

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ana Catarina Pinto Ventura

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA NA LIGAÇÃO
ENTRE UNIVERSIDADE E ENTIDADES FORMADORAS

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ciências da
Educação, orientado pela Professora Doutora Maria Helena
Damião e apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciên-
cias da Educação da Universidade de Coimbra**

outubro de 2021

PÁGINA EM BRANCO

À Professora Maria Helena Damião e à Professora Graça Trindade, pela orientação e acompanhamento no desenvolvimento do Estágio e na concretização deste Relatório.

À Professora Helena Lopes e à Dona Isabel Moreira, pelos conhecimentos partilhados, pela disponibilidade e amabilidade.

Às minhas amigas e colegas de curso, pelo incentivo ao longo do meu percurso académico.

À minha família, sem a qual não teria sido possível chegar até aqui.

Àqueles que, de algum modo, me apoiaram e contribuíram para este trabalho.

Os mais sinceros agradecimentos!

PÁGINA EM BRANCO

Resumo

Este relatório, com o título *Formação pedagógica de professores: formação inicial e contínua na ligação entre Universidade e entidades formadoras*, tem como desígnio apresentar o trabalho que realizámos no ano letivo de 2020/2021, no âmbito do Estágio do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Visando aproximar os estudantes da realidade de trabalho, o estágio incidiu em dois contextos: na Universidade de Coimbra, com estudantes do Mestrado em Ensino; e no Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas (Nova Ágora – CFAE), com docentes integrados na carreira profissional.

Para uma melhor compreensão da nossa intervenção, o corpo do relatório é organizado em duas partes: *Enquadramento*, onde, através de uma revisão da literatura e da sistematização normativo-legal, abordamos o acesso à profissão docente, o papel do professor e paradigmas que enquadram o ensino; e *Atividades*, onde caracterizamos cada um dos contextos mencionados e descrevemos as atividades neles desenvolvidas.

Este estágio, ao permitir-nos contactar com diferentes públicos, contextos e modalidades de formação, levou-nos a aprofundar conhecimentos e a ampliar competências de análise e intervenção na área da preparação dos professores, o que se revela essencial para o desempenho da atividade profissional do especialista em Ciências da Educação.

Palavras-chave: Formação de professores; formação pedagógica de professores; formação inicial; formação contínua.

Abstract

With the title *Pedagogical training for teachers: initial and continuing training in the connection between University and training entities*, this document has as its main purpose to present the work developed in the academic year of 2020/2021, as part of the Internship of the Master in Educational Sciences, at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra. In order to bring students closer to the real work context, the internship activities focused mainly on two contexts: at the University of Coimbra, with students from the Masters in Teaching; and at Nova Ágora – Training Center of Association of Schools (Nova Ágora – CFAE), with teachers with already in professional careers.

For a better understanding of our intervention, the body of the report is divided into two parts: *Framework*, where through a literature review, we integrate the normative-legal context of teacher education, in which we address access to the teaching profession, the role of the teacher and the paradigms of teaching; and *Activities*, where we characterize each of the internship contexts and describe the activities that were developed.

With the end of this internship, we recognize that, by contacting different audiences, contexts and modalities, we deepened our knowledge and expanded analysis and intervention skills in the area of teacher training, essential for the performance of the professional activity of the specialist in Educational Sciences.

Keywords: Teacher training; pedagogical training for teachers; initial training; continuing training.

PÁGINA EM BRANCO

Índice

Introdução	9
I. Enquadramento.....	11
1. Contexto normativo-legal da formação de professores.....	11
2. Contexto teórico da formação de professores	22
II. Atividades	29
1. Formação inicial de professores	29
2. Formação contínua de professores	35
3. Outras atividades formativas.....	60
Conclusão	62
Referências bibliográficas	65
Anexos	69

Índice de figuras

Figura 1 – Estrutura do Nova Ágora	38
Figura 2 – Análise comparativa da satisfação dos formandos	42

Índice de acrónimos

ACD – Ação de Curta Duração
A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CEIS20 – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20) da Universidade de Coimbra
CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas
DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar
ECD – Estatuto da Carreira Docente
ECTS – <i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
FLUC – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
FPCEUC – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
FSE – Fundo Social Europeu
GRUPOEDE – Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educativas (do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – CEIS 20)
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OE – Orçamento de Estado
PGDP – Perfil Geral de Desempenho Profissional
POCH – Programa Operacional de Capital Humano
QRI – Quadro de Referência Internacional
RADD – Regime de Avaliação do Desempenho Docente
RJFCP – Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores
RJHPD – Regime Jurídico de Habilitação para a Docência
SIGRHE – Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação

Introdução

“(...) a educação é uma das atividades mais complementares e mais necessárias da sociedade humana (...)”

Hannah Arendt, 1954, p. 195.

“(...) o que é preciso para ser e agir como um bom professor, capaz de formar bons cidadãos do mundo”?

Francesca Caena, 2015, p. 16.

O presente relatório, intitulado *Formação pedagógica de professores: formação inicial e contínua na ligação entre Universidade e entidades formadoras*, apresenta o trabalho desenvolvido no Estágio do Mestrado em Ciências da Educação, realizado no ano letivo 2020/2021.

O Mestrado, ministrado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Coimbra [FPCEUC] desde 1987, tem como principal desígnio proporcionar aos estudantes uma oportunidade de formação que lhes permita: a) *Conceber, planificar, desenvolver e avaliar programas e atos educativos*; b) *Caraterizar, descrever e compreender factos educativos ocorridos em qualquer contexto*; c) *Desenvolver atividades de mediação educativa ao longo da vida*; d) *Responsabilizar-se pela gestão de programas e/ou projetos de Educação e Formação*; e e) *Participar na Administração e Gestão de Sistemas de Educação e Formação*¹. Para tal, o Curso integra, no plano de estudos do 2.º ano, a realização de um estágio, aproximando, assim, os mestrandos da realidade educativa e do contexto real de trabalho².

Tendo em conta o acima referido, as atividades que enquadrámos e apresentámos neste documento traduzem o trabalho desenvolvido em dois contextos: o primeiro, de formação inicial de professores, na Faculdade de Letras da Universidade

¹ Informação retirada do Plano de estudos do Mestrado em Ciências da Educação, disponível em: <https://apps.uc.pt/courses/PT/course/1312>.

² Cf. Plano de Estudos – Mestrado em Ciências da Educação, disponível em: https://apps.uc.pt/courses/PT/programme/1312/2021-2022?id_branch=18223#branch-18223.

Coimbra, no âmbito dos Mestrados em Ensino, sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Damião; o segundo, de formação contínua de professores, no Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas (Nova Ágora – CFAE), onde intervimos sob a orientação da Professora Graça Trindade, diretora do Centro. Além dos mencionados contextos, tivemos oportunidade de colaborar, pontualmente, noutras atividades formativas.

No que concerne à sua estrutura, o relatório encontra-se segmentado em duas partes principais. Na primeira parte, *Enquadramento*, contextualizamos a formação inicial e a formação contínua de professores em termos normativo-legais e teóricos, fazendo referência ao acesso à profissão docente, à função docente e a paradigmas de ensino e formação. Na segunda parte, *Atividades*, procedemos à caracterização dos contextos em que tivemos oportunidade de intervir, bem como à descrição das atividades que desenvolvemos. Na *Conclusão*, acentuamos as particularidades mais marcantes dos contextos em que tivemos oportunidade de adquirir conhecimentos e desenvolver competências.

I. Enquadramento

“Embora reconhecamos que toda a educação e toda a formação comportam uma margem de utopia portadora de futuro, é preciso não que não se negligencie a margem do possível que só a análise sistémica do real pode determinar, para não se destruírem as oportunidades de uma aproximação ao ideal.”

Maria Teresa Estrela, 2001, p. 33.

Neste primeiro segmento do relatório enquadrámos a formação inicial e contínua de professores, sob duas perspetivas: a normativo-legal, recorrendo à legislação aplicável em contexto português; e teórica, abordando o acesso à profissão docente, o papel do professor e os paradigmas da ensino e formação que têm dominado o debate científico.

1. Contexto normativo-legal da formação de professores

Em Portugal, a formação de professores encontra-se regulamentada por diversos normativos, contando-se entre os de maior relevo a Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência [RJHPD], o Estatuto da Carreira Docente [ECD], o Perfil Geral de Desempenho Profissional [PGDP], o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores [RJFCP] e o Regime de Avaliação do Desempenho Docente [RADD].

No Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) esclarece-se, no seu Artigo 2.º, que é “pessoal docente” o “portador de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e capacidades”. A esse pessoal é conferido, no mesmo documento, um conjunto de direitos profissionais (Artigo 4.º): de participação

no processo educativo (Artigo 5.º); à formação e informação para o exercício da função educativa (Artigo 6.º); ao apoio técnico, material e documental (Artigo 7.º); à segurança na atividade profissional (Artigo 8.º); e à consideração e à colaboração da comunidade educativa (Artigo 9.º). E também um conjunto deveres para com (Artigo 10.º) os alunos (Artigo 10.º- A), a escola e os outros docentes (Artigo 10.º- B) os pais e encarregados de educação (Artigo 10.º- C).

Assim, reconhecendo o valor e o impacto da docência, a formação de educadores e professores constitui-se como fundamental, devendo ser de alta qualidade, rigorosa e de caráter permanente, compreendendo, então, três âmbitos: a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua. No presente relatório focamos no primeiro e no terceiro âmbitos de formação.

A formação inicial de educadores e professores dos ensinos básico e secundário é “a que confere habilitação para a docência no respetivo nível de educação” e “visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente” (Artigo 13.º, ECD).

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, compete às escolas superiores de educação e estabelecimentos de ensino universitário³ a definição dos objetivos dos cursos de formação inicial; a organização e o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação necessários; bem como, a certificação de que os seus diplomados possuem a formação necessária ao exercício da profissão (Preâmbulo). É competência da instituição de acreditação, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior [A3ES]⁴, verificar se os cursos ministrados se encontram de acordo com a legislação.

³ Tal como menciona a Lei de Bases do Sistema Educativo (pontos 3 e 5 do Artigo 34.º), apenas as instituições de ensino superior universitário permitem adquirir a qualificação necessária para ministrar níveis de ensino secundário.

⁴ Fundação, “de direito privado (...) e utilidade pública”, dotada de autonomia científica e técnica, que, em articulação com o Ministério da Educação e Ciência, é responsável pela garantia da qualidade do ensino superior (Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro).

Estabelecendo uma estreita relação entre a qualidade de qualificação dos educadores e professores e a qualidade do ensino e da aprendizagem, o Regime Jurídico para a Habilitação Profissional para a docência na educação pré-escolar e ensinos básico e secundário [RJHPD] define os requisitos necessários para a obtenção de habilitação profissional para a docência, sendo eles imprescindíveis para o desempenho da profissão docente nos estabelecimentos de educação e ensinos público, particular e/ou cooperativo que ministrem a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário⁵.

Com a publicação de um novo RJHPD⁶, Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, as condições que conferem a **habilitação profissional para a docência** foram alvo de alterações, reconhecendo que:

“ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E (...) ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar.”

Deste modo, o normativo supracitado exige o mesmo nível de qualificação profissional a todos os docentes, independentemente do nível de educação/ensino que ministrem – o grau de mestre. Contudo, a admissão nos segundos ciclos de estudos, que conduzem à prática docente, depende da apresentação de determinados requisitos - gerais e específicos (Artigos 17.º e 18.º). São eles: a titularidade do grau de licenciado; a posse de um determinado número de créditos na(s) área(s) disciplinar(es) abrangida(s) pelo mestrado; o domínio oral e escrito da língua portuguesa; o domínio das regras essenciais de argumentação lógica e crítica.

No que concerne à **organização curricular**, o RJHPD vigente estabelece que a formação inicial deve assentar em cinco componentes⁷: a) Área de docência –

⁵ Incluindo o ensino artístico.

⁶ O revogado RJHPD, Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, estabelecia que os titulares de licenciatura em Educação Básica e de Mestre na especialidade correspondente tinham habilitação profissional para lecionar, respetivamente, na educação pré-escolar e no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, e no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

⁷ Em conformidade com os princípios estabelecidos no Artigo 33.º da LBSE.

abrange conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo do grupo de recrutamento (Artigo 8.º); *b*) Área educacional geral – diz respeito a conhecimentos, capacidades e atitudes transversais a todos os docentes (Artigo 9.º); *c*) Didáticas específicas – refere-se a conhecimentos, atitudes e valores específicos das áreas curriculares (Artigo 10.º); *d*) Área cultural, social e ética – corresponde à sensibilização e consciencialização para os problemas do mundo contemporâneo e questões éticas e cívicas, alargando a áreas e dimensões do conhecimento e da cultura diferentes da sua área de docência (Artigo 12.º); e *e*) Iniciação à prática profissional – corresponde ao estágio de natureza profissional, em se estabelece uma articulação entre o conhecimento adquirido e a transmissão do mesmo (Artigo 11.º).

Assim, o grau de mestre decorre da obtenção de um número (mínimo) de créditos⁸ fixados para cada componente de formação supracitada em que se inclui a prática de ensino supervisionada (Artigo 20.º). O relatório que dá conta desta componente revelará a preparação dos candidatos para o exercício da docência, sendo a avaliação do seu desempenho responsabilidade do docente do estabelecimento de ensino superior responsável, ponderada nos pareceres prestados pela escola cooperante⁹ (Artigo 24.º).

Como se estabelece o ECD, no sistema educativo público, o **ingresso na carreira docente** é efetivado, obrigatoriamente, por concurso, cujos requisitos são “habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candiditam” e a “aprovação em prova de avaliação de competências e conhecimentos” (Artigo 22.º)¹⁰. O ainda candidato fica em regime proba-

⁸ European Credit Transfer and Accumulation System [ECTS].

⁹ Estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário que estabelecem protocolos com os estabelecimentos de ensino superior, permitindo, assim, o desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional (Artigo 22.º, RJHPD).

¹⁰ A prova de avaliação de competências destina-se a comprovar a capacidade de mobilização do raciocínio lógico e crítico e de resolução de problemas em “domínios não disciplinares”, podendo, ainda, incluir uma “componente específica relativa à área disciplinar ou nível de ensino dos candidatos” (Artigo 22.º, ECD).

tório, sob o acompanhamento e apoio de um docente do mesmo grupo de recrutamento. Este regime tem a duração mínima de um ano escolar e procura certificar a adequação do docente ao perfil de desempenho profissional (Artigo 31.º, ECD).

No que concerne ao **perfil de desempenho do educador e do professor**, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, estabelece referenciais comuns à atividade de docência integradas em quatro dimensões:

1. Profissional, social e ética – o profissional de educação é responsável pela promoção de “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”;
2. De desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – o professor “promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”;
3. De participação na escola e de relação com a comunidade – a docência deve ser exercida “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como uma instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”;
4. De desenvolvimento profissional ao longo da vida – a formação do docente deve ser encarada como componente constituinte “da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Estas dimensões encontram-se reafirmadas em normativos relativos ao ensino e à formação como, por exemplo, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Artigo 33.º, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) ou no Estatuto da Carreira Docente (Artigos 13.º, 14.º e 15.º, Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

A **formação contínua**, compreendida tanto um direito como um dever dos educadores e professores, visa “assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional”, permitindo, também, a progressão na carreira e a mobilidade profissional (Artigo 15.º, ECD)¹¹.

¹¹ Em conformidade com a informação presente no Artigo 38.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

De acordo com os princípios e objetivos estabelecidos no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores [RJFCP], esta formação procura a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento profissional dos docentes. Para tal, a oferta deve ser contextualizada, baseada na articulação entre as políticas educativas, os projetos educativos/curriculares dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, os resultados das avaliações das escolas e dos alunos e as necessidades identificadas pelos docentes. Assim, no Artigo 5.º, apresentam-se sete áreas nas quais as ações formativas podem incidir:

- a) Área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino;
- b) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação 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.”

Inscritas nestas áreas, as ações poderão decorrer diferentes modalidades: a) Cursos de formação; b) Oficinas de formação; c) Círculos de estudo; d) Ações de curta duração¹². No caso das primeiras três modalidades mencionadas, a duração mínima é

¹² Estas modalidades de formação foram regulamentadas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (cf. Regulamento para Acreditação e Creditação de Ações de Formação Contínua, disponível em: <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>), da seguinte forma:

- Os Cursos de formação destinam-se à aquisição, atualização e aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos, bem como de competências profissionais especializadas. Podem assumir a forma de colóquios, congressos, simpósios, jornadas ou iniciativas idênticas que incidam num tema, sendo recomendado que não excedam os 30 formandos.
- As Oficinas de formação focam-se na resolução de problemas concretos, através da conceção, construção e operacionalização de metodologias e técnicas, instrumentos, recursos e/ou produtos pedagógico-didáticos. Além das horas presenciais, prevêm-se horas de trabalho autónomo. Não poderá exceder as 50 horas presenciais e é recomendado um mínimo de 5 e um máximo de 20 formandos por oficina, garantindo, assim, uma reflexão consistente.
- Os Círculos de estudo procuram, através de momentos de debate, discussão, interação e investigação que os formandos se interroguem acerca do sistema educativo, da escola, da sala

de 12 horas, sendo acreditadas e creditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC]¹³. No caso da última modalidade, com duração de três a seis horas, as entidades formadoras têm competência para as acreditar e creditar.

A avaliação das propostas de ações de formação, pelo CCPFC, assenta em três critérios¹⁴: (1) conformidade com as áreas de formação – as propostas têm de se enquadrar nas áreas legalmente definidas; (2) mérito científico – as propostas têm de evidenciar coerência entre a sua justificativa, os seus objetivos, conteúdos e metodologias; (3) qualidade pedagógica – pode dizer respeito à metodologia de realização da ação, no caso da proposta incidir sobre conteúdos da área científica, e aos métodos propostos, no caso da proposta incidir sobre matérias maioritariamente didáticas. Também, a relevância para a dimensão científica e pedagógica da docência pode ser alvo de apreciação, no sentido de visar o aprofundamento científico de temáticas e seus conteúdos, métodos e/ou técnicas diretamente relacionados com o processo de ensino-aprendizagem.

No quadro das **entidades formadoras prestadoras de formação contínua de professores**, destacamos os Centros de Formação de Associação de Escolas [CFAE] com “estatuto, competências, constituição e as regras de funcionamento” reconhecidos no RJFCP (Artigo 11.º). Além dos referidos, existem, ainda, outras entidades vocacionadas para a formação contínua de educadores de infância e professores, nome-

de aula e do desempenho profissional. Quanto aos formandos, é estabelecido que um mínimo de cinco e um máximo de dez participantes por formador e de vinte por ação.

- As Ações de curta duração podem assumir a forma de seminários, conferências, jornadas temáticas ou outros eventos científicos e pedagógicos, devendo demonstrar pertinência para o exercício da profissão. No caso dos CFAE, o reconhecimento cabe ao Conselho de Diretores da Comissão Pedagógica e, no caso de outras entidades formadoras, cabe ao respetivo órgão de direção (cf. Despacho n.º 5741/2015, de 6 de maio).

¹³ Entidade responsável pela acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua e pelo acompanhamento do processo avaliativo do sistema de formação contínua.

¹⁴ Cf. Acreditação de Ações de Formação Contínua de Professores: Parâmetros e Critérios de Avaliação, disponível em: <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Par%C3%A2metros%20e%20Crit%C3%A9rios%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20Ac%C3%A7%C3%B5es.pdf>.

adamente: instituições de ensino superior; associações profissionais e científicas; serviços centrais do Ministério da Educação; e/ou outras entidades públicas, particulares ou cooperativas (Artigo 10.º, RJFCP).

O processo de constituição (ou alteração) de um CFAE processa-se por iniciativa dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas, particulares e cooperativas da mesma área geográfica ou por iniciativa do serviço competente do Ministério da Educação e Ciência (Artigo 5.º, Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho).

Aos centros de formação compete:

- “a) Coordenar a identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas e definir as respetivas prioridades a considerar na elaboração do plano de formação do CFAE;
- b) Elaborar e implementar planos anuais e plurianuais de formação (...);
- c) Constituir e gerir uma bolsa de formadores internos, certificados como formadores pelas entidades competentes, entre os profissionais das escolas associadas;
- d) Certificar ações de formação de curta duração (...);
- e) Promover e divulgar iniciativas de interesse formativo para as escolas, docentes, não docentes e comunidade educativa, designadamente a partir de dispositivos de formação à distância e de informação, favorecendo o estabelecimento de redes através da utilização de plataformas eletrónicas;
- f) Criar, gerir e divulgar recursos educativos de apoio às escolas e às práticas profissionais;
- g) Apoiar e acompanhar projetos pedagógicos nas escolas associadas;
- h) Contratualizar com as escolas associadas os recursos necessários à concretização dos objetivos definidos;
- i) Estabelecer protocolos com as instituições de ensino superior no âmbito da identificação de necessidades de formação, da concretização dos planos de ação, da inovação e da avaliação da formação e dos seus impactos;
- j) Promover o estabelecimento de redes de colaboração com outros CFAE e outras entidades formadoras, com vista à melhoria da qualidade e da eficácia da oferta formativa e da gestão dos recursos humanos e materiais;
- k) Participar em programa de formação de âmbito nacional;
- l) Colaborar com os serviços do Ministério da Educação e Ciência nos programas e atividades previstos na lei.”

(Artigo 8.º, Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho)

A legislação sobre a formação contínua dos professores¹⁵ atribui aos CFAE a responsabilidade de elaboração de um plano de formação anual ou plurianual, onde

¹⁵ Quer o ECD, quer o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho.

constem as ações a desenvolver. Este documento deve atender às necessidades e prioridades de formação indicadas pelos docentes das escolas associadas¹⁶, tendo em vista o desenvolvimento e o enriquecimento profissional, bem como a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Despacho n.º 18038/2008, de 20 de junho).

Procurando, igualmente, a “melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”, o pessoal docente é submetido a uma **avaliação de desempenho**¹⁷, nos termos previstos no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro¹⁸, sendo esta substancial à progressão na carreira, uma vez que:

“A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”.

(Artigo 39.º, Lei de Bases do Sistema Educativo)

Importa esclarecer que a carreira docente, tal como é referido no ECD, organiza-se em escalões correspondentes a índices remuneratórios. A progressão corresponde à mudança de escalão, sendo ela dependente da verificação cumulativa:

“a) Da permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior; b) Da atribuição, na última avaliação do desempenho, de menção qualitativa não inferior a *Bom*; c) Da frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, pelos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a: i) 25 horas, no 5.º escalão da carreira docente; ii) 50 horas, nos restantes escalões da carreira docente.”

(Artigo 37.º, Estatuto da Carreira Docente)

¹⁶ Cada estabelecimento de ensino deve, segundo o Despacho n.º 18038/2008, de 20 de junho, elaborar um plano de formação para dois anos letivos, que expresse as necessidades formativas dos profissionais.

¹⁷ Incide sobre as dimensões “científica e pedagógica, a participação na escola e a relação com a comunidade e a formação contínua e desenvolvimento profissional” (Artigo 4.º, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

¹⁸ A publicação deste Decreto, que estabelece o Regime de Avaliação do Desempenho Docente, procurou simplificar os procedimentos avaliativos, promover ciclos mais longos e introduziu uma dimensão externa centrada na observação de aulas.

Sendo aplicável a docentes integrados na carreira, em regime probatório e em regime de contrato de trabalho a termo resolutivo, a avaliação do desempenho tem duas componentes: interna, efetuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada em que o docente está integrado; e externa, realizada, sob requerimento, por avaliadores externos (Artigo 7.º, RADD). Em ambas, o avaliador estará no mesmo escalão (ou escalão superior) do avaliado, pertencerá ao mesmo grupo de recrutamento e possuirá formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica¹⁹.

No que respeita à avaliação interna, o Regime Avaliação do Desempenho Docente em vigor estabelece que o processo avaliativo é baseado em três documentos: (1) o *projeto docente* – documento, com uma extensão máxima de duas páginas, que espelha o contributo do professor no alcance das metas e objetivos da instituição onde exerce a docência; (2) o *documento de registo de participação nas dimensões previstas* – dimensão científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional; (3) o *relatório de autoavaliação* – documento, com uma extensão máxima de três páginas, em que o docente apresenta, anualmente, uma reflexão acerca da sua prática letiva, as atividades promovidas, a análise dos resultados obtidos, o seu contributo no Projeto Educativo, a formação que realizou e o contributo da mesma na sua prática. Já a avaliação externa, realizada através da observação de aulas, possui carácter facultativo, sendo apenas obrigatória e requerida²⁰ por docentes em regime probatório, docentes que integrem os 2.º e 4.º escalões da carreira docente, docentes que pretendam alcançar a classificação máxima (*Excelente*) ou docentes que tenham obtido a classificação mínima (*Insuficiente*).

Do processo de avaliação do desempenho resulta a atribuição de uma classificação expressa numa escala quantitativa de 10 pontos, sendo convertida numa escala qualitativa, nos termos dispostos no Artigo 20.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012,

¹⁹ O comprovativo de experiência profissional em supervisão pedagógica substitui a necessidade de formação.

²⁰ Ao diretor até ao final do primeiro período do ano escolar anterior ao fim de cada ciclo avaliativo (Artigo 18.º, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

de 21 de fevereiro²¹. A avaliação final corresponde ao resultado da ponderação das pontuações obtidas em três dimensões: científica e pedagógica (60%)²², participação na escola e relação com a comunidade (20%); de formação contínua e desenvolvimento profissional (20%). Por fim, a progressão do docente dependerá da menção atribuída²³.

²¹ É atribuída a menção “a) *Excelente* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 95, não for inferior a 9 e o docente tiver tido aulas observadas; b) *Muito Bom* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 75, não inferior a 8 e não tenha sido atribuída ao docente a menção *Excelente*; c) *Bom* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior a 6,5 e não tiver sido atribuída ao docente a menção de *Muito Bom* ou *Excelente*; d) *Regular* se a classificação for igual ou superior a 5 e inferior a 6,5; e) *Insuficiente* se a classificação for inferior a 5.” (Artigo 20.º, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

²² No caso de existirem aulas observadas, a avaliação externa representa 70% da percentagem atribuída à dimensão científica e pedagógica.

²³ A atribuição da menção *Excelente*, traduz-se na bonificação de um ano na progressão; *Muito Bom*, traduz-se na bonificação de seis meses na progressão; *Bom*, não permite bonificações, contando, somente, o período de tempo do respetivo ciclo avaliativo; *Regular*, implica a realização, com sucesso, de um plano de formação com a duração de um ano para que o tempo seja considerado para efeitos de progressão; *Insuficiente*, o docente não recebe qualquer tipo de bonificação e o tempo de serviço não é contabilizado, reiniciando, assim, o ciclo de avaliação (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

2. Contexto teórico da formação de professores

“Todo o professor é o professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade.”

Isabel Alarcão *et. al.*, 1997, p.8

“(…) qual ou quais são as mais válidas (linhas de investigação) para orientar a tarefa de *ensinar*, tendo em vista o fim último de otimizar a tarefa de aprender? Supomos que no estado actual do conhecimento não é possível avançar uma resposta segura.”

Maria Helena Damião, 2009, p. 7.

O acesso à profissão docente encontra-se, formalmente, associado à conclusão de um curso que potencia e legitima um conjunto de competências essenciais para o exercício da docência (Pires *et al.*, 2016). Porém, face aos “permanentes desafios da inovação e da mudança”, hoje é incontestável que o professor deve permanecer num constante processo de atualização de conhecimentos, competências e aptidões, ou seja, numa aprendizagem permanente (Gonçalves, 2009, p. 24). Deste modo, podemos afirmar que o desenvolvimento de competências profissionais se desenrola desde a preparação inicial até ao final do exercício da docência. Neste processo há a considerar, em termos formais, a formação inicial e a formação contínua de professores.

Tal como já foi referido anteriormente, a **formação inicial de professores** ocorre em dois tipos de instituições: nas escolas superiores de educação, formando para o ensino pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; e nas universidades, formando sobretudo para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Consoante as instituições, a organização curricular pode seguir tendencialmente um “modelo sequencial” ou um “modelo integrado” (Seixas *et al.*, 2012). No “modelo sequencial ou bietápico”, o candidato a professor obtém, primeiramente, a formação académica na área científica e só posteriormente inicia a formação pedagógica; o “modelo integrado (...) obedece a uma lógica de início de carreira”, ministrando-se simultaneamente as disciplinas científicas e de formação pedagógica (Seixas *et al.*, 2012, p. 4).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), a formação deve ser: integrada, associando a preparação científico-pedagógica e a teórico-prática; flexível, permitindo a reconversão e a mobilidade dos educadores e dos professores; participada, conduzindo a uma prática reflexiva e de autoaprendizagem; criativa, favorecendo a investigação; e estimuladora de uma atitude crítica e atuante (Artigo 33.º). Nesta perspetiva, o modelo integrado é mais congruente com os princípios definidos na LBSE (Seixas *et al.*, 2012).

Segundo Alarcão *et al.* (1997), o professor deve ser encarado como um “profissional com dupla especialização – em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional” (p. 11), possuindo capacidade para lecionar, conceber materiais de ensino e perceber problemas de aprendizagem. A autora defende como necessária a “articulação entre as diversas componentes da formação inicial, da indução profissional, da formação contínua e da formação especializada” (p. 11), procurando evitar a ocorrência de fenómenos como o “otimismo irrealista” e o “choque de realidade”.

Reconhecendo que o “sucesso pedagógico e mais particularmente a eficácia do ensino, estão relacionados com o domínio de um conjunto de habilidades, ou destrezas de ensino, e com a capacidade para as usar corretamente” (Petrica, 2000, p. 203), Shulman (1987) defende que o professor deve ser, no mínimo, detentor de sete categorias de conhecimentos: 1) o conhecimento do conteúdo – conhecimento, aptidões e disposições que devem ser adquiridas pelos alunos ; 2) o conhecimento pedagógico geral – princípios e estratégias que permitam gerir e organizar a sala de aula; 3) o conhecimento do currículo – em particular, dos materiais e programas; 4) o conhecimento pedagógico do conteúdo – desde o funcionamento do grupo/da sala de aula até à gestão e financiamento dos sistemas educativos; 5) o conhecimento dos alunos e das suas características; 6) o conhecimento de contextos educacionais; e 7) o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, bem como da sua base histórica e filosófica.

Perante a complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado, a crescente heterogeneidade dos públicos escolares, bem como a multiplicidade das funções e tarefas a desempenhar nas instituições educativas (Alarcão *et al.*,

1997), a formação académica não pode assegurar que os candidatos a professores adquiram os conhecimentos e as competências necessárias para toda a sua carreira profissional (Pires *et al.*, 2016). Além disso, ao longo das últimas décadas, novas exigências se têm colocado à formação por via de um “discurso moral, pedagógico e político que impõe um conjunto de obrigações ao professor”, que Formosinho (2009) denomina por “discurso normativo do superprofessor” (p. 50). Segundo o autor, emerge um

“novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender.”

(Formosinho, 2009, pp. 50-51)

De facto, os normativos compreendem o docente como “ator, educador cívico, social e moral, um modelo; (...) por inerência de formação, um formulador de currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem” (p. 51). Ora, se confrontarmos este discurso com a complexidade curricular, depreendemos que o professor é responsabilizado por dinamizar projetos curriculares e promover “atividades curriculares livres fora da sala de aula ou até atividades de ocupação dos tempos livres” (p. 51). Por outro lado, deve, também, ser um membro ativo da comunidade escolar, empenhado nos seus problemas, sendo compreendido como “uma ponte entre a escola e a família” (p. 51). Assim, podemos afirmar que este “discurso normativo do superprofessor” é alicerçado a uma conceção missionária²⁴ ou militante do professor²⁵ (Formosinho, 2009).

Perante as múltiplas, exigentes e complexas funções docentes prescritas, detetamos o esboço de um novo perfil profissional, correndo “o risco de o afastar ou pelo menos de desvalorizar aquela que melhor caracteriza a profissão docente e campo pedagógico a que se liga”, referimo-nos ao papel de “organizador da aprendizagem e

²⁴ Decorrente de uma “visão apostólica do ensino” (Formosinho, 2009, p. 29).

²⁵ “O professor vê-se como um agente social comprometido com a escola e a comunidade local.” (Formosinho, 2009, p. 29).

(...) construtor do currículo no seu sentido lato, quer ao nível da sala de aula quer a nível da escola” (Estrela, 2001, p. 34).

Neste seguimento, devemos considerar a **formação contínua de professores** que, segundo Estrela & Estrela (1977), se particulariza na “criação de situações de aperfeiçoamento ou reciclagem de aspetos profissionais, tomando sempre como referência a atividade profissional a que o professor se encontra já vinculado” (p. 38). Para concretização destes objetivos, surgem os documentos já abordados que legitimam o aparecimento dos Centros de Formação de Associação de Escolas e do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua²⁶. Apesar da publicação desses sucessivos normativos que especificam a formação contínua e regulam o seu funcionamento, deparamo-nos com diversos condicionamentos (Estrela, 2001). Destacamos a fraca autonomia dos CFAE na determinação da sua formação; a sobreposição de uma “lógica de tutela a uma lógica de autonomia” dos Centros; a fraca avaliação da aplicabilidade e do impacto da formação (Barroso & Canário, 1995; Lopes *et al*, 2011). Destacamos, ainda, a falta de autonomia administrativa destas entidades (Viegas, 2007), cabendo a uma das escolas associadas²⁷ assegurar o seu financiamento, através de candidaturas ao Fundo Social Europeu [FSE] e ao Orçamento de Estado [OE] (Ferreira, 2011). Deste modo, os CFAE veem-se obrigados a estruturar a sua oferta formativa “em função das áreas prioritárias decididas superiormente” (Ferreira, 2011, p. 32), contrariando a lógica do “processo de fabrico por medida” (Barroso & Canário, 1995, p. 278) que prometiam. Independentemente disso, estas entidades continuam a ser compreendidas como “a única instância capaz de assegurar de uma forma mais adequada a formação que as escolas e os professores que nelas trabalham necessitam” (Lopes *et al*, 2011, p. 83).

No trabalho da **formação inicial e continua** há que considerar a investigação realizada que tem vindo a concentrar-se na procura de referenciais, critérios e/ou indicadores de qualidade de ensino, com o intuito de orientar as práticas docentes e de

²⁶ Inicialmente denominado Conselho Coordenador da Formação Contínua.

²⁷ Nomeadamente, a escola-sede.

fundamentar a formação de professores. Tendo como referência o trabalho pioneiro de Gage em 1963, diversos autores organizaram essa investigação em diversos paradigmas²⁸, “nem sempre obedecendo a uma lógica de continuidade” (Damião, 2009, p. 149). Ainda que tenhamos consciência que nenhum consegue descrever o *ensino* e a *formação de professores* na sua integridade, importa tê-los em conta, tal como descritos por alguns autores.

Zeichner (1983) aponta quatro paradigmas: o *behaviorista*, o *personalista*, o *tradicional* e o *orientado para a investigação*²⁹. O paradigma *behaviorista* ou *comportamental*³⁰ enquadra a formação como técnica, tendo em vista a aquisição, o domínio e o treino de competências, aptidões e conhecimentos. O paradigma *personalista* afirma que a formação deve promover a “maturidade psicológica”³¹ e enfatizar a reorganização das percepções e crenças dos docentes. Já sob a ótica do paradigma *tradicional* ou *artesanal*, a formação de professores consiste num processo de aprendizagem baseado na observação de professores experientes. Por último, o paradigma *orientado para a investigação* compreende o docente como investigador da própria prática, desenvolvendo, assim, uma ação reflexiva e refletida.

Também em Portugal se têm vindo a estudar esta matéria: Bidarra (1996) apresenta os paradigmas do *processo-produto*, dos *processos mediadores* e o *ecológico*; enquanto Damião (2008) identifica os paradigmas *tradicional*, do *presságio* e do *processo-produto*, *ecológico*, *personalista*, *cognitivista* e *reflexivo*.

²⁸ Compreendemos “paradigmas” como a “matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e finalidades do ensino e a sua formação, que conduz a diferentes práticas de formação de professores” (Popkewitz, Tabachnick & Zeichner, 1979 como citado em Bidarra, 1996, p. 152).

²⁹ Zeichner (1983, p. 7) ressalva que as categorias por si apresentadas “não são mutuamente exclusivas e, até certo ponto, todas essas preocupações são contempladas em cada abordagem.”

³⁰ Considerado por Zeichner (1983) como o mais influente dos paradigmas.

³¹ Tendo em conta que o desenvolvimento pessoal se processa em diferentes estágios, os docentes mais jovens poderão ainda não ter atingido a maturidade necessária que os permita relacionar e trabalhar com os pares (Formosinho, 2009).

Na impossibilidade de analisar todas as teorizações, damos maior destaque àqueles que a “literatura de especialidade mais tem destacado nas últimas cinco décadas e que, simultaneamente, maior impacto tem nos discursos sobre o ensino no nosso país” (Damião, 2009, p. 149): os paradigmas do *presságio e do processo-produto*, o paradigma *cognitivista* e o paradigma *reflexivo*.

Os paradigmas de caráter correlacional, do *presságio e do processo-produto*, apesar de assentarem em pressupostos distintos, concentram-se na influência direta que o professor exerce, em contexto de sala de aula, sobre os alunos, atribuindo-lhe a responsabilidade pelas aprendizagens³². No primeiro, entende-se que as características de personalidade do professor, como a “aparência, inteligência, liderança e entusiasmo”, funcionam como “presságio ou prognóstico do sucesso da aprendizagem (produtos)” (Brophy & Good, 1986 como citado em Damião, 2008, p. 10); no segundo entende-se que os comportamentos do docente (*processos*) exercem uma influência de causalidade nos resultados dos alunos (*produtos*) (Bidarra, 1996; Damião, 2008). O paradigma *cognitivista* compreende o pensamento como um elemento mediador e orientador do desempenho docente (Clark & Yinger, 1977 como citado em Damião, 2008, 2008). Os processos que ocorrem na mente do professor, perspetivam o ato de ensinar como um constante processo de resolução de problemas, de planificação e de tomada de decisões – antes, durante e depois da interação (Bidarra, 1996; Damião, 2008)³³. Assim, “o grau de competência do professor parece ser proporcional à sua capacidade para adaptar rapidamente o seu ensino às necessidades dos alunos e aos acontecimentos da turma” (Tochon, 1989 como citado em Damião, 2008, p. 25). Assim, a formação dos professores deve privilegiar a adoção de “estratégias que envolvam a confrontação com problemas e a sua exploração à luz de referenciais práticos, teóricos e/ou empíricos pertinentes, bem como a observação e análise de desempenhos profissionais, preferencialmente (...) experientes” (Damião, 2008, p. 31).

³² Designadamente ao que “professor é”, bem como ao que “professor faz” (Damião, 2008, p. 11).

³³ Segundo Clark & Yinger (1987 como citado em Berliner, 1989), a planificação da ação docente permite “visualizar o futuro, inventar recursos e objectivos e construir uma estrutura para guiar as suas futuras acções” (p.329).

Por fim, o paradigma *reflexivo* assenta no pressuposto de que apenas um professor autónomo, capaz de refletir sobre a sua prática de ensino e de, consequentemente, aperfeiçoar o seu desempenho, é capaz de inculcar autonomia nos seus alunos (Damião, 2008). Assim, esta teorização afasta a falácia de que o professor se apresenta como um “técnico passivo que se limita a cumprir o que é decidido por outrem distante e desconhecedor da sua prática”, assumindo-o como um agente ativo, capaz de “elaborar saberes autónomos” (Zeichner, 1993 como citado em Damião, 2008, p. 46), Ensinar será “antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de (...) um sistema de comunicação e trabalho” (Perrenoud, 1993, p. 25). Assim, a formação dos professores deve privilegiar estratégias de análise de atuações docentes, contribuindo para a “(re)construção da teoria e para o aperfeiçoamento profissional” (Damião, 2011, p. 459).

II. Atividades

“(...) a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação de erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança.”

Philippe Perrenoud, 1999, p. 173.

O estágio que desenvolvemos, no ano letivo de 2020/2021, foi realizado, sobretudo, em dois contextos de formação de professores: de formação inicial, na Universidade de Coimbra; e de formação contínua, no Nova Ágora - Centro de Formação de Associação de Escolas.

Essas atividades distribuíram-se da seguinte forma: nas manhãs de segunda a sexta-feira, entre as 9h30 e as 13h00, situávamo-nos no Nova Ágora - CFAE; e nas tardes de segunda, quarta e sexta-feira, a partir das 14h30, dedicávamo-nos a tarefas de formação inicial realizadas a partir da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação³⁴. De seguida, indicaremos e descreveremos essas atividades.

1. Formação inicial de professores

A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação tem tido, praticamente desde o seu início, um papel relevante na formação inicial de professores, primeiro

³⁴ Ocasionalmente, surgiu a necessidade de realizar ajustamentos.

colaborando com a Faculdade de Ciências e Tecnologia e, posteriormente, com a Faculdade de Letras. Uma das valências dessa formação foi o desenvolvimento da metodologia designada por *microensino*³⁵.

Uma das mais recentes iniciativas, na qual colaborámos, é o Programa de Simulação Pedagógica em Educação e Ensino que, numa perspetiva de investigação-ação, é guiado por dois objetivos: implementar processos formativos destinados à aquisição e consolidação de modos de pensar e agir específicos, suscetíveis de concorrerem para a profissionalidade; e recolher dados que permitam uma compreensão aprofundada dos mencionados processos formativos e uma reflexão sobre os mesmos, criticamente partilhada³⁶.

O Programa³⁷ desenvolve-se, sobretudo, em dois cenários: na Licenciatura em Ciências da Educação, na unidade curricular de *Formação de Formadores e Professores*, incidindo no desenvolvimento de competências de argumentação e de comunicação em formação; e nos Mestrados em Ensino do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na unidade curricular de *Desenvolvimento Curricular e Avaliação*, incidindo no desenvolvimento de competências de ensino e de competências de argumentação³⁸.

³⁵ Um trabalho iniciado, nos anos oitenta, pelo Doutor Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, assessorado por uma equipa constituída pelas Doutoradas Maria Graça Bidarra, Maria Isabel Festas, Maria Augusta Nascimento, Maria Helena Damião e pelo Doutor Alexandre Ramires.

³⁶ A informação relativa aos antecedentes do Programa de Simulação Pedagógica em Educação e Ensino foi retirada da *Proposta de continuidade apresentada à FPCE-UC*.

³⁷ O microensino, desenvolvido nos anos de 1960 por Dwight Allen, apresenta-se como uma das estratégias mais eficazes para a “aquisição de aptidões pedagógicas básicas, de modo simplificado e progressivo, com base na acção dos formandos e colocando ênfase no *feedback* e no reforço imediato dos desempenhos (Allen *et al.*, 1972 como citado em Nascimento, 1999, p. 51). Esta estratégia envolve a planificação, o desenvolvimento de sessões de ensino (microlições), *feedback* e análise do desempenho, a replanificação da microlição, nova microlição (reensino) e novos momentos de *feedback* e de análise do desempenho (Altet & Britten, 1983 como citado em Nascimento, 1999, p. 52).

³⁸ Ressalva-se que, em ambas as intervenções, as metodologias são ajustadas às necessidades formativas e às particularidades institucionais (como espaços, tempo, número de estudantes, equipamentos, etc.).

No âmbito dos Mestrados em Ensino da Universidade de Coimbra tem sido referenciada, por docentes e discentes, a emergência de aproximar a preparação académica, mais focalizada em questões teóricas relativas à docência, à preparação proporcionada pela escola, onde ocorre prática profissional supervisionada (Damião *et al.*, 2021). Deste modo, evidenciando a necessidade de “um contacto precoce com o meio profissional”, introduzindo “gradualmente o aluno-professor na prática de ensino” (Estrela & Estrela, 1977, p. 31).

Tendo em conta o supramencionado, procurou-se responder às referidas carências, ainda que, com a situação epidemiológica de COVID-19, as possibilidades fossem limitadas. Ainda assim, desenvolveu-se um módulo de formação, de frequência voluntária, destinado a estudantes do primeiro ano dos Mestrados em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Designado por “De aluno a professor”, o módulo convidou alunos, em ambiente de pequeno grupo, a distanciarem-se da “perspetiva de aluno” e a aproximarem-se da “perspetiva de professor” (Damião *et al.*, 2021, p. 3). Para tal, foram conduzidos, ao longo de cinco sessões *online* síncronas, por diferentes profissionais de educação numa reflexão com o objetivo de *observar e analisar de modo estruturado e acompanhado: 1) o sistema educativo português como quadro geral do ensino; 2) a escola como instituição de educação formal onde o ensino ganha forma; 3) a aula onde tem lugar a concretização de ensino; 4) a profissão, por referência aos aspetos anteriores.*

Ao grupo, constituído por sete elementos, aplicámos um questionário inicial (Anexo 1), em versão digital³⁹, que procurava caracterizar os participantes, de forma muito breve e pouco exaustiva, e auscultar quais os aspetos que teriam interesse em ver abordados pelos profissionais convidados. A análise de dados permitiu-nos apurar que seis alunos frequentavam o Mestrado em Ensino de Português e apenas um aluno frequentava o Mestrado em Ensino de História.

Assim, partindo da análise dos dados recolhidos, foram planificadas as cinco sessões, cada uma com uma duração de duas horas, tendo decorrido nos meses de janeiro e fevereiro de 2021. À exceção da quinta sessão, todas as sessões seguiram o

³⁹ Conseguido através dos formulários da *Google Forms* e disponíveis em: <https://forms.gle/ib2TmGBf2jSwJPBy6>.

formato de entrevista semiestruturada⁴⁰, organizada em três momentos: o primeiro, de introdução com base no *Diário* de Sebastião da Gama⁴¹ e de apresentação dos convidados; o segundo, de formulação de questões aos convidados; o terceiro, de debate orientado a partir de questões colocadas pelos estudantes. Para cada uma foram disponibilizadas grelhas de registo⁴², com as quais se pretendia que os estudantes tomassem nota do contributo dos convidados e tecessem os seus próprios comentários às temáticas abordadas e às posições dos entrevistados.

Na primeira sessão, *Entrada no sistema educativo*, no dia 15 de janeiro de 2021, estiveram presentes a Diretora da Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra e um professor de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Os convidados, com experiência no desempenho de funções de ensino e de gestão, apresentaram as suas perspetivas acerca da estrutura do sistema educativo português, nomeadamente acerca do papel do professor e o trabalho desenvolvido por este profissional da educação.

A segunda sessão, *Entrada na escola*, ocorreu no dia 22 de janeiro de 2021 e contou com a presença Diretor do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, em Coimbra. Realizando-se num dia marcado pelo segundo fecho das escolas, por determinação do Ministério da Educação⁴³, o convidado apresentou o agrupamento de escolas que dirige, descrevendo e caracterizando a sua identidade e a sua proposta curricular.

Na terceira sessão, *Entrada na sala de aula*, realizada no dia 29 de janeiro de 2021, foram convidadas duas docentes que desempenharam funções em, pelo menos, duas reformas educativas distintas. Através destas experiências distintas, procurou-se compreender qual o papel do professor em contexto de sala de aula e se o mesmo sofre/sofreu alguma alteração ao longo dos anos.

⁴⁰ Entrevista com um guião temático, executado de forma flexível (Lima, Vieira & Oliveira, 2007).

⁴¹ Esta obra apresenta o registo do quotidiano das experiências do autor, Sebastião da Gama, enquanto estagiário e as suas reflexões sobre o exercício da atividade docente e o ensino.

⁴² Disponibilizadas no *Guião* de apoio facultado aos estudantes.

⁴³ Devido à pandemia COVID-19.

Já a quarta sessão, *Entrada na profissão*, que decorreu no dia 5 de fevereiro de 2021, contou com a presença de dois professores com percursos profissionais assumidamente distintos. Em conjunto, os convidados perspetivaram a figura do docente na atualidade, marcada por um “panorama educativo declarado como disruptivo”.

Por fim, a quinta sessão do módulo, decorreu no dia 12 de fevereiro de 2021 e os estudantes foram os seus principais intervenientes. Foi proposto um momento reflexivo, tendo-lhes sido solicitado a apresentação, com um máximo de dez minutos, de uma ou mais ideias que tivessem registado e que gostassem de ver debatido e comentado colegialmente. Deste modo, pretendeu-se que a última sessão do módulo, apresentasse um caráter mais reflexivo, em que os estudantes demonstrassem e trabalhassem as suas competências de argumentação, selecionando uma posição defensável e apresentando-a oralmente.

Após as entrevistas, como instrumento de avaliação e de reconhecimento, foi solicitado aos estudantes uma reflexão, com uma extensão mínima de três páginas e a máxima de cinco, que refletisse o trabalho formativo desenvolvido nesta iniciativa. Através destes documentos pretendeu-se avaliar se os objetivos da formação teriam sido alcançados e se de alguma forma iriam além de perspetivas superficiais.

Quer pelas suas intervenções, quer pelas produções escritas apresentadas, é possível afirmar que existe uma preocupação com os futuros desempenhos da docência, em particular com a componente didática. Todavia, os estudantes reconhecem que não existe um modelo de “bom professor” a seguir acriticamente, devendo procurar aperfeiçoar constantemente as suas prestações, baseando-se na prática reflexiva e na atitude proativa na procura do saber.

No que respeita à nossa função, podemos afirmar que assumimos diferentes responsabilidades. Primeiramente, concebemos e administrámos um espaço virtual, sob a forma de *website*⁴⁴, aberto a estudantes, professores, entidades formadoras, bem como a toda a comunidade interessada no Programa de Simulação Pedagógica em Educação e Ensino. Deste modo, cumprimos um objetivo estipulado, desde o mo-

⁴⁴ <https://sites.google.com/view/progsimulacaopedagogica/>.

mento de apresentação da proposta de continuidade do projeto, e potenciámos a partilha e a divulgação das iniciativas concretizadas neste âmbito. Neste espaço, que terá continuidade após o término do estágio, é apresentado o programa⁴⁵, as entidades associadas e os docentes/formadores envolvidos, as atividades calendarizadas, bem como a bibliografia e recursos de apoio. Aproveitando a proficuidade desta plataforma, também criámos cartazes de divulgação do módulo (Anexo 2), tornado a informação visualmente mais atrativa e apelativa.

Ainda no que concerne aos recursos tecnológicos, fundamentais nesta fase em que o ensino e a formação decorreram, exclusivamente, em regime remoto, adaptámos diversos materiais de apoio e de recolha de dados, procurando permitir o rápido e eficiente acesso à informação, recorrendo, por exemplo, a plataformas como o *Google Drive*⁴⁶ ou o *Google Forms*⁴⁷.

Além do supramencionado, colaborámos na planificação do módulo, com especial incidência na planificação das entrevistas e na produção de um documento de apoio disponibilizado e pensado para os estudantes, o *Guião*⁴⁸. Este documento compilou todas as informações acerca do módulo “De aluno a professor”, enquadrando e fundamentando a sua realização. Neste documento, poderão, ainda, ser consultadas as transcrições das entrevistas⁴⁹ que tivemos a oportunidade de dinamizar, bem como as produções escritas dos estudantes.

O envolvimento nesta iniciativa permitiu-nos contactar quer com candidatos a professores, quer com professores experientes integrados na carreira docente. Deste

⁴⁵ Designadamente, o histórico do programa, os objetivos, bem como as áreas de formação e as competências em que incide.

⁴⁶ Plataforma que permite o armazenamento e a partilha de documentos *online*.

⁴⁷ Plataforma que permite criar questionários e/ou formulários *online*, armazenando as suas respostas.

⁴⁸ O *Guião* pode ser consultado em: <https://sites.google.com/view/progsimulacaopedagogica/gui%C3%A3o?authuser=0>.

⁴⁹ Antes de serem disponibilizadas, as transcrições foram enviadas aos convidados para que se pudesse corrigir qualquer equívoco.

modo, permitiu-nos verificar e compreender o “racionalismo técnico” em que a preparação obrigatória para o desempenho docente assenta, reconhecendo como necessária a implementação de iniciativas que aproximem os candidatos a professores da prática escolar e de sala de aula⁵⁰.

2. Formação contínua de professores

O segundo contexto do nosso estágio, formação contínua de professores, decorreu no Nova Ágora – CFAE, entidade acreditada pelo CCPFC⁵¹, com o registo CCPFC/ENT-AE-1427/20, e sediada na Escola Secundária D. Duarte, integrada no Agrupamento de Escolas de Coimbra Oeste.

Procurando garantir a “estabilidade” do sistema educativo, a “dignificação da carreira docente”, bem como a “melhoria da qualidade da educação e do ensino”, é aprovado e publicado a 9 de novembro de 1992, o Regime Jurídico de Formação Contínua (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro). O normativo, que procurava completar o quadro legal da formação contínua, evidenciava a necessidade das escolas se associarem e criarem centros de formação, zelando pela satisfação das necessidades formativas dos seus principais agentes. Assim, justificou-se a criação do *Centro de*

⁵⁰ Segundo Schön (1983 como citado em Damião, 2011), as universidades disponibilizam uma formação, declarada como insuficiente e inadequada, por assentar no “racionalismo técnico” e estar eminentemente vocacionada para a aquisição de saberes apurados por outrem.

⁵¹ As entidades que pretendam realizar ações de formação contínua têm de se submeter ao processo de acreditação, sendo-lhes cedido um *Certificado de Acreditação de Entidade Formadora* com o respetivo código de registo e o período de validade da acreditação – três anos. (cf. Processo de candidatura à acreditação de entidades formadoras, disponível em: <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Processo%20de%20candidatura%20C3%A0%20acredita%C3%A7%C3%A3o%20de%20entidades%20formadoras.pdf>).

Formação de Professores Ágora, a 11 de novembro do mesmo ano, tendo sido homologado a 25 de janeiro e acreditado a 31 de julho de 1993.

Na sequência da reestruturação da rede de centros de formação de associação de escolas⁵², foi constituído, a 12 de novembro de 2008, por despacho da Sr.^a Diretora Regional da Educação do Centro, o Centro de Formação designado provisoriamente de *Coimbra-Sul*⁵³. Mais tarde, a 20 de novembro do mesmo ano, por deliberação da Comissão Pedagógica, recebeu a designação de *Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas*.

A este CFAE encontram-se, atualmente, associados sete agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada, distribuídos geograficamente por seis concelhos do distrito de Coimbra. Discriminadamente, são eles: Agrupamento de Escolas de Coimbra Oeste, Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro, Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, Agrupamento de Escolas Martinho Árias (Soure), Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro (Penela) e Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (Coimbra). Segundo o plano de formação em vigor⁵⁴, esta comunidade caracteriza-se pela diversidade e “extensão geográfica das escolas”, mas também pelo facto dos seus docentes possuírem, na sua grande maioria, percursos profissionais longos e experiências de formação contínua abundantes (p. 12).

Quantitativamente, o Nova Ágora responde às necessidades formativas de cerca de 1500 docentes e 544 não docentes⁵⁵ das escolas associadas. Apesar de abranger um grande número de destinatários prioritários, o CFAE regista, ainda, uma crescente procura das ações de formação por parte de docentes de escolas e agrupamentos

⁵² Imposta pelo Despacho n.º 18039/2008, de 23 de junho.

⁵³ Agrupando os centros de formação que existiam nesta área geográfica, nomeadamente o Centro de Formação da Lousã e Miranda do Corvo, o Centro de Formação Sicó Norte e o Centro de Formação Ágora.

⁵⁴ Cf. Plano de Formação 2019-2021, disponível em: http://novo.cfagora.pt/images/Publicacoes/outros_recursos/Nova_Agora-CFAE_PLANO_DE_FORMA%C3%87%C3%83O_2019-2021_final.pdf

⁵⁵ Com a publicação do Despacho Conjunto n.º 421/98, de 9 de fevereiro, os CFAE passaram a constituir-se entidades responsáveis pela formação profissional do pessoal não docente.

de escolas não associados. Esta procura prende-se pela oferta formativa disponibilizada e pelo facto dos docentes, recorrentemente, se encontrarem colocados, profissionalmente, em instituições distantes da sua área de residência.

De forma a disporem de uma oferta formativa “adequada e pertinente em relação à singularidade dos destinatários e dos contextos” (Barroso & Canário, 1995), os CFAE são dotados de autonomia pedagógica⁵⁶. Porém, as verbas comunitárias⁵⁷ e a disponibilidade das escolas associadas são essenciais para que estas entidades disponham de recursos humanos e materiais para a concretização dos seus objetivos, sendo eles:

- a) Garantir a execução de planos de formação visando o melhor desempenho das escolas enquanto organizações empenhadas na procura da excelência, designadamente através da valorização da diversidade dos seus recursos humanos;
- b) Coligir a identificação das prioridades de formação de curto e médio prazo do pessoal docente e não docente indicadas pelas escolas associadas;
- c) Promover o desenvolvimento da formação contínua do pessoal docente e não docente das escolas associadas, através da elaboração e implementação de planos de formação adequados às prioridades definidas;
- d) Assegurar o apoio às escolas associadas na implementação dos *curricula* e na concretização de projetos específicos;
- e) Construir redes de parceria com instituições de ensino superior, tendo em vista a adequação e a qualidade da oferta formativa;
- f) Privilegiar as relações com as comunidades locais e regionais;
- g) Fomentar a divulgação e disseminação das boas práticas, da partilha de experiências pedagógicas e de recursos educativos adequados às necessidades organizacionais, científicas e pedagógicas das escolas e dos profissionais de ensino;
- h) Garantir a qualidade da formação, através de mecanismos de monitorização e de avaliação da formação e do seu impacte e reformular os planos de formação em conformidade com os resultados obtidos;
- i) Colaborar com a administração educativa em programas relevantes para o sistema educativo.”

(Artigo 7.º, Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho)

⁵⁶ Prevalecendo a necessidade de “atender às orientações do Ministério da Educação e da Ciência e à regulamentação imposta pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (...), nos domínios respeitantes à formação contínua de docentes, bem como às orientações das entidades que tutelam a formação contínua dos demais profissionais da administração pública” (Artigo 9.º, Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho).

⁵⁷ As verbas comunitárias são decorrentes, maioritariamente, de programas de financiamento.

Relativamente à sua estrutura, o Centro segue o legalmente estabelecido, no Capítulo III do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, possuindo dois órgãos de direção e gestão:

1. a Diretora do CFAE – “a quem, como responsável máximo, são imputadas diversas tarefas entre as quais se contam a administração e acompanhamento de toda a atividade pedagógica e organizativa” (Damião *et al.*, 2016, p. 11);
2. e a Comissão Pedagógica – “que coordena e supervisiona o plano de formação”, sendo constituída pela Diretora, pelo Conselho de Diretores das escolas associadas e pela Secção de Formação e Monitorização, que “terá à sua responsabilidade o plano de formação de cada escola associada” (Damião *et al.*, 2016, p. 11).

Além dos órgãos supramencionados, o funcionamento do Nova Ágora é apoiado por um secretariado, constituído por uma assistente técnica proveniente do quadro de pessoal da escola-sede, e por assessorias técnicas e pedagógicas, asseguradas por uma docente em regime de mobilidade estatutária. Eventualmente, poderá, também, integrar consultorias de formação, desempenhadas por docentes com mérito reconhecido, detentores de grau de mestre ou de doutor na área de educação e qualificados por deliberação do CCPFC (cf. Figura 1).

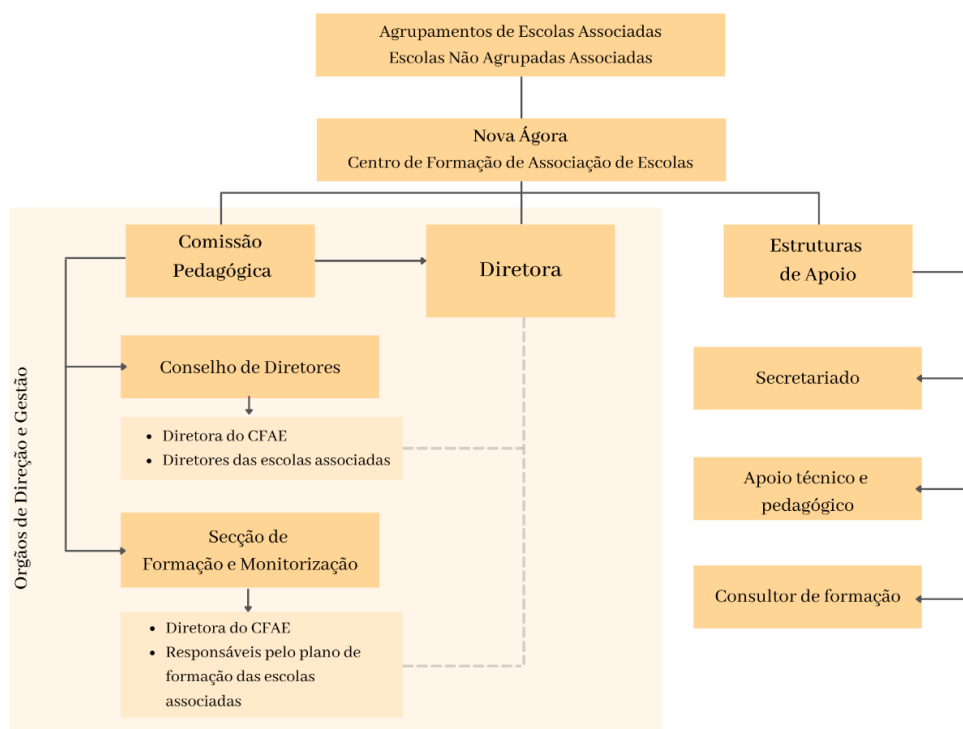


Figura 1 – Estrutura do Nova Ágora

Com os objetivos de facilitar a divulgação das suas atividades e agilizar o processo de inscrição dos formandos, o Nova Ágora possui uma página *online*⁵⁸, onde disponibiliza informações relativas a ações previstas, com inscrições abertas, a decorrer e concluídas⁵⁹. É nesta página que os formandos se poderão inscrever, através de um formulário, e consultar as suas avaliações. Ao seu dispor encontram, também, um *Dossiê de Apoio à Formação*⁶⁰, publicado em dezembro de 2020, onde podem aceder à informação essencial relativa aos procedimentos de gestão das ações de formação do Nova Ágora.

No que se refere a outras atividades desenvolvidas por este Centro de Formação, é de se destacar os trabalhos editoriais que tem vindo a desenvolver, nomeadamente a publicação de 21 revistas e de seis *Cadernos de Formação*. Inicialmente intitulada *Ágora*⁶¹, a revista *Nova Ágora* procurou instituir-se como um instrumento de consolidação da comunidade educativa e formativa, divulgando os projetos e produtos formativos das escolas associadas. Por sua vez, os *Cadernos de Formação* reúnem textos, de maior extensão e de maior carácter reflexivo, produzidos pela comunidade educativa e formativa, no âmbito das iniciativas de formação do Centro ou em articulação com temáticas da formação e do ensino.

De seguida, passamos a descrever as atividades desenvolvidas no Nova Ágora, enquadrando-as sempre que necessário.

⁵⁸ <http://www.novo.cfagora.pt/>.

⁵⁹ Nomeadamente, o tipo de modalidade, os destinatários, a calendarização, a duração, o local de realização, a fundamentação, os objetivos e os conteúdos da ação, o(s) formador(es), a metodologia e o modo de avaliação.

⁶⁰ Disponível em: http://novo.cfagora.pt/images/Publicacoes/outros_recur-sos/NOVA_%C3%81GORA_Dossi%C3%AA_de_apoio_%C3%A0_Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf.

⁶¹ Antes de ocorrer a reestruturação dos Centros de Formação em 2008.

▪ **Análise da legislação referente à formação contínua de professores.**

A primeira tarefa solicitada pelo Nova Ágora foi proceder à leitura e análise da legislação que legitima, enquadra e regula a formação contínua de professores. Deste modo, recorreremos a diversos documentos, dos quais destacamos⁶²:

1) Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo);

O Artigo 38.º reconhece, a todos os profissionais da educação, o direito à formação contínua, como modo de assegurar o “complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais”, possibilitando, deste modo “a mobilidade e progressão na carreira”.

2) Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (Estatuto da Carreira Docente);

Os Artigos 15.º e 16.º do normativo reforçam a necessidade desta modalidade de formação e estabelecem que a mesma deve ter em consideração as necessidades de formação dos docentes.

3) Decreto-Lei n.º 22/2014, 11 de fevereiro (Regime Jurídico da Formação Contínua);

O normativo estabelece: os princípios (Artigo 3.º) e os objetivos (Artigo 4.º) da formação contínua; as áreas de formação (Artigo 5.º); as modalidades de ações de formação (Artigo 6.º); as entidades com competências para administrar a formação contínua (Artigos 10.º, 11.º, 12.º e 13.º); o perfil e o papel dos formadores (Artigos 14.º, 15.º, 16.º, 17.º e 18.º); o procedimento de acreditação, reconhecimento e certificação das ações (Artigo 19.º).

4) Regulamentos do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua disponibiliza, na sua plataforma *online*⁶³, um conjunto de documentos que visam regulamentar as modalidades de formação, os parâmetros e critérios de avaliação das ações, assim como os procedimentos de acreditação das entidades formadoras e de formadores.

A realização desta tarefa permitiu-nos: reconhecer a tónica colocada no desenvolvimento profissional e pessoal do docente; recordar os diferentes tipos, estruturas

⁶² Importa referir que, num primeiro momento, foram apenas analisados os documentos enumerados. Contudo, foi realizada, posteriormente, uma leitura e análise exaustivas de documentos que permitiram a redação do enquadramento normativo-legal apresentada na primeira parte do presente relatório.

⁶³ <http://www.ccpfc.uminho.pt/>.

e componentes da formação contínua; e reconhecer as competências requeridas para o desempenho da profissão docente.

▪ **Tratamento de dados referentes ao *Inquérito de Satisfação ao Desenvolvimento da Ação de Formação* e reformulação do mesmo.**

De acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, os CFAE são responsáveis pela implementação de sistemas de monitorização e avaliação da satisfação dos seus formandos (Artigo 14.º). Assim, o Nova Ágora recorre a diversos componentes, momentos e instrumentos de recolha de dados com o intuito de providenciar uma constante melhoria da sua atividade, tendo em especial consideração as perceções da sua comunidade.

Um desses instrumentos corresponde ao *Inquérito de Satisfação ao Desenvolvimento da Ação de Formação*, um questionário⁶⁴ remetido aos formandos (Anexo 3) e formadores (Anexo 4), por correio eletrónico, imediatamente após o término de cada ação. Assim, foi-nos proposto o tratamento das respostas recolhidas junto dos formandos que frequentaram as ações concretizadas nos anos letivos 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020.

Relativamente à sua estrutura, o *Inquérito*, remetido aos formandos, é composto por 24 questões, organizadas em cinco segmentos:

- I. Avaliação geral da ação – apura se a ação correspondeu às expectativas do formando, no que diz respeito à sua estrutura, aos seus objetivos, conteúdos, recursos, metodologia e forma de avaliação, e se, efetivamente, consideram que a mesma terá impacto no desempenho da sua atividade profissional;
- II. Autoavaliação do desempenho dos Formandos – procura compreender se os formandos conseguiram acompanhar as temáticas abordadas e se se mantiveram interessados e empenhados no decorrer da formação;
- III. Avaliação do desempenho do(a) Formador(a) – incide sobre a perceção dos formandos acerca da prestação do(a) formador(a), no que respeita ao domínio de conteúdos, à clareza da linguagem, bem como à disponibilidade e colaboração para com o grupo;
- IV. Organização da ação pelo Centro – indaga os formandos acerca da divulgação de informação relativa à ação, da adequação da seleção dos formandos/ formador(a), da eficiência, por parte do Centro, no atendimento e esclarecimento de dúvidas, e da

⁶⁴ Elaborado com recurso à plataforma *Google Forms*.

adequação da calendarização e dos recursos disponibilizados para a realização da formação;

V. Apreciação global da ação – questiona, de forma genérica, a satisfação dos formandos para com a ação.

De forma a permitir uma recolha expressiva, a maioria das questões é construída por afirmações descritivas, oferecendo a possibilidade de resposta com recurso a uma escala de pontos com descrições verbais divergentes (escala de *Likert*⁶⁵). O inquérito contempla, ainda, um conjunto de questões abertas, onde o inquirido tem a possibilidade de redigir justificações, críticas e/ou sugestões em cada um dos segmentos supracitado.

Partindo da compilação dos dados recolhidos (Anexo 5), podemos concluir que a satisfação dos inquiridos não sofre grandes oscilações nos últimos quatro anos letivos, mantendo uma média de respostas acima dos 4,4 pontos em todas as suas componentes. Porém, destacamos os parâmetros “Avaliação geral da Ação” e “Organização da Ação pelo Centro” que sofreram pequenas alterações no último ano (cf. Figura 2). Ambos os fenómenos poderão ser justificados pela situação epidemiológica de COVID-19, instalada a partir do mês de março de 2020, e pelos desafios, novos e inesperados, impostos na formação contínua de professores.

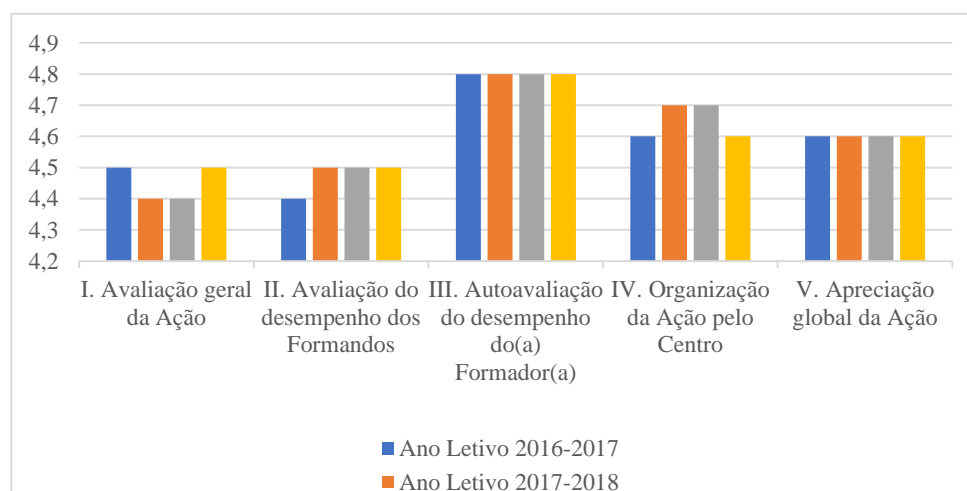


Figura 2 – Análise comparativa da satisfação dos formandos

⁶⁵ Recorrendo à escala 1 – Discordo Totalmente/ 2 – Discordo/ 3 – Nem discordo nem concordo/ 4 – Concordo/ 5 – Concordo Totalmente; ou à escala 1 – Muito Insatisfatória/ 2 – Insatisfatória/ 3 – Satisfatória/ 4 – Boa/ 5 – Muito Boa.

As respostas recolhidas são, então, um contributo fundamental para o CFAE e para a identificação aspetos de melhoria na qualidade da formação e dos apoios prestados. Dado o relevo deste instrumento, foi-nos, ainda, dada a oportunidade de colaborar na reformulação destes questionários, com o intuito de os tornar mais claros e objetivos, evitando excessiva informação ou compreensões ambíguas às questões. Assim, podemos afirmar que, após a análise crítica de vários intervenientes, surgiu uma nova versão dos questionários⁶⁶, agora denominados *Inquéritos de Satisfação sobre o Desenvolvimento da Ação de Formação*, mantendo uma versão destinada aos formandos (Anexo 6) e outra aos formadores (Anexo 7).

▪ **Análise do Plano de Ação para a Transição Digital.**

O Plano de Ação para a Transição Digital, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril, apresenta-se como um “documento estratégico de apoio à implementação de medidas que visam a transição digital do Estado, das empresas e do cidadão em geral”⁶⁷, definindo as responsabilidades e as competências de diferentes intervenientes.

De forma a alcançar os objetivos a que se propõe, o Plano reconhece, como fundamental, o investimento nas pessoas e nas suas qualificações, nomeadamente na sua formação, ao nível digital, durante o percurso académico e profissional. Neste sentido, os CFAE constituem-se como entidades de destaque na capacitação de docentes, formadores e técnicos de tecnologias de informação, encontrando-se prevista a sua intervenção por meio do Programa de digitalização para as Escolas. Esta iniciativa visa dotar a comunidade educativa de um conjunto de competências digitais que os permita de recorrer às tecnologias para “inovar” e “melhorar” o processo de ensino-aprendizagem.

⁶⁶ A ser aprovada pelos órgãos responsáveis em reunião própria.

⁶⁷ O Programa do XXII Governo Constitucional considera, em consonância com os objetivos políticos da União Europeia estipulados para 2021-2027, a transição digital essencial para o desenvolvimento do país (Resolução de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril).

Neste sentido, o Nova Ágora deu início, no ano letivo de 2020/2021, ao processo de diagnóstico, recorrendo a um questionário de autorreflexão em que o docente tem a perceção do seu nível de proficiência digital. Deste modo, será traçado o percurso de desenvolvimento do docente, estando este articulado com as ações planificadas pelo CFAE para o efeito. Perante tal cenário, foi-nos solicitada a leitura do documento para que pudéssemos compreender e acompanhar o trabalho desenvolvido neste contexto.

▪ **Colaboração na redação do *Relatório Anual de Avaliação da Formação e Atividades 2019-2020*.**

Tal como estabelece o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, a Diretora do Nova Ágora é responsável pela conceção, coordenação e gestão do plano de formação e de atividades⁶⁸ (Artigo 20.º), competindo-lhe, assim, a elaboração de um relatório anual. Deste modo, foi-nos dada a possibilidade de colaborar na redação do *Relatório Anual de Avaliação da Formação e Atividades 2019-2020*.

Num primeiro momento, importa ressaltar que o ano letivo 2019-2020 corresponde ao primeiro ano de execução do plano de formação estabelecido para o biénio 2019-2021⁶⁹, sendo este articulado com os planos educativos das escolas associadas. Deste modo, procurando responder às reais necessidades de formação do pessoal docente e não docente, a Comissão Pedagógica deliberou que cada agrupamento de escolas/escola não agrupada poderia adotar o procedimento que considerasse mais conveniente, desde que tivesse em consideração um conjunto de linhas prioritárias e de áreas de intervenção pré-estabelecidos⁷⁰:

- 1 – Estratégias de Ensino e Aprendizagem Direcionadas para a Promoção Escolar:
 - 1.1. – Metodologias Ativas;
 - 1.2. – Tecnologias da Informação e da Comunicação e Literacia Digital;

⁶⁸ O que não invalida a necessidade de aprovação do Conselho de Diretores (Artigo 14.º, Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho).

⁶⁹ Pode ser consultado em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Ghj0q8a4MJfrtZQ5m3TleVRqhlGRkyMaYv9nNKP2_bE/edit .

⁷⁰ Estabelecidos em função das políticas e prioridades educativas atuais.

- 1.3. – Robótica e Programação.
- 2 – Autonomia e Flexibilidade Curricular:
 - 2.1. – Trabalho de Projeto e Interdisciplinaridade;
 - 2.2. – Avaliação das Aprendizagens e Definição de Critérios de Avaliação.
- 3 – Educação Inclusiva:
 - 3.1. – Recursos e Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão;
 - 3.2. – Interculturalidade;
 - 3.3. – Indicadores de Inclusão.
- 4 – Cidadania e Desenvolvimento:
 - 4.1. – A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) – Formas de Operacionalização e Avaliação;
 - 4.2. – Cidadania e Saúde.
- 5 – Formação dos Docentes em Funções de Direção, de Coordenação Educativa e de Supervisão Pedagógica:
 - 5.1. – Administração Escolar e Administração Educacional;
 - 5.2. – Liderança, Coordenação e Supervisão Pedagógica.
- 6 – Formação do Pessoal Não Docente:
 - 6.1. – Assistentes Operacionais;
 - 6.2. – Assistentes Técnicos;
 - 6.3. – Psicólogos e Outros.
- 7 – Outras Linhas Prioritárias:
 - 7.1. – Outras Propostas em Didática e Atualização Científica em Grupos de Recrutamento/ Disciplinas Específicos;
 - 7.2. – Outras Propostas em Tecnologias da Informação e da Comunicação;
 - 7.3. – Outras Áreas Transversais.

De forma a compreender o trabalho desenvolvido pelo Nova Ágora neste ano letivo, organizámos e compilámos a informação, procurando uma rápida e eficiente leitura do conteúdo. Assim, concebemos três tabelas: 1) *Descrição geral das ações*⁷¹; 2) *Classificações nas ações acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE)*⁷²; 3) *Justificações das desistências*⁷³. A partir destas foi-nos possível retirar as seguintes conclusões:

⁷¹ A tabela pode ser consultada em: <https://drive.google.com/file/d/1Tfsy2tE-OKv0IXv1hPcWZcR8IsytIWZSD/view> .

⁷² *Quadro I do Relatório Anual de Avaliação da Formação e Atividades 2019-2020*, disponível em: http://novo.cfagora.pt/images/Publicacoes/outros_recursos/Nova_Agora-CFAE_RELATORIO_2019-2020.pdf .

⁷³ *Quadro II do Relatório Anual de Avaliação da Formação e Atividades 2019-2020*, disponível em: http://novo.cfagora.pt/images/Publicacoes/outros_recursos/Nova_Agora-CFAE_RELATORIO_2019-2020.pdf .

- 1) Com a situação epidemiológica, muitas das ações previstas sofreram reajustamentos nas suas calendarizações e na sua modalidade⁷⁴;
- 2) Foram executadas 68 ações acreditadas, contabilizando um total de 87 turmas⁷⁵;
- 3) Das 68 ações, cerca de 29 ações (32 turmas) encontravam-se ao abrigo do financiamento do Programa Operacional de Capital Humano [POCH], tendo as restantes 39 ações (55 turmas) sido concretizadas com base nos recursos humanos das escolas ou de entidades parceiras;
- 4) As ações certificadas pelo CCPFC e pela DGAE receberam 1613 inscrições, tendo 774 formandos iniciado a formação. Destes concluíram 771, registando-se assim 62 desistências e uma reprovação.
- 5) Cerca de 78,7% formandos das ações acreditadas foram avaliados com a menção de *Excelente*;
- 5) Foram, ainda, concretizadas 40 ações de curta duração (53 turmas), contabilizando 2849 inscrições, dos quais 1830 concluíram a formação;
- 6) Não se registaram desistências por parte do pessoal não docente;
- 7) Na totalidade, o CFAE acolheu 2513 formandos do pessoal docente e 20 formandos do pessoal não docente.

Ainda, no que concerne ao apoio prestado a atividades das escolas e/ou de professores, procedemos à contabilização do número de horas de empréstimo das instalações a cargo do Nova Ágora (sala 1 e sala 17). Assim, concluímos que, as salas geridas pelo CFAE permitiram o desenvolvimento de atividades num total de 163 horas e 40 minutos, das quais:

- 1) 72 horas e 40 minutos em atividades com os alunos da escola-sede;
- 2) 91 horas em atividades de entidades parceiras.

▪ **Construção de um organograma.**

Em virtude do financiamento do POCH, o Nova Ágora - CFAE, nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, contou com a colaboração de um técnico de informática que assumiu a responsabilidade de gestão do sistema de inscrições e de avaliação, bem como a gestão de equipamentos informáticos.

Como já referimos, o Centro possui um sítio *online*, sendo detentor de um papel de destaque na divulgação do trabalho desenvolvido por esta entidade. Assim

⁷⁴ Ao abrigo do Despacho n.º 2836-A/2020, de 2 de março.

⁷⁵ A mesma ação pode decorrer mais do que uma vez.

sendo, também este espaço foi alvo de intervenção, procurando torná-lo mais intuitivo para quem navega na plataforma.

Quando questionado o nosso parecer, apresentámos a proposta de substituir a informação relativa à estrutura (hierárquica) do Centro ostentada em formato de texto por um organograma. A sugestão foi aceite, unanimemente, tendo-nos sido delegada essa tarefa⁷⁶.

▪ Avaliação da possibilidade de candidatura ao Programa Erasmus+.

A Agência Nacional de Erasmus+ Educação e Formação⁷⁷ organizou dois seminários *online*, nos meses de julho e setembro de 2020, com o objetivo de divulgar informações e de esclarecer (eventuais) dúvidas relativamente ao processo de candidatura à acreditação para a *Ação-Chave 1: Mobilidade*. Encontrando-se em causa “projetos de mobilidade para fins de aprendizagem de formandos e de pessoal de organizações de Ensino e Formação Profissional”, foi-nos solicitado que assistíssemos a estes eventos, ainda que de forma assíncrona, e que recolhêssemos o máximo de informação possível acerca deste programa. Posteriormente, seria, então, analisada e avaliada a possibilidade de candidatura do Nova Ágora.

Deste modo, atendemos ao solicitado e criámos um *dossier* de apoio à candidatura, onde compilámos toda a informação que conseguimos reunir e que se encontrava disponível no espaço virtual da organização⁷⁸. A par do referido, reunimos com

⁷⁶ O organograma podia ser consultado em: <http://novo.cfagora.pt/index.php/centro-de-formacao/organograma>. Porém, com as alterações dos respetivos elementos, o organograma necessitou ser atualizado pela instituição.

⁷⁷ Entidade, sediada em Lisboa, que gere as mobilidades e as parcerias estratégicas nos setores do Ensino Escolar, Ensino e Formação Profissional e Educação de Adultos (Informação retirada da página do Programa Erasmus+, consultada a 15 de outubro de 2020, disponível em: <https://www.erasmusmais.eu/agencias>).

⁷⁸ Nomeadamente:

- o *Convite à apresentação de candidaturas 2020* (disponível em: https://e727982a-38ed-4d7c-b901-8701902c2a69.file-susr.com/ugd/d8f912_5a4390187329441da089d626243598ae.pdf);

a assessora pedagógica e representante do CFAE na Equipa Regional do Centro, e transmitimos o abordado nos eventos.

▪ **Observação de ações de formação.**

Ao longo do estágio acompanhámos ações de formação de curta duração [ACD], numa parceria entre o Nova Ágora, a FPCEUC e o Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX [CEIS20] da Universidade de Coimbra, nomeadamente:

1) ACD01-1 – *Decisão e planificação do ensino: dos fundamentos à metodologia curricular*

A ação decorreu a 23 de setembro de 2020, na Escola Básica n.º 2 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, entre as 14h30 e as 18h30, perfazendo um total de quatro horas. Tendo como destinatários professores coordenadores de departamento e de disciplina de agrupamentos de escolas associados e não associados ao Nova Ágora, contabilizaram-se doze formandos.

A ação procurou suscitar o pensamento crítico em torno do constante processo de decisão que o desempenho da profissão docente exige. Isto, uma vez que se trata de uma profissão de carácter intelectual, é necessário decidir livremente, com responsabilidade e consciência. Nesse sentido, foram abordadas diferentes teorizações, fundamentos e modelos aplicáveis ao exercício profissional, bem como ao currículo escolar.

Usando-se o formato de seminário, foram promovidos momentos de debate, a fim de auscultar o parecer dos docentes. Para tal, contribuímos com a tradução de dois vídeos (Anexo 8), permitindo que todos acompanhassem e interviessem

- o *Guia do Programa* (disponível em: https://e727982a-38ed-4d7c-b901-8701902c2a69.filesusr.com/ugd/d8f912_ae7b67606a364647bc73c29dbab5526a.pdf);

- as *Regras Administrativas e Financeiras para a atribuição de financiamento a projetos da Ação-Chave 1 em 2020* (disponível em: https://e727982a-38ed-4d7c-b901-8701902c2a69.filesusr.com/ugd/d8f912_a71cc96e8aa74c2c9b88cb77dccc68ed.pdf);

- as Normas de qualidade Erasmus nos setores da educação de adultos, do ensino e formação profissional e do ensino escolar (disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-quality-standards-mobility-projects-vet-adults-schools>).

no debate reflexivo acerca da participação de diferentes intervenientes no sistema educativo, onde os docentes relevaram particular interesse na aplicação das recomendações de entidades supranacionais, bem acerca da educação através de projetos.

2) ACD02-1 – *Sobre as parcerias no currículo da escola pública: interesse ou filantropia?*⁷⁹

A ação de curta duração decorreu nos dias 27 e 29 de janeiro de 2020, em regime remoto, das 17h30 às 19h30, perfazendo um total de quatro horas. Destinada a docentes, diretores (de escolas e de turmas) e formadores de professores, contabilizou-se a presença de cerca de 25 formandos⁸⁰. Assumindo o formato de conferência, a formação contou com a colaboração de três oradoras que colocaram em discussão as novas orientações/recomendações para o “currículo escolar”, produzidas por diversas entidades internacionais. Acreditando que a educação deixa de estar circunscrita aos seus agentes tradicionais, estas orientações atribuem a responsabilidade da educação escolar pública aos mais diversos atores sociais (*stakeholders*), fazendo-se legitimar inúmeras parcerias, em especial de cariz filantrópico-empresarial. Neste sentido, a ação procurou promover um maior conhecimento deste cenário, analisando-o e discutindo a sua legitimidade. Ao longo das sessões, os docentes foram apresentando os seus juízos, que evidenciaram grande preocupação com os desígnios educativos.

⁷⁹ Ação integrada na iniciativa “Conferências em temas curriculares: o currículo escolar na contemporaneidade”, integradas no Projeto “O currículo escolar na contemporaneidade: identificação e discussão das suas bases. Das orientações/recomendações supra e internacionais à legitimação nacional e local”, a em desenvolvimento no Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais [GRUPOEDE] do CEIS20.

⁸⁰ Na primeira sessão estiveram presentes 26 formandos.

▪ Proposta e planificação de ações de curta duração.

Nas ações de formação em que tivemos oportunidade de estar presentes, foram, por diversas ocasiões, apresentadas as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem impostas pelo ensino à distância. Particularmente, os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico demonstraram uma grande preocupação com o impacto que as dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita poderão ter nas crianças, uma vez que existem dados científicos que corroboram que o fracasso destes aprendizados é responsável pelo insucesso escolar nos anos subsequentes.

Perante este diagnóstico, ainda que realizado informalmente, procedemos à proposta de duas ações de formação. Para tal, contamos com a colaboração de uma Professora da FPCEUC que leciona e investiga nas áreas da aprendizagem, literacia e instrução. Perante o nosso contacto, a Professora disponibilizou-se, prontamente, a materializar as ações idealizadas, indo ao encontro das expectativas dos formandos.

A primeira ação, ACD09-1 – *A aprendizagem da leitura e a compreensão da leitura*⁸¹, decorreu no dia 10 de março de 2021, das 17h30 às 20h30, perfazendo um total de três horas. Destinada aos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (grupo de recrutamento 110), a ação decorreu em regime remoto, contando com 29 participantes. Esta ação incidiu sobre as práticas pedagógicas adequadas e sustentadas no conhecimento. Já a segunda ação, ACD10-1 – *A composição escrita*⁸², que visava complementar a primeira, decorreu a 31 de março de 2021, no mesmo horário. Contando com os mesmos formandos, a ação incidiu sobre as competências necessárias ao *saber escrever*, bem como as principais dificuldades na escrita de textos.

⁸¹ O plano da ação de formação pode ser consultado em: <http://novo.cfagora.pt/images/planos/2020-2021/ACD/ACD09-1.pdf>.

⁸² O plano da ação de formação encontra-se disponível em: <http://novo.cfagora.pt/images/planos/2020-2021/ACD/ACD10-1.pdf>.

▪ **Organização de atas.**

Uma das tarefas pela qual fomos responsabilizadas foi a de organizar as atas das reuniões do Nova Ágora. Estes documentos relatam, formalizam e atestam as temáticas abordadas em assembleia, devendo possuir: data e local de reunião; a ordem de trabalhos; os membros presentes; os assuntos apreciados; as deliberações tomadas; a forma e o resultado das votações; bem como, as decisões da Diretora, que preside a reunião. Assim, procedemos à organização dos documentos, a partir do ano letivo 2013-2014, perfazendo um total de 89 atas. Para tal, criámos, com recurso ao *Excel*, uma grelha de verificação com seis campos de consulta: 1. ano letivo em que a reunião decorreu; 2. número da ata; 3. data de realização; 4. diretor(a) a exercer funções; 5. secretário(a) responsável por lavrar a ata; 6. referência aos documentos anexos⁸³.

A realização desta tarefa permitiu-nos compreender a aplicabilidade dos normativos em contexto institucional e as competências de cada um dos órgãos de administração e gestão do Nova Ágora.

▪ **Atualização da Bolsa de Formadores Internos e Externos.**

Segundo o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, cada CFAE é responsável pela constituição, atualização e coordenação de uma Bolsa de Formadores Internos (Artigo 25.º). O estatuto de “formador interno” é atribuído aos docentes, certificados pelo CCPFC, pertencentes ao quadro de uma escola ou agrupamento de escolas associadas⁸⁴ e/ou aos técnicos das escolas associadas que possuam certificação de formador no quadro da formação contínua (Artigo 25.º). Para efeitos de prestação de serviços, estes formadores são selecionados, em cada ano letivo, tendo em conta:

- “a) O número de escolas associadas;
- b) O número total de docentes e não docentes abrangidos pelo CFAE e respetiva distribuição por nível de ensino e grupo de recrutamento, assim como o número de não docentes;
- c) As necessidades de formação tidas como prioritárias;
- d) A avaliação do plano de atividades do CFAE.”

⁸³ Como o plano de reunião, a convocatória e a folha de registo de presenças.

⁸⁴ Nos termos do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

(Ponto 4, Artigo 25.º do Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho)

Por sua vez, quando não existam profissionais com o perfil adequado às necessidades formativas ou as atividades decorram de iniciativas do Ministério da Educação e Ciência, de candidaturas a programas de financiamento provenientes de fundos europeus ou de protocolos com entidades externas, estas entidades possuem legitimidade para recorrer a formadores externos. Os assim denominados correspondem aos formadores “acreditados pelo CCPFC ou pelas entidades competentes no âmbito da educação ou da Administração Pública, não integrados nos quadros das escolas associadas do CFAE” (Artigo 26.º, Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho).

Assim, cada escola ou agrupamento de escolas associadas deve reunir o conjunto de mecanismos que considerar pertinente e efetuar o levantamento dos docentes e técnicos que detenham o estatuto de formador interno ou que disponham dos requisitos necessários para a obtenção da certificação. Para tal, o Nova Ágora disponibiliza uma *Ficha de Identificação de Formador(a) Interno(a)* a ser preenchida pelos profissionais e validada pelo/a Diretor/a do estabelecimento escolar, à qual deve ser anexada fotocópia do Certificado de Registo de Formador, emitido pelo CCPFC, e o(s) respetivo(s) Certificados de Habilitações Académicas.

Posteriormente, cada elemento da Secção de Formação e Monitorização da Comissão Pedagógica é responsável por comunicar, à Diretora do CFAE, os dados recolhidos relativamente aos docentes e técnicos em exercício de funções na instituição que representam, nomeadamente: os profissionais que passaram a integrar a Bolsa de Formadores Internos; os que foram retirados por deixarem de reunir condições; e os que reúnem os requisitos para obterem a certificação como formadores e demonstram interesse para tal.

A gestão da Bolsa de Formadores Internos é de extrema importância, devendo assegurar o equilíbrio entre as necessidades formativas e o esforço realizado por cada instituição associada. Assim, a informação deve estar organizada e atualizada, permitindo a adequada mobilização de formadores, baseada na relevância/adequação das suas qualificações, experiência profissional, adequação do perfil do/a formador/a aos destinatários e disponibilidade para assegurar a formação.

Dado o supramencionado, foi-nos solicitada a conceção de um ficheiro em que constasse a informação recolhida através dos formulários acima referidos e que, simultaneamente, fizesse o levantamento dos documentos entregues por cada um dos formadores. Assim, decidimos que seria criado um ficheiro *Excel*, organizado por agrupamentos de escolas/escolas associadas e por grupos de recrutamento/áreas disciplinares, para posterior partilha com os representantes da Secção de Formação e Monitorização⁸⁵. Deste modo, pretendeu-se contribuir para a praticidade deste procedimento.

Relativamente ao arquivo da documentação, o Centro passou a privilegiar a entrega em formato digital, organizando-a em pastas de arquivo disponíveis na rede de trabalho do CFAE, permitindo, assim, uma melhor organização e uma maior facilidade de acesso por parte de toda a equipa técnica. Contudo, ainda existia um grande número de documentos em suporte físico, tendo sido necessário proceder à digitalização dos mesmos.

▪ **Divulgação de práticas pedagógicas.**

No âmbito do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, a Equipa Regional do Centro deliberou, em reunião, promover a partilha de práticas pedagógicas concretizadas em cada um dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas associadas ao Nova Ágora. Nesse sentido, foi selecionado um conjunto de iniciativas, materializando-as em cartazes divulgados no Encontro “Desafios e Caminhos da Autonomia”⁸⁶.

⁸⁵ Através da plataforma *Google Drive*, permitindo o acesso em tempo real à versão mais atualizada.

⁸⁶ Mais informações disponíveis em: <http://novo.cfagora.pt/images/planos/2019-2020/CH/CH01-1.pdf>.

Procurando dar continuidade ao trabalho de divulgação⁸⁷, que visa aprofundar as iniciativas de cooperação e promover intervenções inovadoras e autônomas na concretização dos projetos educativos, foi-nos solicitada a conversão destes cartazes para formato de vídeo para que pudesse ser integrado no recém-criado canal de *Youtube*⁸⁸.

▪ **Calendarização da Avaliação Externa dos Professores.**

A avaliação externa do desempenho docente incide sobre a dimensão científica e pedagógica, com o intuito de reconhecer e comprovar a qualidade do desempenho do docente (Artigo 2.º, Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro). Tratando-se de dimensões que derivam das determinações curriculares do agrupamento de escolas/escola não agrupada e do Ministério da Educação e da Ciência, o docente deve preocupar-se em:

- “a) Orientar a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos;
- b) Selecionar as melhores abordagens de ensino;
- c) Analisar as suas aulas sob o ponto de vista da eficácia dessas abordagens;
- d) Criar um ambiente educativo assente em valores comumente reconhecidos, tratando os alunos com a dignidade que esses valores preconizam e assegurando que eles procedam do mesmo modo;
- e) Ter presente a especificidade dos papéis de “aluno” e de “educador/professor”, não deixando de considerar as fronteiras que lhe são inerentes.”

(Artigo 3.º, Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro)

Deste modo, a avaliação externa é realizada por avaliadores externos, em contexto de sala de aula, através da observação de aulas. Correspondendo a um período

⁸⁷ Um dos objetivos a concretizar pelos CFAE, segundo o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, é “fomentar a divulgação e disseminação das boas práticas pedagógicas, da partilha de experiências e de recursos educativos (...)” (Artigo 7.º).

⁸⁸ Disponível em: <https://youtube.com/channel/UC-drkaPegK0LWiP8crmpOjg>.

de 180 minutos distribuídos, no mínimo, em dois momentos⁸⁹, as observações baseiam-se em dois parâmetros específicos⁹⁰: 1) o parâmetro “científico” - os conteúdos disciplinares lecionados e os conhecimentos de língua portuguesa que enquadram e agilizam os conteúdos; 2) o parâmetro “pedagógico” - os elementos didáticos e relacionais.

De forma a aproveitar as estruturas existentes nos CFAE e as suas abrangências geográficas, o Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, atribui a responsabilidade de constituir uma bolsa de avaliadores, responsáveis pela avaliação externa a estas instituições. Sendo que, para integrarem esta bolsa, os docentes devem: estar integrados, no mínimo, no 4.º escalão da carreira docente; ser titulares do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou supervisão pedagógica ou deterem formação especializadas nas áreas referidas ou possuírem experiência profissional no exercício de supervisão pedagógica que integrem observações de aulas⁹¹.

Sendo esta obrigatória para docentes em regime probatório, integrados no 2.º e 4.º escalões da carreira docente, integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente* e/ou para atribuição da menção de *Excelente*⁹², a Diretora do Nova Ágora é responsável por coordenar e gerir a bolsa, competindo-lhe:

- “a) Desenvolver os procedimentos necessários à constituição e atualização da bolsa de avaliadores externos (...);
- b) Calendarizar os procedimentos de avaliação externa (...), com divulgação aos intervenientes do respetivo CFAE;
- c) Afetar o avaliador externo a cada avaliado (...);
- d) Apoiar os avaliadores e monitorizar a implementação do processo de avaliação externa do desempenho docente.”

(Artigo 3.º, Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro)

⁸⁹ “(...) num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação do docente integrado na carreira.” (Ponto 4, Artigo 7.º, Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro).

⁹⁰ Parâmetros nacionais definidos no Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.

⁹¹ Informação retirada do Regulamento Interno do Nova Ágora, disponível em: http://novo.cfagora.pt/images/Publicacoes/outros_recursos/Nova_Agora-CFAE_Regulamento_Interno_v3.pdf.

⁹² Independentemente do seu escalão da carreira.

Relativamente à referida alínea c), importa ressaltar que, também, a distribuição de avaliadores externos pelos docentes em avaliação obedece a determinados critérios. Neste sentido, o avaliador atribuído: tem de pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o avaliado; tem de estar integrado num escalão de carreira igual ou superior ao do avaliado; deve pertencer a um quadro de escola distinto; deve percorrer a menor distância possível.

Dada situação de pandemia COVID-19, e a consequente suspensão de atividades letivas e formativas, o processo de avaliação de desempenho docente foi constantemente interrompido, tornando-se necessário aprovar medidas excepcionais e temporárias que alargassem e regulamentassem novos prazos. Assim, o Nova Ágora, no mês de março, iniciou o processo de reagendamento das observações que não se realizaram por falta de condições, tendo-nos sido dada a oportunidade de elaborar propostas de calendarização para o efeito, seguindo os períodos estipulados (cf. Tabela)⁹³.

Docentes	Início do 3.º período	Primeira observação	Segunda observação
1.º Ciclo do Ensino Básico	6 de abril	Semana 15 - entre 12 de abril e 16 de abril	Semana 16 – entre 19 de abril e 23 de abril
2.º Ciclo do Ensino Básico			
3.º Ciclo do Ensino Básico		Semana 17 - entre 26 de abril e 30 de abril	Semana 18 - entre 3 de maio e 7 de maio
Ensino Secundário			
Ensino Profissional			

Tabela – Calendarização das observações de aulas

Após a aprovação da Diretora, elaborámos as notificações que foram, imediatamente, remetidas aos docentes e aos avaliadores atribuídos, com conhecimento aos diretores dos respetivos estabelecimentos, por correio eletrónico. Porém, importa referir que a calendarização possui um carácter sugestivo, uma vez que podem ser agendadas novas datas por mútuo acordo, desde que comunicadas, atempadamente, à Diretora do CFAE.

⁹³ E a compatibilidade de horários dos intervenientes.

▪ **Coorganização do Curso de Formação “O currículo escolar na contemporaneidade: Educação, cidadania e desenvolvimento sustentável”**

Em parceria com o projeto/rede “O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações supra e internacionais à legitimação nacional e local – identificação e discussão das suas bases”, que tem lugar no GRUPOEDE do CEIS20, o Nova Ágora acolheu o ciclo de conferências intitulado “O currículo escolar na contemporaneidade: Educação, cidadania e desenvolvimento sustentável”.

Em termos de estrutura, o ciclo de conferências assumiu a forma de curso de formação⁹⁴, composto por cinco sessões de duas horas e meia a três horas, contabilizando um total de treze horas em regime remoto.

A primeira sessão realizou-se no dia 7 de abril de 2021, tendo como tema *A educação para a cidadania em contexto escolar*, foi conduzida por duas docentes em exercício de funções em diferentes níveis de ensino. Sendo a Escola pública uma instituição designada para perseguir fins instrutivos e formativos, esta sessão colocou em debate a crescente tendência em associá-la a orientações políticas de ordem supranacional e nacional. Assim, as formadoras pretenderam que os formandos colocassem em perspetiva a função docente, analisando estas orientações sob o ponto de vista ético e deontológico.

A segunda sessão, *Voltar ao conceito de cidadania*, realizou-se no dia 10 de abril de 2021, tendo sido guiada por dois docentes universitários da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Através desta sessão, pretendeu-se consciencializar os formandos para a necessidade de orientar, pedagogicamente, os mais jovens para a cidadania, em particular para a sustentabilidade.

A terceira sessão, *Educar para a sustentabilidade das “condições de existência”*, foi dinamizada por dois docentes e investigadores a 14 de abril de 2021. Nesta sessão, retomou-se o princípio da imprescindibilidade da educação escolar na formação da pessoa e do cidadão, e ponderaram-se caminhos curriculares recomendados/prescritos para o alcance do “bem-estar” e da “sustentabilidade”.

⁹⁴ Acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (Acreditação CCPFC/ACC-105738/19).

A quarta sessão, *Educação intercultural do cidadão*, concretizada a 17 de abril de 2021, contou com os dois conferencistas, sendo um deles diretor do Departamento de Didáticas das Ciências Sociais da Faculdade de Professores e Educação da Universidade Autónoma de Madrid. Com base na temática em análise, os formadores apresentaram uma proposta didática de exploração dos valores democráticos, fundados no diálogo – tais como a igualdade, a liberdade, a fraternidade e a reconciliação.

A quinta sessão, *Educar o “homem novo”/ “construir o novo cidadão”*, decorreu no dia 21 de abril de 2021, conduzida por uma professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Nesta última sessão, os formandos foram conduzidos a refletir acerca do perfil de cidadão que emerge na reforma curricular em curso em Portugal, através de um paralelismo com o projeto educativo de amplitude mundial apresentada pela oradora.

Tratando-se de uma ação de formação acreditada, os formandos foram avaliados através de um trabalho escrito individual, na forma de ensaio pedagógico ou proposta pedagógica, com uma extensão máxima de cinco páginas. Deste modo, procurou-se obter produções escritas originais, resultantes da exploração de um tema ou de uma questão abordada numa das conferências.

No que respeita à nossa função, podemos afirmar que assumimos diferentes compromissos: elaborámos um cartaz de divulgação (Anexo 9) que foi alvo de destaque em espaços de referência, como as páginas *online* do Nova Ágora - CFAE, da FPCEUC⁹⁵ e do CEIS20⁹⁶; colaborámos na construção de um roteiro de formação⁹⁷, onde constava toda a informação essencial, bem como a bibliografia de apoio; e prestámos apoio técnico-pedagógico, acompanhando todo o processo e intermediando a comunicação entre os formandos, os formadores e o CFAE.

⁹⁵ Disponível em: <https://www.uc.pt/fpce/article?key=a-fb5c59563b>.

⁹⁶ Disponível em: <https://www.uc.pt/iii/ceis20/article?key=a-a123314c79>.

⁹⁷ Atualizado após cada sessão e disponível em: <https://sites.google.com/view/curriculoescolar/atualidade/divulga%C3%A7%C3%A3o/eventos/3-%C2%BA-ciclo-de-confer%C3%A2ncias-em-temas-curriculares?authuser=0>.

▪ **Inserção de dados no Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação [SIGRHE].**

Tal como estabelece o Artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, a DGAE é responsável pela “constituição de um sistema de informação na qual devem constar, entre outros, elementos sobre a oferta de formação, a formação realizada e os indicadores de desempenho”. Para esse efeito, foi criado o Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação [SIGRHE], uma plataforma informática em que as entidades formadoras devem registar, anualmente⁹⁸, as formações realizadas no âmbito da formação contínua (de pessoal docente e não docente).

Dado os constrangimentos provocados pela situação epidemiológica, algumas ações de formação foram interrompidas, o que acabou por interferir com o processo de inserção de dados na referida plataforma. Porém, este atraso acabou por permitir que colaborássemos nesta tarefa e, conseqüentemente, contactado com o sistema informático do Nova Ágora (denominado KontrolCFAE) e com a plataforma de gestão de processos acreditação do CCPFC.

▪ **Organização de *dossiers*.**

Em virtude do financiamento do POCH, o Nova Ágora fica obrigado a cumprir determinadas obrigações, das quais destacamos a organização de um *dossier* financeiro e um *dossier* técnico-pedagógico que devem estar sempre atualizados e disponíveis para consulta. Assim, o *dossier* financeiro corresponde ao arquivo dos documentos que comprovam a imputação de custos para a execução das formações. Por sua vez, o *dossier* técnico-pedagógico contempla os documentos que comprovam a execução das ações de formação e o alcance dos resultados aprovados.

⁹⁸ Até dia 31 de agosto de cada ano (Artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro).

No caso do *dossier* financeiro, foi-nos solicitado que organizássemos os documentos por rubrica, ou seja, em conformidade com a tipologia dos encargos financeiros⁹⁹ e por ordem cronológica. Deste modo, mantém-se atualizada a contabilidade, de acordo com o exigido. No que concerne aos *dossier* técnico-pedagógico, foi-nos atribuída a responsabilidade de arquivar alguns dos documentos requeridos nas ações já concluídas, nomeadamente:

- 1) o programa da ação e o respetivo cronograma;
- 2) a identificação dos formadores intervenientes na ação, bem como o seu contrato de prestação de serviço;
- 3) as fichas de inscrição dos formandos e respetivos contratos de formação;
- 4) os registos de assiduidade e de sumários;
- 5) a avaliação do desempenho dos formandos.

A atribuição destas funções permitiu-nos conhecer a enorme carga burocrática e de controlo impostas pelos programas de financiamento. Contudo, são as verbas que provêm destes fundos que permitem que o CFAE possua uma maior autonomia financeira para executar e planear as suas formações, contornando, assim, a ausência de verbas do Estado.

3. Outras atividades formativas

▪ Coorganização do seminário “Professores para quê no cenário do *Student Agency + Co-Agency?*”

No âmbito do seu projeto, *OECD – Future of Education and Skills: Education 2030*, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] desenvolveu um conjunto de *workshops* acerca do Quadro de Referência Internacional

⁹⁹ Os fundos europeus estruturais de investimento, no qual se insere o POCH, definem os custos elegíveis por rubricas e sub-rubricas (por exemplo, a rubrica 1 corresponde aos encargos financeiros com destinatários e a sub-rubrica 1.5 aos encargos com transportes).

[QRI] que o operacionaliza e à qual atribuiu a designação de *OECD Learning Compass 2030*.

O primeiro *workshop*, intitulado *What are student agency + co-agency?*, ocorreu a 8 de março, em Paris, e retomou o sentido da “bússola de aprendizagem” que reconhece, convictamente, a importância do docente. Contudo, o professor, que outrora se constituía como um referencial intelectual, passou a dividir a sua prerrogativa com os alunos, os seus pares, famílias e outras “partes interessadas”. Tendo por base este dissenso, colaborámos na organização de um seminário, intitulado “Professores para quê no cenário do *Student Agency + Co-Agency?*”¹⁰⁰, que se debruçou sobre o papel do professor nas diretrizes da OCDE. De forma a promovermos um debate informado contamos com a colaboração de uma doutoranda em Ciências da Educação, que nos apresentou uma síntese do primeiro *workshop* da OCDE. Posteriormente, seguiu-se um momento de entrevista, semiestruturada, a dois docentes convidados que apresentaram as suas perspetivas em relação à participação de diversos intervenientes no sistema educativo.

O debate promovido nesta iniciativa, que contou com a colaboração do CEIS20 da Universidade de Coimbra, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, em curso na Universidade de Brasília, e a Associação de Professores de Latim e Grego, reforçou a importância de manter a formação no sistema público, tendo sido discutida a entrada de outras entidades¹⁰¹ no sistema de ensino português.

¹⁰⁰ Título inspirado na obra “Professores para quê?” de Georges Gusdorf.

¹⁰¹ Como a *Teach For All*.

PÁGINA EM BRANCO

Conclusão

“Estamos sempre a aprender, ou quando ocorre algo de novo, ou quando os velhos métodos de aprendizagem se revelam ineficazes e temos de os corrigir e substituir. Aprender a aprender a partir das experiências passadas leva um estudante a selecionar a estratégia mais adequada para a realização de uma nova tarefa e a manter um controle apertado sobre o funcionamento da sua mente (...)”

Amâncio da Costa Pinto, 1998, p.7.

Chegou o momento de apresentarmos algumas reflexões acerca do estágio que realizámos, entre outubro de 2020 e junho de 2021, no âmbito da formação de professores.

Num primeiro momento, importa-nos referir que o período de realização da nossa intervenção coincidiu com a situação epidemiológica de COVID-19, que acabou por manifestar as fragilidades de diversos sistemas, inclusive do sistema educativo (e formativo). Contudo, aquele que poderia ser o grande entrave para a concretização do nosso estágio, revelou-se uma oportunidade de, perante as adversidades, apurarmos as nossas competências de planeamento, bem como a nossa capacidade de identificar e resolver problemas.

A nossa intervenção no Programa de Simulação Pedagógica em Educação e Ensino, no âmbito da formação inicial de professores, encontrava-se, inicialmente, planificada de forma mais ambiciosa. Com o projeto, intitulado “De aluno a professor”, pretendíamos dar continuidade ao trabalho desenvolvido nos anos anteriores, recorrendo a técnicas de simulação pedagógica, nomeadamente à planificação, ensaio, observação e análise (individual e coletiva), e a equipamentos de registo digital. Porém, rapidamente, compreendemos que, devido ao grande número de alunos integrados nos Mestrados em Ensino, seria impraticável implementar tamanho projeto nas circunstâncias que vivenciávamos. Deste modo, reavaliámos o projeto e concluímos que seria mais sensato torná-lo num módulo de formação complementar, de frequência voluntária, e recorrer a outro tipo de metodologias passíveis de implementação em regime remoto.

Apesar dos desafios impostos pela pandemia, continuamos a perspetivar a colaboração no Programa como bastante enriquecedora, tendo-nos sido permitido o envolvimento em tarefas relacionadas com a conceção de materiais e a planificação, desenvolvimento e avaliação do projeto, nas suas diversas fases de implementação. Tal experiência, além de nos permitir contactar com professores experientes, candidatos a professores e as suas preocupações, permitiu-nos adquirir competências transversais aos diversos contextos em que um especialista em Ciências da Educação poderá atuar.

Por sua vez, a nossa intervenção no Nova Ágora, no âmbito da formação contínua de professores, permitiu-nos compreender o papel de destaque que estas entidades possuem, e conhecer, de perto, o trabalho que desenvolvem, apesar de todos os constrangimentos com que lidam. Destes, destacamos a dependência financeira que limita a sua atuação, bem como os escassos recursos humanos face à multiplicidade de dinâmicas em que intervêm, implicando, assim, um desafiante exercício de gestão. Também é de se referir que verificámos um crescente afunilamento da atividade dos CFAE, estando a ser direcionada para a avaliação e supervisão docente¹⁰², o que pode desvirtuar a essência destas entidades – a formação. Ainda assim, consideramos que a intervenção no CFAE foi aquela que nos potenciou uma maior articulação entre os conhecimentos teóricos, adquiridos no meio académico, e a prática profissional.

Também, a colaboração noutras atividades, como o seminário “Professores para quê no cenário do *Student Agency + Co-Agency?*”, a par revisão bibliográfica que produzimos, reforçou a nossa perspetiva de que é urgente desenvolver um trabalho colaborativo, em vez de ingerência, entre os professores e os especialistas em Ciências da Educação, de forma a prestar apoio pedagógico àquele que deveria preocupar-se, quase que exclusivamente, com o “ato de ensinar”.

Perante as atividades que descrevemos neste documento e as reflexões que acabámos de tecer, encaramos esta experiência como enriquecedora do ponto de vista académico e profissional, mas também pessoal. Através da nossa intervenção nos contextos descritos, esperamos ter contribuído para o reconhecimento do papel e da atuação dos especialistas em Ciências da Educação.

¹⁰² Como, por exemplo, as atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica [MAIA].

Referências bibliográficas

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). A formação de professores em Portugal de hoje. In A. Roque & M. J. Lagarto (Eds.). *Actas do ProfMat 98* (pp. 207-213).
- Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (J. M. Silva, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores (Obra original publicada em 1954).
- Barroso, J. & Canário, R. (1995). Centros de Formação de Associação de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Revista Inovação*, 8(3), 263-294.
- Berliner, D. C. (1989). The place of process-product research in developing the agenda of research on teacher thinking. *Educational Psychologist*, 24(4), 325-344.
- Bidarra, M. G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(3), 133-163.
- Caena, F. (2015). Quadros de competências de professores no contexto europeu: políticas enquanto discurso e política enquanto prática. In A. Mouzinho, F. Caena & J. M. Valle. *Formação de professores: tendências e desafios* (pp. 11-56). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Damião, M. H. (2008). Ensino e formação de professores: De perspectivas teóricas a um esquema eclético. Coimbra: Universidade de Coimbra. Documento não publicado.
- Damião, M. H. (2009). O estudo do ensino: as principais linhas de investigação. In C. Reis, J. J. Boavida & V. Bento. *Escola: problemas e desafios* (pp. 149-163). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Damião, M. H. (2011). Algumas considerações de ordem crítica à perspectiva da prática reflexiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-série, 441-452.
- Damião, M. H., Bidarra, M. G. & Festas, M. I. (2016). Percursos da formação contínua de professores em Portugal. In I. Nascimento, N. Bonfim, A. Melo & L. Moraes (Org.). *Formação continuada de professores: múltiplas faces* (pp. 83-102). São Luís: EDUFMA.

- Damião, M. H., Machado, A. M. & Nascimento, M. A. (2021). *De aluno a professor. Guião do módulo complementar de formação inicial docente*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Damião, M. H. & Nascimento, M. A. (2020). Programa de Simulação Pedagógica em Educação e Ensino. Proposta de Continuidade apresentada à FPCE-UC. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Documento não publicado.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 27-48.
- Ferreira, F. (2011). *A reestruturação dos Centros de Formação das Associações de Escolas: novos problemas e soluções organizacionais surgidos com a implementação dos planos de ação dos Centros de Formação da Região Oeste*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Lima, M. P., Vieira, C. M. C. & Oliveira, A. L. (2007). *Metodologia da investigação científica. Caderno de textos de apoio*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, F., Fernandes, P., Moreira, J., Lima, L., & Rodrigues, L. (2011). *Formação contínua de professores 1992 - 2007*. Porto: Livpsic/Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexa na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.) *Avaliações em Educação: Novas perspetivas* (pp. 155-173) Lisboa: Educa.
- Petrica, J. (2000). O papel do microensino na supervisão. *Educare-Educere*, 10 (1), 201-218.

- Pinto, A. C. (1998). Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 37-53.
- Pires, R., Alves, M. G. & Gonçalves, T. N. R. (2016). Desenvolvimento profissional docente: perceções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 57-78.
- Nascimento, M. A. (1999). Microensino: uma estratégia de formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 49-71.
- Seixas, A., Bidarra, M. G., Damião, M. H. & Festas, M. I. (2012). A formação inicial de professores nas universidades portuguesas: Da reforma dos anos 70 às repercussões do processo de Bolonha. In M. A. Melo & I. V. do Nascimento (Org.). *Licenciaturas: Métodos e práticas do diálogo* (pp. 137-150). São Luís: EDUFMA.
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: os Centros de Formação de Associação de Escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 219-232).
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho. *Diário da República n.º 130 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93 de 20 de agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de outubro, pelo Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99 de 10 de maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro). Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37 – I Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República n.º 92 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 421/98, de 9 de fevereiro. *Diário da República n.º 145 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro. *Diário da República n.º 208 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 18038/2008, de 20 de junho. *Diário da República n.º 128 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 18039/2008, de 23 de junho. *Diário da República n.º 128 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 4272-A/2021, de 27 de abril. *Diário da República n.º 81 – II Série*. Educação. Lisboa.

Despacho n.º 4595/2015, de 23 de abril. *Diário da República n.º 87 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5741/2015, de 6 de maio. *Diário da República n.º 104 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro. *Diário da República n.º 208 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166 – I Série-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril. *Diário da República n.º 78 – I Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Anexos

Anexo 1

QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES¹⁰³

Prezado/a Estudante

Neste ano letivo, no âmbito dos Mestrados em Ensino da Universidade de Coimbra, é disponibilizado pela primeira vez, o módulo complementar de formação inicial designado por “De aluno a professor”.

Próximo do seu início, para ajustamento da própria formação, gostaríamos de ter o seu contributo. Assim, pedimos-lhe para responder a este breve questionário, na certeza de que as suas respostas são anónimas e só servirão para o referido fim.

Agradecemos, desde já, a sua contribuição, que, por certo, será de grande valia.

As coordenadoras do módulo,

Ana Maria Machado, Maria Helena Damião e Maria Augusta Nascimento.

1. É estudante:

do Mestrado em Ensino de Ciências da Educação

2. Tendo tido a possibilidade de participar nesse módulo decidiu:

participar não participar

2.1. Explícite a razão ou as razões que justificam a sua decisão.

Se decidiu não participar, a sua contribuição termina aqui. Muito obrigada.

Se decidiu participar, responda, por favor, à questão que se segue.

3. Considerando as quatro sessões que concretizam o módulo, diga o que lhe interessa ver tratado pelos profissionais convidados,

- a. na primeira sessão (“Entrada no sistema educativo”).
- b. na segunda sessão (“Entrada na escola”).
- c. na terceira sessão (“Entrada na sala de aula”).
- d. na quarta sessão (“Entrada na profissão”).

Muito obrigada pela sua colaboração.

¹⁰³ O questionário foi disponibilizado aos estudantes em formato digital recorrendo aos formulários da *Google*, tendo sofrido adaptações.

Anexo 2

Cartazes de divulgação do módulo “De aluno a professor”



Quadro 1 - Cartaz de divulgação do módulo (geral)

Quadro 2 - Cartaz de divulgação da 1.ª sessão do módulo

Quadro 3 - Cartaz de divulgação da 2.ª sessão do módulo



Quadro 4 - Cartaz de divulgação da 3.ª sessão do módulo

Quadro 5 - Cartaz de divulgação da 4.ª sessão do módulo

Quadro 6 - Cartaz de divulgação da 5.ª sessão do módulo

Anexo 3

Inquérito de Satisfação ao Desenvolvimento da Ação de Formação – Formando(a)

Este Inquérito foi elaborado para ser respondido de uma só vez e demorar cerca de 10 minutos. Para apresentar eventuais dúvidas ou questões relacionadas com este Inquérito, queira por favor contactar a Nova Ágora – CFAE, através do e-mail nova-agora@cfagora.pt.

Antecipadamente gratos pela sua colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora do Nova Ágora – CFAE

I. Avaliação Geral da Ação

a) Relativamente às afirmações seguintes, indique, o nível da sua concordância, numa escala de 1 a 5 (1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, solicitamos-lhe que justifique a sua escolha no final desta secção (a justificação é importante para compreendermos os motivos da sua apreciação).

Item	1	2	3	4	5
1. A Ação correspondeu às expectativas.					
2. Os objetivos e/ou conteúdos definidos para a Ação foram atingidos e/ou abordados.					
3. A estrutura da Ação, quanto à articulação dos temas e duração, foi adequada.					
4. A modalidade, metodologia e/ou recursos utilizados foram adequados.					
5. O material de apoio entregue/enviado respondeu às necessidades.					
6. As formas de avaliação dos formandos e/ou da Ação foram apropriadas.					
7. Os conhecimentos/competências transmitidos são suscetíveis de ter impacto na atividade profissional dos formandos.					
8. Justificação, crítica e sugestões: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação. Pode também inserir outras críticas e sugestões.					

II. Autoavaliação do desempenho dos Formandos

a) Relativamente às afirmações seguintes, indique, o nível da sua concordância, numa escala de 1 a 5 (1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, solicitamos-lhe que justifique a sua escolha no final desta secção (a justificação é importante para compreendermos os motivos da sua apreciação).

Item	1	2	3	4	5
1. Os formandos apresentaram competências/conhecimentos para acompanhar o percurso formativo/o discurso do Formador.					
2. Os formandos participaram de modo empenhado no decorrer da Ação.					
3. Os formandos demonstraram interesse em aprofundar a temática da Ação em ações futuras.					
4. Justificação, crítica e sugestões: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação. Pode também inserir outras críticas e sugestões.					

III. Avaliação do desempenho do(a) Formador(a)

a) Relativamente às afirmações seguintes, indique, o nível da sua concordância, numa escala de 1 a 5 (1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, solicitamos-lhe que justifique a sua escolha no final desta secção (a justificação é importante para compreendermos os motivos da sua apreciação).

Item	1	2	3	4	5
1. O Formador demonstrou dominar os conteúdos tratados.					
2. O Formador utilizou uma linguagem clara e adaptada aos destinatários/finalidades da Ação.					
3. O Formador relacionou-se com os formandos de modo adequado e colaborativo.					
4. Justificação, crítica e sugestões: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação. Pode também inserir outras críticas e sugestões.					

IV. Organização da Ação pelo Centro

a) Relativamente às afirmações seguintes, indique, o nível da sua concordância, numa escala de 1 a 5 (1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, solicitamos-lhe que justifique a sua escolha no final desta secção (a justificação é importante para compreendermos os motivos da sua apreciação).

Item	1	2	3	4	5
1. A divulgação/informação da Ação foi ajustada ao público-alvo a atingir.					
2. A seleção dos formandos e do formador foi adequada às finalidades da Ação.					
3. O atendimento e contactos por parte do CFAE foram afáveis e eficientes.					
4. A calendarização e o horário da Ação foram ajustados.					
5. Os espaços e recursos disponibilizados para a realização da Ação foram apropriados.					
8. Justificação, crítica e sugestões: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação. Pode também inserir outras críticas e sugestões.					

V. Apreciação global da Ação

a) Relativamente o nível da sua satisfação em relação à Ação de Formação numa escala de 1 a 5 (1 – Muito Insatisfatória; 2 – Insatisfatória; 3 – Satisfatória; 4 – Boa; 5 – Muito Boa).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, solicitamos-lhe que justifique a sua escolha no final desta secção (a justificação é importante para compreendermos os motivos da sua apreciação).

Item	1	2	3	4	5
1. Considero que a Ação de Formação, na sua globalidade, foi:					
2. Justificação; opinião global: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação. Pode também inserir outras críticas e sugestões para realizações futuras desta Ação e/ou para novas ações).					
Identificação (facultativo)					

Anexo 4

Inquérito de Satisfação ao Desenvolvimento da Ação de Formação – Formador(a)

Este Inquérito foi elaborado para ser respondido de uma só vez e demorar cerca de 10 minutos. Para apresentar eventuais dúvidas ou questões relacionadas com este Inquérito, queira por favor contactar o Nova Ágora – CFAE, através do e-mail nova-agera@cfagera.pt.

Antecipadamente gratos pela sua colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora do Nova Ágora – CFAE

I. Avaliação geral da Ação

a) Relativamente às afirmações seguintes, indique, o nível da sua concordância, numa escala de 1 a 5 (1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, solicitamos-lhe que justifique a sua escolha no final desta secção (a justificação é importante para compreendermos os motivos da sua apreciação).

Item	1	2	3	4	5
1. A Ação correspondeu às expectativas.					
2. Os objetivos e/ou conteúdos definidos para a Ação foram atingidos e/ou abordados.					
3. A estrutura da Ação, quanto à articulação dos temas e duração, foi adequada.					
4. A modalidade, metodologia e/ou recursos utilizados foram adequados.					
5. O material de apoio entregue/enviado respondeu às necessidades.					
6. As formas de avaliação dos formandos e/ou da Ação foram apropriadas.					
7. Os conhecimentos/competências transmitidos são suscetíveis de ter impacto na atividade profissional dos formandos.					
8. Justificação, crítica e sugestões: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação. Pode também inserir outras críticas e sugestões.					

II. Avaliação do desempenho dos Formandos

a) Relativamente às afirmações seguintes, indique, o nível da sua concordância, numa escala de 1 a 5 (1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, solicitamos-lhe que justifique a sua escolha no final desta secção (a justificação é importante para compreendermos os motivos da sua apreciação).

Item	1	2	3	4	5
1. Os formandos apresentaram competências/conhecimentos para acompanhar o percurso formativo/o discurso do Formador.					
2. Os formandos participaram de modo empenhado no decorrer da Ação.					
3. Os formandos demonstraram interesse em aprofundar a temática da Ação em ações futuras.					
4. Justificação, crítica e sugestões: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação. Pode também inserir outras críticas e sugestões.					

III. Autoavaliação do desempenho do(a) Formador(a)

a) Relativamente às afirmações seguintes, indique, o nível da sua concordância, numa escala de 1 a 5 (1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, solicitamos-lhe que justifique a sua escolha no final desta secção (a justificação é importante para compreendermos os motivos da sua apreciação).

Item	1	2	3	4	5
1. O Formador demonstrou dominar os conteúdos tratados.					
2. O Formador utilizou uma linguagem clara e adaptada aos destinatários/finalidades da Ação.					
3. O Formador relacionou-se com os formandos de modo adequado e colaborativo.					
4. Justificação, crítica e sugestões: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação. Pode também inserir outras críticas e sugestões.					

IV. Organização da Ação pelo Centro

a) Relativamente às afirmações seguintes, indique, o nível da sua concordância, numa escala de 1 a 5 (1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, solicitamos-lhe que justifique a sua escolha no final desta secção (a justificação é importante para compreendermos os motivos da sua apreciação).

Item	1	2	3	4	5
1. A divulgação/informação da Ação foi ajustada ao público-alvo a atingir.					
2. A seleção dos formandos e do formador foi adequada às finalidades da Ação.					
3. O atendimento e contactos por parte do CFAE foram afáveis e eficientes.					
4. A calendarização e o horário da Ação foram ajustados.					

5. Os espaços e recursos disponibilizados para a realização da Ação foram apropriados.					
8. Justificação, crítica e sugestões: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação. Pode também inserir outras críticas e sugestões.					

V. Apreciação global da Ação

a) Relativamente o nível da sua satisfação em relação à Ação de Formação numa escala de 1 a 5 (1 – Muito Insatisfatória; 2 – Insatisfatória; 3 – Satisfatória; 4 – Boa; 5 – Muito Boa).

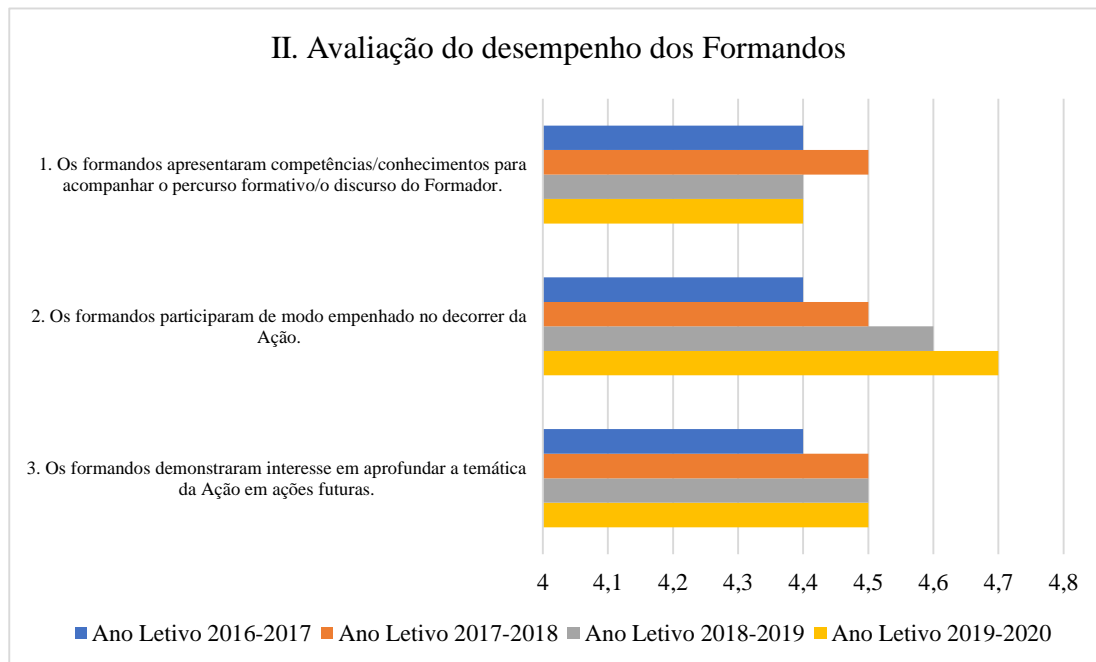
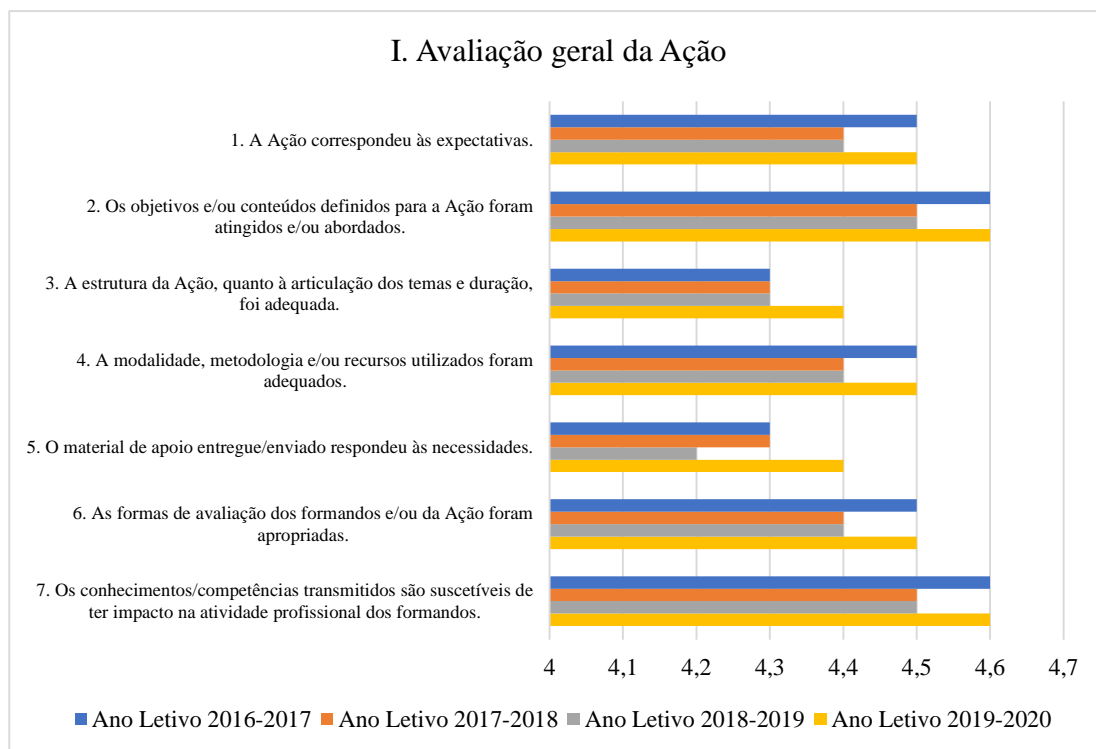
b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, solicitamos-lhe que justifique a sua escolha no final desta secção (a justificação é importante para compreendermos os motivos da sua apreciação).

Item	1	2	3	4	5
1. Considero que a Ação de Formação, na sua globalidade, foi:					
2. Justificação; opinião global: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação. Pode também inserir outras críticas e sugestões para realizações futuras desta Ação e/ou para novas ações).					

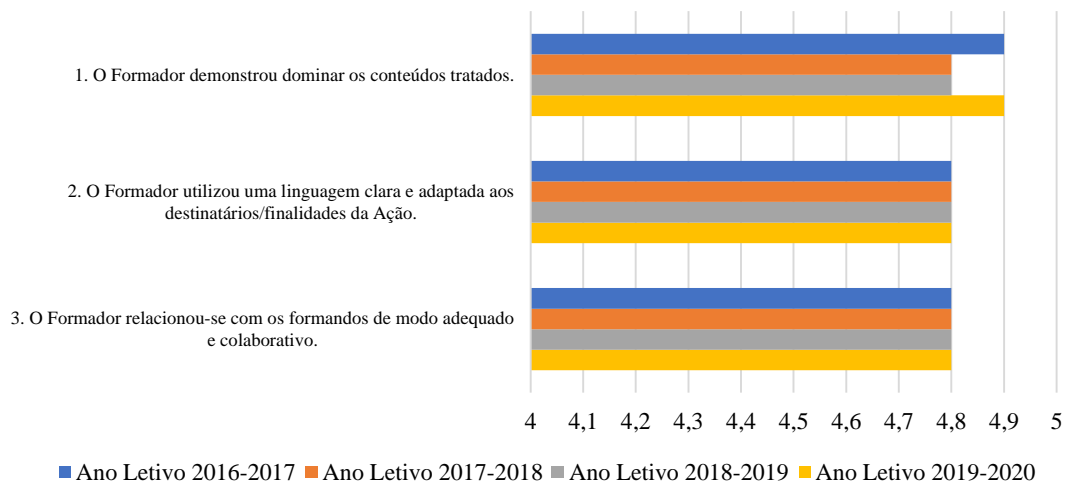
Identificação (facultativo)

Anexo 5

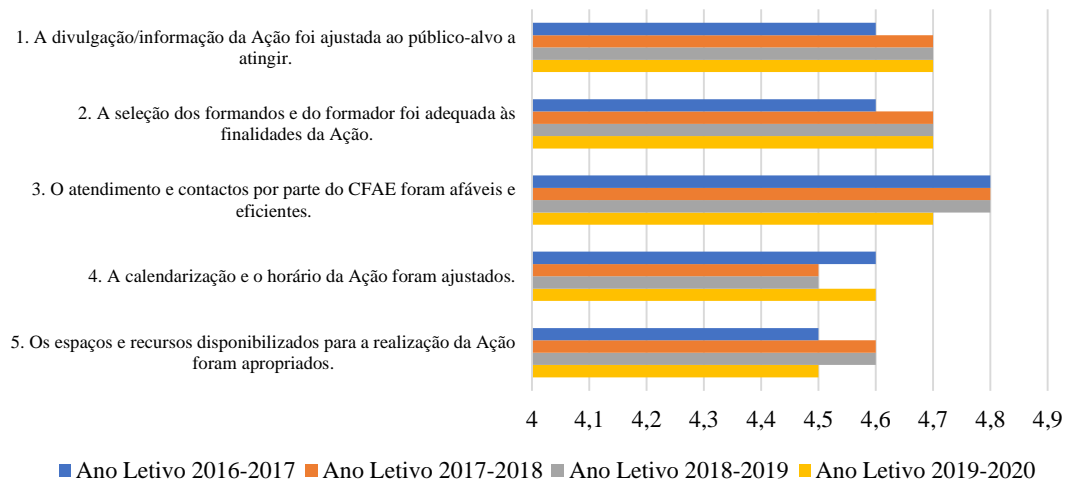
Análise comparativa da satisfação dos Formandos



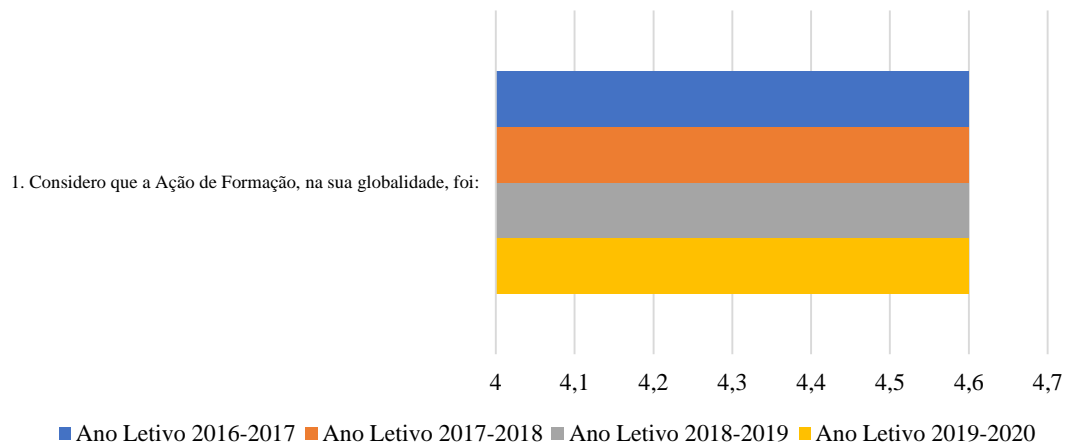
III. Avaliação do desempenho do(a) Formador(a)



IV. Organização da Ação pelo Centro



V. Apreciação global da Ação



Anexo 6

Inquérito de Satisfação ao Desenvolvimento da Ação de Formação – Formando(a)

Este Inquérito foi elaborado para ser respondido de uma só vez e demorar cerca de 10 minutos. Visa contribuir para melhorar a atividade do CFAE, considerando as perceções dos(as) formandos(as).

Para esclarecimentos adicionais, queira, por favor, contactar o Nova Ágora - CFAE, através do endereço eletrónico nova-agera@cfagera.pt.

Antecipadamente gratos pela sua colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora do Nova Ágora – CFAE

I. Avaliação geral da Ação

a) Relativamente aos itens seguintes, indique o nível da satisfação, numa escala de 1 a 5 (1 – Muito insatisfeito(a); 2 – Insatisfeito(a); 3 – Satisfeito(a); 4 – Muito satisfeito(a); 5 – Extremamente satisfeito(a)).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, justifique a sua escolha, no final desta secção.

Item	1	2	3	4	5
1. Correspondência da Ação relativamente às expectativas.					
2. Consecução dos objetivos e abordagem dos conteúdos definidos para a Ação.					
3. Adequação da estrutura da Ação, quanto à articulação dos temas e duração.					
4. Pertinência da modalidade, metodologia e/ou recursos utilizados.					
5. Pertinência do material de apoio entregue/enviado.					
6. Adequação das formas de avaliação dos(as) formandos(as) e/ou da Ação.					
7. Aplicabilidade/impacto dos conhecimentos/competências resultantes da Ação na atividade profissional dos(as) formandos(as).					
8. Sugestões de melhoria para os níveis negativos (1 e 2) eventualmente indicados. Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação e apresente sugestões de melhoria.					

II. Autoavaliação do desempenho dos(as) Formandos(as)

a) Relativamente aos itens seguintes, indique o nível da satisfação, numa escala de 1 a 5 (1 – Muito insatisfeito(a); 2 – Insatisfeito(a); 3 – Satisfeito(a); 4 – Muito satisfeito(a); 5 – Extremamente satisfeito(a)).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, justifique a sua escolha, no final desta secção.

Item	1	2	3	4	5
1. Competências/conhecimentos que os(as) formandos(as) apresentaram para acompanhar o percurso formativo e o discurso do(a)/dos(as) formador(a)/formadores(as).					
2. Participação e empenho dos(as) formandos(as) no decorrer da Ação.					
3. Interesse demonstrado pelos(as) formandos(as) em aprofundar a temática da Ação.					
4. Sugestões de melhoria para os níveis negativos (1 e 2) eventualmente indicados. Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação e apresente sugestões de melhoria.					

III. Avaliação do desempenho do(a)/dos(as) Formador(a)/Formadores(as)

a) Relativamente aos itens seguintes, indique o nível da satisfação, numa escala de 1 a 5 (1 – Muito insatisfeito(a); 2 – Insatisfeito(a); 3 – Satisfeito(a); 4 – Muito satisfeito(a); 5 – Extremamente satisfeito(a)).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, justifique a sua escolha, no final desta secção.

Item	1	2	3	4	5
1. Domínio dos conteúdos tratados, por parte do(a)/dos(as) formador(a)/formadores(as).					
2. Utilização de linguagem clara e adequada aos(às) formandos(as) e às finalidades da Ação.					
3. Disponibilidade e colaboração do(a)/dos(as) formador(a)/formadores(as) com o(a)/os(as) formando(a)/formandos(as).					
4. Sugestões de melhoria para os níveis negativos (1 e 2) eventualmente indicados. Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação e apresente sugestões de melhoria.					

IV. Organização da Ação pelo CFAE

a) Relativamente aos itens seguintes, indique o nível da satisfação, numa escala de 1 a 5 (1 – Muito insatisfeito(a); 2 – Insatisfeito(a); 3 – Satisfeito(a); 4 – Muito satisfeito(a); 5 – Extremamente satisfeito(a)).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, justifique a sua escolha, no final desta secção.

Item	1	2	3	4	5
1. Adequação da divulgação/informação da Ação junto do público-alvo.					
2. Seleção dos(as) formandos(as) e do(a)/dos(as) formador(a)/formadores(as), tendo em conta as finalidades da Ação.					
3. Afabilidade e eficiência do atendimento e contactos por parte do CFAE.					
4. Adequação da calendarização e horário da Ação.					
5. Adequação dos espaços e/ou recursos disponibilizados para a realização da Ação.					
4. Sugestões de melhoria para os níveis negativos (1 e 2) eventualmente indicados. Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação e apresente sugestões de melhoria.					

V. Apreciação global da Ação

a) Indique o nível da sua satisfação em relação à Ação de Formação numa escala de 1 a 5 (1 – Muito insatisfatória; 2 – Insatisfatória; 3 – Satisfatória; 4 – Muito satisfatória; 5 – Extremamente satisfatória)).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, justifique a sua escolha, no final desta secção.

Item	1	2	3	4	5
1. Considero que a Ação, na sua globalidade, foi:					
2. Justificação; opinião global: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação e apresente sugestões de melhoria.					

Identificação (facultativo)

Anexo 7

Inquérito de Satisfação ao Desenvolvimento da Ação de Formação – Formador(a)

Este Inquérito foi elaborado para ser respondido de uma só vez e demorar cerca de 10 minutos. Visa contribuir para melhorar a atividade do CFAE, considerando as perceções dos(as) formadores(as).

Para esclarecimentos adicionais, queira, por favor, contactar o Nova Ágora - CFAE, através do endereço eletrónico nova-agera@cfagera.pt.

Antecipadamente gratos pela sua colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora do Nova Ágora – CFAE

I. Avaliação geral da Ação

a) Relativamente aos itens seguintes, indique o nível da satisfação, numa escala de 1 a 5 (1 – Muito insatisfeito(a); 2 – Insatisfeito(a); 3 – Satisfeito(a); 4 – Muito satisfeito(a); 5 – Extremamente satisfeito(a)).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, justifique a sua escolha, no final desta secção.

Item	1	2	3	4	5
1. Correspondência da Ação relativamente às expectativas.					
2. Consecução dos objetivos e abordagem dos conteúdos definidos para a Ação.					
3. Adequação da estrutura da Ação, quanto à articulação dos temas e duração.					
4. Pertinência da modalidade, metodologia e/ou recursos utilizados.					
5. Pertinência do material de apoio entregue/enviado.					
6. Adequação das formas de avaliação dos(as) formandos(as) e/ou da Ação.					
7. Aplicabilidade/impacto dos conhecimentos/competências resultantes da Ação na atividade profissional dos(as) formandos(as).					
8. Sugestões de melhoria para os níveis negativos (1 e 2) eventualmente indicados. Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação e apresente sugestões de melhoria.					

II. Avaliação do desempenho dos(as) Formandos(as)

a) Relativamente aos itens seguintes, indique o nível da satisfação, numa escala de 1 a 5 (1 – Muito insatisfeito(a); 2 – Insatisfeito(a); 3 – Satisfeito(a); 4 – Muito satisfeito(a); 5 – Extremamente satisfeito(a)).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, justifique a sua escolha, no final desta secção.

Item	1	2	3	4	5
1. Competências/conhecimentos que os(as) formandos(as) apresentaram para acompanhar o percurso formativo e o discurso do(a)/dos(as) formador(a)/formadores(as).					
2. Participação e empenho dos(as) formandos(as) no decorrer da Ação.					
3. Interesse demonstrado pelos(as) formandos(as) em aprofundar a temática da Ação.					
4. Sugestões de melhoria para os níveis negativos (1 e 2) eventualmente indicados. Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação e apresente sugestões de melhoria.					

III. Autoavaliação do desempenho do(a) Formador(a)

a) Relativamente aos itens seguintes, indique o nível da satisfação, numa escala de 1 a 5 (1 – Muito insatisfeito(a); 2 – Insatisfeito(a); 3 – Satisfeito(a); 4 – Muito satisfeito(a); 5 – Extremamente satisfeito(a)).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, justifique a sua escolha, no final desta secção.

Item	1	2	3	4	5
1. Domínio dos conteúdos tratados.					
2. Utilização de linguagem clara e adequada aos(às) formandos(as) e às finalidades da Ação.					
3. Disponibilidade e colaboração com os(as) formandos(as).					
4. Sugestões de melhoria para os níveis negativos (1 e 2) eventualmente indicados. Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação e apresente sugestões de melhoria.					

IV. Organização da Ação pelo CFAE

a) Relativamente aos itens seguintes, indique o nível da satisfação, numa escala de 1 a 5 (1 – Muito insatisfeito(a); 2 – Insatisfeito(a); 3 – Satisfeito(a); 4 – Muito satisfeito(a); 5 – Extremamente satisfeito(a)).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, justifique a sua escolha, no final desta secção.

Item	1	2	3	4	5
1. Adequação da divulgação/informação da Ação junto do público-alvo.					
2. Seleção dos(as) formandos(as) e do(a)/dos(as) formador(a)/formadores(as), tendo em conta as finalidades da Ação.					
3. Afabilidade e eficiência do atendimento e contactos por parte do CFAE.					
4. Adequação da calendarização e horário da Ação.					
5. Adequação dos espaços e/ou recursos disponibilizados para a realização da Ação.					
4. Sugestões de melhoria para os níveis negativos (1 e 2) eventualmente indicados. Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação e apresente sugestões de melhoria.					

V. Apreciação global da Ação

a) Indique o nível da sua satisfação em relação à Ação de Formação numa escala de 1 a 5 (1 – Muito insatisfatória; 2 – Insatisfatória; 3 – Satisfatória; 4 – Muito satisfatória; 5 – Extremamente satisfatória)).

b) No caso de indicar um dos níveis negativos (1 ou 2) em algum dos itens, justifique a sua escolha, no final desta secção.

Item	1	2	3	4	5
1. Considero que a Ação, na sua globalidade, foi:					
2. Justificação; opinião global: Se indicou um nível negativo (1 ou 2) justifique, por favor, a sua apreciação e apresente sugestões de melhoria.					

Identificação (facultativo)

Anexo 8

Traduções facultadas aos Formandos da ação ACD01-1

OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030: The new “normal” in education*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9YNDnkph_Ko.

À medida que as nossas sociedades evoluem, evoluem também os nossos sistemas de educação. Mas como será o futuro da educação? Para responder a esta questão e compreender como os modelos tradicionais estão a evoluir, examinamos os recursos emergentes que se podem tornar o novo padrão dos sistemas educacionais em todo o mundo. O que vimos?

Tradicionalmente, nos sistemas educativos, as decisões são tomadas por um grupo seletivo de pessoas e todos os elementos têm um papel distinto. Os alunos aprendem ouvindo os seus professores, os professores ensinam e os diretores gerem as escolas. O currículo é linear e padronizado, o desempenho académico é priorizado e os alunos são avaliados através de testes estandardizados. Como é que isto está a mudar?

Os sistemas de educação que incorporam o “novo normal” são parte de um ecossistema maior, onde a tomada de decisões e as responsabilidades são compartilhadas entre um amplo grupo de interessados (*stakeholders*) e os alunos são participantes ativos na sua própria aprendizagem. Nestas escolas, o processo de aprendizagem e o bem-estar do aluno também são valorizados, além do desempenho académico. Há um reconhecimento de que os alunos vêm de origens diferentes e aprendem de maneiras diferentes. A aprendizagem acontece num processo não linear com diferentes tipos de avaliações, usadas para diferentes propósitos. Estas escolas são acompanhadas não apenas para garantir a responsabilidade, mas também encorajar o *feedback* frequente em todos os níveis, para melhorar continuamente o sistema de educação.

O futuro, por definição, é imprevisível, mas desenvolvendo sistemas de educação responsáveis, podemos ajudar os nossos filhos a se adaptarem para prosperar e até a moldar o que o futuro reserva. Para descobrir como pode ajudar, visite o nosso *website*: www.oecd.org/education/2030-project/.

OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M3u1AL_aZjI

Assim como a bússola dos viajantes do Oriente, a bússola da aprendizagem da OCDE indica como os alunos podem navegar por um ecossistema incerto e em rápida mudança para ajudar a moldar o futuro que desejamos. É uma estrutura de aprendizagem em evolução que ajuda a criar uma linguagem comum e uma compreensão sobre os objetivos gerais da educação, cocriados por legisladores, investigadores, líderes escolares, professores e alunos de todo o mundo.

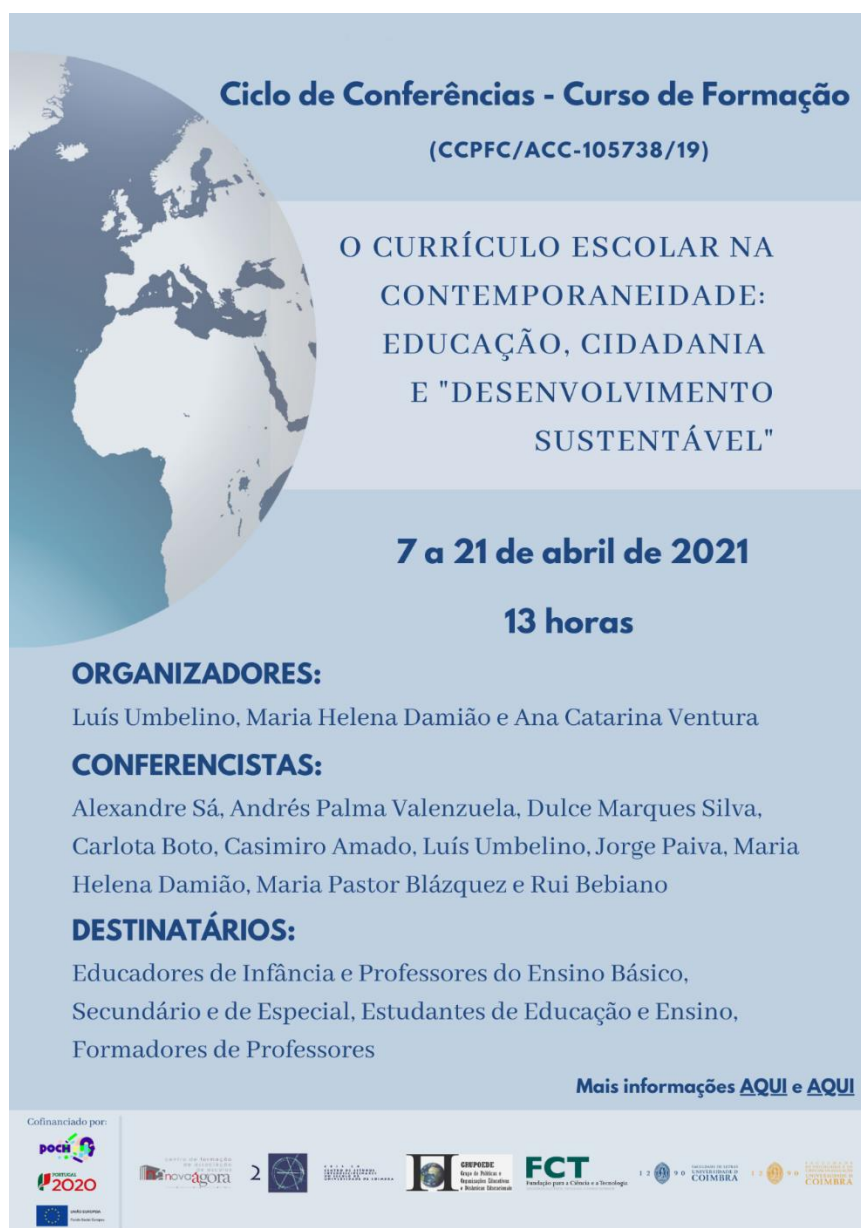
A bússola de aprendizagem da OCDE define as competências compostas por conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam para cumprir o seu potencial e contribuir para o bem-estar das suas comunidades e do planeta. Quando um aluno detém a bússola de aprendizagem, ele ou ela, está exercitando o arbítrio, a capacidade de estabelecer uma meta, refletir e agir com responsabilidade para afetar a mudança, para agir, em vez de receber a ação. Mas o aluno não está sozinho, ele está rodeado de colegas, pais, professores e da comunidade. Todos estes interagem e orientam o aluno para o bem-estar.

A bússola de aprendizagem mostra que os alunos precisam de alguns fundamentos básicos antes que se possam preparar para o bem-estar. Isto não inclui apenas a alfabetização e a numeracia, mas também dados e alfabetização digital, saúde física e mental e bases sociais e emocionais. Para moldar o seu futuro e o futuro da sociedade, os alunos precisam de desenvolver certas competências transformadoras, que são definidas como a capacidade de criar novos valores, reconciliar tensões e dilemas e assumir a responsabilidade das suas ações. Essas competências são desenvolvidas por meio de um processo de aprendizagem cíclico - antecipar, agir, refletir. À medida que os alunos se tornam mais adaptativos e reflexivos e agem de acordo, eles aprimoram continuamente sua maneira de pensar.

Embora possam existir muitas visões do futuro, queremos que o bem-estar da sociedade seja um destino compartilhado. A bússola de aprendizagem da OCDE orienta alunos, de todas as idades, para um futuro melhor.

Anexo 9

Cartaz de divulgação do Ciclo de Conferências



Ciclo de Conferências - Curso de Formação
(CCPFC/ACC-105738/19)

**O CURRÍCULO ESCOLAR NA
CONTEMPORANEIDADE:
EDUCAÇÃO, CIDADANIA
E "DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL"**

7 a 21 de abril de 2021
13 horas

ORGANIZADORES:
Luís Umbelino, Maria Helena Damião e Ana Catarina Ventura

CONFERENCISTAS:
Alexandre Sá, Andrés Palma Valenzuela, Dulce Marques Silva,
Carlota Boto, Casimiro Amado, Luís Umbelino, Jorge Paiva, Maria
Helena Damião, Maria Pastor Blázquez e Rui Bebianio

DESTINATÁRIOS:
Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico,
Secundário e de Especial, Estudantes de Educação e Ensino,
Formadores de Professores

Mais informações [AQUI](#) e [AQUI](#)

Cofinanciado por:

