

Do desempenho à ação profissional: sobre o rumo da formação contínua de professores em Portugal¹

Maria Helena Damião²

Cátia Delgado³

RESUMO

Este artigo incide no rumo que, em Portugal, tem sido conferido à formação contínua de professores. Na letra da lei, sobressai o desempenho docente como seu objeto privilegiado, opção compatível com princípios da reforma global da educação escolar, que o país tem acolhido. Realizado um levantamento da oferta disponível, junto da principal entidade formadora, confirma-se isso mesmo. Questionando-se a prevalência do conceito de desempenho docente e das práticas de ensino que desencadeia, afirma-se a necessidade de fazer valer o conceito de ação docente como orientador da formação. De facto, a ação, por ser informada, crítica e deliberada, constitui a melhor expressão da autonomia profissional.

Palavras-chave: autonomia docente; formação contínua de professores; desempenho docente; ação docente; política supranacional.

¹ Paper funded by national funds through the FCT – Foundation for Science and Technology, I.P., under the project UIDB/00460/2020.

² Doutora em Ciências da Educação. Professora de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS 20). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-4074>. E-mail: hdamiao@fpce.uc.pt

³ Mestre em Ciências da Educação. Doutoranda de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Membro colaborador do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS 20). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8799-0734>. E-mail: cdelga7@gmail.com

From performance to professional action: on the course of ongoing teacher education in Portugal

ABSTRACT

This article focuses on the direction that, in Portugal, has been given to the continuous teacher training. In the letter of the law, teaching performance stands out as its privileged object, an option compatible with the principles of the global reform of school education, which the country has welcomed. A survey of the available supply, with the main training entity, confirms this. Questioning the prevalence of the concept of teaching performance and the teaching practices it triggers, the need to assert the concept of teaching action to guide training is affirmed. In fact, action, being informed, critical and deliberate, is the best expression of professional autonomy.

Keywords: teacher autonomy; continuing teacher training; teacher performance; teacher action; supranational politics.

Del rendimiento a la acción profesional: sobre la orientación de la formación permanente del profesorado en Portugal

RESUMEN

Este artículo se centra en la orientación que, en Portugal, se ha dado a la formación continua del profesorado. En la letra de la ley destaca como objeto privilegiado el rendimiento escolar, opción compatible con los principios de la reforma global de la enseñanza escolar, que el país ha acogido favorablemente. Un estudio de la oferta disponible, con la principal entidad de formación, lo confirma. Al cuestionar la prevalencia del concepto de actuación docente y las prácticas pedagógicas que desencadena, se declara la necesidad de afirmar el concepto de acción docente para orientar la formación. De hecho, la acción, informada, crítica y deliberada, es la mejor expresión de la autonomía.

Palabras clave: autonomía del profesorado; formación continua del profesorado; rendimiento docente; acción docente; política supranacional.

A necessidade de formação dos professores, tem sido um campo no qual as preocupações dos sistemas educativos têm evoluído quase sempre em conformidade com a visão do trabalho que ressalta dos contextos produtivos e empresariais. É neste quadro que se tem desenvolvido a actividade dos CFAE's (HERMÍNIA VIEGAS, 2007, p. 220).

Tem havido uma grande pressão dos governos para impor sistemas de responsabilização e controlar mais a formação de professores [...] a pressão sobre a formação dos professores tem sido enorme (MICHAEL YOUNG, 2014, p. 1117).

ENQUADRAMENTO

Em Portugal, no quadro da anterior reforma educativa, foi publicado, em 2014, um regime jurídico para a formação contínua de professores que apresentava, no preâmbulo, o “novo paradigma” a seguir, orientado para a “melhoria do ensino”, em concreto, para a “qualidade de desempenho dos professores”. O seu “desenvolvimento profissional” deveria tornar-se prioridade do sistema de formação, a par da resposta às necessidades “identificadas nas escolas”, numa articulação “com os objetivos de política educativa local e nacional”⁴. Logo, as ações de formação a realizar, podendo incluir-se em sete áreas temáticas⁵, deveriam obedecer a estes critérios.

⁴ Este regime jurídico foi apresentado no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, o qual se vê compatível com o Regime Jurídico de Habilitação para a Docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Os dois diplomas foram redigidos na sequência da publicação de um novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), que retomou o constante na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada originalmente em 1986 (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

⁵ As áreas de formação em causa são as seguintes: a) docência ou conhecimento que constitui matéria curricular; b) prática pedagógica e didática, designadamente, no domínio da organização e gestão da sala de aula; c) formação educacional geral e das organizações educativas; d) administração escolar e administração educacional; e) liderança, coordenação e supervisão pedagógica; f) formação ética e deontológica; g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.

No quadro da mais recente reforma educativa – iniciada em 2016 e legitimada em 2018⁶ –, a formação de professores passou a ser considerada, conjuntamente com a formação “de outros agentes da educação”, “um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação”⁷. Apesar de, até ao momento, a formação contínua não ter sido reconfigurada num novo regime jurídico, um despacho de 2019, recordando o vínculo que ela deve manter com os objetivos de política educativa, atribui-lhe a finalidade da “melhoria da qualidade da educação, bem como do desenvolvimento profissional do docente”, considerando-se prioritárias as ações que incidam sobre: a) a promoção do sucesso escolar; b) o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens; e c) o regime jurídico da educação inclusiva⁸.

Ainda que os diplomas legais acima convocados, de 2014 e 2019, tenham vindo a lume em reformas educativas distintas e não estejam ao mesmo nível em termos de hierarquia normativa, ambos colocam a ênfase na “qualidade da educação” e no “desempenho docente” que para ela concorre, afirmando a importância da formação contínua nesse desígnio. Porém, o mais recente diploma, destacando a eficácia e a eficiência como condições de funcionamento do sistema de ensino, vincula a formação aos “objetivos de política educativa” sem mencionar o contexto local e nacional, omitindo, em particular, a alusão a necessidades “identificadas nas escolas”.

⁶ Os normativos que legitimam a reforma designada por Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), lançada pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, são dois: Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (estabelece o regime jurídico da educação inclusiva) e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens). Ambos decorrem do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), que a tutela determinou como orientador do trabalho educativo, e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), referencial desse trabalho.

⁷ Esta informação encontra-se reproduzida no sítio oficial da Direção-Geral da Educação (DGE), organismo do Ministério da Educação: <https://www.dge.mec.pt/formacao-continua>.

⁸ Trata-se do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, que, no seu artigo 2.º, define os três grandes grupos de prioridades de formação contínua dos docentes, acima enunciadas.

Sendo certo que as recomendações supranacionais inscritas na designada “reforma global da educação” têm vindo a ganhar amplo acolhimento no país, consideramos que a referida diferença, na sua subtileza, não pode ser encarada como casual ou irrelevante⁹. Por isso, centrámo-nos nela para perceber se a oferta formativa se adaptou a tais recomendações, reconhecidas, de resto, na lei nacional¹⁰. Falamos, em concreto, daquelas que vemos mencionadas no normativo de 2019 que acima indicámos.

⁹ Entre essas recomendações destacamos, pela sua presença firme e legitimidade conseguida, as da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). No mais recente Fórum Ministerial desta entidade, realizado em Paris, a 7 e 8 de dezembro de 2022, os representantes de 41 países, entre os quais Portugal, que co-presidiu à sessão, assim como a União Europeia, endossaram a *Declaração para a Construção de Sociedades Equitativas através da Educação*, reconhecendo, aí, de forma explícita, que as “análises educacionais da OCDE tornaram-se referências globais para a educação e ajudam a responder aos desafios de um mundo em mudança e à necessidade de desenvolver novas competências relevantes” (OECD, 2022a, p. 4).

¹⁰ O projeto de AFC, determinado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, é apresentado como [...] “resultado de um longo processo de auscultação de diversos intervenientes a nível nacional e internacional, com especial enfoque para a participação no projeto *Future of Education 2030*, da OCDE”, a partir do qual propõe a “construção de um currículo do século XXI”, que responda “com qualidade” aos “novos desafios” (PORTUGAL, 2017, p. 13881). Também o Decreto-Lei n.º 54/2018, que define a inclusão pela resposta às “características de cada aluno”, premissa que orienta a ação educativa, reforçando o envolvimento do próprio, vai ao encontro do recomendado pela OCDE, nomeadamente no conceito de *student agency* (vg. OECD, 2018). As “opções metodológicas” expressas no referido decreto assentam no “desenho universal para a aprendizagem” (PORTUGAL, 2018, p. 2919), remetendo-nos para a conceção apresentada pelo mesmo organismo supranacional, no âmbito do seu projeto *Educação 2030*, que arquiteta uma estrutura global de aprendizagem (OECD, 2018). Além disso, no Decreto-Lei n.º 55/2018 repete-se, quase integralmente, o discurso que dá forma ao documento norteador das mencionadas recomendações da OCDE, sugerindo-se que, devido à “incerteza quanto ao futuro”, urge agarrar as oportunidades emergentes de “desenvolvimento humano”, levando o aluno a adquirir competências que lhe permitam alcançar um perfil predefinido. Dessa forma, será capaz de “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”. Possibilita-se, ainda, que as escolas adotem “diferentes formas de organização do trabalho”, podendo, nomeadamente, constituir “equipas educativas”, com vista à rentabilização do trabalho docente, centrando-o nos alunos (PORTUGAL, 2018, p. 2928-2929). Devemos salientar que esta premissa esbarra com os princípios da “economia do conhecimento”, que sustenta a ação da OCDE no domínio da educação, fomentando a eficiência e eficácia dos sistemas, com base nas designadas economias de escala (vg. OECD, 2018).

Nesse sentido, efetuámos um levantamento da oferta de formação contínua proporcionada, no corrente ano letivo, a todos os docentes portugueses, pela principal entidade formadora a operar no setor, a saber, Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)¹¹. Em resultado, verificámos que essa oferta está de acordo com os “objetivos de política educativa” e com os pressupostos de desempenho profissional, alocados à “eficácia” e à “eficiência”, tal como consagrado na lei. Trata-se, como referimos, de um reflexo das ditas recomendações, nomeadamente das que se apresentam na forma de projetos ou planos estratégicos (vg. EUROPEAN UNION, 2020; OECD, 2020b)¹².

Estamos em crer que a situação crítica de pós-pandemia covid-19, entendida como uma janela de oportunidade para “criar uma visão ousada para o futuro da aprendizagem” (OECD, 2022a, p. 5) reforçou o alinhamento que apurámos: a formação levada a cabo ajusta-se ao quadro normativo vigente, que, por sua vez, corresponde ao que organizações de amplo espectro indicam. Sendo assim, poderemos afirmar que a formação contínua de professores proporcionada pelos CFAE, entidade primeira com essa responsabilidade, está no caminho certo?

¹¹ O artigo 10.º do já mencionado Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro prevê cinco tipos de entidades formadoras: 1) Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE); 2) instituições de ensino superior; 3) centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; 4) serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; 5) outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos. Para operarem, todas elas precisam de ser acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (cf. <https://www.ccpfc.uminho.pt/entidades-formacao>).

Devemos explicar que os CFAE dedicam-se, desde o seu início, quase exclusivamente à formação contínua. Contudo, no último quadro de reforma curricular a que nos referimos, a DGE, como serviço central do Ministério da Educação, “no âmbito das competências que lhe estão cometidas, e procurando dar resposta a problemas/necessidades detetados, disponibiliza um conjunto de ações de formação que pretendem contribuir, entre outros aspetos, para: a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos; e o desenvolvimento/valorização profissional dos docentes e outros agentes da educação, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida” (cf. <https://www.dge.mec.pt/formacao-continua>). Desta forma, a DGE tem assumido uma parte substancial da formação que é oferecida aos professores.

¹² Um desses reflexos é o Plano de Ação para a Transição Digital (Diário da República n.º 78, 2020, p. 6).

A nossa resposta não pode ser afirmativa pois, na direção muito uniforme que adotam, ou a que são submetidos, vê-se cumprido o desígnio, estabelecido superiormente, de aplicação de medidas de formação suscetíveis de induzir os professores a aplicar medidas educativas que, previamente, se definiram. Em paralelo, vê-se afastado o desígnio, que deveria ser o de toda a formação digna desse nome: apoiá-los na difícil tarefa que é o robustecer do seu pensamento, contribuindo para que, de modo informado e crítico, sem perder de vista as reais finalidades da educação escolar, possam ser autores de decisões adequadas às situações pedagógicas, traduzidas em ações, de facto, profissionais.

Os dois tópicos que se seguem – o primeiro amplia o esclarecimento acerca do que acabámos de enunciar e o segundo apresenta o estudo que efetuámos – bem como as considerações finais, devem ser encaradas a partir desta preocupação.

DO DESEMPENHO À AÇÃO PROFISSIONAL

Nos últimos anos, os sistemas de ensino ocidentais têm sido solicitados por organizações supranacionais com protagonismo firmado na educação escolar – com destaque para a OCDE –, a encarar, com coragem e audácia, a profunda transformação que, por referência a uma ideia de futuro, urge operar nos mesmos. Estribando-se na “lição” de vulnerabilidade que a pandemia covid-19 nos proporcionou, essas organizações intensificaram a sua solicitação, tendo avançado com medidas concretas para os diversos setores dos sistemas, incluindo a formação docente.

Reconhecendo aos professores um papel central e crucial na transformação – que aponta, em última instância, para a transformação do mundo, no sentido do “bem-estar” individual e coletivo, a par da sustentabilidade do planeta –, avançam com a necessidade de proporcionar aos que se encontram na carreira, a renovação do seu “desempenho”. Declarando a “inclusão” e o “sucesso para todos” metas que não podem ser adiadas, colocam, substancialmente, na formação contínua o ónus da “melhoria da aprendizagem” e dos “resultados da avaliação dos alunos”. Insistindo no desiderato da “inovação” como o único caminho que permite

alcançar tais metas, reforçam a ligação que ela, desejavelmente, deve estabelecer com as novas tecnologias, resultando daí uma dinâmica de flexibilização de tempos e de espaços, bem como de recursos, capaz de fazer surgir “novos modos de ensinar, que dão enfoque aos alunos como participantes ativos”, nas palavras do diretor para a Educação e Competências da OCDE (SCHLEICHER, 2018, p. 283-284). Pretendendo, em resultado, a reconfiguração da educação formal, que se aproxima dos registos não formal e informal, espera-se que o professor revele a capacidade de se adequar às exigências de cada situação pedagógica, sempre volátil, incerta, complexa e ambígua (OECD, 2018).

Este é, no essencial, o discurso sobre o que se diz serem os desafios sem precedentes que, no palpável e imediato presente, se colocam aos professores e a que, afirmam essas organizações, a formação contínua deve responder, no respeito pelas “tendências económicas, políticas, sociais e tecnológicas”, permitindo que cada aluno se desenvolva como pessoa, cidadão e profissional (OECD, 2022b, s.p.). É um discurso que, afigurando-se claro e razoável, convém interrogar no que nele é menos visível, sobretudo pela transposição que terá para as práticas formativas.

Registamos, em primeiro lugar, a ancoragem do discurso numa aperfeiçoada ambiência neoliberal, que, para fazer funcionar a economia globalizada, tem vindo a exercer influência direta sobre os sistemas educativos e formativos de maneira que estes respondam, célere e resolutamente, às medidas que lhes destinam. Nesta conformidade, a importância maior que se assevera atribuir ao professor, no que antes assinalámos, tende a ser corporizada no perfil de empreendedor (CONNELL, 2009), o qual exige um desempenho funcional e expedito, marcado pelos critérios de eficácia e de eficiência¹³.

Sob esta caracterização abrangente, vê-se destituído da sua função, que é ensinar: de especialista passa a “colaborador”,

¹³ A condição de “empreendedor” é definida por Connell (2009, p. 221) como um modo de “pressão sobre os professores” para que, incitados por crescentes e constantes “desafios”, façam “mais com menos”, envolvidos numa competição cíclica para progredir, apoiados numa lógica de ensino “sustentável”. A autora citada questiona o sentido deste modelo, causador da “autodestruição dos bons docentes”.

designação que, no “mercado de trabalho”, tende a ser aplicada a todo e qualquer profissional. Trata-se de uma designação uniforme, que uniformiza, capturando a sua identidade e tornando, por acréscimo, a sua formação indiferenciada. Espera-se, sublinhe-se, que este contexto o reconverta em “facilitador da aprendizagem” (BIESTA, 2019, p. 549), suficientemente destro para criar um “clima favorável [...] e agradável” onde os alunos consigam, pelos seus próprios meios, também eles, chegar a um desempenho empreendedor (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 70). Objetificado, há que tornar o professor num dos principais motores do progresso económico (FÁVERO *et al.*, 2022, p. 3-4).

São protagonistas do paradoxo que enunciámos a UNESCO e a OCDE: se, por um lado, repetem que “os professores são o fator que mais influencia o desempenho e a aprendizagem dos alunos” (UNESCO, 2020, s.p.), “o fator mais importante na escola quando se trata de aprendizagem” (OECD/UNESCO, 2021, s.p.), por outro lado, reconhece uma das organizações, basta “um corpo docente reduzido, singular e bem treinado”, podendo as “atividades de aprendizagem” “ser implementadas e monitorizadas por robôs educacionais e outros funcionários [...] ou diretamente por *software* educacional” (OECD, 2020a, s.p.).

Estamos, na verdade, face a um paradoxo mais aparente do que real pois, em ambas as tendências que o formam, é o “desempenho”, no sentido de execução, de aplicação, que se vislumbra, de um fazer que solicita comportamentos predeterminados, em detrimento do pensar que a eles conduz. Temos, de facto, dificuldade em ver, nessas tendências, a ideia de “ação” profissional: ideia que, não podendo, naturalmente, deixar de envolver o fazer, torna-o resultante de um pensar informado, com destreza interpretativa, atribuição de significados e perspicácia crítica, mas no qual também interferem sentimentos, atitudes e percepções. Ação que, acrescentamos, não é fixa, porque não o pode ser, dado o diálogo que mantém com as circunstâncias. Sendo ela tendencialmente deliberada, constitui a melhor expressão que entendemos ser possível da autonomia profissional.

É sabido que o professor desenvolve a sua ação em circunstâncias de particular exigência, caracterizadas, com frequência,

pela multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade dos eventos (DOYLE, 1977) e, também, pela complexidade, incerteza, instabilidade e singularidade (YINGER, 1986). Vê-se, pois, constantemente confrontado com a necessidade de resolver conflitos e de tomar decisões. Só um profissional capaz de “pôr o saber em funcionamento” (YINGER, 1986, p. 119), num “universo de eventos múltiplos e de desenvolvimento incerto” (ZABALZA, 1994, p. 46), poderá tomar as decisões que se afiguram adequadas a determinadas circunstâncias. Este é o profissional, no justo sentido da palavra, porque autônomo pela sua própria ação, com a responsabilidade que tal acarreta.

Assim sendo, a formação que acompanha o seu ensino, e cuja razão de ser é o aperfeiçoamento da ação, terá de integrar os pressupostos do trabalho reflexivo, desenvolvido racionalmente, assente na tríade planificação-ação-reflexão, isto ao contrário da implementação de “actuações práticas desenvolvidas mecanicamente” (ZABALZA, 1994, p. 44-46). Consideramos, em suma, que é na ação, não no desempenho, que a formação contínua, fonte de “aperfeiçoamento” da “competência profissional dos docentes” (GARCIA, 1999, p. 27), deve colocar a tónica, centrando-a na “especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65), delineada entre o “conhecimento da prática pedagógica” e a “possibilidade de a alterar” (POPKEWITZ, 1981). Com HARE (2007), acrescentamos a essa tónica uma outra: incentivar os professores a resistir a diversas tentativas de controlo do seu raciocínio, ajudando-os a evitar o mais possível os perigos do dogmatismo e do doutrinamento. Isto traduz-se em levá-los a examinar ideias e a ponderar os argumentos que as apoiam e contestam, a escrutinar a credibilidade das fontes que as veiculam e a organizar posições próprias defensáveis.

ESTUDO

Como mencionámos no Enquadramento deste artigo, e retomando o que aí explicámos, sem descuidar o que dissemos no tópico anterior, propusemo-nos perceber se, em Portugal, a oferta de formação contínua de professores respeita o quadro da reforma

educativa em curso, na qual, tal como a legislação vigente reconhece, foram integradas recomendações supranacionais. Falamos, em concreto, daquelas que vemos mencionadas no normativo de 2019, a que aludimos.

A nossa opção restringiu-se à oferta proporcionada no corrente ano letivo, pela entidade formativa reconhecida, na mesma legislação e reafirmada em diploma próprio, como de primeira linha – os CFAE (cf. Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho). Dos noventa e um Centros que atuam no quadro nacional¹⁴, selecionámos, ao acaso, vinte, situados no território continental, procurando representação aproximada pelas diversas regiões. Consultados os seus sítios *online*, detivemo-nos num dos documentos que têm por obrigação redigir e disponibilizar: o Plano de Formação. Deste *corpus*, constituído por vinte planos, considerámos as primeiras cinco entradas de ações de formação destinadas a todos os docentes do sistema, independentemente da sua área disciplinar e/ou ciclo de ensino¹⁵.

Em termos metodológicos, seguimos os passos indicados por Fávero e Centenaro (2019) – apreensão, análise e compreensão da informação – e construímos uma grelha de registo que nos permitiu listar as ações por Centro, tendo obtido um total de cem entradas.

Para as classificar, considerámos como categorias as três prioridades de formação referidas no supra indicado artigo 2.º do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro. Visto que as categorias não se encontram esclarecidas na lei, nem se afiguram mutuamente exclusivas, optámos por integrar cada ação naquela cujo título, conjugado com os tópicos programáticos, se afiguravam mais consonantes com a designação. Em simultâneo, formámos subcategorias que especificam as opções de formação. O resultado é o que apresentamos no quadro 1, no qual constam, na primeira coluna, as categorias que representam as três prioridades de

¹⁴ Esta informação pode ser encontrada no sítio oficial do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (cf. <https://www.ccpfc.uminho.pt/entidades-formacao>).

¹⁵ Uma primeira exploração do *corpus* permitiu-nos chegar a este critério. Todos os planos previam, no mínimo, cinco ações para a generalidade dos professores, superando alguns este número, mas não em muito. Como se percebe, deixámos de fora as ações destinadas a grupos curriculares específicos.

formação, na segunda coluna as subcategorias por nós criadas e na terceira coluna, por ordem decrescente, o número de ações incluídas nas subcategorias.

Quadro 1 – Principal oferta formativa dos CFAE, em Portugal, para todos os docentes, no ano letivo 2022/2023

Prioridades de formação contínua dos docentes (cf. art.º 2.º do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro)	Oferta formativa	N.º de ações
a) Promoção do sucesso escolar	- Capacitação digital	13
	- Ferramentas/ recursos digitais	13
	- Avaliação pedagógica (digital)	6
	- Atividades em ambientes digitais/ gamificação	5
	- Inovação pedagógica	4
	- Bibliotecas escolares no contexto do desenvolvimento digital das escolas	4
	- Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE)	4
	- Pensamento computacional	3
	- Inteligência artificial	1
	- Programação/ robótica	1
	- Roteiros digitais de leitura	1
	- Curso de língua inglesa	1
Total: 56		

b) Currículo dos ensinos básico e secundário; princípios orientadores da sua conceção; operacionalização e avaliação das aprendizagens	- Avaliação pedagógica / Avaliação formativa ¹⁶	12
	- Património histórico e cultural	7
	- Organização curricular para o sucesso educativo	1
	- Desenho universal para a aprendizagem	1
	- Metodologia de trabalho de projeto transdisciplinar	1
	- Educação sexual	1
	- Igualdade e não violência	1
Total: 24		
c) Educação inclusiva	- Cidadania	6
	- Trabalho colaborativo	5
	- Liderança na criação de ambientes inclusivos	2
	- Competências sociais	2
	- Autorregulação das aprendizagens	2
	- Desafios da educação inclusiva	1
	- Práticas pedagógicas inclusivas	1
	- Transformação socioeducativa nas escolas	1
Total: 20		

Fonte: Damião & Delgado, 2022

¹⁶ O Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), objeto de duas ações, sendo considerado "multidimensional", tem colocado a tónica na avaliação formativa (cf. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>).

Passando à análise da informação que apurámos, notamos que foi possível incluir todas as ações nas categorias retiradas da lei, não tendo ficado nenhuma fora desse espectro. Notamos também que o conjunto se encontra orientado para a aplicação, em contexto escolar, do conteúdo que as ações preveem. Destes dois aspetos, inferimos estar face a uma oferta formativa muito circunscrita, em termos das dimensões que configuram a profissão docente, e cujo foco é o desempenho uniformizado dos professores, conduzido segundo princípios operacionais de eficácia e eficiência, encarados a partir de um conceito de “sucesso escolar” que tem sido avançado pela tutela.

De modo objetivo, no que toca à categoria “promoção do sucesso escolar”, mais de metade das ações está diretamente afeta à digitalização¹⁷, inferindo-se que o domínio de competências tecnológicas por parte dos professores, aliado à capacidade de inovação que se lhe associa, conduzem a melhores resultados académicos e à redução da taxa de absentismo, resultando daí a “valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública” (PORTUGAL, 2019, p. 30). Mesmo as ações respeitantes às bibliotecas têm como propósito a redefinição do seu papel para se tornarem contextos privilegiados de “desenvolvimento digital das escolas”, potenciadores da implementação de projetos interdisciplinares suscetíveis de agregarem a comunidade escolar. Propõe-se, assim, reinventar a pesquisa *online* em motores de busca, plataformas de ensino e de aprendizagem nacionais e internacionais, moldes mais interativos e flexíveis, capazes de cativar os alunos.

No referente à segunda categoria, que remete para o vasto campo do “currículo do ensino obrigatório”, o foco é colocado na modificação da avaliação, em prol do dito sucesso. Privilegia-se, como consignado no decreto que define o currículo, “a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação”, enquadrada num

¹⁷ Aqui integram-se ações sobre “capacitação digital dos docentes”, “pensamento computacional”, “gamificação”, “programação”, mas também sobre trabalho com aplicações e plataformas digitais (Python, Teams e OneNote, Teams e Office 365, Socrative, Escola 360), sendo, ainda, contemplado o Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE).

contexto tendencialmente interdisciplinar, tendo em vista “a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia”, condição essencial para o “sucesso”, e reflexo de uma política baseada em “medidas de aplicação universal” (PORTUGAL, 2018, p. 2928-2929).

Quanto à terceira categoria, “educação inclusiva”, replicam-se os pressupostos anteriores, acrescentando, para os tecer, a necessidade de uma escola “promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos”, requerendo-se, para tal, a “operacionalização de um perfil de competências”, passível de ser desenvolvido na primeira pessoa – a do aluno, condição essencial para que possa vir a exercer uma “cidadania ativa e informada”. A escola e os professores devem, pois, respeitar o direito à inclusão de cada aluno, respondendo às suas “potencialidades, expectativas e necessidades” (PORTUGAL, 2018, p. 2918, 2928).

Os dados da nossa análise encontram inteira compreensão no discurso da “reforma global da educação”, que visa transformar o próprio sentido da educação escolar e, de maneira particular, do ensino, o que implica a transformação da formação dos professores. Assim se percebe que a formação contínua proporcionada pelos CFAE, com fins de operacionalização da reforma, faculte aos professores informação acerca dos seus principais ingredientes, encarados na mesma perspetiva. Pressupõe-se, portanto, que tais princípios serão integrados, tal como configurados pela tutela, no desempenho docente e, em sequência, transpostos para as práticas escolares.

Sendo assim, tende a ficar fora do alcance formativo a ponderação que se justifica fazer sobre as razões da reforma educativa em curso, na sua abrangência supranacional e nacional, sobre a pertinência e fundamentação das opções que a concretizam e, não menos importante, sobre as suas consequências. Não vemos, portanto, a ação docente, tal como a explicámos no tópico anterior, ser devidamente considerada num ambiente formativo em que deveria ter um lugar de destaque. A formação contínua, tal como a apurámos neste estudo, tende, pois, a assumir a forma de “algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos por eles” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao tema do presente dossiê – formação contínua de professores como investimento no processo de emancipação humana – a conclusão que acabámos de enunciar obriga-nos a recordar, antes de mais, a essência do trabalho docente. É um trabalho “do humano”, diz Nóvoa (2017), que, nessa conformidade, tem como finalidade humanizar. A educação das novas gerações, declarou Kant (1803/2012), sem que ninguém ainda o pudesse ter desmentido, constitui o “maior e mais difícil problema que pode ser confiado ao homem”, acrescentando que “é no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”. Contudo, e este é o paradoxo que fez emergir, educar, nesse sentido, constitui “o grande segredo”, pois, a verdade é que não sabemos ao certo o que é a perfeição “do humano”.

Esta consciência acarreta, muito especialmente, para o domínio da educação escolar pública, além de uma atitude de grande humildade intelectual por parte dos professores que a asseguram, um esforço persistente para alargar os seus horizontes de conhecimento, interrogando-o sempre a partir de diversos ângulos, com o fito de apurar ideias convenientemente escrutinadas, capazes de guiar as decisões que se impõe que tomem, nas circunstâncias em que laboram. Com todas as limitações que estes profissionais, como pessoas que são, revelam, podemos aceitar que uma tal consciência é a melhor base que conseguimos conceber para a ação profissional autónoma, que deverá ser o mais livre possível de influências e poderes que tentam afastar a educação dos seus desígnios. E precisamente por ser autónoma, não pode deixar de estar vinculada ao compromisso ontológico que tais desígnios reclamam, nem descartar os valores éticos que se lhe agregam. Espera-se que esta ação emancipada, porque pensada e vivida, se replique nos alunos, capacitando-os para interpretar o mundo e integrar-se nele, projetando-o para o futuro.

Partindo destas premissas, seria justificável que a formação destinada a todos professores, com destaque para a contínua, incidisse na reflexão sobre aspetos passíveis de contribuir para o trabalho “do humano”, numa perspetiva crítica, necessariamente esclarecida e construtiva. O estudo que levámos a cabo revelou-nos, porém, outro direcionamento, afeto às linhas traçadas por organismos de influência global para a educação e, por inerência, para a formação daqueles que educam. São linhas de feição hegemónica que, em sedutoras formulações, apagam as potenciais linhas políticas nacionais e locais para ambas as atividades e estabelecem o “capital humano” como seu intento, sujeitando-as à eficiência para, eficazmente, serem dadas respostas às exigências do mercado de trabalho. Encarado o professor como “fator de produção de resultados de aprendizagem” (BIESTA, 2019, p. 549), há que compatibilizar o seu desempenho com isso mesmo através da formação.

Para tanto, tais organizações, sem terem em conta culturas, históricos ou vivências passadas, avançam modelos e programas de aplicação universal que oferecem aos Estados, proporcionando-lhes, ainda, o respetivo acompanhamento e monitorização. As sofisticadas estratégias de convencimento e a proximidade aos decisores políticos, garantem a sua célere aceitação e implementação, bem clara na lei portuguesa que trouxemos a lume, à qual as entidades formadoras passam a estar subordinadas. Isso pode explicar a oferta formativa dos CFAE que apurámos, pouco compatível com a sua natureza e percurso, “vinculados às escolas e, por inerência, aos professores”, e obrigados a dar a melhor atenção às suas necessidades, laborando em autonomia pedagógica e administrativa (DAMIÃO *et al.*, 2016).

Conjeturando que essa oferta seja partilhada com outras entidades formadoras, justificar-se-ia alargar o estudo a instituições de ensino superior, centros de formação de associações profissionais e científicas e, sobretudo, aos serviços centrais do Ministério da Educação, que, no âmbito da reforma em curso, têm assumido uma parte substancial da formação contínua. Ainda que a conjetura tenha confirmação, e que a formação para o desempenho prevaleça sobre

a formação para a ação, investigadores e formadores devem valorizar esta sobre aquela.

Pretendemos, com o título que escolhemos para este artigo, afirmar este mesmo critério, reiterando-o, aqui no final, com as palavras de Shulman (2005, p. 18). Considera este autor, de substantiva referência na formação de professores, que o “verdadeiro profissional” não se limita ao fazer tácito que se lhe sugere ou impõe; age de forma credível e acautela a “incerteza inerente e inevitável” da sua ação, a partir dos “juízos” que elabora, decorrentes da “combinação de teoria, prática e ética”, num compromisso com o superior interesse dos alunos. É para esse agir que importa formar os professores, nunca deixando de considerá-los “protagonistas”: ao convocarem a prática, num acompanhamento teórico e ético, podem ser capazes de “ver o que antes não estava no [seu] horizonte”, num compromisso pessoal e profissional pela resignificação do seu ser e do seu saber (QUARESMA; SILVA, 2022, p. 148).

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. Should teaching be re(dis)covered? Introduction to a symposium. **Studies in Philosophy and Education**, v. 38, p. 549–553, June 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09667-y>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONNELL, R. Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. **Critical Studies in Education**, v. 50, n. 3, p. 213-229, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17508480902998421>. Acesso em: 14 nov. 2022.

DAMIÃO, M. H.; BIDARRA, G.; FESTAS, I. Percursos da formação contínua de professores em Portugal. *In*: NASCIMENTO, I.; BONFIM, N.; MELO, A.; MORAES, L. (org.). **Formação continuada de professores: múltiplas faces**. São Luís (Maranhão): EDUFMA, 2016, p. 83-102.

DOYLE, W. Learning the classroom environment: an ecological analysis. **Journal of Teacher Education**, v. 28, n. 6, 1977. Disponível

em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135782.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2022.

EUROPEAN UNION. **Digital Education Action Plan: 2021-2027.**

Resetting education and training for the digital age. European Commission, 2020. Disponível em:

https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites.

Revista Contrapontos, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>. Acesso em: 13 set. 2022.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.).

Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

GUILHERME, Alexandre Anselmo; FREITAS, A. L. S. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Inter-Ação**, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003>. Acesso em: 3 out. 2022.

HARE, W. Ideological indoctrination and teacher education. **Journal of Educational Controversy**, v. 2 n. 2, Article 5, p. 1-6, 2007.

Disponível em: <https://cedar.wvu.edu/jec/vol2/iss2/5>. Acesso em: 27 ago. 2022.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** Lisboa: Edições 70, 1803/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e da Ciência, 2017. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-113, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 24 jul. 2022.

OECD. **The future of education and skills**. Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

OECD. **Back to the Future of Education**: Four OECD Scenarios for Schooling. Paris: OECD Publishing, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OECD. **Schooling Disrupted, Schooling Rethought**: How the Covid-19 pandemic is changing education. Paris: OECD Publishing, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5b0fd8cd-en>. Acesso em: 25 jul. 2022.

OECD. **Declaration on Building Equitable Societies Through Education**. Paris: OECD Legal, 2022a. Disponível em: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0485>. Acesso em: 9 dez. 2022.

OECD. **Trends Shaping Education 2022**. Paris: OECD Publishing, 2022b. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>. Acesso em: 21 out. 2022.

OECD/UNESCO. **International task for teacher education**. Paris: OECD Publishing 2021. Disponível em <https://teachertaskforce.org/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

POPKEWITZ, T. S. The social contexts of schooling, change, and educational research. **Journal of Curriculum Studies**, v. 13, n. 3, 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0022027810130303>. Acesso em: 13 set. 2022.

PORTUGAL. Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República** n.º 166/2005, Série I-A, p. 5122 – 5138, 30 ago. 2005.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. **Lex:** Diário da República n.º 37/2012, I Série. Educação – Ministério da Educação e Ciência, 2012. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>. Acesso em: 6 out. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. **Lex:** Diário da República n.º 29/2014, I Série. Ministério da Educação e Ciência, p. 1286-1291, 2014. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/22/2014/02/11/p/dre/pt/html>. Acesso em: 3 out. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. **Lex:** Diário da República n.º 92/2014, I Série. Ministério da Educação e Ciência, p. 2819-2828, 2014. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho. **Lex:** Diário da República n.º 130/2015, I Série. Ministério da Educação e Ciência, p. 4678 – 4685, 2015. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/127-2015-69736208>. Acesso em: 30 out. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. **Lex:** Diário da República n.º 70/2016, I Série. Presidência do Conselho de Ministros, p. 1195, 2016. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/23-2016-74094661>. Acesso em: 28 set. 2022.

PORTUGAL. Despacho n.º 5908/2017, de 5 de maio. **Lex:** Diário da República n.º 128/2017, II Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, p. 13881 – 13890, 2017. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>. Acesso em: 20 set. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. **Lex:** Diário da República n.º 129/2018, I Série. Educação – Presidência do Conselho

de Ministros, p. 2918 – 2928, 2018. Disponível em:
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 14 out. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. **Lex:** Diário da República n.º 129/2018, I Série. Educação – Presidência do Conselho de Ministros, p. 2928 – 2943, 2018. Disponível em:
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>. Acesso em 20 set. 2022.

PORTUGAL. Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro. **Lex:** Diário da República n.º 13/2019, II Série. Educação – Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, p. 2549 – 2550, 2019. Disponível em:
<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/779-2019-117982365>. Acesso em: 14 out. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2019, de 14 de agosto. **Lex:** Diário da República n.º 155/2019, I Série. Presidência do Conselho de Ministros, p. 30-31, 2019. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/135-2019-123968668>. Acesso em: 17 set. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril. **Lex:** Diário da República n.º 78/2020, I Série. Presidência do Conselho de Ministros, p. 6 – 32, 2020. Disponível em:
<https://files.dre.pt/1s/2020/04/07800/0000600032.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

QUARESMA, A. H. D.; SILVA, S. P. A constituição docente e a formação continuada de professores diante dos desafios contemporâneos. In: SILVA, S. P.; PRESTES, F. S.; CABELEIRA, M. D. S.; MARCELINO, P. C. (org.). **Docência e educação em tempos líquido-modernos**. Ijuí (Estado do Rio Grande do Sul): Editora Unijuí, 2022, p. 147-167. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/366066254_Docencia_e_Educacao_em_Tempos_Liquido-Modernos. Acesso em: 7 dez. 2022.

SCHLEICHER, A. **World class**: how to build a 21st-century school System. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SHULMAN, L. No drive-by teachers. **Carnegie Perspectives**, out. 2003. Disponível em: <http://archive.carnegiefoundation.org/publications/perspectives/no-drive-teachers.html>. Acesso em: 4 set. 2022.

SHULMAN, L. Pedagogies of uncertainty. **Liberal Education**, v. 91, n. 2, p. 18-25, Spring 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697350.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

UNESCO/International **Commission on the Futures of Education. Education in a post-COVID world**: Nine ideas for public action. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action> Acesso em: 7 dez. 2022.

VIEGAS, Hermínia. Formação e desenvolvimento organizacional: os Centros de Formação de Associação de Escolas, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 41-2, p. 219-232, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_10. Acesso em: 5 nov. 2022.

YINGER, R. Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores: Hacia una concepción de la actividad. In: VILLAR ÂNGULO, L. M. (ed.). **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**: actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones". Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones, 1986, p. 113-141.

YOUNG, M. (Entrevista de C. V. A. Galian; P. B. J. Louzano). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

ZABALZA, M. **Diários de Aula**. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

Recebido em: *Setembro/2022*.

Aprovado em: *Novembro/2022*.