

# C.F.A.E – A Expressão da vontade dos docentes

Miguel Castro

*Instituto Politécnico de Portalegre*

*Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território*

*Núcleo da U. Coimbra*

## INTRODUÇÃO

Mesmo no início da década de 80 do século passado, estava a terminar o meu 12º Ano, na escola Secundária Mouzinho da Silveira em Portalegre, ocorreu um evento pedagógico (Semana da Escola ou outra designação da qual não me lembro), onde foi convidado o Professor Fraústo da Silva. Com uma capacidade de comunicação e simplicidade invulgares, durante a sua apresentação contou duas histórias, que segundo ele refletiam a realidade da educação em Portugal. Essas pequenas alegorias, cheias de humor sarcástico e certo ainda hoje me acompanham.

A formação de Professores e Educadores, até à afirmação dos Centros de Formação de Professores (atuais CFAE), era controlada essencialmente pelos recém-criados Institutos Politécnicos e as vetustas Universidades; os poucos Centros que

existiam, ainda no início, sem financiamento e com muitas dificuldades, tentavam abrir caminho entre um mar de obstáculos, que não deixavam margem para chegar eficazmente aos docentes. Desta forma, a oferta de Formação Contínua de Professores e Educadores vinha de cima para baixo, e estando eu, já professor, a procurar e frequentar Formação, fez-me lembrar a pequena história que o Professor Fraústo da Silva nos contou e que começou a fazer muito mais sentido para mim.

A História falava de uma Universidade, que tendo um investigador brilhante apostou e financiou um Doutoramento (Especialização ou Pós-Doutoramento) num dos mais conceituados institutos de investigação do Mundo. O Investigador conseguiu uma brilhante Tese onde explicava tudo o que havia para saber sobre a ponta esquerda do intestino da minhoca. Chegado a

Portugal e aclamado pelos pares, pôs-se à Universidade o problema sobre o que fazer com tal investimento e com um Investigador tão prestigiado, a nível mundial.

Vamos abrir uma cadeira onde se estude a ponta esquerda do intestino da minhoca! Em breve vários estudantes sabiam muito ou quase tudo sobre o intestino da minhoca. Formados, e muitos Doutorados, quiseram divulgar o que pensavam ser importante para a formação de alunos, Professores e Educadores. Em breve começaram a nascer ações de formação sobre a ponta esquerda do intestino da minhoca e os Professores e Educadores, não tão entusiasmados com o tema, punham uma questão insignificante: qual a utilidade prática para o meu desenvolvimento profissional e científico, e saber tanto sobre a ponta esquerda do intestino da minhoca?

Os Centros de Formação de Associação de Escolas cumprem 25 de anos de existência e de atividade e aquilo que realmente os faz diferentes é a sua lógica de funcionamento – a Formação faz-se das necessidades expressas pelos docentes e pelas escolas, segundo os seus projetos e objetivos. Esta visão não exclui os Politécnicos e Universidades; pelo contrário, aproxima estas instituições da realidade docente e obriga-as a caminhar em conjunto com os professores e a dar resposta às suas necessidades de evolução, e não o contrário. Qualquer reforma, mudança ou evolução, se não corresponde à necessidade daqueles que as vão pôr em prática, não é eficaz, nem altera a realidade de forma profunda. O Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano (CEFOPNA), ao qual estou ligado por laços

profissionais, mas também afetivos, faz jus ao que atrás mencionei. Sem pôr de lado propostas vindas de Professores (do Ensino Superior ou não), o CEFOPNA estrutura o seu plano de Formação a partir das propostas vindas das Escolas e dos seus docentes, que apontam as áreas de formação que sentem ser importantes para a alteração e adaptação das suas práticas pedagógicas às necessidades e obstáculos que a sociedade pós-moderna, e ligada à informação e às novas tecnologias, vai pondo no seu quotidiano profissional.

Este tipo de processos *bottom-up*, ainda que enquadrados por uma estrutura de topo, são aqueles que, como referimos no título, expressam a vontade dos docentes. O segredo do sucesso dos CFAE é, porventura, esta origem nas necessidades dos professores de se atualizarem e de serem cada vez mais completos na sua atuação.

## BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

É um lugar-comum dizer que na escola se refletem as dinâmicas da sociedade, com o que ela tem de melhor e, por mais vezes acentuado, o que de pior possui. Nada de errado está neste retrato. O mais estranho é encarmos os aspetos negativos apenas como culpa da escola e dos seus atores e não responsabilizar todos nós, ou seja a "sociedade" que nela se espelha e reflete.

Este movimento de abertura da Escola inicia-se com mais acuidade após uma generalização das democracias de tipo ocidental (pós-segunda Guerra Mundial) e essencialmente a partir da década de 60 do século passado. A alteração e elevação das condições

gerais de vida, a massificação do bem-estar, a generalização, como direito Humano, à escolarização e o acesso democratizado à informação, provocaram uma profunda necessidade de alteração do paradigma educativo e da sua principal ferramenta – a Escola.

Relativamente à profissão docente, a necessidade de adaptação à realidade, que já não era exterior à escola, mas que nela entrava e se afirmava, foi premente. Já não bastava (nem basta) ao professor possuir um bom conhecimento científico e transmiti-lo! De transmissor, o professor passa a educador, necessitando de múltiplas valências para conseguir atingir o seu objetivo – o sucesso do aluno no seu contexto social regional, nacional e global.

Talvez a nenhuma outra profissão se peça tantos e tão variados *skills*.

Exige-se do professor um conhecimento pedagógico e didático adequados à multiplicidade de situações com que se depara: além de ter de dominar os conteúdos que leciona, deverá ainda promover e ser facilitador da aprendizagem, estar atento aos alunos, organizar o trabalho na sala de aula, diferenciar e diversificar os métodos, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos. Para além destes aspetos deverá também ter em conta a estabilidade e o equilíbrio emocional e afetivo de todos os alunos, assim como os aspetos de caráter social da turma. (Ventura dos Santos, 2013: 10)

Desde psicólogo, assistente social, animador sociocultural, educador, companheiro e até (espante-se) professor, tudo é exigido ao docente. Para que a sua ação seja eficaz terá que

ter noções várias, que já não se restringem apenas à sua área científica de origem, ainda que as abordagens multidisciplinares sejam cada vez mais comuns. Esta situação conduz os professores à procura de formação (formal, não formal ou informal) em áreas que não são estritamente relacionadas com as suas áreas científicas.

Noutra perspetiva, por parte do cidadão comum existe um cada vez maior acesso à informação, que o leva a sentir-se na posse de um conhecimento, quase sempre superficial e por vezes pseudocientífico, que considera que lhe permite, frequentemente sem fundamento, avaliar a escola e os professores, sem estar de posse dos requisitos específicos que são apanágio da profissão docente. Para a maioria dos cidadãos, a escola ainda é, do seu ponto de vista, essencialmente transmissora de conhecimentos. Apenas acessoriamente outros aspetos educativos são tidos em conta – os alunos têm que aprender (saber muitas coisas!?) para passar nos exames. Assim, por não se entender a especificidade dos aspetos didáticos e pedagógicos que constituem a profissão docente, existe uma desvalorização desta atividade, exigindo que os professores simulem os motores de busca, na quantidade de conhecimentos da sua área. De outro ponto de vista, e sendo eu professor, também nós temos culpa, pelo facto de não conseguirmos afirmar as características específicas da nossa profissão, e que vão muito além dos conhecimentos científicos.

Existe uma ambivalência face à profissão docente, que leva a que os cidadãos tenham uma posição paradoxal acerca da escola: por um

lado, arrogam-se a apropriar-se do conhecimento de várias áreas do saber, incluindo as melhores práticas pedagógicas; por outro, exige desta a educação dos seus filhos, não apenas em aspetos científicos, mas também no seu acompanhamento psicológico, pais de substituição e animadores para reterem os alunos na escola o maior tempo possível, e poderem ou serem condicionados a trabalhar até mais tarde.

O professor deve possuir o papel de facilitador de aprendizagens (cada vez mais autónomas), potencializador da aquisição de conhecimentos, propiciador e incentivador do desenvolvimento de competências, científicas, sociais e pessoais. No entanto, a maior parte das universidades e politécnicos ministra uma formação ainda muito assente na teoria e orientada mais para um professor transmissor de conhecimentos do que para o desenvolvimento de competências e auxiliar na manipulação e seleção da informação. Numa era em que o conhecimento é ubíquo, à escola cabe também, para além de transmitir conhecimento, proporcionar aos alunos meios, técnicas e formas de procurar e utilizar a informação para a sua vida quotidiana e profissional, paralelamente à aquisição de conteúdos. Embora a escola possua as duas vertentes, é por esta eficiência e eficácia que ela tem de se afirmar. Para tal, o professor tem de procurar a formação, sempre atualizada, que o ajude a propiciar aos alunos alcançar os seus objetivos e integrarem-se nos seus contextos sociais aos vários níveis, global, nacional, regional e local. Pretende-se que seja “não alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar,

organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (Delors, 1996: 133)

Marc Prensky, a 4 de julho de 2018, na Entrevista da Manhã, na Antena 1, propõe ir mais além, fazendo desaparecer o termo professor e apelidando-o de Treinador. Desenvolve a ideia, com algum humor, comparando o professor a um treinador de uma equipa de futebol; este não tem que ser o melhor jogador, mas terá certamente de conseguir que os seus jogadores sejam capazes de uma excelente performance e terá também de saber um pouco de cada posição e de futebol no geral.

Este tipo de visão da educação, e inerentemente da escola também, é refletida nos relatórios e orientações da OCDE, da UNESCO e da própria Comissão Europeia (2002, 2003, 2012, 2016). Sinteticamente, divide os objetivos da educação para o século XXI em quatro grandes áreas: Formas de Pensar (criatividade; pensamento crítico; resolução de problemas; tomada de decisões e aprendizagem); Formas de trabalhar (capacidades de comunicação; trabalho colaborativo); Ferramentas para o mundo do trabalho (Tecnologias de comunicação e informação; Literacia relativamente à informação); *Skills* para viver no mundo (Cidadania; Carreira e vida; responsabilidade pessoal e social). Este tipo de abordagem não põe de lado o conhecimento científico; porém, a velocidade da mudança é de tal forma rápida e imprevisível, que se torna necessário dar aos alunos ferramentas para que possam viver num mundo volátil, em constante mudança e com um grau de imprevisibilidade muito acentuado.

## A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E EDUCADORES

Em Portugal (não apenas na educação) as alterações e reformas tentadas e efetivadas são predominantemente *Top-Down*. Não tendo origem numa combinação entre a vontade expressa dos docentes e as necessidades de reforma ou adaptação do sistema educativo, que terá que possuir uma visão mais global e proveniente do topo da organização, provoca nos docentes uma atitude de resistência que se manifesta numa tendência para não adotar as novas ideias, independentemente da “bondade” das intenções. Esta falta de reais alterações, quer no sistema educativo, quer nas práticas letivas e didáticas específicas, pode justificar-se por este desfasamento entre o topo e a base do sistema. As alterações e reformas que vão sendo implementadas não se refletem eficazmente nas práticas letivas; tendem a ser desconexas, erráticas e não sendo fruto de um movimento significativo de docentes e das suas necessidades. As mudanças efetivas e permanentes no sentido do aperfeiçoamento acabam por ficar desvirtuadas e sem efeito prático, quer nas práticas pedagógicas, quer no sucesso dos alunos. Por muito positivas e eficazes que pudessem vir a ser, são pontuais e não constituem um conjunto coeso, com sustentação teórica que permita a sua expansão e a adesão a novos modelos e paradigmas. Cada docente trilha, sozinho, ou em pequenos grupos, o seu caminho, mas a mudança é residual.

Se acrescentarmos que desde a Revolução de 1974 o número de reformas e alterações de “fundo” na educação têm sido tão frequentes e têm resultado em tão escassas

alterações reais e visíveis em contexto de sala de aula, é fácil compreender que os docentes adotem quase sempre uma atitude de desconfiança perante uma nova proposta de mudança. Para além deste obstáculo, cada alteração, na maior parte dos casos, não se baseia numa avaliação das transformações anteriores, o que resulta num destruir do pouco (ou muito) que se possa ter alterado e modificado. Como enfatizam Fullan & Hargreaves (2001) mudanças nas escolas e nos sistemas educativos que não partam das necessidades, ansiedades e projetos dos professores e não sejam suportadas e apoiadas por estes, não conseguem os seus objetivos.

A formação contínua deverá estar orientada para colmatar esta necessidade e permitir aos docentes contactar com inovações que sustentem e incentivem a sua necessidade de mudança e alteração de práticas; concomitantemente, deve permitir a organização e fundamentação teórica que suporte essa mesma transformação e centrar-se essencialmente na sala de aula, *latus sensus* (lugar de aprender a aprender). A formação deve ser algo que emane das necessidades expressas pelos docentes (através dos órgãos das escolas). Correspondendo às necessidades e expectativas dos professores e educadores, a formação contínua permite ao docente crescer e valorizar-se enquanto pessoa preparada, reflexiva e com *skills* específicos, que a identifiquem socialmente como especialista essencial numa sociedade proactiva e de informação. O docente deve ser um potenciador de perspetivas críticas a par do ritmo de mudança global.

“Marcelo García (1999), relativamente ao conceito de formação, afirma que (i) a

formação como realidade concetual não se identifica, nem se esbate dentro de outros conceitos em uso, como educação, ensino e treino, (ii) o conceito de formação agrega uma dimensão pessoal, de desenvolvimento humano global, a que é preciso atender, frente a outras concepções eminentemente técnicas, (...) o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação, ou seja, o indivíduo é o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autónoma. É através da inter-formação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.” (Ventura dos Santos, 2013:14)

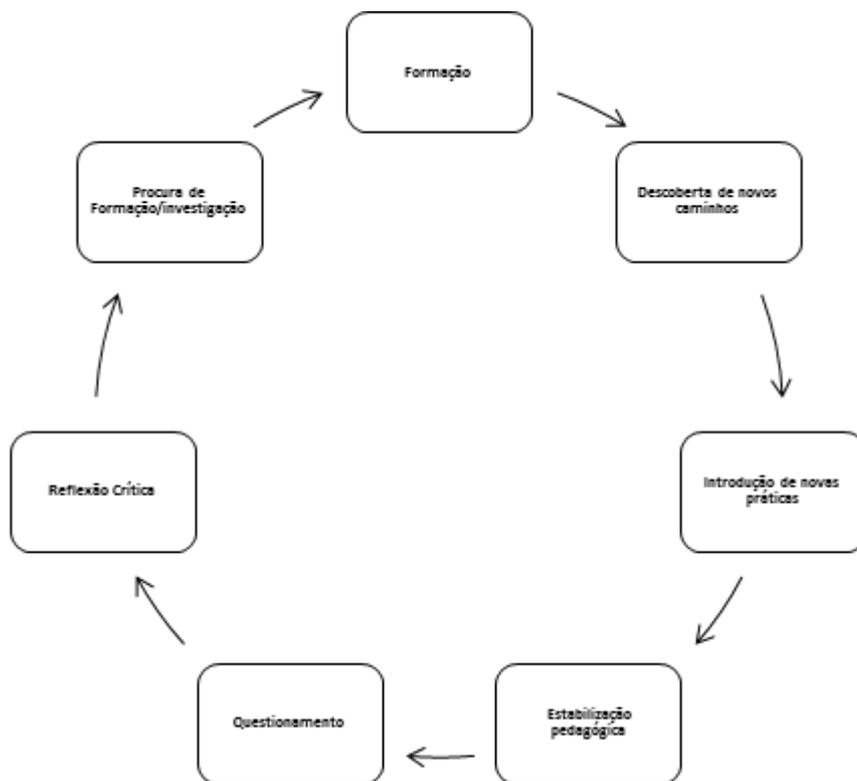
Qualquer que seja o ângulo teórico com que se aborde a Formação Contínua de Professores e Educadores, todas olham para o docente como um profissional de educação não compartimentado, mas com múltiplas facetas, todas elas a necessitarem de sustentação e crescimento do indivíduo. Podemos, no entanto, identificar grandes espaços: aspetos científicos, didático pedagógicos, e por fim, mas não por último, uma dimensão reflexiva e de questionamento do seu papel enquanto docente e membro de uma comunidade em mudança. Estas diferentes dimensões estão assinaladas e espelhadas nas obras de Garcia (1999), Alarcão (2001,2009), Canário (1998), M. T. Estrela (2001, 2010) ou Formosinho (1991) e realça, para além destes aspetos, a necessidade de

considerar a especificidade dos docentes.

A última dimensão de questionador, e conseqüentemente também de investigador, faz parte da profissão. É a partir da reflexão e da procura de respostas que o docente pode crescer e perceber as necessidades que possui para modificar as suas práticas no sentido da melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. A “formação deve ter em conta o questionamento reflexivo com caráter organizado e sistemático, focalizando a atenção nos problemas e no processo de resolução dos mesmos – ocorrer uma interligação entre os diversos sistemas de conhecimento e uma prática educativa em contexto.” (Ventura dos Santos, 2013:21). Tal como o aluno, também o docente deve ser o construtor do seu próprio conhecimento. Esta postura de investigação da realidade concreta do docente já tinha sido proposta por Estrela e Estrela (2001) no que ficou conhecido como estratégia de formação IRA (Investigação/Reflexão/Ação) tendo sido levada a cabo em projetos de investigação/ação coordenados por estes dois investigadores em diversas escolas, com a colaboração de vários docentes.

Num outro contexto apresentamos um ciclo que esquematiza o processo de formação contínua de grande parte dos docentes.

Esquema 1 - Processo de procura de Formação e Atualização Docente



Elaboração própria

“A formação (...) deverá ser entendida como um ciclo que permite ao professor ou educador um processo contínuo de ajustamento, conhecimento e inovação, que conduz ao melhoramento da sua prática pedagógica e ao desenvolvimento do seu conhecimento científico e crescimento pessoal.” (Castro, 2017:14)

A importância da formação contínua assume-se como tão essencial como a formação inicial e a especialização docente. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 reconhece o direito à formação dos docentes, mas o dever destes profissionais se atualizarem e adaptarem as suas práticas e conhecimentos. A regulamentação deste processo chega mais tarde, como ocorre muitas vezes no nosso país, através do DL nº344/89

de 11 de Outubro. É este DL que sustenta e é a base geral do sistema de formação que ainda hoje existe, não obstante as várias afinações e evoluções que se foram sucedendo, de forma a criar condições mais próximas das necessidades de formação dos professores e educadores; é o caso do DL de 1992 e em 1994 o DL nº 274/94 é o responsável pela criação dos CFAE (Centros de Formação de Associação de Escolas). Esta alteração é fulcral, no sentido da criação de um sistema que permitisse às escolas definirem as suas necessidades baseadas nas necessidades reais dos docentes.

Atualmente a Formação Contínua de Professores e Educadores é regulamentada pelo Decreto-lei 22 de 2014.

“Estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional. (DL nº 22 de 2014: 1286)

Os CFAE assumem-se como elemento estruturante da Formação Contínua de Professores e Educadores, embora as instituições de Ensino Superior também desempenhem um papel relevante, se assim o entenderem. Este papel enfatiza a maior aproximação das necessidades de formação sentidas pelos docentes e a oferta. Os CFAE constroem os seus planos de formação a partir das propostas das escolas.

Na essência a Formação Contínua assenta em modelos formatados: ações de formação, seminários ou oficinas de formação. São nestas modalidades que os docentes realizam a sua formação; a reflexão conjunta, o trabalho colaborativo ou a supervisão entre pares, embora teoricamente incentivados, não têm expressão concreta em créditos para a carreira, nem a certificação do trabalho pela tutela ou pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Assim, as novas tendências pedagógicas e as novas modalidades de formação, que fazem do professor um protagonista do seu próprio desenvolvimento, são postas de parte em termos de progressão; porém, mostram-se essenciais para o crescimento docente nos dois vetores que o último Decreto-lei aponta como essenciais para a carreira – a dimensão científica e didático-pedagógica.

## O CASO DO CEFOPNA (CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO NORDESTE ALENTEJANO)

Criado por despacho, publicado no DR nº 150, IIª Série, de 29/06/93, O CEFOPNA, está sediado na Escola Secundária Mouzinho da Silveira, em Portalegre e agrega as escolas dos concelhos de Arronches, Castelo de Vide, Campo Maior, Elvas, Marvão e Portalegre. É responsável pela quase totalidade da formação contínua dos professores e educadores nesta região. A sua intervenção tem sido orientada para responder à procura dos docentes para a elaboração dos seus planos de formação. Os temas e orientações das várias modalidades de formação refletem as vontades e necessidades das suas escolas ou agrupamentos, de modo a abranger o maior número de colegas possível.

Sendo formador neste Centro, por duas ocasiões tive a possibilidade de fazer estudos que me permitiram ter uma visão mais clara do que os formandos pretendem e de como encaram a Formação Contínua.

Num primeiro momento, em 2016, realizámos um inquérito a partir da base de dados do Centro e obtivemos 776 respostas válidas. Este ano, de 2018, e no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, realizámos e analisámos 2760 inquéritos aplicados (em três partes – inquérito inicial; inquérito intermédio, inquérito final) aos 920 formandos que frequentaram as formações do CEFOPNA.

No primeiro trabalho orientámos as questões para dois campos principais: motivações para frequência das formações e opiniões sobre as mesmas. Devido à mobilidade da profissão

docente, conseguimos opiniões de colegas de todos os distritos do continente, com uma distribuição por sexo de 74,9% femininos e 25,1% masculino. Em termos de anos de serviço, 62% estavam entre os 15 e os 30 anos de serviço, o que é um ponto muito positivo, pois os colegas que participaram, para além da experiência, já tinham frequentado várias formações ao longo dos anos. Este fator é importante, pois poderão avaliar as formações de forma mais objetiva devido à possibilidade de comparação e aferição com outras experiências formativas.

No momento em que este inquérito foi realizado, a carreira docente estava congelada, fator este que poderia ter condicionado a disponibilidade para fazer formação dos docentes; no entanto, o que parece pesar na decisão dos profissionais da educação é vontade de atualização e inovação. A atualização a nível científico, proporcionada pela formação, é considerada importante ou muito importante (92,1%) e na área das didáticas específicas e das tendências pedagógicas recentes, a percentagem de docentes que a valoriza é de 91,5%. Assim, a formação faz sentido para os docentes, existindo disponibilidade para a inovação e atualização conhecimentos. Estes dados podem levar-nos a afirmar, que o corpo docente nacional deverá ser um dos mais qualificados, o que, pensamos nós, se irá, mais tarde ou mais cedo, refletir nas alterações das práticas pedagógicas. Outro aspeto, intimamente ligado às modificações didático-pedagógicas, foi a afirmação dos colegas relativamente à construção de projetos entre escolas (51,7%) e estratégias trans e interdisciplinares (56,3%), concluindo-

se que a formação é promotora de modificações orientadas para as novas metodologias, mais ativas e centradas no aluno e não tanto na quantidade de conteúdos, tal como apontam os relatórios internacionais.

A adesão voluntária à formação, e não por motivos compulsórios, apresentou percentagens superiores aos 80%; também mais de 90% das respostas consideraram o tempo despendido com as diversas modalidades de formação bem empregue. No aspeto das temáticas, os docentes dividem-se praticamente a meio – 50,5% pensam que apenas os temas científicos e pedagógicos deveriam ser objeto de formação; já os restantes colegas apontam a necessidade de temas mais latos e não apenas dentro dos itens apontados.

Ao longo da nossa experiência como formando e como formador, um dos ângulos mais interessantes de observar nestas reuniões de profissionais da educação é o fator catártico que se constata. Nestes momentos os colegas falam e partilham problemas, dificuldades, sucessos e fracassos. 68,8% dos docentes aproveitam estes espaços na sua vida profissional para refletirem em conjunto e “desabafarem”, com outros colegas, factos que os incomodam ou inquietam; desta forma, podemos também inferir que a assunção dos problemas ou dificuldades partilhadas conduzam à troca de possíveis soluções e que são momentos igualmente de formação e crescimento mais abrangente dos docentes.

Estas conclusões e indicações sobre formação contínua de professores e educadores foram confirmadas, alargadas e acentuadas no âmbito dos inquéritos realizados pelo CEFOPNA,

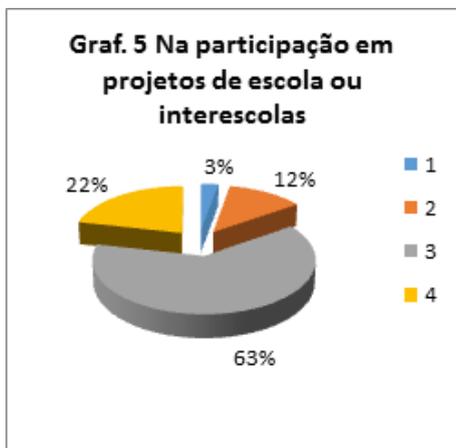
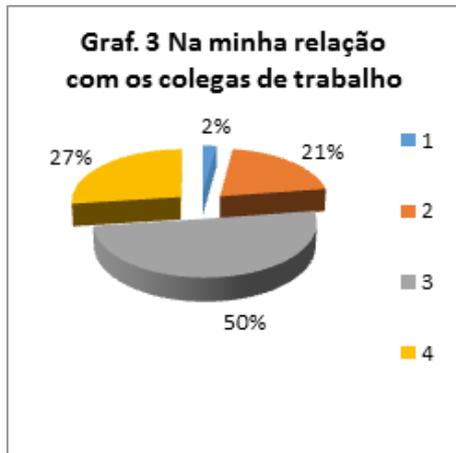
enquadrados no PNPSE. A caracterização do universo de estudo, embora mais alargado, apresenta características semelhantes ao primeiro estudo, ou seja, a maioria dos docentes pertence ao Quadro de Agrupamento ou Escola e 72% possuem uma experiência profissional superior a 20 anos. A distribuição por género reflete a realidade portuguesa que se tem vindo a acentuar desde a revolução de 74 - o investimento na formação inicial e ao longo da vida tem sido uma aposta mais marcada pelo género feminino (neste caso 82% do Universo), situação que adveio da democratização e normalização da vida nacional, que finalmente ofereceu à mulher um estatuto de igualdade de oportunidades.

O facto dos dois universos de estudo terem atributos semelhantes torna-se numa mais-valia, pois sendo de certo modo comparáveis, permitem conclusões mais sustentadas e válidas.

A formação do CEFOPNA, enquadrada no PNPSE foi divulgada essencialmente pelos Agrupamentos (88%). O PNPSE iniciou o seu processo a partir da base, isto é, convocando as escolas para a elaboração de Planos de Ação Estratégica de Escolas. "Obrigou" a que cada instituição realizasse uma reflexão sobre as suas necessidades específicas de formação, para que se conseguisse

mitigar, ultrapassar e vencer as debilidades existentes. Assim, foi através do Agrupamento que a comunicação se fez, eficazmente, de acordo com o valor das respostas. Ainda dentro das questões de contexto do plano, verificámos novamente que os aspetos legais que obrigam à formação, principalmente agora que o descongelamento da carreira docente é um assunto em discussão, não tem grande peso na opção para realizar formação.

Nestes inquéritos, uma das questões prendia-se com as expectativas que os colegas tinham em relação à formação e à sua utilidade para a sua vida profissional. Como poderemos observar no próximo conjunto de gráficos, as expectativas dos docentes no início da ação são altas, ou muito altas, no que respeita à utilidade da formação na sala de aula; apenas a relação com os colegas, embora importante, não apresenta valores tão elevados. Interessante é comparar os dados do inquérito inicial, com um outro realizado no final das formações (as questões apresentam uma escala de 4 pontos, sendo que o 4 revela uma concordância ou satisfação máxima e o 1 o oposto).



Elaboração própria

Nos gráficos, as percentagens são muito significativas relativamente aos aspetos pedagógicos. Os docentes querem adaptar as suas práticas letivas às novas necessidades e desafios, e para tal utilizam, como é suposto, a formação contínua. A relação com os alunos, as novas metodologias e a possibilidade de participação e elaboração de projetos na escola, ou interescolas, apresentam valores sempre acima dos 80%, sendo que na maior parte dos casos vão além dos 90%. Estes valores suportam que não só este grupo profissional possui um grau de formação específica muito elevado, como existe uma predisposição para a mudança e atualização dos profissionais. Aliás, 98% dos docentes acredita que as ações/formações que frequentam vão melhorar a sua prática pedagógica e 80% escolhem novos temas para ampliar a sua formação; 20 % afirma que repetem a escolha do tema da formação.

No quadro faz-se uma breve comparação entre as expectativas iniciais e o final da formação, verificando-se que a satisfação dos docentes é acentuada.

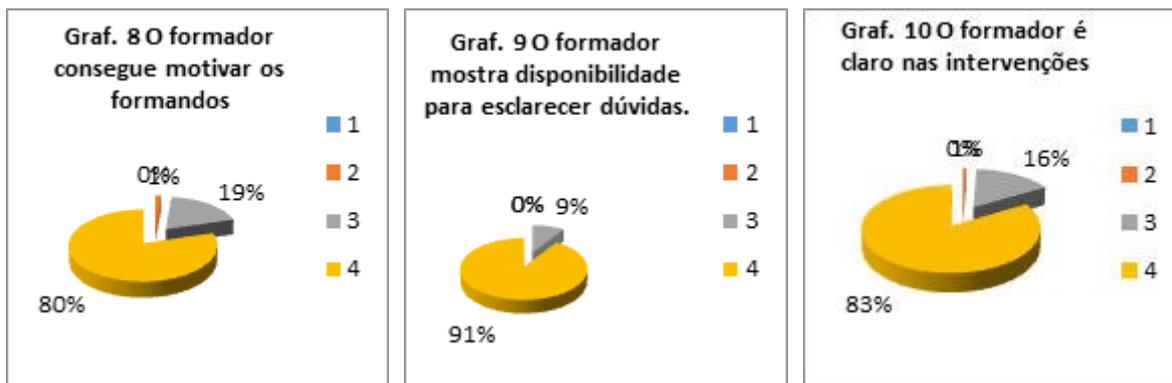
Estes dados permitem concluir que as temáticas propostas para o plano do CEFOPNA espelham a efetiva vontade dos professores. O processo que conjuga uma perspetiva vinda de topo – PNPSE – e a vontade das escolas (base) – elaboração de planos estratégicos de Escola, revela-se, assim, potenciadora de uma efetiva mudança. Ainda que possivelmente a um ritmo não muito avassalador, a alteração vai-se dando, em passos que, ainda que pequenos, estão devidamente sustentados.

Quadro 1 -EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À AÇÃO Impacto na vida profissional		
	Inq. Inicial (%)	Inq. Final(%)
Na minha prática profissional	98	98
Na minha relação com os alunos	88	95
Na minha relação com os colegas de trabalho	77	86
Nas metodologias utilizadas na PP	98	99
Na mudança de práticas em sala de aula	93	95
Na participação em projetos de escola e interescolas	85	88

Elaboração própria

Excetuando o primeiro dado, todos os outros valores registaram subidas ligeiras. O importante para registo e reflexão são o preenchimento das expectativas. Os colegas ficaram satisfeitos com a formação realizada e pretendem transportá-la para as suas escolas e salas de aula, considerando a influência que as Ações/Oficinas têm no melhor desempenho profissional. Assim, podemos afirmar, perante os dados, que o objetivo foi cumprido de forma extremamente satisfatória.

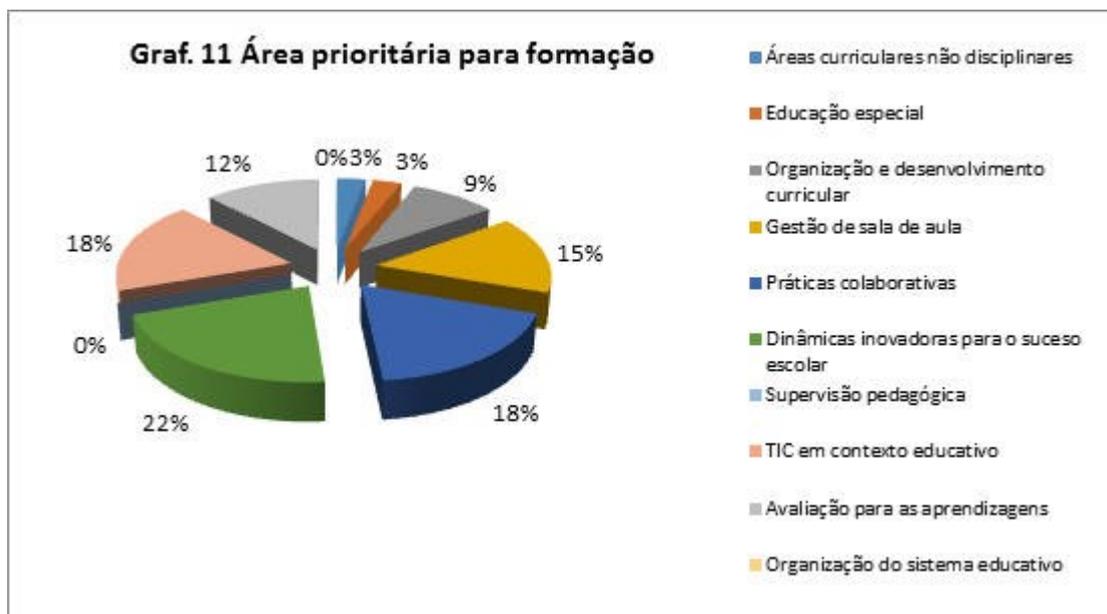
Relativamente ao formador, os formandos reconhecem existir uma relação de proximidade e colaboração. A capacidade de motivação, disponibilidade e clareza no discurso são indicadores não apenas do bom ambiente gerado dentro do contexto de formação, mas também de alguma proximidade, que pode refletir trabalho colaborativo e aprendizagens mútuas.



Elaboração própria

O inquérito tentou também definir as principais áreas de formação pretendidas, como opção para futuras ações. Este dado é importante para a construção de futuros planos de

formação que não se revejam em planos desligados da realidade das necessidades e interesses de formação dos principais elementos deste processo – os docentes.



Elaboração própria

O gráfico demonstra uma aparente dispersão das áreas de formação pretendidas. Porém, o que se torna evidente é a procura dos docentes por uma atualização e formação orientada para o sucesso dos alunos. O contexto educativo, em constante alteração, reflete a velocidade da mudança na era tecnológica. Os professores vêem-se confrontados com realidades novas e desafiantes, que pretendem ultrapassar através de novas posturas, em contexto de sala de aula.

Podemos agrupar as respostas em dois conjuntos: - as que estão diretamente ligadas à prática pedagógica e a didáticas centradas na sala de aula, com o objetivo de obter sucesso escolar – 94%; - a Supervisão Pedagógica e a Educação Especial - 6%. O que se verifica é que as respostas se concentram em temáticas que permitem aos formandos alterar a “sala de aula”, para dar resposta às novas dinâmicas impostas também pelos alunos, que sendo diversos terão que

ser tratados como tal na sua multiplicidade de interesses. Este último aspeto, embora mais realçado, não se sobrepõe, naturalmente, à igual necessidade de formação científica, linguística e humanista, necessária à formação de cidadãos interventivos e participativos. É o equilíbrio entre esta grande variedade de fatores que as respostas evidenciam – Dinâmicas Inovadoras para o Sucesso Escolar; Práticas Colaborativas; TIC; Gestão da Sala de Aula; Avaliação das Aprendizagens; Organização e Desenvolvimento Curricular.

O PNPSE pretendia alterar práticas para o sucesso; pela amostra dos inquiridos do Nordeste Alentejano, a mudança já está a ser iniciada e parece ser sustentada pelos docentes.

Um dos grandes objetivos do PNPSE é provocar mudanças centradas na sala de aula, mas também a introdução de novos temas de discussão e reflexão nas suas instituições. O debate sobre metodologias, o papel da escola na preparação de alunos capazes de enfrentar um mundo que se transforma a uma velocidade e com um grau de imprevisibilidade nunca antes conhecidos, provocam uma inevitabilidade de mudança e transformação das instituições, que sendo formada por Homens, possui algum grau de resistência à mudança. Recorrendo ainda a Marc Prensky, na entrevista de 4 de julho de 2018 (Antena 1), a palavra mudança deve ser evitada pois provoca resistência; este autor aponta para a palavra adaptação, mais consensual e com maior correspondência face à realidade social. Corresponder (ou superar) às expectativas dos formandos em relação à sua formação é uma pedra fulcral para o processo ser eficaz e resistir ao imobilismo e resistência aos novos

objetivos expressos no perfil do aluno para o século XXI.

Mas a mudança foi e vai acontecendo paulatina, mas sustentadamente. Basta visitar as escolas e observar alunos e docentes a experimentar novas abordagens e novas relações didáticas e pedagógicas.

## ALGUMAS CONCLUSÕES E PISTAS DE REFLEXÃO

O que pretendemos realçar neste texto são três ideias chave relativamente aos CFAE e em particular ao CEFOPNA.

A primeira ideia é relativa ao processo de implementação das formações contínuas de professores e educadores. Este grupo profissional, ao longo da história democrática do país, sofreu provavelmente mais reformas que qualquer outro conjunto profissional. Se é verdade que algumas mudanças e alterações foram sendo feitas a partir da tutela, muitas das transformações ocorridas foram alteradas conforme modas ou ministros, sem existir uma avaliação dos impactos que provocaram, para melhor ou para pior. As reformas, na sua maioria, deixaram quase sempre os professores de fora do processo de mudança; desta forma, a implementação no terreno nem sempre foi de acordo com a perspetiva de topo. A razão para a fraca alteração é simples: os docentes não se reviam nas mudanças propostas e apenas adotavam a parte que lhe parecia mais correta. No entanto, num tão vasto grupo de elementos nunca houve coordenação na alteração das práticas pedagógicas. Cada um fazia da forma como melhor conseguia interpretar algo que não era efetivamente seu. Esta situação levou a que a classe

docente adotasse uma postura de alguma desconfiança perante as várias propostas. A modificação desta atitude será um dos obstáculos a alterações e adaptações efetivas.

A segunda ideia central, que se retira de todo o processo de formação contínua, é que os docentes estão muito disponíveis para a formação, atualização e alteração de práticas. A partir dos dados, podemos concluir que a formação conduz a um melhor e mais eficaz desempenho de professores, alunos e instituições escolares. Os inquéritos evidenciam que independentemente dos anos de serviço, os professores aderem às formações com a consciência de que esta pode (e deve) apresentar algo de novo nas áreas científicas e didático-pedagógicas. Fica igualmente vincado que não é apenas a obrigatoriedade que leva à formação, mas sim uma necessidade sentida para que o desempenho e o papel de professor e educador seja mais eficaz e conduza os alunos a maior sucesso escolar. Desta forma, permite que a Escola cumpra mais eficazmente os seus propósitos: educar alunos para a vida num mundo em mudança e apetrechá-los de ferramentas e conhecimentos que potenciem o seu sucesso, integração e participação crítica e construtiva nas suas comunidades.

Por último, a terceira ideia prende-se com o papel dos CFAE. A razão de ser destas instituições são os professores; é a partir destes e com estes que se definem área de formação. Os centros foram percorrendo um longo caminho e neste momento são expressão da vontade dos docentes. Não são perfeitos mas, como mostram os dados, cada vez mais servem os docentes e são agentes de mudança. Esta diferença entre *Top-Down* e

*bottom-up* é suficiente para que os professores possuam maior adesão, menos desconfiança e maior participação.

Uma das maiores virtudes do PNPSE foi ter conseguido um equilíbrio entre o topo e a base, sendo que a Estrutura de Missão designada conseguiu fazer esta ligação. O equilíbrio entre o plano da Estrutura Superior e a possibilidade de expressão vontade dos docentes, que se efetivou nos planos de Escola e dos CFAE, levou a um elevadíssimo número de formações e formandos nestes dois últimos anos. Mais tarde (ou mais cedo, preferencialmente), a mudança irá acontecer e a Aprendizagem e a Instituição Escolar estarão seguramente mais perto do contexto e da realidade atual.

Por último uma sugestão, que tem já tem sido alvo de críticas e elogios: não sendo “politicamente muito correta”, o que propomos é um complemento à atividade dos CFAE, numa abordagem que vinda dos docentes e das suas dinâmicas pode ser uma hipótese a ponderar.

A ideia prende-se com as possibilidades alternativas de proporcionar formação creditada aos docentes noutras modalidades, que não as tradicionais. Os dados apontam para que as ações/oficina de formação constituam momentos de partilha e reflexão conjunta dos colegas. Lembremos que a maioria das respostas diz que estes espaços conduzem a projetos entre escolas, trans e interdisciplinares. Uma percentagem significativa refere que os momentos de formação proporcionam e permitem troca de experiências, dúvidas, partilha de ideias e soluções. Como caminho paralelo e complementar à formação

mais tradicional, a possibilidade de se constituírem nas escolas, entre escolas ou em agrupamentos de escolas, espaços relativamente informais, mas organizados, com agendas definidas e temas pertinentes, onde os professores se possam reunir com regularidade e discutir, refletir, criticar e descobrir soluções e novos caminhos, que permitam melhorar as suas práticas pedagógicas e alargar o seu leque de interesse e conhecimentos científicos, não apenas da sua área específica, mas também de outras áreas, permitindo novas didáticas e formas de trabalho. A proposta de um programa com os temas de trabalho e um relatório final ou trimestral (ou outros documentos) poderiam garantir os requisitos para uma possível creditação ao CCPFC (ainda que com possível menor peso). Este processo poderia potenciar e valorizar mais e melhor trabalho cooperativo e de supervisão entre pares. O trabalho entre pares, sem o peso do formador/formando, poderia constituir-se em momentos de partilha e união entre um grupo profissional que tem vindo a ser desvalorizado, mas que, como podemos constatar, é um daqueles que maior formação possui e predisposição para a mudança.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que Sentido? Que Formação? Cadernos de Formação de Professores, I, 21-30.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 119-128.
- Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. (2012) Strasbourg. European Commission.
- Canário, R. (1998). A escola e o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. São Paulo, 6, 9-28.
- Casanova. M. P. (2014). Avaliação da Formação Contínua de Professores: Uma Necessidade Emergente. In Formação contínua. 20 anos 20 ideias em Ação. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA (pp.31-37).
- Costa, Irene de Souza (2013). Avaliação da Formação Continuada de Professores: Programa Sala de Educador (Mato Grosso – Brasil). Lisboa. UL/Instituto da Educação
- Castro, Miguel (2017). Teacher and kindergarten Teacher Lifelong Training – The CEFOPNA. European Journal of Education Studies, Vol 3, Issue 9. Bucarest
- Delors, J. & al (1996). Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto, Asa.
- Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik, Mary Elizabeth McLaughlin. (2002). Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Geneve. UNESCO
- D.S. Rychen and L.H. Salganik (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Paris. OECD Publishing.
- Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. (2016) Paris. UNESCO.
- Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed. (2016). Paris. PISA, OECD Publishing.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. Revista de Educação, vol. XIV, nº 1, pp. 27- 48.
- Estrela, M. T. (2010). Profissão Docente - Dimensões Afetivas e Éticas. Coleção Saberes Plurais. Areal Editores.
- Formosinho, J. (1991). Formação Contínua de Professores: realidades e perspetivas. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Estrela, M. T; Estrela, A (org) (2001). IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores: Estudos de Caso. Porto. Porto Editora
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, Lina Maria Alves (2011). Formação Contínua De Professores Em Contexto. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Faculdade de Educação Física e Desporto

Ray McGhee and Sara Dexter(2002). Small School, Big Results: Leveraging Technology and Project-Based Learning in a High School". Paris. OECD Publishing.

Schools in Action. Global Citizens for Sustainable Development. A Guide for Teachers. (2016). Paris. UNESCO.

Ventura dos Santos, Maria Manuela Ferreira (2013). Formação Contínua De Professores Em Contextos Laborais Colaborativos – Seus Reflexos Nas Conceções E Práticas Profissionais. Lisboa, UL. Instituto da Educação.