecimento profissional, pelo contrário, tem como objetivo que este conhecimento seja analisado de uma forma holística, apesar das suas origens diversas.

É interessante notar que Roldão (2008), num projeto sobre a supervisão num contexto de desenvolvimento profissional dos professores, conclui que o envolvimento pessoal é central no desenvolvimento da profissionalidade, sustentado na partilha de experiências e conhecimentos, que terá início no próprio professor.

Por razões históricas da construção da sua profissionalidade, os professores têm tido um papel que se enquadra mais no perfil do "professor consumidor de currículo", feito à sua medida e que apenas é executado e aplicado, não havendo qualquer reflexão ou introdução de mudanças, do que o de um "professor-implementador activo", que introduz adaptações adequadas às características dos grupos e contextos locais, ou de um "professor-configurador" desse currículo, em que é o próprio que reconstrói e reelabora o currículo nacional de acordo com o contexto em que está inserido (Ben-Peretz, 1988, pp. 214-248).

Goodson e Hargreaves (1996) identificaram cinco tipos de profissionalismo docente: o clássico, o flexível, o prático, o alargado e o complexo. Este último

corresponde a uma previsão dos autores relativamente ao tipo de profissionalismo que emergiria no século XXI, caracterizado por ser pós-moderno e baseado fundamentalmente num conjunto de características como "a criação e reconhecimento de tarefas de elevada *complexidade*, com níveis de *status* e de recompensa adequados às mesmas" (p.21), que conduziria a um conceito mais personalizado de profissionalismo.

Para poder ensinar e participar na educação de diferentes crianças e jovens é necessário aos professores uma atitude interveniente e que reflita a substituição de uma *mentalidade tecnicista* por uma *mentalidade curricular* (Zabalza, 1987), em que a primeira traduz uma visão fragmentária e limitada do ato educativo, enquanto a segunda significa uma visão holística do sistema, integrando as opções que o orientam, o modelo veiculado e as ações realizadas.

Quando nos referimos ao papel dos professores no currículo como via de construção da sua profissionalidade, entendemo-los para além de difusores de um conhecimento acumulável, fundamentalmente como atores ativos na formação de novas conceções da vida e do mundo. Ancoramo-nos, por isso, na ideia de Nóvoa (1992) quando afirma que "a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas" (p. 24). Interessam-nos, desta forma, processos estruturados de acordo com abordagens curriculares críticas-reflexivas e o envolvimento em projetos de investigação que perspetivem os professores "na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente" (p. 24).

Entendendo que a ação dos professores é fundamental na implementação e gestão de inovações, consideramos importante analisar, no quadro das teorias curriculares, o papel, ou papéis, que atribuem aos professores os intervenientes nas reformas curriculares em análise, bem como os que na realidade por eles são assumidos nas suas práticas. De acordo com os papéis atribuídos aos professores referidos por Ben-Peretz (1988), no tocante ao currículo, podemos considerar três situações:

- Currículos oficiais prescritos para serem implementados sem que ocorram alterações significativas ao modelo definido pelo macrossistema, e que, portanto, se estruturam de forma a que os professores tenham um papel neutro;
- Currículos oficiais que permitem na sua implementação algumas adaptações face às especificidades educativas e onde é atribuído aos professores um papel mais ativo;
- Currículos que se constroem a partir das ações projetadas e desenvolvidas pelo/a professor/a, que é reconhecido/a como o/a protagonista na tomada de decisões.

Tendo em conta que a corrente reconstrucionista se orienta por princípios de emancipação política e de intervenção na sociedade, os professores são vistos como profissionais reflexivos que partem da compreensão dos contextos onde

se situam e onde o ensino tem lugar para levarem a cabo práticas facilitadoras de desenvolvimento autónomo, libertador e crítico daqueles a quem ensinam. Estabelecendo um equilíbrio entre as necessidades sociais e as necessidades individuais, os professores assumem o papel de agentes educativos que contribuem para o desenvolvimento de cada pessoa, através de uma formação que privilegia o contexto social. Neste enquadramento são fundamentais os projetos curriculares de escola e a formação de professores.

Por outro lado, assistimos hoje à construção de uma cultura de avaliação dos professores, baseada nos valores da performatividade, eficácia e eficiência, que provocará, a seu tempo, uma reconstrução da sua identidade profissional. Esta performatividade, uma tecnologia política de reforma da educação, à qual se juntam o mercado e a capacidade de gestão, é entendida como "uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança" (Ball, 2002, p.4). Estas tecnologias são entendidas pelo autor como "a distribuição calculada de técnicas e artefactos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder" (idem, p.6), que contemplam dentro de si novos valores, novas formas de interação e novas identidades. São estas novas tecnologias políticas que vêm substituir as velhas em que assentou a construção da ainda, embora em mudança, identidade dos professores: o profissionalismo e a burocracia (relação com o Estado).

Se a performatividade provoca mudanças em valores e cultura, então o impacto não será apenas na identidade das pessoas como um grupo indiferenciado, havendo um impacto na diversidade das pessoas e constituindo um elemento a moldar quem é definido como outro e o relativo valor dos indivíduos e grupos (Lumby, 2009). Ball (2003, p.224) coloca a hipótese de que o impacto do ambiente performativo está implicado na sustentabilidade da exclusão das pessoas que não apresentam os significados corretos.

Neste sentido, Teodoro (2003) propõe dois novos entendimentos para o ofício de professor: o professor como militante da justiça social e o professor como pesquisador de sala de aula. O primeiro entendimento encontra-se na linha de Freire (1997), segundo o qual não se pode ser professor se não se quiser bem aos alunos, o que desenvolve no profissional a capacidade de ler o mundo, compreender e trabalhar com a diversidade com o objetivo de construir projetos de cidadania democrática. O segundo entendimento assenta na desconstrução do conceito de professor enquanto tradutor e transmissor de saberes instituídos e construídos por outros, assumindo-se, antes, como um pesquisador de sala de aula, com capacidade para conhecer os seus alunos, elaborar estratégias de diferenciação pedagógica, trabalhar em equipa, produzir inovação e mediar o contacto crítico dos seus alunos com o conhecimento.

A proposta de Goodson (Feldeman & Palamidessi, 2000) vai também neste sentido ao entender a profissionalidade docente com forte ênfase nas competências sociais, para além das técnicas, para o que concorre a consciência de uma missão social.

A partir do momento em que se situam as questões do sucesso/ insucesso escolares não em termos de deficiência cultural, mas sim de diferença cultural, ou seja, em que as culturas não dominantes são percecionadas como uma cultura "outra" que se encontra em rutura por referência à cultura dominante (Forquin, 1989,p.141), deixa de fazer sentido a ideia de um currículo uniforme construído e desenvolvido para um tipo único de aluno. Por isso, torna-se necessária uma constante inovação curricular onde os/as professores/as assumam papéis ativos no currículo e vão, assim, construindo a sua profissionalidade docente.

2. A experiência e a proposta de formação contínua de professores

No quadro das propostas de inovação e mudança curricular encetadas pelo atual governo constitucional, fomos chamadas a trabalhar[12] com as escolas e os professores diversas vezes em duas modalidades de formação contínua: as ações de curta duração e as oficinas de formação.

As ações de curta duração centraram-se, sobretudo, na desconstrução do conceito de currículo e na gestão curricular. A partir das conceções dos próprios professores que, em dinâmicas individuais, eram chamados a definir currículo através de uma imagem e de palavras, seguia-se uma dinâmica de grupo, na medida do possível, heterogéneo, em que identificavam as semelhanças e diferenças de conceção. Posteriormente, e porque o grupo tinha tarefas distribuídas pelos seus elementos, o porta-voz apresentava ao grande grupo as sus conclusões, havendo lugar a questões e debate. A segunda tarefa pretendia partir da análise de um texto, igualmente em grupo, para identificar alguns conceitos nele presentes - currículo, escola, inclusão e profissionalidade docente. A cada grupo era atribuído um conceito, que depois seria discutido em grande grupo a partir das conclusões apresentadas.

Estas ações constituem, em nosso entender, um pequeno 'pontapé de saída', uma provocação aos professores que permite que, posteriormente, alguns nos procurem ou investiguem outras formas de trabalhar em sala de aula. Pretendemos, assumindo uma pedagogia da possibilidade, mostrar aos professores que a sala de aula pode ser outra coisa, assim como o currículo e a avaliação.

Por outro lado, as dinâmicas pedagógicas desenvolvidas também sublinham a necessidade de criar espaços colaborativos e cocriativos, onde todos os atores são considerados e todos podem apreendem uns com os outros. Neste sentido, sublinhámos a importância não apenas do quê no currículo, mas também do como, assim como da inclusão de todos e dos vários tipos de conhecimento em causa.

Relativamente às ações de oficina de formação, estas foram desenvolvidas durante vários meses, com sessões nas escolas uma ou duas vezes por cada mês. Estas sessões também incorporaram dinâmicas individuais e de grupo, com técnicas de divergência e convergência. Para além destas dinâmicas, houve lugar a uma relação entre as conceções dos professores e a teoria para posterior relação

12 Referimo-nos ao Projeto de Assessoria e Acompanhamento de Escolas no Âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, desenvolvido no CeiED a partir de 2017.

com as suas práticas no sentido de criar reflexividade. Sempre que se trataram de grupos de professores em experiência no PAFC, a relação com o trabalho que desenvolviam com os conselhos de turma ou equipas pedagógicas era estabelecida com o objetivo de dar suporte e consistência conceptual à ação docente.

Estas oficinas constituíram um espaço bastante rico de crescimento profissional, bem como de debate que contrapôs distintas conceções de escola, currículo, professor e aluno, tornando as sessões bastante participadas e produtivas. Por outro lado, esta tipologia de formação permitiu acompanhar os docentes ao longo do ano letivo e observar algumas mudanças ao nível da prática pedagógica em consequência da dialética promovida entre teoria e prática. Na verdade, este diálogo constante facilitou a experimentação de algumas metodologias que, embora muitas vezes em 'circuito fechado', isto é, apenas na sala de aula de uma disciplina, permitiram ao/à docente iniciar um processo de questionamento do prescrito e uma ousadia pedagógica na adequação do trabalho de sala de aula aos seus alunos. Sabemos e comprovámos como este é um processo lento, cheio de avanços e recuos, de dúvidas e questionamentos, que necessita de apoio e diálogo para que não morra antes de frutificar.

Para além dos aspetos já mencionados, identificámos, igualmente, algumas dimensões da ação docente que merecem considerações e que nos causam alguma preocupação. Por um lado, a contínua necessidade dos professores em adquirir as técnicas, sem qualquer tipo de preocupação relativamente ao seu suporte, a sua identificação consigo mesmos ou até a adequação aos seus alunos. Foi visível e solicitado, algumas vezes, a necessidade de 'ensinar' técnicas que sejam válidas e operacionalizáveis para o professor, independentemente do seu ponto de partida teórico ou do seu reconhecimento pessoal e profissional. Por outro lado, as técnicas são tomadas como válidas sem haver um questionamento e uma avaliação acerca da adequação aos alunos com quem os docentes trabalham, o que provoca, por vezes, alguma deceção na sua experimentação.

Aliado a esta questão, a dimensão do desconhecimento em relação às pedagogias é também preocupante uma vez que os docentes ou utilizam práticas pedagógicas centradas no aluno de forma não estruturada e sistemática, sem intenção e propósito educativos, ou desconhecem por completo outras pedagogias para além da tradicional - a transmissiva. Os professores mantêm, maioritariamente, uma educação bancária (Freire, 1970), centrada em si mesmos, com o objetivo de obter resultados medidos através de testes. A diferenciação pedagógica é feita, na maioria dos casos, para alunos de necessidades educativas especiais e a mobilização cognitiva continua a centrar-se na memorização.

No entanto, estas experiências permitiram-nos refletir sobre os modelos de formação contínua existentes em Portugal e concluir que, efetivamente, nos parece haver uma grande distância entre o paradigma curricular que se pretende implementar e desenvolver nas escolas portuguesas e a formação contínua de professores que tem sido realizada.

Na verdade, sabemos que o campo profissional docente não acompanhou, ao nível da sua formação inicial, os exemplos de outras profissões, nomeadamente ao nível da saúde em que a Medicina, por exemplo, desenvolveu um sistema de formação inicial integrado no qual a dimensão teórica emerge a partir do hospital-escola e do diagnóstico produzido em cada doente. Pelo contrário, a formação inicial de professores mantém o seu distanciamento entre formação teórica e prática, não promovendo o seu diálogo, a sua integração e, sobretudo, a conceção de aluno enquanto ser individual, o que perpetua o conceito de classe.

Assim, e como proposta de rompimento de uma gramática de escola que os paradigmas curriculares aqui defendidos reclamam, o *teachers' training living lab* - ou *formação de professores em laboratório vivo* - constitui uma possibilidade de modelo de formação contínua de professores alternativa ao modelo em vigor. Neste sentido, procuramos desenvolver um modelo, à semelhança do curricular, ecológico, crítico, processual, colaborativo e cocriativo. Esta alternativa consistirá na composição de um cluster de formação contínua, composto por um centro de formação e uma ou várias escolas que funcionarão como 'hospital-escola', à semelhança do que acontece na área da saúde.

Estas escolas, voluntárias e elas mesmas comprometidas em processos de inovação e mudança curricular, com processos já sistematizados e consistentes, funcionarão como o *living lab* para a formação contínua de professores, que neles aprenderão juntamente com outros professores, nas suas aulas, em reuniões de trabalho, de conselhos de turma, de equipas pedagógicas ou de projetos. Assim, propor-se-á uma estrutura que, iniciada por uma introdução geral e entrega de bibliografia selecionada, estará assente em sessões alternadas de *living lab* e de reflexão em grupo, que permitirão o debate e questionamento do trabalho em que os formandos estiveram implicados nas sessões de imersão, que estarão divididas em três dimensões: a gestão curricular, a prática pedagógica e a organização curricular. Os formandos percorrerão diversas e distintas sessões a organizar com a "escola-mãe" da formação, que terminará com uma sessão final de balanço e avaliação do trabalho desenvolvido.

A outra inovação deste modelo prende-se com o facto de as aulas dos formandos também constituírem um *living lab*, isto é, as sessões que antecedem a última sessão decorrem na sala de aula do formando ou na reunião de CT que ele dirige, ou na reunião do projeto, ou da equipa educativa, acompanhado pelos professores-formadores das escolas com quem os formandos fizeram uma parte da formação e pelo formador do centro de formação. Estas serão as sessões em que o formando desenvolverá as apropriações realizadas nas diversas dimensões do *living lab* e cujo trabalho constituirá os elementos de avaliação do processo de formação.

Este modelo poderá, também, ser construído com base num modelo *blended learning*, composto por sessões presenciais e sessões à distância (síncronas e assíncronas) que permitirá, em simultâneo, o contacto dos formandos com as potencialidades das novas tecnologias que, combinadas com o contacto com práticas pedagógicas alternativas e práticas organizacionais disruptivas, poderão contribuir para uma mudança efetiva nas práticas curriculares docentes.

Este modelo, perfeitamente adaptável e flexível de acordo com as necessidades dos formandos, deve ser desenvolvido durante um ano letivo, realizando-se sempre, em cada mês, um momento de *living lab* e uma sessão de reflexão para permitir ultrapassar questionamentos, fornecer bibliografia e sustentar o processo de mudança.

Esta parece-nos ser uma proposta que pode congregar todas as dimensões em causa quando falamos de inovação e mudança curricular e que permite aos professores trabalhar e aprender em ambiente de aprendizagem não só para os alunos, mas também para si mesmos uma vez que a construção se pode fazer em simultâneo com a desconstrução. Por outro lado, este laboratório vivo permite que cada professor identifique e reflita sobre as suas políticas de vida, os seus sonhos e as suas missões, o que lhe permitirá desenvolver uma narrativa curricular simultânea com o seu desenvolvimento profissional, bem como adaptar as metodologias à sua identidade.

Considerações Finais

Ao partirmos para este artigo pretendíamos sublinhar a imperiosa necessidade de estabelecer um diálogo entre as propostas curriculares e a identidade e cultura profissional daqueles que as desenvolvem. A primeira etapa será, sem dúvida, envolver os profissionais da educação na elaboração das propostas, não apenas no seu desenvolvimento, mas também, e em simultâneo, na revisão da formação inicial. Sabemos que não é o que neste trabalho está em causa, no entanto, não podemos deixar de salientar a urgência em ultrapassar um sistema de formação inicial que não promove a interação dos futuros professores com o seu contexto de trabalho, que subalterniza a pedagogia e as culturas organizacionais e profissionais e que promove a reprodução de um modelo de docência que não só não responde às necessidades dos profissionais, como também está completamente nos antípodas das propostas curriculares atuais.

Neste contexto, propusemo-nos aqui refletir sobre um modelo de formação contínua que experimentámos e que nos levou a considerar uma outra forma de contribuir para o processo de inovação e mudança nas escolas portuguesas, que se deseja contínuo e ao qual este modelo de formação claramente não responde dado que se tem mantido padronizado e assente numa racionalidade técnica.

Desta forma, ao conceber o currículo como "projecto formativo integrado" (Zabalza, 2003) ou "projecto curricular integrado" (Pacheco, 2002b), ou projeto de formação, não será difícil aceitar que esta conceção potencia uma série de mudanças a vários níveis: macro, meso e micro.

Em primeiro lugar, ao nível das próprias conceções que todos os atores envolvidos na educação têm de currículo, o que obviamente terá repercussões nas práticas diárias. Ao nível das políticas curriculares é possível verificar alterações de atuação que se prendem com a nova conceção de currículo. Porém, e tal como sublinha Pacheco (2000a), tais mudanças são muitas vezes apenas

visíveis ao nível do discurso, pois ao nível da prática continua a prevalecer a perspetiva normativa, isto é, uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos e recentralizada ao nível das práticas.

Em segundo lugar, é igualmente pertinente referenciar as mudanças que poderão ocorrer quer ao nível da escola, quer ao nível da sala de aulas. Adotar um novo olhar sobre o currículo implica forçosamente reorganizar a escola e alterar o seu modo de funcionamento, sendo essencial abandonar o modo fragmentado da organização do trabalho docente.

Neste sentido, a formação contínua de professores, tal como aqui a propomos, pode significar esse espaço de interação com as práticas docentes e organizacionais das instituições escolares, mas também um espaço de mediação entre a identidade docente, a sua vida profissional e pessoal. Este pode, efetivamente, ser o momento em que, de forma consciente e crítica, o professor se torna sujeito da sua formação, interagindo consigo mesmo no sentido de identificar as práticas profissionais que se encaixam no que é e respondem aos seus desígnios pessoais e profissionais.

Por outro lado, permitir-lhe-á identificar a natureza da crise educativa e, partindo dela, reconstruir a sua ação docente de forma integrada na medida em que envolve todas as componentes da sua identidade profissional e está alinhada com uma cultura curricular participada e colaborativa. É, no fundo, uma proposta que vai ao encontro de Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) quando propõem uma formação de professores associada aos processos de mudança nos contextos de trabalho em que são criados espaços de formação nos quais os formadores, mais do que ensinar, aprendem (Imbernón, 2010).

É este o sentido principal de uma proposta que pretende contribuir não apenas para o sucesso dos alunos, em todas as suas dimensões, mas também para a identidade dos profissionais que diariamente tentam promover esse sucesso de acordo com os propósitos e finalidades educacionais, que devem estar também alicerçados nas suas vidas.

Referências

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.). *Para Intervir em Educação*. Contributos dos Colóquios CIDInE. (pp. 201-232). Edições CIDInE.

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*.(pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Alonso, L. (2000). A Construção Social do Currículo. Uma Abordagem Ecológica e Práxica. *Revista de Educação*, 9, 1, 53-68.

Apple, M. (1998). Freire, Neoliberalismo e Educação. In M. Apple & A. Nóvoa (Org.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia.* (pp. 167-187). Porto: Porto Editora.

Apple, M. (1999c). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.

Ball, S. (2002). Reformar Escolas/reformar Professores e os terrores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 2, 3-23.

Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. *The Middle Classes and the Social Advantage*. London: Routledge Falmer.

Ball, S. & Goodson, I. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London and Philadelphia: Falmer Press.

Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Cambridge Press.

Beltrán Llavrador, F. (1994). Las Determinaciones y el Cambio del Currículo. In F. Angulo & N. Blanco (Coord.). *Teoría y Desarrollo del Currículo*. (pp. 369-384). Málaga: Ed. Aljibe..

Ben-Peretz, M. (1988). Teoría y Prática Curriculares en Programas de Formación del Professorado. In V. Angulo. C*onocimiento, Creencias y Teorias de los Profes-sores*.(pp. 241-248). Alcoy: Editorial Marfil..

Bernstein, B. (1971).On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.). *Knowledge and control*. (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1990). *Poder, Educacion y Conciencia. Sociologia de la Transmission Cultural*. Barcelona: Ed. El Roure.

Brown, S. & Mcintyre, D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.

Caria T. H. (1997). As culturas curriculares dos professores de matemática: uma contribuição etno-sociológica no quadro do 2º ciclo do ensino básico. *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 55-74.

Caria T. H. (1999). A racionalização da cultura profissional dos professores – uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 205-242.

Caria T. H. (2002). O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, 37(164), 805-831.

Caria T. H. (2008). Revisitar com os professores a cultura professional 10 anos depois: actualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In J. Lima & H. Pereira (Orgs.). *Políticas Públicas e conhecimento Profissional. A Educação e a Enfermagem em reestruturação*. (pp. 113-132). Porto: Livpsic.

Delors, J. (Coord.).(1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.

Estrela, A. (1999). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.

Estrela, E. (2018) The Knowledge of Policies: The Personal Dimension in Curriculum Policies in Portugal, *British Journal of Educational Studies.* 67(2), 217-233.

Estrela, E. (2019, no prelo). The two faces of the same coin. National and individual refraction in curriculum policies in Portugal. In G. McCulloch, M. Gonzalez Delgado & I. Goodson (Eds.). *Transnational perspectives on curriculum history*. London: Routledge.

Feldeman, D. & Palamidessi, M (2000). Mediation is the message. *Revista del Instituto de Cicencias de la Educación*, 17, 53-61.

Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desem-penho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Forquin, J. (1989). *École et Culture. Le Point de Vue des Sociologues Britaniques*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université.
Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
Fullan, M. (1992a). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
Giordan, A. (1991). Le niveau monte, mais les savoirs «utiles» aussi. *Bulletin SSRE*, 1(91), 9-12.
Giroux, H. (1990). *Los Professores como Intelectuales. Hacia una Pedagogia Crítica del aprendizage.* Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C.
Goodson, I. (1983). Life Histories and Teaching. In M. Hammersley (Ed.). *The Ethnography of Schooling*. Driffield. (pp. 129-154).Yorkshire: Nafferton Books.
Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo.* Lisboa: Educa.
Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives : studies in education and change*. Berkshire : Open University Press.
Goodson, I. (2008a). *As Políticas de Currículo e de Escolarização. Abordagens Históricas*. Petrópolis : Editora Vozes.
Goodson, I. (2008b). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
Goodson, I. (2013). *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation*. London and New York: Routledge.
Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
Goodson, I. & Sikes, C. (2001). *Life History in Educational Settings: Learning From Lives*. Buckingham : Open University Press.
Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?*. London: The Falmer Press.
Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. McGraw-Hill.
Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
Leite, C. (2002a). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Leite, C. (2002b). A Figura do Amigo Crítico no Assessoramento/ Desenvolvimento de Escolas Curricularmente Inteligentes. In *O Particular e o Global no Virar do Milénio*. (pp. 95-100). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Edições Colibri.
Lima, L. (1998). Mudando a Cara da Escola. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 7-55.
Lumby, J. (2009) Performativity and identity: mechanisms of exclusion. *Journal of Education Policy*, 24(3), 353-369.
Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.
Morgado, J. (1999). O Currículo como Instrumento de Diferenciação. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. (pp. 366-375). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Morgado, J. (2000a). Indicadores de uma Política Curricular Integrada. In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. (pp.167-185)..Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2000b). Integração e Flexibilização Curriculares: Factos e Nexos de uma Nova Política. In J. C. Morgado & J. M. Paraskeva. *Currículo: Factos e Significações*. (pp. 7-35). Porto: Edições Asa..

Nóvoa, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. (pp. 57-69). Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (1995). Modèles D'analyse en Education Comparée: Le Champ et la Carte. *Les Sciences de L'Education - Pour L'Ére Nouvelle*, 2-3, 9-61.

Nóvoa, A. (1999). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX*). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Ozga, J. (2008). Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal,* 62(3), 307-332.

Pacheco, J. A. (2000b). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2002a). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2003). O que se Decide Sobre Currículo. In O. Sousa & M. M. Ricardo (Orgs.). *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate*. (pp. 51-61). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Paraskeva, J. (1998). Projectos de Reflexão Curricular Participada: Uma Abordagem Deliberativa do Currículo. In J. A. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular*. (pp.135-156). Braga: Universidade do Minho

Perrenoud, P. (2001b). L'Établissement scolaire entre Mandat et Projet: Vers une Autonomie Relative. In G. Pelletier (Dir.). *Autonomie et déscentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. (pp.39-66). Montréal: Editions de L'AFIDES.

Pinar, W. (Ed.). (1975). *Curriculum Studies. The reconceptualization*. Berkley: McCutchan Publishing Company.

Ponte, J. P. (Ed.). (1992). Educação Matemática: Temas de Investigação. *Lisboa: Instituto de Inovação Educacional*, 185-239.

Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB.

Roldão, M. C. (1999b). Currículo como Projecto. O Papel das Escolas e dos Professores. In R. Marques & M. C. Roldão (Orgs.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. (pp. 13-21). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2005a). Para Um Currículo do Pensar e do Agir: As Competências enquanto Referencial de Ensino e Aprendizagem. *Suplemento de En Direct de L'APPF*, 9-20.

Roldão, M. C. (Coord.). (2008). *Estudo Curricular da Medida PIEF*. Lisboa: Edições Colibri.

Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional: análise multidimencional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves. *Formação, Conhecimento e Supervisão.* (pp. 53-67). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Santos, B. S. (2007) *Another Knowledge is Possible*. London and New York: Verso.
Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote/ IIE.
Shulman, L. (1994). Those who understand: the knowledge growth in teaching. In A. Pollard & J. Bourne (Eds.). *Teaching and Learning in the primary school*. (pp. 84-88). London: The Open University..
Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
Stenhouse, L. (1976). Case study as a basis for research in a theoretical contemporary history of education. Mimeo, CARE: University of East Anglia, Norwich.
Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação - Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento.
Teodoro, A. & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 621-647.
Tochon, F. (2004). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradime à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
Zabalza, M. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
Zabalza, M. (2003). A Construção do Currículo: A Diversidade numa Escola para Todos. In O. Sousa & M. M. Ricardo (Orgs.). *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate*. (pp. 13-49). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

A formação contínua de professores para a mudança educacional

Vítor Ochoa Maia

Resumo

Cada vez mais, as escolas constituem-se como ambientes complexos, não só pela divergência de interesses e necessidades dos agentes educativos que nelas atuam, mas também pelas exigências externas e internas, em termos organizacionais e pedagógicos, que lhes são colocadas. Os professores, como agentes primordiais da ação educativa, para estarem preparados para essa complexidade e serem capazes de responder, de modo pleno e efetivo, aos diferentes desafios que têm de enfrentar, em particular, a diversidade de alunos em sala de aula, precisam de se desenvolver profissionalmente de forma contínua, ajustando e/ou modificando as suas práticas. A formação contínua dos professores é uma componente essencial do desenvolvimento profissional e um contexto favorável à mudança educacional. Contudo, nem sempre essa formação propicia, de facto, o desenvolvimento profissional dos professores, por um conjunto diverso de fatores, pelo que se torna relevante compreender que aspetos podem facilitar e limitar esse processo. Por essa razão, é objetivo deste artigo partir dos ambientes educativos em que os professores atuam, para relacionar o desenvolvimento profissional e a formação contínua, no horizonte da mudança educacional. Deste modo, pretende-se dar um contributo para a reflexão sobre a formação contínua de professores como promotora de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, formação contínua de professores, mudança educacional.

Introdução

Atualmente, as escolas são ambientes complexos, com diferentes agentes que atuam dentro e fora delas, cujos interesses e necessidades individuais, por vezes, divergem. Ainda assim, apesar desses interesses e necessidades nem sempre

coincidentes, há uma aceitação relativamente consensual de que todos procuram encontrar as respostas mais adequadas ao cumprimento dos seus deveres específicos e dos objetivos gerais das escolas expressos nos seus projetos educativos. Além disso, as escolas são, também, confrontadas, regularmente, com um manancial de obrigações e recomendações externas que constituem, em termos organizacionais e pedagógicos, enormes exigências para todos os agentes educativos.

Os professores, responsáveis por excelência pela ação educativa (Morgado, 2014) e principais agentes de mudança (Rodrigues, 2014), para agirem em consonância com a complexidade dos ambientes educativos, de que fazem parte integrante, é essencial que mudem as suas práticas, i.e., que equacionem e implementem modos de atuação que respondam, de forma adequada e rigorosa, à diversidade de alunos em sala de aula. Esta diversidade de alunos manifesta-se muito para além dos seus resultados académicos (Ferreira, 2017), sendo visível, igualmente, nas suas diferenças de interesses, de estilos de aprendizagem, de *background* cultural e educacional, de ritmos de aprendizagem, de competências educativas (Civitillo, Denessen & Molenaar, 2016; Dixon, Yssel, McConnell & Hardin, 2015; Feyfant, 2016) e mesmo nas relações interpessoais, na comunicação verbal e não-verbal e na motricidade (Ferreira, 2017). Assim, para que os professores sejam detentores de competências que lhes permitam acompanhar a natural e contínua transformação dos ambientes educativos e, em especial, das salas de aula e estar preparados para agir no indeterminado (Alarcão, 1996), é preciso o seu constante desenvolvimento profissional.

Uma componente essencial do desenvolvimento profissional é a formação contínua (Morgado, 2014), que deve promover mudanças no pensamento e na prática dos professores, para que estes proporcionem um ensino de alta qualidade (Day, 2001; Gisbert & Giné i Giné, 2012). Contudo, 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 (Esteves, 2016). Assim, com este artigo pretende-se discutir a ideia de desenvolvimento profissional e de que modo a formação contínua o pode promover e, consequentemente, fomentar a mudança educacional. Em primeiro lugar, será feita uma caracterização genérica dos ambientes educativos em que os professores atuam, para de seguida se apresentar o conceito de desenvolvimento profissional e a sua relação com a mudança educacional. Em segundo lugar, será estabelecida uma interligação entre o conceito de desenvolvimento profissional e o de formação contínua, destacando alguns constrangimentos e facilitadores dessa relação. Por fim, na conclusão, serão apresentadas duas recomendações gerais, uma dirigida aos professores e outra às escolas, no sentido de dar um contributo para que se possa pensar a formação contínua de professores como promotora, de facto, de desenvolvimento profissional.

Desenvolvimento profissional e mudança educacional

As escolas são contextos de atuação e interação com características muito próprias e com diversos atores que têm interesses e necessidades nem sempre convergentes. Esta situação torna as escolas, na sua essência, ambientes complexos. Ambientes estes que exigem de todos os agentes educativos, em particular dos professores que têm responsabilidades acrescidas na forma como se estrutura e concretiza a ação educativa (Morgado, 2014), novas competências e novos papéis que lhes permitam responder, de forma ajustada e eficaz, aos momentos de imprevisibilidade e indefinição característicos desses ambientes educativos.

Com efeito, a complexidade destes ambientes está associada a uma população em constante mudança, que representa públicos sempre distintos e um grupo de alunos que requer, frequentemente, diferentes abordagens, que correspondem a novos desafios ao nível da gestão de sala de aula, dos próprios currículos, do responder aos seus interesses e motivações, numa realidade em acelerada evolução de conhecimentos e de tecnologias. Adicionalmente, a escola contemporânea tem como missão preparar os alunos para um futuro que, como todos os futuros, é incerto e se antes a preocupação era preparar os alunos para um trabalho, para um emprego, altamente previsível, hoje a escola não prepara para um emprego, mas para algo que não é palpável, isto é, para um conjunto de competências que se pensa serão úteis para um futuro próximo (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017). A par disto, as escolas têm uma população discente que é mais difícil de responder de forma adequada porque é mais heterogénea, valoriza menos a escola, mas, contraditoriamente, o lema é educar TODOS (e.g., Unesco, 2017) e, nesse sentido, a ideia de que alguns poderão ficar para trás não é compatível com os valores e os princípios da escola contemporânea e da própria lei vigente (e.g., Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho). Esta situação, altamente complexa, coloca um peso brutal na profissão de professor, que não se colocava, por exemplo, há quarenta anos atrás, em que a escolaridade era até ao sexto ano e em que a escola 'filtrava' os seus alunos, isto é, os alunos que não queriam saber da escola saíam dela e isso era aceite com relativa naturalidade. Hoje, a escola tem que encontrar uma resposta, durante doze anos, para todos os alunos, mesmo para aqueles que parecem não querer saber dela.

Além disso, sucedem-se reformas determinadas centralmente, com expressão na inúmera legislação que é produzida, que configuram, entre outros aspetos, uma natural evolução dos conhecimentos disciplinares e diferentes perspetivas curriculares, com impacto no trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos professores. Acresce a esta produção legislativa, todos os documentos não ministeriais que são regularmente publicados e que constituem diretrizes, recomendações não vinculativas, mas ainda assim recomendações, sobre educação para a saúde e para a sexualidade, sobre educação ambiental, sobre educação para a sustentabilidade, para a cidadania, etc., que dão conta da multiplicidade de soluções que se pedem às escolas.

Neste sentido, com uma tão grande complexidade é impossível que um professor faça todo o seu percurso profissional da mesma forma que sempre fez, sem nunca mudar, pois nenhuma formação inicial, nem mesmo que tivesse dez anos, poderia ou conseguiria dar resposta (e talvez nem seja mesmo esse o seu papel!) na preparação dos professores para todas as situações com as quais são confrontados ao chegarem às escolas. Portanto, é preciso que os professores estejam envolvidos numa aprendizagem contínua, ao longo de toda a vida profissional, a que alguns autores chamam de desenvolvimento profissional (e.g., Marcelo, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009; Sparks & Loucks-Horsley, 1990), e que se operem mudanças, para que os professores possam ir ajustando as suas práticas às novas realidades e aos novos desafios que surgem. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores não se inicia e não termina com a formação inicial, antes pelo contrário, a formação contínua é um meio fundamental para esse desenvolvimento e, como resultado, para a mudança educacional.

A mudança educacional é um processo complexo (Zambak, Alston, Marshall & Tyminski, 2017), que pressupõe a interação entre múltiplos fatores de natureza individual e contextual (Drits-Esser, Gess-Newsome & Stark, 2017; Girardet, 2018). O desenvolvimento profissional é uma experiência individual em que os professores se envolvem no processo de mudança de formas diferentes (Zambak et al., 2017) e respondem de maneira diversa às iniciativas de mudança, dependendo do ponto em que se encontram pessoal e profissionalmente (Vandeyar, 2017).

O desenvolvimento profissional refere-se aos processos que melhoram os conhecimentos, as habilidades ou atitudes relacionadas com o trabalho dos funcionários da escola (Sparks & Loucks-Horsley, 1990), estando geralmente associado a oportunidades de aprendizagem contínua disponíveis para professores e outros agentes educativos (Hawkins, 2017). Focando-se nos professores, Marcelo (2009) define o desenvolvimento profissional como um processo individual e coletivo, concretizado no local de trabalho e que contribui para que o professor, através de experiências formais e informais, desenvolva as suas competências profissionais e melhore as suas práticas, com o intuito, destaca Oliveira-Formosinho (2009), de promover mudanças educacionais em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Deste modo, o desenvolvimento profissional abrange um conjunto de experiências de aprendizagem realizadas pelos professores quando estão implicados em atividades concretas de ensino e refletem sobre elas, com vista a melhorar o trabalho em sala de aula com os alunos (Sparks & Loucks-Horsley, 1990). É, pois, um processo complexo de aprendizagem dos professores, que requer um envolvimento cognitivo e emocional, a capacidade e a vontade para examinar as suas convicções e as suas crenças, com o intuito de aceitar alternativas mais adequadas à melhoria ou à mudança dos ambientes educacionais (Avalos, 2011).

Vários estudos apontam para a relevância que o processo de desenvolvimento profissional tem na mudança educacional, tendo em vista a melhoria no resultado dos alunos (Antoniou & Kyriakides, 2013; Drits-Esser et al., 2017;

Zambak et al., 2017). Contudo, para que esse processo seja efetivo e de qualidade é necessário que os programas de desenvolvimento profissional atendam a um conjunto de aspetos. Um dos aspetos mais importantes é ter em conta que o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional no qual tem lugar (Sparks & Loucks-Horsley, 1990), pelo que não se deve apostar na uniformidade, mas ser passível de adaptações em função das diversas variáveis implicadas no contexto específico de mudança (Guskey, 2002). Do mesmo modo, é preciso prever o tempo e o esforço necessários à mudança, isto é, reconhecer que mudar ou experimentar algo novo representa um gasto de energia extra e uma certa dose de ansiedade pelo risco de falhar (Guskey, 2002). Outros aspetos que têm sido identificados como necessários para a eficácia dos programas de desenvolvimento profissional são que: (i) tenham um enfoque no conhecimento do conteúdo que integra o currículo obrigatório; (ii) sejam realizadas num horário que atenda às agendas e às necessidades dos professores e num período de tempo suficiente para o desenvolvimento e a consolidação das habilidades adquiridas; (iii) tenham ênfase na participação ativa e na aplicação direta nas práticas de sala de aula; (iv) sejam coerentes e consistentes com políticas e reformas educacionais (Chaaban, 2017); (vi) envolvam a reflexão em ação, num ambiente de aprendizagem colaborativo (Girardet, 2018); (vii) assegurem que os professores recebem *feedback* regular sobre o progresso das aprendizagens dos alunos e (viii) forneçam acompanhamento contínuo, apoio e incentivo aos professores (Guskey, 2002).

Desenvolvimento profissional e formação contínua

O desenvolvimento profissional tem sido estudado e apresentado na literatura da área de muitas maneiras diferentes (Avalos, 2011), em consonância com a sua pluralidade terminológica (Oliveira-Formosinho, 2009), com a sua abrangência (Morgado, 2014) e complexidade (Day, 2001). Alguns autores trataram a questão do desenvolvimento profissional focando-se na aprendizagem dos professores (e.g., Hargreaves & Fullan, 1992), embora outros se tenham centrado não tanto na aprendizagem do professor (ou no tipo de aprendizagem), mas mais na forma como aprendem e na sua ligação com processos de desenvolvimento profissional, como é o caso de Sparks e Loucks-Horsley (1990). De acordo com estes autores, existem cinco modelos de desenvolvimento profissional, a saber, (i) desenvolvimento profissional autónomo, (ii) desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão, (iii) desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria, (iv) desenvolvimento profissional através de cursos de formação e (v) desenvolvimento profissional através da investigação para a ação. Para este artigo, apenas interessa o modelo que representa a forma de promover o desenvolvimento profissional através de cursos de formação, pois, aqui, o foco é a formação contínua de professores e a sua relação com os processos de mudança educacional, no horizonte do desenvolvimento profissional.

No modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação, os professores adquirem, em contextos formais, conhecimentos ou competências através de instrução orientada e focada em grupos. As modalidades de formação são as oficinas de formação ou os cursos, entre outros, em que um perito (monitor, formador) estabelece o conteúdo e a sequência das atividades de modo a atingir um conjunto de objetivos e resultados previamente definidos, através de um conjunto de meios (e.g., conferências, demonstrações, role-play, simulações, microensino) escolhidos pelo próprio (Oliveira-Formosinho, 2009).

Os pressupostos deste modelo de desenvolvimento profissional são os seguintes: (i) existem comportamentos e técnicas que vale a pena serem replicados pelos professores em sala de aula, pela sua eficácia comprovada numa vasta investigação sobre práticas de ensino eficazes; (ii) os professores podem mudar os seus comportamentos e aprender a replicar novos comportamentos nas suas salas de aula; (iii) os cursos ou oficinas são bons contextos para a aquisição de certos tipos de conhecimentos e competências, numa relação custo-benefício bastante atrativa (Sparks & Loucks-Horsley, 1990).

A partir da formação contínua espera-se que os professores adquiram conhecimentos, habilidades e atitudes que são integrados na sua prática (Day, 2001), de modo a permitir a participação e a aprendizagem de todos os alunos (Day, 2001; Gisbert & Giné i Giné, 2012), isto é, a promover de forma sustentada o seu sucesso escolar e educativo (Esteves, 2016) e, em última análise, a influenciar outros professores na escola (Day, 2001).

Não merece contestação que a formação contínua é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e das escolas (Day, 2001) e, por conseguinte, para promover mudanças (Gisbert & Giné i Giné, 2012; Morgado, 2005, 2014) que tenham impacto na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos em sala de aula (Day, 2001). Contudo, têm sido identificados um conjunto de constrangimentos que podem dificultar este processo de desenvolvimento profissional e sobre os quais importa refletir, se se pretende que a formação contínua tenha as consequências desejadas ao nível do desenvolvimento profissional.

No domínio da formação contínua de professores, as últimas três décadas do século passado corresponderam, em Portugal, a diferentes políticas de formação que tinham na sua base diferentes conceções de professor (Morgado, 2014). Transitou-se, genericamente, de um modelo identificado com a democratização do ensino nos anos 70 – associado às conceções de professor missionário (mais ligada aos professores do ensino primário e à escolaridade obrigatória da época), professor funcionário (mais ligada aos professores do liceu e à construção do ensino de elite) e professor militante (mais ligada à escola de massas), passando pelo reconhecimento do direito à formação contínua nos anos 80 – com uma conceção laboral de professor, para a institucionalização do sistema de formação contínua de professores nos anos 90 – subjacente à conceção profissional de docente, a que se seguiu, já nos anos 2000, o processo de Bolonha. Apesar do muito que se fez ao longo de todo este tempo, há críticas que têm sido apontadas à forma como se fez.

Em Portugal, os cursos de formação foram o instrumento privilegiado que a formação contínua acreditada adotou como modelo de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009) e que teve um grande impulso com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990, e a subsequente criação de mecanismos legais formais de acreditação e creditação articulados com a progressão na carreira. Mais recentemente, assistiu-se a mudanças do quadro legal relativo à formação contínua dos professores (em 2014) e à organização e gestão dos centros de formação (em 2015), que têm como pressuposto base que a formação contínua pode contribuir para a resolução dos problemas das escolas e que procuram, de algum modo, inverter a insatisfação sentida com a formação contínua dos professores oferecida em Portugal (Esteves, 2016).

Com estas mudanças pretendeu-se, igualmente, colmatar alguns constrangimentos que decorriam, e ainda decorrem, da ligação da formação contínua à progressão na carreira e o consequente sistema obrigatório da mesma. Contudo, a sua ligação à carreira docente continua a poder ser um entrave ao desenvolvimento profissional, sendo que o que se pretende é que os professores façam formação contínua porque sentem uma necessidade e têm uma vontade intrínseca de o fazer e não para obter unicamente benefícios externos.

Este aspeto já havia sido apontado por Nóvoa (1991) no primeiro congresso português sobre formação contínua de professores, em que sublinhou que, ao nível das práticas de formação contínua, se devia privilegiar perspetivas inovadoras de formação menos formais, valorizando-se as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua; com um enfoque na reflexão na e sobre a prática; envolvendo todos os professores na conceção, realização e avaliação dos programas de formação e investindo na transformação qualitativa das experiências inovadoras e nas redes de trabalho já existentes no sistema educativo português (Nóvoa, 1991). Nesta linha de argumentação, Moreira (2010) salienta que as práticas de formação não podem ser realizadas sem um profundo empenho dos professores e da gestão das escolas, exigindo "uma reconceptualização da formação como eixo e como estratégia de desenvolvimento profissional" (p. 19).

Na mesma ordem de ideias, importa realçar dois aspetos: (i) o empenho dos professores está dependente de uma formação contínua com significado, isto é, que parta das necessidades que eles próprios identificam e que sejam acompanhados no processo de mudança e (ii) a escola tem um papel importante em criar, por exemplo, mecanismos de supervisão entre pares que promovam o empenho informado e sustentado dos professores. Assim, é importante que os planos de formação contínua dos professores sejam elaborados numa relação direta com as suas necessidades e as das escolas (e.g., Day, 2001; Morgado, 2005, 2014; Esteves, 2016), isto é, que sejam planos de formação contextualizados (Morgado, 2005), com sentido e significado para o desenvolvimento das escolas (Esteves, 2016), configurando ações de formação relevantes para os próprios professores (Day, 2001).

Além disso, os planos de formação devem privilegiar uma relação entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a ação, no sentido de promoverem a

reflexão a partir da ação (Alarcão, 1996), ajudando "os formandos a (…) operarem em situações de incerteza e indefinição" (Alarcão, 1996, p. 26), isto é, possibilitando-lhes que transfiram para o contexto da sala de aula os conhecimentos, destrezas e atitudes que adquirem em ações de formação contínua (Day, 2001). A este propósito, salienta Esteves (2016) que os professores devem participar em todo o processo de conceção, concretização e avaliação dos planos de formação, não sendo dispensável a clarificação com os formadores da estratégia que se pretende ver implementada.

A par dos aspetos referidos, Oliveira-Formosinho (2009) também destaca o valor dos professores como formadores dos seus pares, sublinhando que quando os formadores são pares, os professores sentem-se mais confortáveis com a partilha de ideias e são mais proativos, embora as formações possam, do mesmo modo, ser eficazes se forem dadas por outros formadores, cujas qualidades os professores valorizam nos pares (e.g., a compreensão de como a prática na realidade funciona).

Adicionalmente, no contexto da eficácia de atividades de formação contínua, Day (2001) afirma que as atividades de formação bem sucedidas satisfazem as expetativas dos professores em relação a um conjunto de necessidades, a saber, (i) necessidades-alvo (serem relevantes para determinado nível de ensino); (ii) necessidades de conteúdo (reforçar e confirmar o pensamento atual encorajando, simultaneamente, a (re)perspetivação dos assuntos abordados); (iii) necessidades de utilização (benefícios diretos com o desenvolvimento do currículo e com as práticas de sala de aula); (iv) necessidades processuais (atividades bem estruturadas que contemplavam o trabalho colaborativo e a partilha de experiências); (v) necessidades de liderança (formadores bem preparados, entusiastas, preocupados e atentos às dinâmicas do grupo) e (vi) necessidades de tempo e de energia (possibilidade de se afastar da sala de aula para refletir 'na' e 'sobre' a ação quando os níveis de energia são elevados).

Assim sendo, com o intuito de se realizar uma análise cuidada das necessidades de formação dos professores, devem as escolas encontrar os mecanismos adaptados a cada contexto educativo, mas sem consumir muito tempo aos professores, tendo em conta que a sua falta de tempo, que resulta do aumento da carga de trabalho, das sucessivas mudanças curriculares, das atividades extracurriculares em que têm de participar e das formações em horário pós-laboral (Jager, 2013), é, em temos organizacionais, uma barreira frequentemente mencionada para os professores encetarem novas dinâmicas (e.g. Civitillo et al., 2016; Jager, 2013; Nazzal, 2011). Deste modo, as escolas podem realizar a análise das necessidades de formação em articulação com os centros de formação, como parceiros diretamente envolvidos e interessados na realização de formações que vão ao encontro do que as escolas e os professores sentem ou percecionam como prioritário.

Na verdade, o papel fundamental da escola como facilitador do desenvolvimento profissional dos professores passa, também, pelo acompanhamento contínuo, o apoio e o incentivo após as formações, pois estes são essenciais para

a consolidação da mudança, permitindo o encorajamento e a motivação necessários para persistir nas tarefas desafiadoras que são intrínsecas a todos os esforços de mudança e a reduzir os níveis de ansiedade face a fracassos pontuais (Guskey, 2002). É, a este propósito, que Sparks e Loucks-Horsley (1990) afirmam que é fundamental incluir atividades depois das sessões de formação, tais como observação pelos pares, apoio profissional mútuo, supervisão no terreno, pois é com base neles que a transferência para a sala de aula dos conhecimentos e competências adquiridos na ação de formação se efetiva de modo mais expressivo (Oliveira-Formosinho, 2009).

Conclusão

Em primeiro lugar, para que a formação contínua seja efetivamente um motor de desenvolvimento profissional, o docente tem de assumir-se como empreendedor da mudança (Morgado, 2014), isto é, ser agente do seu próprio processo de mudança educacional. Para isso, é preciso que esteja disposto a um movimento de 'introspeção' que lhe permita, num primeiro momento, saber que aspetos das suas práticas se revelam mais difíceis e mais problemáticos de resolver e, num segundo momento, que procure ações (e.g., formação contínua) que possam ajudá-lo a colmatá-los. Do mesmo modo, o professor precisa admitir a necessidade de mudar, pois se um professor não quiser mudar, se não reconhecer um propósito para a mudança, ele encontrará formas de descartar qualquer nova informação dissonante dos seus padrões habituais de ensino. Além disso, a aceitação das dificuldades de responder aos novos desafios deve ser acompanhada da vontade e desejo de as colmatar, de experimentar novas possibilidades, caso contrário, não haverá lugar a uma mudança justificada e sustentada. Com efeito, este processo de mudança assenta numa dinâmica que coloca o professor a refletir sobre novas formas de atuação mais adequadas e próximas das realidades com as quais é confrontado diariamente (Lopes, 2013), num fluxo contínuo de questionamento, mudança, reflexão, mudança (Tomlinson, 2008) que deve acompanhar a identificação frequente das suas necessidades e que deve ser, portanto, o seu ponto de partida.

Em segundo lugar, as escolas e os centros de formação devem elaborar os planos de formação numa estreita relação com a análise cuidada das necessidades dos professores e das próprias escolas e, nesse sentido, mais uma vez os professores têm que ter uma postura ativa na identificação dessas necessidades, mas a escola pode e deve criar um ambiente que facilite o desejo de aprender, de crescer profissionalmente, instigando o trabalho colaborativo e valorizando o contributo de todos os docentes para melhorar a qualidade da educação. É, pois, preciso trabalhar a cultura de escola e o seu clima. De facto, a cultura de escola está no centro do seu aperfeiçoamento, tendo um grande potencial para facilitar ou dificultar o ensino e a aprendizagem (Ainscow & Both, 2002) e para que os professores se sintam envolvidos, apoiados, desafiados e empenhados no ensino

em todo o seu potencial (Day, 2001). Assim, o incremento de valores fomentadores do desenvolvimento profissional dos professores pode conduzir a mudanças nas políticas e nas suas práticas (Ainscow & Both, 2002), tendo os diretores das escolas um importante papel na criação de culturas de aprendizagem profissional "que encorajem os professores a empenharem-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com outros" (Day, 2001, p.144).

Referências

Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.

Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A dynamic integrated approach to teacher professional development: impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and teacher education*, *29*, 1–12.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Civitillo, S., Denessen, E., & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational*, 16(s1), 587–591.

Chaaban, Y. (2017). Examining changes in beliefs and practices: English language teachers' participation in the School-based Support Program. *Professional Development in Education*, 43(4), 592-611.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 1–17.

Drits-Esser, D., Gess-Newsome, J., & Stark, L. A. (2017). Examining the sustainability of teacher learning following a year-long science professional development programme for inservice primary school teachers. *Professional Development in Education*, 43(3), 375-396.

Esteves, M. (2016). Reorientar a Formação Contínua de Professores. In C., Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (Coord.), *Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação*. Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 1279-1287). Escola Superior de Educação de Viseu.

Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, 113. Lyon: ENS de Lyon.

Ferreira, M. (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula: teorias, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.

Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 3-36.

Gisbert, D. & Giné i Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *EDETANIA*, 41, 31-44.

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, (¾), 381-391.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves, & M. Fullan (Eds), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teacher College Press.

Hawkins, D. (2017). *Professional Development Models that Promote Teacher Change and Impact Student Achievement* (Tese de Doutoramento, Northcentral University

Jager, T. (2013). Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive*

Lopes, M. (2013). A Atual Formação de Professores no Contexto do Paradigma Inclusivo: algumas constatações. *Saber e Educar*, 18, 36-45

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7 22.

Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento do professor*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. In M. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.

Nazzal, A. (2011). Differentiation in Practice: An Exploration of First Year Teacher Implementation of Differentiation Strategies as Expected Outcomes of Teacher Preparation Program. *Current Issues in Middle Level Education*, 16(1), 17-27.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira-Formosinho, J. (2009) Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017). Direção-Geral da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores. In F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A Inclusão nas Escolas* (pp. 73-101). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-250). New York: Macmillan.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

Vandeyar, S. (2017). The teacher as an agent of meaningful educational change. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 373–393.

Zambak, V. S., Alston, D. M., Marshall, J. C., & Tyminski, A. M. (2017). Convincing Science Teachers for Inquiry-Based Instruction: Guskey's Staff Development Model Revisited. *Science Educator*, 25(2), 108-116.

Uma experiência de trans(formação) em cidadania

Mariana Grazina Cortez

Resumo

O trabalho que se apresenta surge da necessidade de reflexão sobre a formação contínua que tem sido ministrada nestes últimos anos e, mais concretamente, sobre as ações de "Educação para a Cidadania: do Enquadramento às Práticas" no Centro de Formação de Professores do Montijo e Alcochete (CENFORMA), no ano letivo 2018-2019.

A formação e a educação na/para a cidadania necessitam promover desafios pessoais e globais, cujas respostas passam pela forma como cada pessoa se pode tornar um cidadão em plenitude, construindo e desenvolvendo um sentido de vida e contribuindo de forma implicada para a (trans)formação social e cultural.

Embora os formadores dos Centros de Formação de professores sejam facilitadores de informações e conhecimentos específicos, o papel primordial na educação na/para a cidadania concentra-se nos docentes, como agentes de desenvolvimento e de co-construção neste processo.

Palavras-chave: Educação na/para a Cidadania, Formação Contínua de Professores

> A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 2º, nº. 5)

Introdução

Ano de 2018. Ano em que se comemora 70 anos da Declaração dos Direitos Humanos, o ano em que a produção legislativa "chegou" às escolas – o Decreto-Lei

nº 55/2018 de 6 de julho, consagrando o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, preconizando os princípios e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) – implicando desafios, reflexões e mudanças "(...) *para assumirem projetos curriculares capazes de desafiar os alunos a aprender e a crescer como pessoas mais inteligentes e humanamente mais competentes, beneficiando do legado cultural que, hoje, têm ao seu dispôr*" (Cosme, 2018, p.14).

Paralelamente, recentemente comemoram-se os 25 anos de existência dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's), centros responsáveis pelo desenvolvimento significativo da formação contínua neste país. O trabalho que se apresenta surge da necessidade de reflexão sobre a formação contínua que tem sido ministrada nestes últimos anos e, mais concretamente, sobre as ações de "Educação para a Cidadania: do Enquadramento às Práticas" no Centro de Formação de Professores do Montijo e Alcochete (CENFORMA) no ano letivo 2018-2019.

O facto de participarmos na formação inicial e contínua de docentes há mais de três décadas leva-nos a desenvolver um olhar crítico sobre as mais valias que a (trans)formação de professores podem constituir para o desenvolvimento de organizações escolares que se querem inovadoras, eficientes e eficazes em pleno século XXI.

Tendo presente a ENEC que assenta no princípio de que são as comunidades educativas, que encontram soluções locais e concebem e promovem planos estratégicos com o objetivo de melhorar e desenvolver competências cívicas individuais e socioculturais, é inegável a necessidade da educação/formação para a construção de uma cidadania plena.

Os desafios que se colocam na contemporaniedade são mutáveis e globais, pondo a tónica nas incertezas e inseguranças constantes e pressupondo capacidades rápidas de aprendizagem para viver em contextos de ambiguidade(s), mudança(s) e risco(s). Não é por acaso que se adotou a sigla V.U.C.A. (*Vulnerability, Uncertainty, Complexity and Ambiguity*) para designar o contexto em que vivemos (Bennett e Lemoine, 2014). A vivência nas sociedades atuais requer a compreensão e análise dos contextos e percursos de vida diferenciados e únicos (os discentes, os docentes e as suas respetivas escolas) e as comunidades envolventes (o global), numa interdependência relacional (o glocal) entre o "pensar globalmente e o **agir** localmente" (sublinhado nosso): "*Nenhum, dos dois – global e local – pode existir sem o outro*" (Urry, 2001, p.5).

Daqui emergem as noções de "cidadania da proximidade" relacionada com as dinâmicas locais, e de "cidadania planetária" (Morin, 2002; Santos, 2014) ligada aos fenómenos de globalização e mundialização em que, na sociedade da informação em que nos movemos, parecem estar omnipresentes. A primeira situação tem em atenção os aspetos locais e comunitários, próximos do cidadão, para que este os possa identificar e responsabilizar-se por eles; a segunda, associa-se a preocupações universais, exigindo formas de solidariedade e participação vinculadas à pertença ao género humano no seu todo: "*O cidadão está articulado*

em tempo real com toda a humanidade, sendo, por isso, constantemente solicitado para o exercício crítico de uma vizinhança global que, em muitos aspetos, ofusca a solidariedade local que sempre esteve na raiz do comunitarismo." (Carneiro, 2003, p.261).

Estas condições "glocalizadas" implicam desafios novos e sistemáticos para as comunidades escolares, nomeadamente no que diz respeito à procura de respostas para todos os alunos, em particular para aqueles que estão mais vulneráveis a um baixo desempenho e/ou ao abandono escolar. A grande questão que as escolas enfrentam atualmente passa por ter que responder à diversidade dos alunos e dos seus contextos locais de pertença: "*(...)o êxito na e da escola é um fator importante para o desenvolvimento, a integração e o bem-estar, quer de cada indivíduo, quer dos grupos e da sociedade como um todo*." (Veloso e Abrantes, 2013, p.1). Neste sentido, as práticas pedagógicas deverão ter em conta um dos aspetos presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória em que os professores poderão: "*organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares*" ((2017, p.18) numa abordagem holística da escola, cultura e comunidade envolvente – a *Whole School Approach* (Chokar, 2014).

Os docentes, elementos-chave na adaptação e adequação das políticas educativas aos contextos e às condições locais, constituem-se parte integrante da melhoria da escola, dos espaços socioculturais envolventes e da promoção da cidadania glocal. A formação educativa e escolar de cidadãos participantes e ativos nas sociedades democráticas foi planeada a partir da constatação destas realidades e a pensar na sua efetiva concretização, não como um "produto" em si mesmo, mas como um processo para atingir um fim – comunidades escolares de cidadania plena. As escolas de qualidade são **lugares** onde todas as pessoas - professores, alunos, funcionários e comunidade envolvente - aprendem como **dialogar** e partilhar as suas experiências e recursos.

Neste sentido, nas oficinas de formação enunciadas, utilizou-se a técnica de *Focus Group* em que se contou com a participação de todos os intervenientes com perspetivas diversificadas, experiências e pontos de vista diferentes, mas que produziu informação para, numa primeira fase, identificar as necessidades de cada formando e escola de pertença, e/ou interpretar os efeitos e impactos da acção de formação nas suas práticas letivas, numa fase posterior (Silva, Veloso e Keating, 2014).

A capacidade das escolas criarem novas respostas para os problemas emergentes no dia a dia, passa pelo estabelecimento de um clima propício à resolução conjunta de problemas e conflitos e isso requer a "descoberta progressiva do outro" como preconiza o pilar "Aprender a Viver Juntos" (Unesco, 1996:84): "*A educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e durante toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes*".

Em relação aos objetivos e avaliação da ação pretendia-se:

a) Participação dos formandos nas atividades e discussões a desenvolver ao longo das sessões de Educação para a Cidadania;

b) Construção de projetos produzidos pelos formandos (individualmente e/ou em grupo/equipa) que tivessem correspondência com as necessidades identificadas na sessão inicial, que fossem exequíveis numa temporalidade definida pelos formandos e que pudessem ser aplicados tanto ao nível global da escola, como ao nível da sala de aula.

Procedeu-se à avaliação/classificação da ação de formação de acordo com o estabelecido na proposta de formação – apresentação de Projetos de Educação para a Cidadania exequíveis e passíveis de produzir mudanças nas práticas letivas e Reflexões Críticas Individuais sobre a forma como decorreu a ação e as implicações práticas nos desenvolvimentos pessoais e profissionais dos formandos.

Educação na/para a Cidadania na Escola

Segundo Carmo (2014) a construção da cidadania passa por duas dimensões importantes: o desenvolvimento pessoal e o social. Na primeira evoca-se a necessidade de formação individual como ser humano autónomo com capacidade de desempenhar os papéis sociais que estão presentes na sua história de vida. A construção da identidade pessoal é uma experiência particular vivida no ciclo de vida, na qual os atores sociais exploram uma variedade de alternativas, assimilam a introdução de elementos afetivos e sociais, mas ao mesmo tempo integram outros das etapas vividas anteriormente, numa permanente avaliação sobre o passado, o presente e o devir do futuro.

A segunda dimensão concentra-se na possibilidade e imperatividade de relação com o Outro, numa constante aprendizagem da interdependência e responsabilidade sociais (Lima, 2018). É neste processo relacional e sistémico de construção identitária pessoal e social que se analisa a matriz de "ser" cidadão e de "fazer" cidadania interiorizando direitos e deveres universalmente aceites: "*(...) não constitui algo que se «tenha», mas algo que se «faz»"* (Machaqueiro, 2002, p.338).

A interdependência destas dimensões proporciona a participação pessoal e coletiva numa aprendizagem de cidadania, orientada por valores de sustentabilidade ambiental, económica, cultural e social – a "cidadania cosmopolita": "(...) *interiorização de um conjunto de direitos e deveres reconhecidos como legítimos, que permitam aos aprendentes participar ativamente na construção da sua história pessoal e e serem igualmente sujeitos empenhados na história coletiva*" (Carmo, 2014, pp.38-39). Reforça-se, por isso, a educação que se baseia na identidade mais vasta que é a pertença de todos à comunidade humana.

Daqui emerge o conceito de "cidadania global" que se traduz na compreensão, na ação e na relação com os outros (anthropos) e com o meio ambiente (oikos), no espaço e no tempo (chronos), com base em valores universais (ethnos), através do respeito à diversidade e ao pluralismo (Unesco, 2016). Este processo requer aprendizagem permanente - educação *em/pela* cidadania – como construção educativa e escolar de todos com todos numa vivência local, regional...universal:

"*Investir na educação pela cidadania é uma abordagem experiencial de cidadania. (...) Tem como essência a construção de competências de cidadania como prática, através de experiências de participação crítica e não apenas como produto colateral de informações*." (Santos, 2012, p.52). Nesta linha de pensamento, a autora chama a atenção para a educação *em/sobre* cidadania como aprendizagem de literacia política, isto é, *"(...)conhecimentos acerca dos sistemas políticos, das instituições, dos problemas e práticas da nossa democracia e sobre como torná-los efectivos na vida*." (idem, p.53).

O Fórum Educação para a Cidadania, em 2008, referia a cidadania como *"Uma competência que não se decreta, mas se aprende exercendo-se"* (p.17). A ENEC (2018, p.5) advoga o mesmo princípio, referindo que a aprendizagem da cidadania é realizada não por via transmissiva, mas por processos vivenciais da mesma.

As orientações internacionais e nacionais sobre a educação em cidadania valorizam a interdependência entre pessoas, povos e socioculturas, mas tomam por base o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade de cada indivíduo, enquanto seres humanos comunitários e globais. A escola, representada como comunidade local, é o espaço em que se desenvolvem princípios, valores e práticas de cidadania que exigem rigor e esforço para entrecruzar competências cognitivas com outras mais abrangentes – a "educação *para* a cidadania". A relação humana estrutura-se na base de modelos socioculturais aprendidos, possibilitando a transformação de um ser associal em social, isto é, um procedimento pelo qual o indivíduo apreende e interioriza os valores, as normas e os códigos simbólicos do meio envolvente. Na perspetiva Durkeiminiana, a "socialização metódica" é uma ação que a geração mais velha exerce continuamente sobre a mais nova no sentido da integração na ordem social (Durkeim, 1968, p.41). Neste caso, entende-se a aprendizagem de cidadania de "fora" para "dentro", em que os docentes são adultos (mais velhos) que vão ensinar os mais jovens a comportar-se civicamente.

Esta dimensão educativa proporciona aos alunos um conjunto de "ferramentas" de informação e conhecimento, competências, atitudes e valores que os habilitam a participar na sua ação futura, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, como *"(...)* continuum *educativo, co-extensivo à vida, (....) e não pode significar simplesmente "escolaridade*" (Unesco, 2000, p.18). No mesmo sentido importa realçar a opinião de um formando no Relatório Crítico da formação: "*Penso que esta área deve ser trabalhada num processo de desmitificação da própria disciplina enquanto disciplina… não pode nem deve ser proposta ou trabalhada como mais um 'encargo' para o aluno… apesar da responsabilidade inerente à participação ativa enquanto cidadãos… pensar a cidadania como natural à nossa condição de ser social*" (2018, p.1).

A Educação na/para a cidadania traduz-se numa conciliação interdependente destas perspetivas enunciadas, dando origem a necessidades de formação (e educação), que contemplem a construção identitária pessoal em que cada pessoa (cidadão) possa agir sobre o seu próprio destino, (trans)formando-o, e contribuir para o coletivo mais englobante, o bem comum – a "Educação Cidadã" no entender da autora enunciada (Santos, 2012, p.53). Esta dimensão

exerce-se com confiança em si, nos outros, nas instituições sociais... na democratização do mundo: "*A confiança constitui um compromisso que se realiza sobretudo na ação, é fundamental a adesão dos cidadãos aos valores democráticos e a sua participação numa vida (...)"* (Lança, 2004, p.74).

As configurações socioculturais partilhadas pelos grupos humanos são incorporados na sua subjetividade através do processo socializador escolar (e com outros significativos), mas os interesses, as aspirações e as estratégias de ação que as pessoas desenvolvem, constituem, igualmente, pressupostos ambientais dinâmicos e complexos para a compreensão das comunidades humanas sustentáveis. O conceito de "ambiente" utilizado engloba a totalidade da natureza, a tecnologia e o ambiente social nas suas componentes económica, histórico-cultural, política, moral e estética. O conceito de "sustentabilidade" permite-nos considerar, simultaneamente, os aspectos económicos, ambientais e sociais das/nas ações humanas (Wheeler e Bijur, 2001).

A educação na/para a cidadania traduz-se em práticas de ação política por aprendizagem vivencial e, portanto, socializadora da cidadania democrática e/ou em abordagens escolares mais microssociais assentes em pedagogias inter, multi e transdisciplinares, numa concentração de recursos educativos, de modo a criar um "campo de forças" (Carmo, 2014) favoráveis à construção da cidadania glocal pretendida: "*By definition, the term "glocal" refers to those individuals, groups, divisions, units, organizations, and communities which are willing and able to "think globally and act locally*" (Tien e Talley, 2012, p.125).

Como Ensinar e Aprender Educação na e para a Cidadania?

Martins e Mogarro (2010) identificam essencialmente três grandes abordagens na educação na/para a cidadania: i) a educação do carácter ou doutrinação; ii) a educação para o relativismo sociocultural e iii) a educação para a promoção do desenvolvimento sociomoral.

A primeira perspetiva assenta na "socialização metódica", acima referenciada, em que a aprendizagem dos valores é profundamente interiorizada pelo indivíduo através de mecanismos de "inculcação" no sentido Bourdiano (Bourdieu, 1997): "*Será necessário ter em conta o tecido social envolvente como fenómeno coletivo, em que cada individualidade está em interação com o meio, refletindo uma interiorização das suas normas e valores*" (Cortez, 2016, p. 101).

Estes valores, definidos previamente pela geração mais velha como os mais adequados, têm sido elencados e *"(...)entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir*" (Ministério da Educação, 2017). Conscientes da necessidade e complexidade deste processo, partilhamos das indagações das autoras referidas, quando enunciam as dificuldades que a doutrinação apresenta, relacionando-a com um mundo em constante mudança: "*Na actualidade esta abordagem levanta alguns problemas: quais são os valores mais adequados a escolher para transmitir? E como*

conciliar a necessidade de promover a autonomia e o espírito crítico, com uma abordagem que conduz ao conformismo e à passividade? Além de que a investigação sugere que as mudanças que decorrem de processos de doutrinação não perduram no tempo" (Martins e Mogarro, 2010, p.196).

A segunda abordagem desenvolve uma construção pessoal de valores, assumindo a neutralidade moral e ética do papel de professor nestas configurações e realçando o relativismo sociocultural como atitude oposta ao etnocentrismo. Aceita-se o "bem" e o "mal" como construções morais relativas a cada sociedade e cultura, não como estando "erradas" mas como "diferentes", acriticamente: "*A investigação demonstra que é impossível realizar um ensino isento de valores devido ao papel exercido pelo currículo oculto; e a consideração de que todos os valores são igualmente bons pode colocar-nos na situação de ter de respeitar práticas que atentam contra a integridade física e psicológica (...) apenas porque constituem práticas culturais fortemente enraizadas em determinadas comunidades*" (p.197).

Demonstrar respeito pela pluralidade sociocultural dos seres humanos é assumir os princípios universais da dignidade humana, passando pela co-construção de valores específicos de cada pessoa e, simultaneamente, com os da comunidade/sociedade envolvente. Assim, se apresenta a terceira abordagem conciliando as duas últimas, num reforço do desenvolvimento sociomoral, pessoal e coletivo, traduzido no respeito mútuo, pelas regras e instituições sociais e pelos valores de equidade e justiça humanos: *"(...)importa conciliar a ética da justiça (cumprir regras e deveres) com a ética do cuidado (atender às necessidades dos outros) (...) para uma educação para e na cidadania eficaz, ética e adequada ao século XXI"* (Martins e Mogarro, 2010, p.199).

Estas abordagens foram discutidas e analisadas nas ações de formação, não para prescrever nenhuma delas, mas para sugerir reflexões e questionamentos que se põem hoje a todos os professores. A formação contínua de docentes permite explorar os contextos de ensino e aprendizagem e da implicação destes na construção de pensamento crítico e do desenvolvimento de competências de cidadania, que se advogam como necessárias aos discentes, mas que são, igualmente, imprescindíveis nos professores: "*Um bom ensino exige que os professores (re)analisem e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no 'que' e no 'como' ensinar, mas também no 'porquê', ao nível dos seus propósitos 'morais' básicos*" (Day, 2001, p.25).

A (Trans)Formação da Escola e das Práticas Pedagógicas de Educação na/para a Cidadania

Nas sociedades contemporâneas apela-se a níveis de criatividade e inovação constantes para que as organizações escolares possam prestar serviços da mais elevada qualidade, eficiência e eficácia. A educação no século XXI requer competências que envolvam os quatro C's das chamadas *soft skills*: Criatividade, pensamento Crítico, Colaboração e Comunicação (Lima, 2017) que pressupõem

o imperativo da mudança e da transformação, pretendendo-se: "*(...) a melhoria de vida dos sujeitos envolvidos, esteada na transformação das pessoas e das condições do seu acesso à participação comunitária, pela via do diálogo social e do empoderamento em processos de enunciação, tomada de decisão e resolução de problemas*" (Matos, 2005, p.39).

É necessário um olhar holístico sobre a escola em que as competências são entendidas como perspetivas extra-pessoas – características, estatutos, atribuições, portefólios de competências que se materializam em responsabilidades e conhecimentos, neste caso, da profissão docente. Por outro lado, e segundo Ceitil (2010), a abordagem ligada aos comportamentos e ações põe a tónica na interação social, dado que as competências de cidadania se apresentam como fazendo parte da ligação interdependente dos seres humanos enquanto seres responsáveis por si e pelos outros. É através de um entrecruzar de dinâmicas individuais, de grupos sociais e de projetos culturais enraizados na estrutura social e educativa, que se traduz a ação humana: "*(...) sendo as competências concebidas como um produto de interações e como resultados de desempenho, elas só existem e só fazem sentido* na *e* pela *ação*" (p.36).

Hoskins e Crick (2008) consideram a existência de duas competências chave - a competência cívica e aprender a aprender - essenciais para o sucesso individual e social, com importantes implicações para os sistemas educacionais e o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O pensamento crítico, a criatividade e os valores de equidade e justiça são consideradas dimensões importantes de ambas, dado que a competência cívica leva à cidadania ativa e a segunda competência à aprendizagem ativa: "*Both competences are learned most successfully though learner centred pedagogies and through an* ***environment built on trust and respect****, which is engaged with wider communities. Academic success has also been correlated with both competences***"** (p.17).

As tecnologias tornaram obsoleta a noção de "trabalho/emprego para a vida" e, com ela, os significados, na segunda metade do século XX, de palavras como "profissão" e "carreira profissional". Os autores referem a necessidade de os cidadãos (principalmente os jovens) possuírem competências para se adaptarem e aproveitarem essa nova condição da humanidade.

Para além das cognitivas, a cidadania, como ação pessoal e social, requer competências éticas e socioculturais. As primeiras significam a capacidade de construir, refletir e escolher valores centrados nos direitos humanos que incluem as dimensões pessoal, emocional e coletivas. As competências sociais e culturais referem-se à capacidade de con(viver) com os outros em contextos locais e globais, cooperar, construir e implementar projectos conjuntos e assumir responsabilidades em situações de participação cívica (Salema, 2005). No mesmo sentido, Afonso (2017) considera como um dos princípios orientadores do trabalho pedagógico a realizar em educação na/para a cidadania traduzido em: "*Uma construção prática, com recurso a metodologias ativas, colaborativas, reflexivas e participativas, fomentando atitudes e comportamentos esclarecidos, autónomos, responsáveis e solidários*" (p.54)

A forma como se pensa e concretiza a ação estratégica no espaço de aula e na escola em geral, os métodos e recursos didáticos e a relação pedagógica

que se estabelece com os alunos são variáveis determinantes na construção de competências de cidadania. O professor/formador, enquanto líder da ação pedagógica cidadã, é entendido como colaborante e colaborativo, procurando desenvolver uma cultura escolar que tenha por base o "nós" em vez do "eu", isto é, alterando-a, progressivamente, de um ego sistema para um ecossistema (Cortez, 2018). Aprender a aprender e a (des)aprender continuamente, o auto-conhecimento, a capacidade de trabalhar e viver com os outros em contínuos relacionamentos interpessoais com respeito pela dignidade humana, são consideradas as principais competências de cidadania, catalisadoras de ambientes flexíveis e adaptativos para o século XXI. Através do espírito de equipa (Serrão, 2018) e do trabalho colaborativo entre pares (e com os discentes), dentro e fora da escola, os professores "(...) *poderão deixar marcas importantes em muitos dos seus alunos, ajudando-os a tornarem-se seres humanos autónomos, porque críticos e livres, emocionalmente equilibrados e capazes de exercer uma cidadania consciente porque eticamente fundamentada.*" (Estrela, 2010, p. 106).

Nota Conclusiva

> "Assim viveremos, porque teremos criado uma sociedade em que todos nascemos iguais e todos teremos direito a uma parcela justa de vida, de prosperidade, de dignidade humana e de bom governo" (Discurso de aceitação do Prémio Nobel da Paz em 1993 de Nelson Mandela in: Lang, 2005:226)

Trans(formar) é muito mais que mudar (Ashkenas, 2015). Daqui a imperatividade da escola do "futuro" adaptada às novas exigências do mundo e às necessidades dos alunos, integrando plenamente as tecnologias e aberta às múltiplas diferenças e colaborações, assumindo-se como parte de um sistema complexo que apresenta a "(...) *convicção genuína de que o resultado do grupo será maior do que a mera soma das partes*" (Nanita, 2018, p.77).

É através do trabalho colaborativo entre todos que se ajuda a promover o "ciclo virtuoso da qualidade" dos serviços prestados às comunidades, com respostas de sucesso para um mundo global, aberto, interdependente, sistémico, multilingue e multicultural...uma nova *network* existencial.

Neste enquadramento, as propostas dos Centros de Formação não podem ficar desligadas das (trans)formações educativas dos contextos escolares locais, na medida em que os planos de formação não podem ser concebidos com realidades exteriores às escolas "*(...)ainda que, em certas situações e num registo mais participativo, os decisores procurassem elaborar as "respostas formativas" a partir da auscultação dos potenciais destinatários sobre eventuais "necessidades de formação*" (Morgado, 2014, p.79). Tal como Canário (2005), advogamos a formação centrada nas escolas – muito diferente da formação "sentada" na escola - "(...) *sob a forma de projetos de ação para responder a problemas identificados em contexto*" (p. 139), muito

longe das ações de formação tidas como "cardápio", agrupadas e/ou de modo avulso, que não têm um projeto de formação "glocalizado" nos contextos escolares.

Segundo o autor e, dentro deste espírito, encontra-se a ideia da formação estar desenvolvida por equipas de "animadores-formadores" e/ou em "consultores externos" que poderão acompanhar por mais tempo cada ação de formação, contextualizando-a em função das necessidades efetivas de cada escola. Neste sentido, importa refletir sobre o testemunho de um formando explicitado na sua Reflexão Crítica : "*Deve partir-se da identificação e sinalização das necessidades de cada escola/agrupamento, das características da comunidade educativa, do projeto educativo do agrupamento, da sinalização de barreiras físicas e de comunicação, de estereótipos sociais e comportamentais, para que a ação pedagógica faça sentido e possa resultar em mudanças efetivas na prática da cidadania"* (2018, p.2).

A formação e a educação na/para a cidadania necessitam promover desafios pessoais e globais, cujas respostas passam pela forma como cada pessoa se pode tornar um cidadão em plenitude, construindo e desenvolvendo um sentido de vida e contribuindo de forma implicada para a (trans)formação social e cultural. Segundo Bell (2016) os docentes, investindo na "pedagogia transformacional", e dado que esta contempla características fundamentais: i) Aprendizagem sistémica baseada na investigação e orientada para a ação; ii) Abordagem integrada e holística e iii) Uso criativo de tecnologia - poderiam contribuir para a promoção de cidadanias mais responsáveis e sustentáveis neste século.

A implicação prática e transformadora dos projetos construídos (e a construir) nas ações de formação promove a transferência das aprendizagens e competências para as escolas onde os formandos exercem a sua atividade profissional, proporcionando mais valias nos percursos pessoais e organizacionais a médio e longo prazos. Para tal é necessário que *"(...) sejam generalizados ao contexto de trabalho e mantidos durante um período de tempo após a formação*" (Velada, 2007, p.32) e avaliados posteriormente, por exemplo, através de técnicas de *follow-up* (Zelinda, 2003; Capucha, 2008). Esta é, igualmente, a opinião de uma formanda, referida no seu Relatório Crítico: "*Seria interessante fazer outra ação onde se analisasse os resultados da implementação da nova área curricular, como os alunos reagiram, os problemas que os professores sentiram, as dificuldades de implementação nas próprias escolas*" (2018, p.1)

Embora os formadores sejam facilitadores de informações e conhecimentos específicos, o papel primordial na educação na e para a cidadania concentra-se nos docentes, como agentes de desenvolvimento e de (co)construção neste processo. Os professores são (serão) os promotores da troca de bonecas "Abayomi"[13]. É no encontro precioso da troca, no diálogo e no entrecruzar de dinâmicas glocais das escolas que se materializará o sonho de Mandela – uma comunidade humana de cidadania plena, pautada por justiça e equidade

13 A palavra **abayomi** tem origem yorubá (uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim) e significa *encontro precioso*: "abay"- encontro e "omi"- precioso, podendo também significar aquele que traz felicidade ou alegria. O ato de oferecer a alguém uma abayomi é revestido de uma simbologia, denotando que a pessoa que a presenteia está oferecendo ao outro o que tem de melhor. Sem costura alguma (apenas nós ou tranças), as bonecas não possuem demarcação de olho, nariz ou boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas e brasileiras (Gomes, Bizarra, Collet e Sales, 2017).

para todos.

Referências

Afonso, R. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar… Boas Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ashkenas, R. (2015). We Still Don't Know the Difference Between Change and Transformation. *Harvard Business Review*, 15 (01).

Bell, D. (2016). Twenty-first Century Education: Transformative Education for Sustainability and Responsible Citizenship. *Journal of Teacher Education for Sustainability,* vol. 18, 1, 48-56.

Bennett, N. & Lemoine, J. (2014). What VUCA Really Means for you, *Harvard Business Review* 92 (1/2).

Bourdieu, P. (1997). *Razões Práticas – Sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola - Um "olhar" Sociológico*. Porto: Porto Editora.

Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião Prático*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Carmo, H. (2014). *A Educação para a Cidadania no Século XXI*. Lisboa: Escolar Editora

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 Ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ceitil, M. (2010). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Sílabo.

Chokar, K. (2014). *Whole School Approach Manual*. New Delhi: WWF-India.

Cortez, M.G. (2016). *A Profissão de Educador de Infância e o Género Masculino*. Santo Tirso: White Books.

Cortez, M. G.; Nanita, P.; Pinto, S. & Siamens, A. (2018). Como liderar em Contextos de Problemas Sociais Complexos e de Governação Integrada?. *Fatores Críticos de Sucesso e Governação Integrada*. Lisboa: Fórum para a Governação Integrada 2.0. pp. 13-67.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação.* Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.

Durkeim, E. (1968). *Éducation et Sociologie*. Paris: P.U.F.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente - Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Fórum Educação para a Cidadania, Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania. (2008). Lisboa: Fórum Educação para a Cidadania.

Gomes, E.; Bizarria, J.; Collet, C. & Sales, M. (2017). A Boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e Memórias *Iluminuras*, 18 (44), 251-264.

Hoskins, B. & Crick, R. (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?* Luxembourg: European Commission Joint Research Centre.

Lang, J. (2005). *Nelson Mandela- Uma Lição de Vida*. Lisboa: Bizâncio.

Lança, I. B. (2004). Confiança e Democracia In Freire, R. (Coord.) *Desafios da Democratização no Mundo Global*. pp. 59-76. CEPESE: Afrontamento

Lima, M. L. (2018). *Nós e os Outros – O Poder dos Laços Sociais*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lima, R. (2017). *A Escola que Temos e a Escola que Queremos*. Lisboa: Manuscrito Editora.

Machaqueiro, M. (2002). Políticas da Identidade, *Ethnologia Nova Série*, (12-14), 337-354.

Martins, M. J. & Mogarro, M. J. (2010). A Educação Para a Cidadania no Século XXI, *Revista Iberoamericana de Educación*, (53),185-202.

Matos, J. F. (2005). Educação para a cidadania hoje? In Carvalho, C.; Sousa, F. & Pintassilgo, J. (orgs.), *A Educação para a Cidadania como Dimensão Transversal do Currículo Escolar*. (pp. 37-47). Porto: Porto Editora.

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., ... & Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: ME.

Morgado, J. (2014). Currículo e Formação Contínua de Professores em Portugal: Dissonâncias entre Discursos e Práticas In Oliveira, M. R. (Org.) *Professor: Formação, Saberes e Problemas*. (pp. 68-90). Porto: Porto Editora.

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nanita, P. (2018). Os Desafios Específicos, Fatores Críticos e Práticas de Liderança Colaborativa Vistos e Vividos pelos Protagonistas In *Fatores Críticos de Sucesso e Governação Integrada*. (pp. 69-87). Lisboa: Fórum para a Governação Integrada 2.0.

Salema, M. H. (2005). Teacher and Training in Education for Democratic Citizenship Competencies, Methods and Processes. *Journal of Social Science Education.*

Santos, M. E. (2012). Educação em Cidadania/Educação pela Cidadania/Educação para a Cidadania" In Gonçalves, S. & Sousa, F. (Org.) *Escola e Comunidade - Laboratórios de Cidadania Global*. (pp. 39-54). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Santos, M. (2014). *Que escola? Que educação? Para que cidadania? Em que escola?*. Lisboa: Alfarroba.

Serrão, J. (2018). Educação para a cidadania global: um desafio à comunidade escolar.In Teodoro, A. (Ed.) *O Outro Lado do Espelho: Percursos de Investigação (CeiED 2013-2017*) (pp. 38-54) .Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Silva, I.; Veloso, A. & Keating, J. (2014). *Focus Group*: Considerações Teóricas e Metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, (26), 175-190.

Tien, C. & Talley, P. (2012). "Think globally, act locally": 'Glocalization' in Higher Education". *International Journal of Business and Social Science.* (3)15, 124-130.

UNESCO (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Rio Tinto: ASA.

UNESCO (2000). *O Direito à Educação – Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida*. Porto: Asa.

UNESCO (2016). *Educação para a Cidadania Global – Tópicos e Objetivos de Aprendizagem*. Brasília: Unesco

Urry, J. (2001). O tempo, a Complexidade e o Global, *Boletim Informativo* (14). Série 3. Associação Portuguesa de Sociologia. 2-5.

Velada, R. (2007). *Avaliação da Eficácia da Formação Profissional: Fatores que Afetam a Transferência de Formação para o Local de Trabalho.* Tese de Doutoramento em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa: ISCTE.

Veloso, L., & Abrantes, P. (2013). "Introdução" in: Veloso, L. & Abrantes, P. (Org.) *Sucesso Escolar. Da Compreensão do Fenómeno às estratégias para o alcançar* (pp. 1-8). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Wheeler, K. & Bijur, A. (2001). *Education for a Sustainable Future: a Paradigm of Hope for the 21st. Century*. New York: Kluwer.

Zelinda, C. (2003). *Avaliação da Formação - Glossário Anotado*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.

Comunidades cooperativas de aprendizagem profissional (CCAP)

Sónia Moreira

Resumo

O presente capítulo alicerça-se nas Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP) como um espaço de formação de sucesso (em modalidade de oficina) no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e contínuo dos professores, uma vez que tem impacto direto nas suas práticas pedagógicas. As Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP) têm sustentação teórica na metodologia ativa da Aprendizagem Cooperativa. O trabalho é realizado numa perspetiva construtivista e inovadora entre pares pedagógicos e pequenos grupos heterogéneos, havendo a principal preocupação de preparar aulas e projetos interdisciplinares baseadas em diferentes métodos de Aprendizagem Cooperativa. A planificação e implementação é feita de forma dinâmica e atrativa, não só para quem aprende, mas também para quem ensina.

Palavras-chave: Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP); Aprendizagem Cooperativa (AC); Formação Contínua de Professores.

Neste capítulo apresentam-se as Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP), sua história e relevância no contexto da formação contínua em Portugal. Apontam-se dicas no sentido de garantir o sucesso deste tipo de oficinas de formação e partilham-se testemunhos de alguns dos docentes que nelas participaram.

O que são Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional

Quando se fala em Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP), torna-se primeiramente necessário clarificar o seu significado, no âmbito da formação contínua. As CCAP representam grupos de docentes que, em espaço próprio, trabalham em equipa de forma regular e planificada (partilhando ideias,

práticas, estratégias, materiais,...), com objetivo de melhor entender e atender as reais necessidades dos alunos da atualidade.

De acordo com DuFour (2004), "Para criar uma comunidade de aprendizagem profissional, deve haver um enfoque na aprendizagem em vez de no ensino, trabalhar de forma colaborativa e manter-se responsável pelos resultados" (p.6).

As CCAP têm como eixo fundamental a metodologia ativa de trabalho pedagógico da Aprendizagem Cooperativa. Nela estão presentes práticas pedagógicas promotoras de cooperação, com inúmeros métodos diferenciados para cada nível de ensino e respetivas disciplinas que integram as componentes do currículo (Bessa & Fontaine, 2002). Comprometidas com a inclusão entre os alunos e com recurso à autonomia e flexibilidade curricular[14], nas CCAP os professores encontram uma excelente oportunidade para dar significado às aprendizagens escolares presentes em todas as disciplinas, dotando os alunos de ferramentas essenciais que lhes permitem ampliar a sua relação com os pares, com o património cultural e com o mundo, aprendendo e tendo oportunidade de intervir de forma mais capaz e exigente (Arends, 2018; Slavin, 1983).

Nos últimos 40 anos publicaram-se mais de 2000 estudos sobre Aprendizagem Cooperativa, realizados desde os anos 70 até à atualidade e envolvendo mais de 50 mil alunos, nos quais se demonstra a eficácia dos esforços cooperativos (mais de 50 benefícios) sobre os competitivos e individualistas, comprovando a eficácia pedagógica que é possível alcançar através da utilização da Aprendizagem Cooperativa (Silva, Lopes & Moreira, 2018; Moreira, Mar Lorenzo & Moreira, 2014). Esta metodologia ativa possibilita aos alunos a oportunidade de ter acesso a uma formação integral, onde se desenvolvem não apenas as suas capacidades cognitivas associadas aos conhecimentos académicos, mas onde se valorizam também as capacidades e atitudes que permitam a sua intervenção ativa, cooperando com os outros em tarefas e projetos comuns, na construção da sociedade da qual fazem parte (Moreira, 2011).

As CCAP procuram dar resposta aos docentes que, apesar de darem o melhor de si com segurança e brio profissional, se apercebem de que as suas práticas pedagógicas não respondem às necessidades dos alunos de hoje, nem ao que está preconizado nos documentos estruturantes que marcam a vida das escolas da atualidade. Estamos, portanto, a falar de docentes que não se reveem, de todo, na forma tradicional de lecionação, e desejam por isso uma mudança que se pretende intencional.

Nesse sentido, as CCAP integram uma estrutura de apoio pedagógico e formativo em contexto de sala de aula, para os formandos que nela participam. Este apoio está diretamente ligado às práticas pedagógicas do seu contexto de trabalho, para que de forma intencional, aquilo que é novo e inicialmente possa causar alguma insegurança, acabe por naturalmente se tornar numa nova rotina pedagógica. Trata-se de uma oficina de formação com 56 horas de trabalho total (28 horas de trabalho presencial e 28 horas de trabalho autónomo), decorrendo

14 Previstas nos Decretos-Lei 54 e 55 de 6 de julho de 2018, e nas implicações práticas do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

em dois ou três períodos letivos, garantindo-se um ajustamento à mudança realizado de forma progressiva, acompanhada, segura e estruturada.

As CCAP no Contexto da Formação Contínua em Portugal

As CCAP, em modalidade de oficina têm origem em 2015, quando uma equipa multidisciplinar de professores dos 2.º e 3.º Ciclos do EB, do Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá (Vila Nova de Gaia), procedeu a um levantamento de necessidades, no sentido de encontrar uma resposta pedagógica que alterasse o quotidiano da escola. Foi identificada a necessidade de formação de professores dos vários níveis de ensino, nomeadamente na área da didática, procurando-se abordagens diferenciadas em contexto de sala de aula, de forma a dar uma resposta inovadora e eficaz, capaz de responder aos desafios da escola de hoje. Esta iniciativa nasceu da participação na conferência "Promoção do Sucesso", promovida pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, onde intervieram os Professores Doutores José Pinto Lopes e Helena Santos Silva, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), tendo apresentado o projeto *Comunidade de Aprendizagem.* Os mesmos docentes estiveram posteriormente no Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá, onde realizaram um *workshop* sobre o trabalho cooperativo e um conjunto de ações educativas voltadas para a transformação educacional e social, tendo em vista uma educação de sucesso para todas as crianças e jovens, que simultaneamente consiga eficiência, equidade e coesão social.

Este processo culminou com a assinatura de um protocolo entre o Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá e a Escola de Ciências Humanas e Sociais – Departamento de Educação e Psicologia da UTAD, resultando desta parceria a criação de uma Comunidade de Aprendizagem – *Linhas-desalinhas* – que integrou 15 professores do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Além de contarem com o apoio científico e de consultoria providenciado pelos parceiros da UTAD, estes professores tiveram acesso a uma plataforma digital (http://uadfp.utad.pt) com recursos e materiais sobre *Comunidades de Aprendizagem*, passando assim a integrar um novo espaço de envolvimento e de trabalho em equipas, para investigar novas formas de melhorar o seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos.

Como resposta às suas preocupações pedagógicas, em termos de desenvolvimento profissional, construiu-se a oficina de formação "Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional" (com o registo de acreditação CCPFC/ACC-85109/15), que decorreu entre os meses de novembro de 2015 e junho de 2016.

Os docentes manifestaram vontade de dar continuidade a esta formação contínua em contexto, uma vez que se sentiram auxiliados quer na resolução dos problemas escolares inerentes a sua prática pedagógica, quer no acompanhamento que foi realizado numa configuração mais informada e sustentada, dando

continuidade de forma efetiva ao seu desenvolvimento e percurso profissional. Assim, no ano letivo 2016/2017 a CCAP continuou a crescer, incluindo professores do Ensino Pré-Escolar.

No ano letivo 2017/2018 a CCAP inicial (nessa altura a frequentar o nível 3) manteve os seus encontros regulares, sendo estes transformados em Ações de Curta Duração (ACD). Outras turmas de formação integradas nas CCAP foram nascendo, neste e noutros Agrupamentos pertencentes as dois Centros de Formação de Escolas Associadas pertencentes a Vila Nova de Gaia. No biénio 2016/2017 – 2017/2018 estiveram envolvidos nas CCAP cerca de 70 docentes com impacto direto em cerca de 1250 alunos, utilizando-se diferentes métodos de Aprendizagem Cooperativa (Lopes & Silva, 2008) – escolhidos de acordo com os anos de escolaridade e com as disciplinas a lecionar – que respondessem de forma inovadora à preparação de aulas dinâmicas, onde os alunos são o centro da atuação, refletindo-se de forma direta nas suas aprendizagens.

A disseminação das CCAP – onde a Aprendizagem Cooperativa, enquanto sustentação metodológica se afirma como eixo fundamental através do trabalho realizado entre pares pedagógicos e em pequenos grupos heterogéneos (Sharan, 1990) – continua a ocorrer envolvendo um número mais alargado de professores, incluindo docentes do Ensino Secundário. Esta disseminação tem chegado também a outras regiões do país, através da realização de vários *workshops* (dois no Agrupamento de Escolas da Batalha, inseridos no âmbito de um Encontro Regional do Projeto Fénix; e um no Agrupamento de Escolas da Arrifana – Santa Maria da Feira, inserido no âmbito do Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular); comunicações em Seminários (no II Seminário Nacional do Programa Nacional de Sucesso Escolar – PNPSE – a 4 de julho de 2018; e no VI Seminário Nacional de Psicologia da Educação, organizado em parceria com a DGE – a 3 e 4 de dezembro de 2018, no espaço *Altice* Braga); assim como através da organização do 1.º e 2.º Encontros Pedagógicos do Projeto COOPERA, em modalidade de Seminários (18 de julho de 2017 e 28 de julho de 2018, em Vila Nova de Gaia).

Para além da disseminação da metodologia que sustenta esta oficina de formação, uma nova CCAP nível 1 nasceu no Centro de Formação do Montijo e Alcochete (Cenforma), no dia 17 de outubro de 2018, com 23 formandos (professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário) pertencentes a cinco unidades orgânicas deste Centro de Formação. Os encontros presenciais desta CCAP terminam oficialmente no dia 27 de março de 2019, pressupondo-se que a partir desse momento, e por iniciativa própria, os professores mantenham esses encontros regulares criando pequenas CCAP dentro das suas próprias escolas. Estes encontros regulares, incluindo no horário do professor tempos destinados a este efeito, têm tornado possível em algumas escolas manter pequenas CCAP em funcionamento. A situação ocorre porque os docentes terminam esta oficina de formação de longa duração com a motivação e autonomia suficientes para prosseguirem com uma nova rotina de sala de aula, dando progressivamente origem a um novo paradigma de formação contínua.

É importante referir que a participação de Instituições de Ensino Superior

(como a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Universidade de Santiago de Compostela e o Instituto Piaget, na sua unidade de investigação RECI – *Research in Education and Community Intervention*) têm sido o garante de uma forte componente científica no desenho e implementação tanto do projeto COOPERA, como das CCAP, quer a nível teórico e metodológico, quer a nível operacional, garantindo também a monitorização e avaliação do impacto desta intervenção ao nível do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens.

A CCAP Nível 3, aprovada no final de 2018 pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, como modalidade de oficina, teve início em janeiro de 2019. Nas escolas, enquanto as CCAP decorrem, os docentes que frequentam os diferentes níveis juntam-se, partilham ideias, formam pares pedagógicos, trabalham em coadjuvação, em equipas educativas e desenvolvem projetos de grande qualidade, fazendo opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, como previsto no Decreto Lei 55/6 de julho (Trindade, 2018).

No início de 2019, as CCAP Nível 1 foram alargadas às oito escolas associadas ao Centro de Formação Gaia Nascente, uma vez que esta necessidade foi levantada por todas as escolas associadas nos seus Planos de Formação.

As CCAP têm influenciado a motivação e o desempenho dos professores, refletindo-se consequentemente na motivação e no desempenho dos alunos, criando-se um grupo coeso, caraterizado por elevadas expetativas, relações de amizade e um interesse produtivo (Lopes & Silva, 2009).

A sociedade atual depara-se com uma nova realidade científica e tecnológica, onde questões relacionadas com a inovação, criatividade, competências sociais, sustentabilidade e interculturalidade são oportunidades de aprendizagem que as unidades orgânicas necessitam de garantir (Cochito, 2004).

É urgente que os professores despertem para esta nova realidade atual, onde são exigidos não só a integração de conhecimentos emergentes, mas também o questionamento do saber estabelecido, a capacidade de resolução de problemas complexos, uma comunicação eficiente em público e o saber trabalhar em equipa através da cooperação.

Ao preparar os alunos para este conjunto de competências, logo desde o ensino pré-escolar, a escola garante a formação de jovens adultos aptos para assumir um papel disruptivo na sociedade, com a capacidade de dar resposta a um mercado de trabalho com oportunidades e empregos que ainda não existem no dia de hoje (Cosme & Trindade, 2013). Ao equipar os alunos com competências que os valorizem enquanto pessoas e no mundo do trabalho, estaremos, enquanto professores, a fazer parte da equipa que facilita a construção de cidadãos ativos, responsáveis e comprometidos (Cosme, 2018).

Encontramo-nos, pois, face a uma perspetiva de mudança formativa, onde a proposta de novas visões e entendimentos, sempre ancorados às escolas (envolvendo as suas direções e lideranças intermédias), pode continuar a permitir desbravar novos caminhos pedagógicos, onde o espaço e o tempo façam parte do mesmo cenário (Moreira, 2011).

Quando se fala em espaço pretende-se que a utilização das metodologias

ativas, nomeadamente a Aprendizagem Cooperativa, o recurso a plataformas digitais colaborativas e a construção de instrumentos de avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012) para a aprendizagem sejam uma realidade. E que o sejam não somente no tempo do trabalho presencial e autónomo nos cenários da formação, mas criando-se alicerces para que essa temporalidade se prolongue, difunda e permaneça nos cenários de trabalho dos professores, nas suas escolas, começando-se assim a falar de um só cenário.

Estamos perante a apropriação de uma nova identidade ao nível da formação contínua, fruto de uma reflexão fundamentada e de partilha de inúmeras experiências pedagógicas inovadoras, interativas e criativas, com estrutura e suporte de ser um garante de transferência formativa, adequando-se com autonomia e flexibilidade curricular aos contextos das unidades orgânicas locais, através da conformidade legal expressa no Decreto Lei 55, 6 julho de 2018. Perante esta janela de oportunidades torna-se possível escolher opções curriculares eficazes através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, passando a valorizar-se cada vez a gestão integrada do conhecimento, promovendo a capacidade de pesquisa, de relação e análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação e a capacidade de trabalho autónomo e cooperativo.

Reflexões em torno do Sucesso das CCAP

A possibilidade de poder fazer parte de uma CCAP requer de cada formando a vontade de querer manter o compromisso, a persistência, o gosto e a motivação para reinventar e construir uma escola melhor, onde se espera e deseja que o nível da qualidade da aprendizagem se eleve cada vez mais. Esta é uma das formas de garantir o sucesso de uma CCAP. Para além destes aspetos, DuFour, (2004) apresenta alguns princípios e componentes fundamentais que também contribuem para que as mesmas sejam um sucesso. São eles:

- Garantir que todos os profissionais e alunos aprendam;
- Promover uma cultura de colaboração, expressa num questionamento coletivo e em relações interpessoais de qualidade;
- Proporcionar a busca e o encontro de valores, objetivos e normas comuns;
- Valorizar a liderança partilhada;
- Dar enfoque aos resultados;
- Desenvolver estes princípios em grupos de trabalho cooperativo.

Outro aspeto que se prende com o sucesso das CCAP diz respeito à realização de três fases distintas no processo: pré-implementação, implementação e pós-implementação das sessões presenciais (Lopes & Silva, 2009).

A primeira fase diz respeito à planificação e operacionalização. A preparação das sessões exige um trabalho muito estruturado de planificação onde existe claramente a intencionalidade para o predomínio da interdependência positiva

e da interatividade, bem como o uso de dinâmicas que estimulam a atenção, desenvolvam a criatividade e a coesão grupal a serem dinamizadas durante as sessões (fase da pré-implementação).

Assegurados os requisitos anteriormente descritos, de seguida deverá ocorrer uma operacionalização produtiva, onde os formandos assumem o papel mais importante e a formadora assume um papel facilitador, onde contextualiza, modera e intervém sempre que necessário (fase da implementação).

Por último, torna-se imprescindível fazer uma reflexão e avaliação do processo por parte da formadora (fase da pós-implementação), tendo sempre em consideração o *feedback* partilhado pelos formandos, no final de cada sessão, bem como em todo o trabalho autónomo realizado. O modelo de trabalho implementado nas CCAP produtivas e com impacto direto no contexto de sala de aula é um processo gradual que ocorre ao longo das várias sessões.

É requerido muito trabalho por parte do docente, trabalho este que se deseja cada vez mais colaborativo e cooperativo. Para isso é fundamental, sempre que possível, recorrer à constituição de pares pedagógicos ou à prática de coadjuvação, a equipas educativas trabalhando em áreas de confluência interdisciplinar e/ou articulação curricular, que se deverão manter nas suas próprias escolas no término de cada CCAP (Cohen & Fradique, 2018). Estas dinâmicas pedagógicas também estão contempladas no Decreto Lei 55, 6 julho de 2018, no sentido de os professores terem autonomia e flexibilidade para valorizar cada vez o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens.

A realização de Diários de Bordo Grupais (DBG) no final de cada sessão são também um garante de sucesso nas CCAP, uma vez que permite a cada pequeno grupo heterogéneo refletir sobre o trabalho mais marcante e significativo que é realizado ao longo de cada sessão de formação. A partilha das ideias registadas em cada DBG ocorre no início da sessão seguinte por cada um dos grupos cooperativos da CCAP, sob as mais diferentes formas. Cada grupo elege a sua forma de apresentação, sendo que os restantes grupos devem utilizar a escuta ativa, para que não sejam repetidas considerações semelhantes. Nestes DBG é possível acompanhar não só o desenvolvimento de competências cognitivas, sessão após sessão, mas também ter a perceção acerca dos anseios e inseguranças, espelhados nas competências de relacionamento interpessoal e profissional que naturalmente se expressam nas primeiras sessões de formação, face a um contexto de trabalho formativo novo.

Os docentes que assumem este desafio passam por um processo que envolve coragem, persistência, participação e entusiasmo, porque desejam fazer parte de uma equipa cooperativa de estudo, inserida no âmbito da formação contínua em contexto, que se alarga a todas as áreas de competências preconizadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Poder fazer parte de um grupo que, em local próprio, se agrada em perceber o significado daquilo que experimenta e pode partilhar esse significado com os pares, são momentos que espelham experiências únicas, diferenciadas e irrepetíveis, uma vez que cada uma delas

é singular.

Base Testemunhal das Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP)

> **Testemunho A** (docente do grupo disciplinar 100)
> *Quando a Professora Sónia me abordou para participar neste Projeto, que inclui formação contínua em contexto (CCAP) eu abracei logo de imediato, porque é uma forma de estar e de trabalhar com as crianças e com os alunos que eu já sigo há algum tempo e que já admiro há muito tempo. Com crianças pequenas, assim numa metodologia tão estruturada, foi a primeira vez, mas não foi difícil, porque como digo, eu já funciono muito com os grupos. As crianças têm um par na sala para se organizarem, para se ajudarem, para se apoiarem nas tarefas do dia a dia, das rotinas, por isso passar dessa estrutura para uma estrutura mais organizada não foi difícil. Neste sentido, partilhar a minha experiência de trabalho com idades precoces num contexto educativo muito diferente, onde as aprendizagens estão interdependentes do desenvolvimento da criança, com outros docentes dos diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, constituiu um momento único de desenvolvimento profissional, onde todos concorrem para uma escola de excelência. Nesse sentido, considero que esta a formação é essencial e que sirva de exemplo para que outros Agrupamentos se possam juntar para trabalhar cooperativa e colaborativamente porque é um crescimento profissional muitíssimo importante.*

Fruto deste testemunho a experiência foi alargada não só a mais educadoras, mas também a professores do ensino básico e secundário, no âmbito de três novas "Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional, Nível 1", duas em funcionamento no Centro de formação e Associação de Escolas Gaia Nascente (CFAE Gaia Nascente) e outra a decorrer no Centro de Formação do Montijo e Alcochete (Cenforma). A sua conclusão ocorreu entre maio e julho de 2019 com dois grandes Encontros Pedagógicos (15 de maio no Cenforma e 18 de julho no CFAE Gaia Nascente, no Auditório da Junta de Freguesia de Oliveira do Douro).

> **Testemunho B** (docente do grupo disciplinar 110)
> *A Aprendizagem Cooperativa, enquanto pano de fundo das CCAP tem tido uma enorme importância na minha vida profissional e na dos meus alunos, já que tem contribuído para o seu desenvolvimento harmonioso e integral, relativamente a habilidades pessoais, académicas e sociais. Com este tipo de abordagem percebe-se que é urgente transformar práticas tradicionais noutras mais apelativas e que atendam aos interesses e necessidades dos nossos alunos. A formação inicial não nos basta para o resto da vida…. É urgente inovar, criar, estimular as emoções e os pensamentos das nossas crianças, fazer e deixar fazer….É urgente deixá-las descobrir e adquirir competências, por si próprias.*

Através da Aprendizagem Cooperativa pude conhecer e aplicar novos conceitos, metodologias, instrumentos de avaliação e de intervenção.

As vantagens na utilização da Aprendizagem Cooperativa (experienciadas primeiramente em contexto de CCAP e posteriormente na sala de aula) são vastíssimas, no que concerne ao desenvolvimento do espírito de grupo; ao respeito pelas opiniões dos outros; à partilha de saberes, da autoestima, da criatividade, da empatia e da responsabilidade de cada um e de todos, tendo um lugar de destaque as dez áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* nomeadamente no desenvolvimento pessoal e autónomo, no saber científico, técnico e tecnológico, no relacionamento interpessoal, no raciocínio e resolução de problemas, no bem-estar, saúde e ambiente, no pensamento crítico e pensamento criativo, na sensibilidade estética e artística, na informação e comunicação, na consciência e domínio do corpo e na linguagem e textos. Estamos perante um novo *Perfil dos Alunos*, implica necessariamente um novo Perfil dos Professores e um novo perfil das Escolas**.**

Continuação do Testemunho B (docente do grupo disciplinar 110)
Com base em diferentes técnicas, os meus alunos aprenderam o valor da interdependência positiva; da interação face a face; da responsabilidade pessoal; das relações interpessoais e da avaliação formativa; a celebrar o sucesso; a desenvolver o raciocínio a um nível superior, a partir da Técnica Pensar, Formar Pares e Partilhar (Lyman, 1985), um método que encoraja à participação dos alunos nas aulas, mais apelativo e que nos ensina que "Os alunos têm de ser ensinados de que falar não faz parte do tempo de pensar"; perceberam a importância da escuta ativa, promotora do desenvolvimento do pensamento superior, bem como estímulo da concentração e da memorização através da técnica Cabeças Numeradas Juntas (Kagan, 1998). As minhas turmas serão sempre o campo de trabalho ideal para lançar todas as sementes que nesta abençoada ação de formação (CCAP Níveis 1, 2 e 3) tenho armazenado. Quero continuar a ser responsável por criar as condições que constituem o terreno de crescimento de crianças confiantes nas suas capacidades pessoais, intelectuais e sociais. Quero deixá-las fazer as suas próprias escolhas, dar-lhes oportunidades para um desenvolvimento ativo em tarefas que permitam um desafio intelectual, lúdico e criativo, mesmo que os terrenos a cultivar sejam difíceis de serem trabalhados…Claro que inovar é um enorme desafio, mas é urgente vencermos medos, gerir a ansiedade e até algum comodismo, a fim de contribuirmos para um futuro melhor. Um futuro, livre de conceitos antiquados e práticas rotineiras. Um futuro repleto de criatividade, ousadia, afetividade e muito diálogo. Se queremos um novo perfil de aluno, também precisamos de um novo perfil de professor! Professores e alunos, abertos ao mundo. Um mundo que é urgente transformar e humanizar!... Se assim fizermos, haverá nas nossas escolas, alunos mais responsáveis, confiantes nas suas capacidades, atentos ao outro e ao que se passa em seu redor, mais participativos, críticos e sensíveis…. Haverá,

essencialmente, alunos e professores mais motivados e mais FELIZES….

Perante este testemunho, é possível constatar que os docentes procuram desenvolver com qualidade as aprendizagens dos seus alunos baseadas nas competências que são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, p.19). Para desenvolver este trabalho de forma inter e transdisciplinar, os professores necessitam de sentir segurança, apoio e de ter um acompanhamento efetivo através da formação em ação. Esta proximidade, através das Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP) tem provocado excelentes reflexões, discussões e reajustes de atuação pedagógica e curricular.

> **Testemunho C** (grupo disciplinar 110, Projeto Turma Mais e Apoio Educativo)
> *A educação tem a grande responsabilidade de preparar os jovens para a vida em comunidade e, sendo a escola um organismo social que retrata isso mesmo, é necessário desenvolver metodologias que permitam preparar os alunos para serem cidadãos ativos numa sociedade que evidencia, cada vez mais, o trabalho de equipa como fator de sucesso.*
> *Assim, ao integrar a CCAP, o que mais me deslumbrou foi perceber a acuidade das interações no desenvolvimento cognitivo e, mais do que isso, foi perceber que era possível fazê-lo na minha sala de aula onde, através dos métodos e estratégias da aprendizagem cooperativa, conseguia ter todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem sem segregar nenhum, pois o sucesso de uns dependia do sucesso dos outros, sendo a interdependência positiva e a responsabilidade individual e de grupo potenciadoras do envolvimento dos alunos na edificação do seu conhecimento.*

De acordo com este testemunho torna-se importante realçar que é urgente encontrar as melhores estratégias e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, de forma inclusiva, onde se promovam políticas para a igualdade de oportunidades. O Decreto-Lei 54, de 6 julho de 2018 prevê que cada escola encontre formas de lidar com a diferença, reconhecendo a mais-valia da diversidade dos seus alunos. Neste sentido, é imprescindível que os professores também se apetrechem de ferramentas pedagógicas diferenciadas proporcionando a todos e a cada um alcançar o expoente máximo das suas potencialidades. Neste contexto, a Aprendizagem Cooperativa apresenta-se como uma opção pedagógica de sucesso a incluir nas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Apontamento Conclusivo

Neste capítulo sob o título de Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional, é lançado aos docentes uma diferente abordagem para novos caminhos pedagógicos e curriculares alicerçados na formação contínua em contexto baseado na construção de práticas de sucesso e de bem-estar educativo. Reflete-se a necessidade de desenvolvimento profissional baseada numa mudança que se apresente como um desafio e não como uma ameaça. Através das Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional procura-se, o mais possível, acompanhar o trabalho pedagógico dos docentes nas suas diferentes escolas, apoiando-os quer na implementação de projetos inter e transdisciplinares, baseados nos diferentes métodos de Aprendizagem Cooperativa, quer na apropriação dos documentos estruturantes que marcam a vida das nossas escolas na atualidade, nomeadamente: O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, As Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o Manual de Apoio à prática de Educação Inclusiva, documentação que dá sustentação aos Decretos- Leis 54 e 55, de 6 de julho de 2018. Os docentes necessitam de ser ouvidos, informados e apoiados nesta visão de reorganização da escola. Este acompanhamento e monitorização é possível ser feito em contexto formativo e com sucesso, no âmbito das Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional.

Referências

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.) (Trad. A. Faria). Madrid: McGraw-Hill. (obra original publicada em 1995).

Bessa, N. & Fontaine A. M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Editores.

Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Cohen A. & Fradique J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade curricular.* Lisboa: Raiz Editora

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação.* Porto: Porto Editora.

Cosme, A. & Trindade R. (2013). *Organização e Gestão do trabalho Pedagógico. Perspetivas, questões, desafios e respostas.* Mais Leituras Editora.

DuFour, R. (2004, May). What is "a professional learning community?" *Educational Leadership 61(8), 6-11.*

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Perafita: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa:Lídel, Edições Técnicas.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lídel.

Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e Optimização da Intervenção Pedagógica no Ensino Básico – 1.º Ciclo em Portugal.* Tese de Doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Moreira, S., Mar Lorenzo, M., & Moreira, L. (2014). *The Effect of Cooperative Learning on Primary School Students Motivation*. ECER2014 – European Congress of Educational Research, Porto, Portugal.

Sharan, S. (1990). Cooperative learning: a perspective on research and practice. In Sharan, S. (Ed.). *Cooperative learning: theory and research*. New York: Praeger.

Silva H, Lopes J.& Moreira S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lisboa: PACTOR.

Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longmann.

Trindade, R. (2018) *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas.* Lisboa: Leya Educação.

9 789897 571060

Coleção Ciências da Educação

Série Aprendizagem e Formação

"(…) a formação contínua de professores pode, e deve ter, um papel de charneira no processo de (re)pensar o futuro da escola. A conjugação entre forças externas, escola e universidade pode ser facilitada pelos Centros de Formação Contínua de Professores (CFAE), entidades muito ágeis e, sobretudo, muito embrenhadas nas comunidades locais, mas também próximas das tutelas políticas e dos ambientes tradicionais de investigação e de produção de conhecimento, assim como de processos e comunidades de inovação emergentes. (…). Faz sentido continuar a pensar a formação contínua de professores como tem sido feita até à data? Não deveria a formação contínua de professores debruçar-se sobre o futuro da escola e a escola do futuro?"

PNPSE

enforma
CENTRO DE FORMAÇÃO

CeiED
CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

UNIVERSIDADE LUSÓFONA

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA