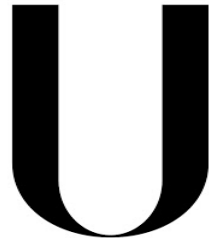


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

ANEXOS

**O papel dos CFAE na regulação local da educação:
perceções de diretores de CFAE**

Raquel Miriã Chasqueira de Oliveira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Área de Especialidade em Administração Educacional

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Sofia Viseu

2021

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo I - Quadro referencial: legislação sobre formação contínua e o CFAE.....	2
Anexo II - Quadro síntese da legislação – O tubo de ensaio dos CFAE	5
Anexo III - Quadro síntese da legislação – 1.º Ciclo 1986 – 1993.....	6
Anexo IV - Quadro síntese da legislação – 2.º Ciclo 1993 -2007	7
Anexo V - Quadro síntese da legislação – 3.º Ciclo 2007- 2014.....	8
Anexo VI - Quadro síntese da legislação – 4.º Ciclo 2014- 2020	9
Anexo VII - Revisão da literatura	10
Anexo VIII – Análise documental	15
Anexo IX - Guião de entrevista.....	16
Anexo X – Quadro - Análise de conteúdo	19
Anexo XI – Apresentação dos dados em função da análise de conteúdo.....	21
Dimensão de análise A: O papel do diretor.....	21
Dimensão de análise B: O Papel do CFAE	30
Dimensão de análise C: Relação CFAE – Ministério da Educação e outros atores.....	41
Dimensão de análise D: Balanço sobre a evolução dos CFAE e o seu papel na construção de políticas locais de educação	57
Anexo XII – Quadros síntese – Apresentação dos dados	68

Anexo I - Quadro referencial: legislação sobre formação contínua e o CFAE

1973 - 2020

Ano	Legislação sobre formação Contínua e CFAE	Sumário
O tubo de ensaio de criação dos CFAE		
1973	Lei n.º 5/ 7325 de julho de 1973	Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.
1.º ciclo dos CFAE - Formalização da formação contínua e criação dos CFAE		
1986 – 1993		
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/ 86 de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo.
1989	Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro	Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
1990	Estatuto da Carreira Docente aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/ 90 de 28 de abril	Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
1992	Decreto-Lei n.º 249/ 92 de 9 de novembro	Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
2.º ciclo dos CFAE - Reajustamentos sucessivos: mais autonomia e reforço do papel das escolas		
1993 - 2007		
1993	Lei n.º 60/93, de 20 de agosto	Alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). Primeira ratificação do decreto lei 249/92, de 9 de novembro, regula as atividades dos CFAE.
1994	Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro	Altera o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário); segunda ratificação: o Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores é substituído pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
1996	Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro	Altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário; terceira ratificação, alterou o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

1998	Diário da República 145, II série, de 23/6/98 (Secção II, Pessoal não docente, Artigo 11.º)	Estabelece o CFAE enquanto entidade responsável pela formação de pessoal não docente.
1999	Decreto-Lei n.º 155/ 99 de 10 de maio	Altera os artigos 27.º, 27.º-A, 28.º e 39.º do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, relativo ao regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário.
3.º ciclo dos CFAE - Reordenamento dos CFAE: prestação de contas, responsabilização das escolas, redução da rede e reforço da articulação CFAE-Escolas		
2007 - 2014		
2007	Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro	Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.
2008	Despacho n.º 18038/ 2008 de 4 de julho	Estabelece normas sobre os planos de formação contínua de professores e sobre o funcionamento dos centros de formação de associações de escolas.
2008	Despacho n.º 18039/ 2008 de 4 de julho	Estabelece normas de constituição dos centros de formação de associações de escolas e redimensiona a rede nacional.
2009	Despacho n.º 2609/2009, de 12 de janeiro	Define a estrutura dos centros de formação de associações de escolas e a respetiva afetação de recursos humanos e financeiros.
2012	Despacho normativo n.º 24/ 2012 de 26 de outubro (Coordenação da bolsa de avaliadores externos)	Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica. O diretor do CFAE passa a ser o coordenador da bolsa de avaliadores externos.
2012	Portaria n.º 266/ 2012 de 30 de agosto	Estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro.
4.º ciclo dos CFAE - Reorganização e reforço da autonomia: maior participação das Escolas associadas		
2014 - 2020		
2014	Decreto-Lei n.º 22/ 2014 de 11 de fevereiro	Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio, implicando a IGEC e uma maior monitorização por parte da DGAE.

2015	Decreto-Lei n.º 127/ 2015 de 7 de julho	Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas. A Comissão Pedagógica passa a ter duas secções com funções diferenciadas: o Conselho de Diretores e a secção de formação e monitorização:
2018	Despacho n.º 9726/ 2018 de 17 de outubro	Cria uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por equipas regionais, com a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, definindo ainda o âmbito territorial de intervenção das equipas regionais.
2019	Despacho n.º 779/2019 de 18 de janeiro	Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica
	Despacho n.º 6851-A/ 2019 de 31 de julho	Procede à alteração do Despacho n.º 779/2019, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 13, de 18 de janeiro de 2019.

Anexo II - Quadro síntese da legislação – O tubo de ensaio dos CFAE

Década de 70

Ciclos	Normativos relativos à autonomia, gestão, administração das escolas	Normativos sobre a carreira docente (avaliação de desempenho, progressão)	Legislação sobre formação Contínua e CFAE	Financiamento
<i>O tubo de ensaio dos CFAE</i>	Lei n.º 5/ 7325 de julho de 1973			-----

Anexo III - Quadro síntese da legislação – 1.º Ciclo 1986 – 1993

Ciclos	Normativos relativos à autonomia, gestão, administração das escolas	Normativos sobre a carreira docente (avaliação de desempenho, progressão)	Legislação sobre formação Contínua e CFAE	Financiamento
<p><i>1.º ciclo</i> <i>1986 a 1993</i></p> <p>Formalização da formação contínua e criação dos CFAE</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/ 86 de 14 de outubro (Define também o modelo de formação contínua no artigo 35 - formação como direito, aliada à progressão) 			
	<ul style="list-style-type: none"> Decreto-Lei n.º 43/ 89 de 3 de fevereiro (impulso à autonomia dos estabelecimentos) 	<ul style="list-style-type: none"> Decreto-Lei n.º 409/ 89 de 18 de novembro (ECD: progressão ligada à formação contínua) Estatuto da Carreira Docente aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/ 90 de 28 de abril (consolidação da interrelação entre a formação contínua e a progressão na carreira; princípios da formação contínua) 	<ul style="list-style-type: none"> Decreto-Lei n.º 344/89 - ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (formação como um dever; coordenação pela DGE) 	
	<ul style="list-style-type: none"> O Decreto-Lei n.º 172/ 91 de 10 de maio, que aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar (reforço da autonomia da escola - “novo modelo de administração, direção e gestão das escolas” Conselho de Escola, o diretor da escola). 		<ul style="list-style-type: none"> Decreto-Lei n.º 249/ 92 de 9 de novembro criação dos CFAE; primeiro Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores 	<p>1989 a 1993 Quadro Comunitário de Apoio (QCA) I Programa Formação Contínua de Professores (FOCO) dentro do PRODEP I</p>

Anexo IV - Quadro síntese da legislação – 2.º Ciclo 1993 -2007

Ciclos	Normativos relativos à autonomia, gestão, administração das escolas	Normativos sobre a carreira docente (avaliação de desempenho, progressão)	Legislação sobre formação Contínua e CFAE	Financiamento
<p>2.º ciclo 1993 – 2007</p> <p>Reajustamentos sucessivos: mais autonomia e reforço do papel das escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio 	<ul style="list-style-type: none"> Decreto-Lei n.º 1/ 98 de 2 de janeiro (avaliação de desempenho docente é articulada com a Formação Contínua.) Despacho n.º 16794/2005, de 3 de agosto - definiu que a progressão na carreira, depende da obtenção de pelo menos 50% dos créditos de formação na área de docência do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, 1.ª ratificação do Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro, regula as atividades dos CFAE. Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, segunda ratificação: o Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores é substituído pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua” Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, terceira ratificação, alterou o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário Diário da República n.º 145, II série, de 23/6/98 (Secção II, Pessoal não docente Artigo 11.º - (formação pessoal não docente) Decreto-Lei n.º 155/ 99 de 10 de maio, quarta ratificação ao Decreto-Lei n.º 249/92 	<p>1994 e parte de 1995 – período de transição para o QCA II (formação pela pelos destinatários numa lógica mercantilista)</p> <p>1994 - 1999 – QCA II e novas regras de financiamento das ações de formação inseridas no PRODEP II</p> <p>2000 a 2006 - QCA III – PRODEP III</p>

Anexo V - Quadro síntese da legislação – 3.º Ciclo 2007- 2014

Ciclos	Normativos relativos à autonomia, gestão, administração das escolas	Normativos sobre a carreira docente (avaliação de desempenho, progressão)	Legislação sobre formação Contínua e CFAE	Financiamento
<p>3.º ciclo 2007- 2014</p> <p>Reordenamento dos CFAE: prestação de contas, responsabilização das escolas, redução da rede e reforço da articulação CFAE-Escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Decreto-Lei n.º 75/ 2008 de 22 de abril - Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas – Presidente do Conselho Geral, Assembleia Geral Portaria n.º 266/ 2012 de 30 de agosto – avaliação de desempenho dos diretores 	<ul style="list-style-type: none"> Decreto-Lei n.º 15/2007 (ECD) altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), aprovado pelo Decreto – Lei n.º 249/92 Decreto-Lei n.º 270/2009, 30 de setembro, revisão do Estatuto da Carreira Docente Decreto-Lei n.º 75/ 2010 de 23 de junho, promulga um novo ECD; Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, avaliação do desempenho do pessoal docente e formação contínua no relatório de autoavaliação docente. Decreto-Lei n.º 41/ 2012 de 21 de fevereiro – ECD Decreto Regulamentar n.º 26/ 2012 de 21 de fevereiro (Avaliação de desempenho) 	<ul style="list-style-type: none"> Decreto-Lei n.º 15/2007 (ECD) altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), aprovado pelo Decreto – Lei n.º 249/92 Decreto-Lei n.º 270/2009, 30 de setembro, revisão do Estatuto da Carreira Docente Decreto-Lei n.º 75/ 2010 de 23 de junho, promulga um novo ECD; Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, avaliação do desempenho do pessoal docente e formação contínua no relatório de autoavaliação docente. Decreto-Lei n.º 41/ 2012 de 21 de fevereiro – ECD Decreto Regulamentar n.º 26/ 2012 de 21 de fevereiro (Avaliação de desempenho) 	<p>2007 a 2013 - Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) com uma interrupção entre 2010/ 2011 – 2015/ 2016 sem financiamento.</p>

Anexo VI - Quadro síntese da legislação – 4.º Ciclo 2014- 2020

Ciclos	Normativos relativos à autonomia, gestão, administração das escolas	Normativos sobre a carreira docente (avaliação de desempenho, progressão)	Legislação sobre formação Contínua e CFAE	Financiamento
<p>4.º ciclo 2014- 2020</p> <p>Reorganização e reforço da autonomia: maior participação das Escolas associadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Despacho n.º 3721/2017 (PPIP) • Decretos-lei n.º 54 e 55/ 2018 de 6 de julho • Portaria n.º 181/ 2019 de 11 de junho – reforço da autonomia + 25% de gestão Planos de Inovação 	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto-Lei n.º 36/ 2019 de 15 de maio e 65/ 2019 de 20 de maio – descongelamento da carreira docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto-Lei n.º 22/ 2014 de 11 de fevereiro (ainda em vigor) que define um novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), revogando o Decreto-Lei n.º 249/92 – papel DGAE, IGEC • Decreto-Lei n.º 127/ 2015 de 7 de julho aprova as regras a que obedece a constituição, as competências, a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas • Despacho n.º 9726/ 2018 – monitorização da AFC – elemento colocado no CFAE • Despacho n.º 779/2019 – define prioridades de formação relacionadas com os Decreto-Lei 54 e 55/ 2018 • Despacho n.º 6851-A/2019 altera o despacho anterior 	<p>2016 até ao presente Programa Operacional Capital Humano (PO CH), inicialmente associado ao PNPSE. Alguns CFAE LVT passaram a ter Orçamento de Estado.</p>

Anexo VII - Revisão da literatura

Mestrados e Doutoramentos

ÁREA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ano		Autor	Título	Universidade
2003	M	Messias, O.	<i>A formação contínua dos educadores de infância: que realidades?: estudo exploratório</i>	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
2003	M	Eliseu, M.	<i>Olhares sobre a formação contínua dos educadores de infância: estudo exploratório</i>	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
2005	M	Tavares, J.	<i>Representações que os diretores dos centros de formação de associações de escolas têm sobre o funcionamento e a formação contínua desses centros: contributos para a compreensão da sua evolução</i>	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
2005	M	Jesus, M.	<i>Formação contínua de professores: impacto nos seus participantes</i>	Universidade do Algarve
2009	M*	Gomes, E.	<i>A formação contínua de professores: as promessas e algumas realidades: um estudo de caso a partir de um CFAE</i>	Universidade do Minho
2011	M	Ferreira, F.	<i>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</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2011	M	Rocha, J.	<i>Processos de construção dos planos de formação contínua em escolas secundárias da Região Oeste</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

2011	D	Mesquita, E.	<i>Formação de Professores e Docência Integrada: um Estudo de Caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua</i>	Universidade do Minho
2012	D	Banheiro, L.	<i>Contributos para uma análise da formação contínua nas práticas pedagógicas de professores do 1º ciclo do ensino básico em Portugal: um estudo local</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2012	M*	Silva, I.	<i>A avaliação na formação contínua de professores</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2012	M*	Grilo, A.	<i>A análise de necessidades de formação e a planificação da formação: um estudo empírico</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2013	M*	Ialá, J.	<i>Da planificação à avaliação das acções de formação</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2013	M	Cardoso, J.	<i>As práticas de avaliação nos centros de formação de professores</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2015	D	Nascimento, S.	<i>Formação contínua: contributos para a profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do ensino básico/ensino fundamental</i>	Universidade de Évora
ANIMAÇÃO E GESTÃO DA FORMAÇÃO				
1998	M	Ferreira, F.	<i>As lógicas da formação um estudo das dinâmicas locais, a partir de um centro de formação de associação de escolas</i>	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade Do Porto
1999	M	Barroso, M.	<i>Avaliação externa como um dispositivo de avaliação participativa e formativa: um estudo de caso a partir de um centro de formação de associação de escolas</i>	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMAIS				
2015	M	Vasconcelos, M.	<i>Formação contínua de professores: possibilidades, desafios e oportunidades</i>	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade Do Porto
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO				
2012	M	Felizardo, M.	<i>A formação de professores e a integração curricular das TIC: com que formadores?</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2014	M	Santos, S.	<i>Análise das necessidades de formação no domínio do e-learning</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2015	M	Rocha, A.	<i>Ambientes online, tecnologias e CFAEs: um estudo sobre soluções em b-learning para a formação de professores</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2015	D	Roque, L.	<i>O e-learning na formação contínua de professores: perceções, impacto e linhas orientadoras</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2016	D	Guimarães, D.	<i>Impacte da formação contínua de professores em quadros interativos multimédia: um estudo no centro de formação de associação de escolas de Sousa Nascente</i>	Universidade de Coimbra
2019	D	Felizardo, M.	<i>A formação contínua de professores em TIC: que perfil de formador?</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA				
1997	M	Ruela, C.	<i>Centros de formação das associações de escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa</i>	Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa
2001	M	Santos, N.	<i>A supervisão da formação contínua num centro de formação de associação de escolas</i>	Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
2012	M	Fonseca, I	<i>Formação contínua num grupo de professores de inglês: da teoria à prática</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

2015	D	Correia, E.	<i>Lógicas de participação dos docentes na formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional</i>	Universidade Portucalense
2018	M	Lopes, M.	<i>O papel da supervisão na formação contínua: perspetivas e contributos</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
LIDERANÇA EDUCACIONAL				
2015	D	Cardoso, J	<i>Políticas e dinâmicas da formação contínua e dos centros de formação de associação de escolas: as percepções dos seus diretores.</i>	Universidade Aberta
INTERVENÇÃO SOCIAL, INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO				
2018	M	Pereira, M.	<i>Entre o direito e o dever da formação contínua de professores: O contributo dos CFAE</i>	Faculdade de Economia e à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMAIS				
2015	M	Vasconcelos, M.	<i>Formação contínua de professores: possibilidades, desafios e oportunidades</i>	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade Do Porto
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR				
2007	D	Machado, E.	<i>Avaliação e participação: um estudo sobre o papel dos atores na avaliação da formação contínua</i>	Universidade do Minho

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

1997	M	Silva, M.	<i>Os diretores dos centros de formação de associações de escolas: A pessoa e a organização Contributos Para Uma Análise Sociológica Das Práticas De Direção E Gestão Da Formação Contínua Dos Professores</i>	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade Do Porto
------	---	-----------	--	--

ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

2014	M*	Silva, A.	<i>O espaço de intervenção de um Centro de Formação de Associação de Escolas</i>	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
------	----	-----------	--	---

Nota: **M** – Dissertação de mestrado e **D** – Tese de Doutoramento

*Relatório de estágio de natureza profissional re num CFAE.

Anexo VIII – Análise documental

Ano	Legislação e Pareceres sobre formação Contínua e CFAE
1986	– Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/ 86 de 14 de outubro
1989	– Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro
1990	– Estatuto da Carreira Docente aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/ 90 de 28 de abril – Parecer n.º 5/90 do Conselho Nacional de Educação
1992	– Decreto-Lei n.º 249/ 92 de 9 de novembro
1993	– Lei n.º 60/93, de 20 de agosto
1994	– Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro
1996	– Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro
1999	– Decreto-Lei n.º 155/ 99 de 10 de maio
2007	– Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro
2008	– Despacho n.º 18038/ 2008 de 4 de julho – Despacho n.º 18039/ 2008 de 4 de julho
2009	– Despacho n.º 2609/2009, de 12 de janeiro
2012	– Despacho normativo n.º 24/ 2012 de 26 de outubro
2013	– Recomendação n.º 4/ 2013 do CNE sobre Formação contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário
2014	– Decreto-Lei n.º 22/ 2014 de 11 de fevereiro
2015	– Decreto-Lei n.º 127/ 2015 de 7 de julho
2018	– Despacho n.º 9726/ 2018 de 17 de outubro

Anexo IX - Guião de entrevista

O presente guião de entrevista insere-se no estudo realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em educação, especialização em Administração Educacional, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Tema:	Perceções dos diretores dos CFAE sobre o papel dos CFAE na regulação local da educação
Objetivo Geral:	Conhecer as perceções de diretores de CFAE sobre o papel dos CFAE na regulação local da educação.
Entrevistados:	Diretores e Ex-diretores de CFAE da área de Lisboa e Vale do Tejo (abrangidos pelo programa de Financiamento POCH e outros com orçamento de estado e POCH)
Duração:	60 a 90 minutos
Local:	A determinar pelo entrevistado/ Zoom

BLOCO INTRODUTÓRIO		
Objetivos específicos	Procedimentos	
<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar a entrevista; - Esclarecer os procedimentos éticos e metodológicos - Legitimar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado relativamente ao tema e finalidade da entrevista; - Frisar a importância da contribuição para o estudo; - Garantir o anonimato e o carácter confidencial das informações; - Recolher autorização para gravar a entrevista. - Informar o entrevistado que a transcrição da entrevista ser-lhe-á entregue para revisão; - Referir a posterior disponibilização dos dados do estudo; - Disponibilizar tempo para o esclarecimento de dúvidas; - Agradecer a colaboração. 	

BLOCO A – O PAPEL DO DIRETOR		
Objetivos específicos	Questões	
A1. Conhecer a trajetória profissional do diretor, a sua motivação e percepção sobre a sua evolução no cargo.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua trajetória profissional e as razões que motivaram a sua candidatura ao cargo de diretor? - Há quantos anos é diretor e como percebe a evolução sobre o seu trabalho no CFAE? - Tendo em conta a sua experiência, quais são as características, as competências fundamentais, o perfil para exercer este cargo? - Na sua perspetiva, o que é ser um diretor de CFAE? 	
A2. Aprender as percepções sobre o trabalho do Diretor do CFAE: papel percebido vs. Papel ideal	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreve um dia de trabalho no CFAE? - Quais as tarefas a que gostaria de dedicar mais tempo? - Quais considera serem as expectativas da tutela em relação às funções de um diretor do CFAE? - E quais as expectativas da comunidade local? E as suas? - Quais os maiores desafios do seu cargo? 	
BLOCO B – PAPEL DO CFAE		
B1. Aprender a distância entre o papel idealizado do CFAE pelo diretor e o seu papel real	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua perspetiva, quais são as prioridades, a missão e o papel do CFAE? - O que fica por concretizar? - Quais os maiores constrangimentos à ação do CFAE? 	

<p>B2. Perceber o papel dos CFAE enquanto associação de escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreve o trabalho do CFAE com os Agrupamentos e entre Agrupamentos? - Quais os obstáculos com que se depara o CFAE enquanto espaço de associação de escolas? 	<p>Existem redes de trabalho colaborativo?</p> <p>“Somatório de escolas” vs. Associação de escolas</p>
<p>BLOCO C – RELAÇÃO CFAE – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E OUTROS ATORES</p>		
<p>C1. Apreender a relação dos CFAE com o ME e os seus serviços</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreve a relação com o Ministério da Educação e os respetivos serviços? - Quando ao programa de financiamento, quais são os maiores constrangimentos existentes? (POCH/Orçamento de estado) - No âmbito do ciclo inspetivo, a IGEC integrou os diretores dos CFAE num painel constituído por parceiros locais. Como interpreta este facto? 	<p>Prestação de contas</p> <p>Subordinação da formação às políticas educativas, à progressão na carreira</p>
<p>C2 – Perceber as iniciativas de interação dos atores locais com o CFAE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De que modos os atores locais, como autarquias (comunidade intermunicipal), museus, Associações, ONG, empresas interagem com o CFAE? - Como contribuem os parceiros locais para a construção de políticas locais de educação? 	
<p>BLOCO D - BALANÇO SOBRE A EVOLUÇÃO DOS CFAE E O SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO</p>		
<p>D1. Conhecer a percepção do diretor relativamente à evolução dos CFAE e o seu papel na construção de políticas locais de educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considerando a evolução da legislação que regula os CFAE, quais os normativos que mais modificaram o papel e a ação dos CFAE? Porquê? - O que gostaria de ver contemplado ou alterado na legislação relativa aos CFAE? - Qual o papel atual do CFAE para a construção de uma autonomia local ou dito de outro modo, de políticas de formação de professores contextualizadas? - Na sua opinião e de acordo com a sua experiência, como poderia o CFAE fortalecer o seu papel na construção da autonomia local? - Que desafios se colocam aos CFAE no futuro? 	<p>Incertezas</p>

Anexo X – Quadro - Análise de conteúdo

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

DIMENSÃO DE ANÁLISE A: O PAPEL DO DIRETOR	
Categorias	Subcategorias/ Unidades de Contexto
A1. A trajetória profissional do diretor, a sua motivação e percepção sobre a sua evolução no cargo.	A1.1 Trajetória profissional
	A1.2 Motivações para exercer o cargo
	A1.3 Evolução no cargo
	A1.4 Perfil do Diretor
A2. O trabalho do Diretor do CFAE: papel percecionado vs. Papel ideal	A2.1 Tarefas do quotidiano
	A2.2 Tarefas ideais
	A2.3 Expectativas da tutela
	A2.4 Expectativas da comunidade local
DIMENSÃO DE ANÁLISE B: O PAPEL DO CFAE	
B1. A distância entre o papel idealizado do CFAE pelo diretor e o seu papel real	B1.1 Prioridades do CFAE
	B1.2 Aspetos a melhorar/ o que falta concretizar
	B1.3 Constrangimentos
B2. O papel dos CFAE enquanto associação de escolas	B2.1 Relação com os Agrupamentos
	B2.2 Relação entre agrupamentos
	B2.3 Obstáculos à associação de escolas
DIMENSÃO DE ANÁLISE C: RELAÇÃO CFAE – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E OUTROS ATORES	
C1. Relação dos CFAE com o ME e os seus serviços	C1.1 Relação com a tutela
	C1.2 Financiamento
	C1.3 O papel dos CFAE no presente ciclo inspetivo
C2. – Iniciativas de interação dos atores locais com o CFAE	C2.1 Interação com atores locais

DIMENSÃO DE ANÁLISE D: BALANÇO SOBRE A EVOLUÇÃO DOS CFAE E O SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO	
D1. Evolução dos CFAE e o seu papel na construção de políticas locais de educação	D1.1 Normativos com mais impacto nos CFAE
	D1.2 Alterações desejadas na legislação
	D 1.3 A(s) rede(s) de CFAE
	D1.4 Construção da autonomia local
	D1.5 Desafios / Incertezas

Anexo XI – Apresentação dos dados em função da análise de conteúdo

Dimensão de análise A: O papel do diretor

A1. A Trajetória profissional do diretor, a sua motivação e perceção sobre a sua evolução no cargo

A1.1. Trajetória Profissional

Nos casos dos diretores entrevistados, constatou-se que, anteriormente ao exercício do cargo de diretor de CFAE, houve em regra a experiência prévia no desempenho de funções de direção, nomeadamente em órgãos de gestão ou na coordenação de projetos, uma vez que era importante saber como dirigir uma candidatura aos fundos europeus.

A1.2 Motivações para exercer o cargo

Para além da decisão de ser diretor implicar uma questão de desenvolvimento profissional, revela, sobretudo, a vontade de abraçar novos desafios:

(...) houve uma diretora de escola que (...) investiu muito no meu desenvolvimento profissional e isso criou em mim uma vontade de me desenvolver profissionalmente e de abraçar outros desafios. (D1)

Tinha alguma experiência vinda dessa organização anterior e achei que esse desafio era diferente e aceitei.” (D2)

penso que foi a minha formação académica que me atraiu: eu gostava de estar aqui a congregar os meus colegas dos vários níveis de ensino. Acho que é uma experiência desafiante. (D3)

As razões que me motivaram tiveram a ver com os meus contactos com a formação. (D4)

Gosto desde o início sem qualquer tipo de dúvida e é uma área que, apesar de tudo, foi quase uma casualidade (...).”; “a razão foi sempre a mesma: eu sempre apreciei a formação profissional e a formação contínua encaro-a assim: é uma formação profissional, que visa qualificar, capacitar, desenvolver, integrar via formação nas práticas profissionais... (D5)

A1.3 Evolução no cargo

Em termos de evolução no cargo, é de salientar que os diretores entrevistados permitem aceder a testemunhos privilegiados, dada a longa experiência no exercício destas funções. Os três diretores, que assistiram ao nascimento dos CFAE, descrevem-no como sendo “uma fase de muito trabalho, porque para já era tudo novo”, que exigiu “muita criatividade (...) E com uma vantagem

acrescida: é que havia dinheiro com alguma facilidade de utilização, sem grandes complicações burocráticas e de gestão.” (D2). Quando “começou esta grande epopeia” em que “tudo era novo”, havia a preocupação de “perceber o objetivo dos centros de formação.” (D3), “na altura sem ainda estar claro o que é que era isto de ser diretor.” (D5). É referido que os planos de formação “quando surgiram logo de início, foram muito plenos de fora para dentro”, mas houve, desde o início, “espírito de abertura do centro à própria comunidade e sempre com este sentido de equipa, de participação, de ouvir os colegas. Foi assim que tudo isto começou.” (D3)

No que concerne a mudanças, referem, principalmente o alargamento das responsabilidades atribuídas ao diretor:

noto uma grande mudança... mudanças que eu associo a ciclos da própria organização e das políticas públicas de educação. O meu trabalho tem sofrido, ao longo destes anos, uma grande mudança, uma evolução que me parece bastante positiva do ponto de vista do que é complexidade e de desafiante. (D1)

As mudanças estão relacionadas, por exemplo, com as mudanças políticas e o redimensionamento dos CFAE:

no início o centro de formação abrangia só (...) dois municípios. (...) As coisas eram um bocadinho mais simples. (D2)

Apanhei algumas mudanças. A reestruturação dos centros de formação (...). (D4)

É evidenciado um processo de crescimento: “...nós estamos sempre a aprender, a crescer. Hoje, não sou o mesmo diretor que fui em 1993. Não podia ser.” (D3)

A1.4 Perfil do Diretor

Para além de referirem que, naturalmente, a personalidade e a visão de cada um imprimem características peculiares ao exercício do cargo:

O diretor do centro, a questão do perfil do diretor e a forma como o diretor se coloca perante a vida, perante o mundo, perante as pessoas, os outros, a relação entre ele e os outros sejam fundamentais em todos estes processos. (D1)

Tem havido aqui alguma margem de liberdade, chamo eu, para além daquilo que está legislado, até onde cada diretor quer que o seu centro vá. (D4)

os entrevistados destacam a importância de se ter conhecimentos na área de gestão e de administração educacional:

Uma capacidade também de gestão, de administração, de administração educacional que abrange áreas como seja um saber respetivo do que é a formação, de saber também o que é o desempenho de tarefas diferenciadas, como são as do centro de formação e isso faz com que esse saber administrativo e profissional e pedagógico lhe dê um know-how de como agir em determinados momentos. (D1)

Eu fiz formação na área em administração e gestão escolar, mas esquecer um pouco aqueles princípios da gestão teórica que nos dão nos mestrados, nos doutoramentos, e ver que são muito importantes, fundamentais, mas depois temos de conciliar isso com a prática. (D4)

Acho que deve ser alguém que assuma em pleno esta função e que deverá ter, obviamente, uma formação complementar em formação de adultos, gestão da formação, ou outra que lhe atribua alguma especialidade, para além de ser professor. (D5)

Depois é destacada a importância de conhecer “diversos níveis de ensino com que estamos a trabalhar, das dificuldades, dos problemas que os professores sentem.” (D2). Bem como ter um conhecimento experiencial, “no terreno - e é isso que interessa, o que importa mesmo - o diretor de centro de formação tem de ser uma pessoa muito atenta às suas escolas, aos seus professores, perceber muito bem quais são as suas necessidades.” (D4).

Mais do que ser um mero executor, o diretor de CFAE tem de ter tempo para pensar e apostar no seu próprio desenvolvimento, pois “o desenvolvimento do próprio diretor é fundamental para lhe possibilitar uma capacidade de reflexão e de conhecimento que lhe permita olhar para si e para os outros de uma forma construtiva (...)” (D1). A necessidade de refletir é mencionada como sendo indispensável, embora nem sempre possível: “Portanto, o que eu gostava, quando lá estava, era ter tempo para pensar efetivamente a formação. Deixar estas tarefas que, enfim, sendo também necessárias, ocupavam muito tempo.” (D2). Mais do que “executar, executar, executar (...) essa parte de execução, a gente já sabe e faz bem”, “os diretores de centro precisam de ter tempo para pensar as coisas.” (D3). Um diretor, antigo representante da rede, refere que

Eu sentia esta necessidade de transmitir aos colegas esta postura de se afirmarem como líderes, como pensadores, como estrategas e assumirem esse seu papel com ambição. Para se ser diretor de centro tem de se ter ambição para não cairmos naquela parte do executivo. Se não, nós estamos sempre a cumprir as diretivas que vêm da tutela. (D3: 60)

De um modo geral, os diretores destacam que é fundamental revelar uma enorme capacidade relacional:

Que tenha uma ação, uma capacidade de relação com os outros... (D1)

A questão do relacionamento e da capacidade quase da gestão de conflitos, porque estar a trabalhar com diversas escolas, no início, nem eram muitas, mas estar a trabalhar com diversas escolas, agora é muito mais complicado. (D2)

Uma boa capacidade de relações humanas - muito forte - porque a gente relaciona-se... a nossa associação tem 2000 professores... a gente tem de ter aqui um espírito de observação, de ouvir as pessoas. (D3)

Ter um capital de inteligência emocional que lhe permita lidar com os responsáveis das escolas, de forma a exercer alguma influência positiva sobre eles e sobre as mudanças. (D4)

Entendem o papel do diretor como um “mediador de compromissos”, com uma “capacidade de relacionamento, de – entre aspas - “gestão de conflitos” (não é propriamente gestão de conflitos), mas gestão de sensibilidades diferentes. (D2), capaz de “ser um construtor de pontes” (D4). Como tal, reconhece-se a importância da “interação”, da “cooperação” e da “construção de redes”, bem como a necessidade de haver uma “liderança partilhada, porque uma liderança - que por vezes parece unipessoal - tem de ser partilhada.” (D1). A ideia de liderança é mesmo referida por mais do que um diretor: “chamem-lhe liderança distribuída, tem de jogar com as diversas modalidades e formas de liderança, tem de ter essa noção que o CFAE é uma associação que trabalha em rede ...” (D5), até porque “cada diretor de centro tem de assumir uma liderança. Num território educativo ele está a presidir um órgão que é a Comissão Pedagógica, o Conselho de Diretores e a Secção de formação.” (D3). Assim, o diretor é “um construtor de pontes e um estratega que olha para o futuro com conhecimento da realidade.” (D4). Esta ligação aos outros é indispensável, pois o diretor “Qualquer diretor, seja de escola, seja de centro de formação, tem um trabalho isolado, por várias razões, mas o trabalho do centro deve, precisa de ser uma liderança partilhada para que haja uma sintonia entre o diretor e as escolas associadas e os seus professores.” (D1)

Os entrevistados frisam, frequentemente, a importância de um trabalho em equipa, pois “se não tiver uma equipa sólida que o ajude, que o acompanhe, com quem possa cooperar não é possível, o trabalho fica sempre aquém. Tudo aquém.” (D1). Esse é um aspeto que, desde a criação dos CFAE, consideraram fundamental: “... gosto sempre de trabalhar em equipa..., (...) convidei (...) uma espécie, na altura, de assessores, que trabalharam comigo para nós concebermos um projeto. Para haver um centro de formação tem de haver um projeto. Daí nós queríamos um projeto participado.” (D3). É valorizada a existência de “equipas que nos permitam este ir e vir de pensar, fazer, reavaliar, refazer, reconstruir se necessário, com forte entrosamento”, mas tal carece de mais

horas: “deem horas de jeito [à secção de formação e monitorização] e atribuam funções, pedindo responsabilidades por essas funções.” (D5)

Há um afastamento da ideia de protagonismo:

A questão dos protagonismos, da liderança, de um dominar e outro ser dominado... acho que os centros de formação estão distanciados disso. Aqui há lugar para todos. Portanto, quem quiser ter mais protagonismo do que o outro pode esgrimir e ter o seu protagonismo, mas aqui nós estamos a tentar criar espaço para se confluírem. (D3)

Tem de ter essa noção que o CFAE é uma rede, e, portanto, não é o “comandante” de nada: é uma agregação de vontades, de partilha de saberes, de competências que devem ser distribuídas na rede e promovidos num todo. (D5)

Não raras vezes, os entrevistados estabelecem uma alusão ao papel do diretor dos agrupamentos para contrastar com o seu papel e o do CFAE, pois há “uma diferença entre o ser diretor de um Centro de formação e ser o diretor de uma escola...há alguma diferença ...” (D1). O trabalho do centro também é diferente: “há escolas que equiparam o trabalho do centro ao trabalho das suas secretarias e isso não é verdade.” (D3)

A2. O trabalho do Diretor do CFAE: papel percecionado vs. Papel ideal

A2.1 Tarefas do quotidiano

Procurando distinguir o papel percecionado/ real e o papel ideal, percebe-se que os diretores indicam a crescente complexidade e diversidade das tarefas diárias, de carácter administrativo e burocrático. Estas tarefas infundáveis, desgastantes, exigem que se esteja constantemente a dar respostas a situações várias:

É uma complexidade de tarefas muito diversas (...) vão desde o simples atender o telefone ao processo reflexivo de planos de formação, ao contacto com as escolas, às respostas aos colegas, há uma multiplicidade... a gestão financeira de candidaturas...há uma multiplicidade de tarefas que eu tenho esquematicamente de organizar. Por vezes, não é fácil gerir esta multiplicidade que é tão densa. (D1)

Muitos telefonemas, muito preenchimento de papelada e de documentação e inquéritos e estatísticas e formulários para o ministério e plataforma, muita gestão de conflitos, (...) alguma gestão de formação. (D2)

É muito exausto. (...) o telefone não para de tocar; os emails de chegar; depois é a emissão dos certificados; é a constituição das turmas. Tudo isto é um mundo. (...) Tudo isto faz parte de um dia no centro...tanto que, às vezes, trazemos coisas para casa. (D3)

Nos últimos tempos, tem sido de loucos. As solicitações são muitas com as competências atribuídas aos centros de formação. São muitas as solicitações. São imensas. São demasiadas para a estrutura que nós temos. E o que é importante para um diretor? Não há um momento de descanso. Não há um momento que não estejamos a atacar um problema... O diretor de centro está sempre a responder. (D4)

Nós consumimos muito tempo na componente administrativa e é bom lembrar isto. E porquê? Porque num centro de formação e neste que eu ainda dirijo é o maior centro do país em número. Tem cerca de 3200 professores. Eu tenho direito, pela legislação, a um administrativo, mas que nem sempre tem sido assim na história. Tenho e não tenho, como aquela piada. E isso é tremendo, porque a componente administrativa não pode deixar de ser feita e, se não há bastidores, a Direção tem de deitar mão a isso, com a verdade que é um desperdício eu estar a dedicar-me a coisas tão simples, como estar a responder aos emails: “-E quando é que tenho o certificado?” “-Quando é que emite o certificado?”; “-Então e agora quando é que me dá os números?” (D5)

Indicam como mais exigente, pelo volume de trabalho envolvido, o acréscimo das tarefas associadas à avaliação de desempenho, “que retém muito do tempo do trabalho de um diretor de centro.” (D1), e “foi um trabalho acrescido que veio para cima de nós e, nestes dois últimos anos, tem sido terrível” (D2). Consideram que “este ano foi um ano extraordinário. Houve aí colegas que tiveram mais de cem, duzentos, colegas para avaliar, o que requer (...) um trabalho bastante difícil de articulação dos avaliadores.” (D3). Assim, “Não há um momento que não estejamos a atacar um problema, que não estejamos ocupados a resolver uma situação de uma avaliação externa.” (D4). É uma área que “rouba” muito tempo aos diretores:

É claro que estou a falar da formação, mas como sabe nós temos a outra linha de trabalho, a avaliação de desempenho. Nós na avaliação de desempenho, em certos momentos, roubamo-nos muito tempo. É aqui que vêm os outros 50 % que tem uma carga burocrática do arco da velha, já nem sei quanto são, uns quinhentos e tal em avaliação e depois há as exceções na lei, em que um é assim e o outro é frito, o outro é cozido; portanto, a verdade é que temos dois mundos no centro de formação que se poderão até complementar, mas nas condições atuais, são dois mundos paralelos. (D5)

As candidaturas POCH também comportam em si “um problema que é uma enorme carga burocrática.” (D2):

Por outro lado, as questões administrativas: gerir candidaturas difíceis de gerir que têm todo um processo que passa pelo diretor de Centro e pela sua equipa, é muito difícil. São difíceis de gerir do ponto de vista da gestão logística, mas também da gestão física e financeira, é o diretor de centro e, no meu caso, sei que há situações diferentes, é o diretor do centro, que faz a gestão física e financeira da candidatura e tudo isto com a questão da relação com a escola-sede. (D1)

Destacam a importância de haver uma “presença permanente do diretor”, por exemplo em reuniões e abertura/encerramento de formações, que é fundamental, embora nem sempre seja possível acompanhar a multiplicidade de eventos:

Os diretores tiveram sempre aqui uma grande presença (...) irmos à abertura das ações e também ao próprio encerramento e, às vezes, já nem dávamos para tanto. Mas isto é importante: esta componente de presença permanente de um diretor. (...) O pormenor de os diretores acompanharem de muito perto a formação. (D3)

Esse “trabalho de discussão com os colegas, os formandos, de participar nas últimas sessões e agora sim, “é considerado como “ouvir a versão daquilo que é o essencial do centro.” (D5), mas a falta de tempo compromete um trabalho diferente: “aí é que eu entupo completamente, registamos todos os dados, mas depois não tenho tempo de tratar, refletir, transformar...” (D5).

A2.2 Tarefas ideais

Assim, quando indagados sobre as mudanças na gestão do centro, referem que idealmente concederiam mais tempo a:

- Promover a reflexão e a discussão relacionadas com os processos formação (D1, D2, D3, D4), o que inclui, por exemplo, o trabalho com os formadores (D5), entre outros:

Gostaria de investir, principalmente, na reflexão e nos processos reflexivos do que é a formação contínua e gostaria de investir no processo de reorganização e até mesmo participar num processo mais nacional do que é pensar para que serve, o que é a formação contínua e quais são as mudanças que devemos desenvolver e implementar na formação continua. (D1)

Mas a organização da formação, no sentido de pensar nas formações, nos cursos, nos formadores, nos locais, nas necessidades dos agrupamentos, naquilo que são as prioridades do ministério. Ter mais tempo para refletir, para reunir com os colegas com quem possa debater estes assuntos e ter alguma estabilidade financeira. (D2)

De ter tempo para pensar as coisas.

“penso que ainda tem de se trabalhar um bocadinho mais nessa parte do diagnóstico, porque isso pode vir a dar um aprofundar de uma outra relação da formação com o professor. (D3)

Gostava de dedicar mais tempo à reflexão. (D4)

(...) falar com os formadores, e fazer formação de formadores, torna-se importante para capacitá-los e dizer: “-Aqui, na nossa região temos um conjunto de especificidades, nesta escola há esta história assim...” e eles quando forem trabalhar com os formandos saberem, conhecerem a realidade, mas para isso é preciso muito tempo e estruturação de intervenções está a compreender? (D5)

- Melhorar o funcionamento da secção de formação:

Olear o funcionamento da secção de formação e de monitorização. Gostaria de desenvolver, em termos organizacionais, dinâmicas que requerem um acompanhamento do diretor. Não basta ter uma secção, há que desenvolver ligações fortes e interações entre a escola e o elemento da secção e o diretor e o centro e essas dinâmicas requerem muito tempo. (D1)

Temos a secção de formação e monitorização que está a dar os primeiros passos (...) é um órgão que ainda está por vir a dar aquilo que deve dar. (D3)

Não conseguimos reunir com a secção de formação as vezes que seria necessário, precisamente, porque estamos sempre a dar respostas a situações. (D4)

Dedicar mais tempo ao meu conselho consultivo, à Secção de Formação. É uma pena. Acho que é um desperdício, porque estão ali vinte pessoas, que, de alguma maneira, poderiam fazer um trabalho muito interessante, se, mais uma vez, tivessem tempo (...) Eu precisava de trabalhar mais com eles, porque com eles eu sei que chegariam dados, informações, aquilo que é essencial e onde eu queria apostar mais: chegar aos professores e com quem? Com colegas da própria escola. Não sou eu que chego lá. Essa interlocução seria muito frutuosa. (D5)

- Manter um contacto mais próximo com as direções e as escolas associadas:

Eu desejaria ter muito mais tempo para refletir, para ir às escolas, falar com os meus colegas, fazer esta relação interpessoal que é tão importante. (D1)

Sede de Conselho de Diretores e em sede de relação interpessoal ultrapassar e melhorar. Acho que é muito importante manter o contacto. Podia ser mais continuado, podia ser mais constante. (D1)

O pensar as situações, o acompanhamento às escolas... não conseguimos muitas vezes, porque não conseguimos ir às escolas as vezes que desejaríamos. (D4)

A outra componente, que me preocupa bastante, tem a ver com a proximidade às direções das escolas - sistemática. Nem que seja uma conversa...qualquer coisa..." -O que é que acha?" Tipo tomar o pulso, para além das reuniões formais, saber o que se está a passar, o que acha disto, ouvir, captar, agora consultar os vinte... e de forma permanente é impossível. (D5)

- Alargar a relação com a comunidade local:

Gostaria também de investir mais ainda na relação com a comunidade. Na relação com autarquias, porque tenho uma relação forte com algumas autarquias, mas outras não. Gostaria de investir igualmente. (D1)

Associações culturais e outros não tem havido grande participação. Talvez seja também um pouco culpa nossa, dos centros de formação e dos diretores, porque, como eu disse há bocado, o tempo falta-nos. (D2)

A relação do Centro com a comunidade local tem sido muito do género: quando há um seminário, um evento, enviam um convite e eu procuro estar para ir sabendo o que estão a fazer. Essa é uma daquelas questões que tem a ver com o tempo...não temos, mas gostava de ter mais. (D5)

A2.3 Expectativas da tutela

Sobre as expectativas que sentem sobre si, revelam que o Ministério da Educação os considera “meros executores, para o ME somos executores.” (o que não se coaduna com a ideia de perfil de Diretor cf. A 1.4 – Perfil do Diretor), “mesmo que haja, em momentos, uma retórica de que somos construtores a nível local é muito retórico.” (D1). É considerada “uma relação formal. Eu ia dizer

que o Ministério manda e nós obedecemos, mas não é bem assim.” (D2). Os diretores não se identificam com a ideia de serem meros executores, pois “uma coisa é o que verdadeiramente somos.” (D1).

Deste modo:

Os diretores de Centro são entendidos como uma mera correia de transmissão, ou seja, alguém que está ali a cumprir um papel administrativo em relação à tutela e não como um pensador da educação, como alguém com conhecimentos e uma experiência vasta na relação com as escolas. (...). (D4)

O ME vê nos CFAE os executores de políticas educativas e de projetos junto das escolas:

A nível nacional interagem com todos os agrupamentos e fazem todo o trabalho que é necessário fazer na formação continua, mas também em áreas fulcrais como a avaliação de desempenho e de projetos de política educativa que são fulcrais e são incisivos em todas as escolas. (D1)

Em que “para além do trabalho da formação, depois ficámos, mais tarde, com o trabalho da avaliação de desempenho, a avaliação externa, também com as questões relacionadas com a inclusão, a flexibilidade (...)” (D2). Há esta ideia de muitas “tarefas acrescidas que o ministério tem colocado em cima de nós e a questão do financiamento que tem sido reduzido.” (D2). Parece que “Quando se pensa numa coisa qualquer, pensa-se: estão ali os centros de formação, isto é capaz de dar jeito, põe-se ali.” (D2).

Entende-se que “Tudo isto, acho que significa que o ministério está à espera de que consigamos fazer coisas que são humanamente impossíveis. Não temos as condições físicas, financeiras, logísticas para tal.” (D2)

Considera-se, de algum modo que ao dar tantas responsabilidades aos CFAE, a tutela tem:

Uma grande expectativa, os CFAE são capazes de ser a entidade certa para fazer este trabalho [avaliação de desempenho], (...) Mas tem havido outros projetos, já falei da cidadania, já houve um projeto tecnológico que agora acho que está para ser anunciado mais qualquer coisa sobre isso, mas já houve o PTE. (...) Ora, eu penso que aí a tutela só tem de ter uma grande expectativa sobre os centros. (D3)

A2.4 Expectativas da comunidade local

Em relação à comunidade local, as expectativas são variáveis, mas têm, sobretudo, a ver com o desenvolvimento da educação no local. É referido que:

Tem havido uma comunicação boa, porque houve algumas formações que foram sugeridas pelas próprias Câmaras Municipais e algumas pagas pelos próprios municípios, sendo pedida a colaboração do centro para construir a formação. Mas não tem havido uma intervenção muito direta de outros intervenientes. (D2)

O CFAE passou “a ser uma referência em algumas comunidades, isto, às vezes, depende da forma como cada região se organiza.” (D3), havendo, no geral, “um feedback (..) uma perspectiva positiva em relação ao centro de formação.” (D4).

Dois diretores consideram que o CFAE acaba por ser visto de uma forma instrumental: “Há visões diversas, de facto. Veem o centro de uma forma muito instrumental. (...)” (D1), o que se prende, com a organização e acreditação de formação:

Por exemplo, eu tenho e não tenho protocolos operacionalizáveis com as Câmaras. Tenho uma com quem trabalho mais, mas raramente cai da parte deles, o CFAE trata da formação (...). (D5)

Agora as organizações, as ONG, nós temos N protocolos, nem sei bem dizer quantos, mas não têm sido muito operacionalizados por um projeto específico (...) vêm por esta via um bocado mais instrumental. Dá jeito... Agora se eles querem mesmo fazer uma coisa connosco? Uns sim, outros não (...) Alguns projetos, em que acabamos sempre por estar envolvidos, mas não quer dizer que genuinamente haja ali uma grande visão em que os centros sejam fundamentais, nas suas diversas valências, reporta essencialmente pela característica de trabalharmos a certificação das iniciativas com a vertente de reconhecer e valorizar a participação dos professores, no âmbito da sua carreira. (D5)

Dimensão de análise B: O Papel do CFAE

B1. A distância entre o papel idealizado do CFAE pelo diretor e o seu papel real

B1.1 Prioridades do CFAE

Salvaguardando o facto de o papel do diretor do CFAE e o papel do CFAE serem indissociáveis, considerou-se pertinente deter o olhar sobre o CFAE enquanto organização. Uma organização constituída por uma associação de escolas e, por isso, “O centro de formação são as escolas. Nós somos uma entidade, nem privada, nem autónoma.” (D1), com uma missão ligada, na sua génese, à formação:

A missão principal - é um jargão - é a formação, o ADN fundamental de um centro de formação, está um pouco subtraído com as questões da avaliação, mas o verdadeiro ADN é a formação de professores e é aí que se deve concentrar o foco principal do centro. (D4)

Assim, a prioridade indicada prende-se, precisamente, com a formação contínua, porque foi para isso que os centros de formação se iniciaram.” (D2). É fundamental “ligar a formação à profissão.” (D1) e perceber qual o contributo para os professores: “se vai contribuir para a vossa melhoria...que é para o vosso melhor desempenho, se os colegas vão adquirir mais algumas competências. Isso é que é o cerne aqui da formação.” (D3)

Deste modo, os diretores destacam, sobretudo, o papel da formação enquanto intervenção local, decorrente de uma integração local, regional e nacional, capaz de promover o desenvolvimento e a valorização profissional: “um dos aspetos é investir no desenvolvimento profissional dos professores, no sentido mais holístico da cultura, da intervenção social, política e ética na sociedade.” (D1). Neste âmbito é referido que:

O centro de formação - tendo aqui como eixo central este apoio constante à valorização da profissão docente - nós temos aqui um grande filão de trabalho. (...)Portanto, eu digo sempre aos meus colegas: “-Nós somos sempre investigadores permanentes. Não é nenhuma novidade - já alguém disse com certeza -, mas eu gosto muito desta ideia. Os centros de formação têm aqui esta missão de ajudar os colegas até a cumprirem esta sua missão de serem investigadores permanentes. (D3)

Por outro lado, a formação é vital para “o desenvolvimento organizacional [que] é outro lado da moeda que é fundamental e é uma das prioridades do próprio centro de formação.” (D1). Deste modo, “... Os centros de formação começaram a ser vistos como uma entidade, não só para executar planos de formação, mas para também organizar o trabalho que está a acontecer nas escolas.” (D3). Constituindo esse o maior desafio:

O maior desafio é a integração plena, estratégica, permanente na vida e na tomada de decisão das escolas. Não na gestão das escolas (...), mas naquilo que é: temos levantamentos, temos planos de melhoria, temos isto tudo; onde é que o centro tem de entrar aqui...quais são as responsabilidades do centro? O que deve fazer esta entidade, enquanto CFAE da região, para ajudar a cumprir aqueles desígnios e vontades que as escolas elegeram? Isto é integrar, aprofundar e tornar isso permanente. (D5)

É, assim, determinante o papel do CFAE em criar e implementar formação plenamente adequada e desenhada a partir de um diagnóstico que corresponde “às necessidades formativas dos professores, mas também às necessidades formativas dos agrupamentos.” (D2). Destaca-se, por isso, a proximidade do Centro para o realizar:

Somos as escolas e - como somos as escolas - nós temos esta competência de desenvolver aquilo que as escolas nos pedem. Nós testamos a capacidade de desenvolver diagnósticos de formação das escolas e a partir das quais nós desenvolvemos os planos de formação. Portanto, é necessário, para que haja um crescimento do espaço educativo local, é urgente que haja uma ligação estreita entre todos. (D1)

Este é um exercício complexo, pois “Os centros de formação ajudam as escolas a fazer os seus diagnósticos de necessidades de formação, ajudam as escolas a terem os seus planos. Depois conjugam estes planos todos para dali surgir um plano de formação (...)” (D3).

Manifesta-se o desejo de uma maior autonomia face à imposição de prioridades do POCH e do ME:

O centro de formação tem obrigatoriamente de colaborar, mas os planos de formação não deviam ser induzidos a partir de planos de POCH ou de planos da DGE que dizem, as nossas áreas prioritárias são essas, quando, muitas vezes, pode não ser. (D4)

Há uma enorme consciência da missão de serviço público que o CFAE presta: os diretores veem a sua organização como sendo especial, pois “...o centro de formação tem como missão e tem como obrigação e responsabilidade, essa responsabilidade social de congregar, de ser a entidade de racionalização desses conflitos e de se assumir verdadeiramente associação de escolas.” (D1).

A relação desta missão com um ensino de qualidade como sendo “uma missão muito grande e que não tem fim”:

Contribuir para a melhoria da educação e do funcionamento dos estabelecimentos de ensino para que os nossos alunos tenham melhores climas de aprendizagem e, portanto, eles se sintam bem na aprendizagem, sem que seja um sentimento rotineiro e tenham sucesso. (D3)

Neste sentido, alguns diretores destacam como prioridade a importância de ter bons formadores, uma vez que são o “rosto do Centro” junto dos formandos:

Eu quando digo que é importante os formadores, é porque o formador quando dá uma determinada formação é a cara do centro. É a estrutura do centro de formação. Por isso é fundamental também, um dos papéis do diretor do centro - voltando atrás – é a escolha dos formadores. Eles são a cara, o rosto do centro. (D4)

Porque os formadores são o rosto do centro que estão a trabalhar dentro das escolas. (D5)

B1.2 Aspetos a melhorar/ o que falta concretizar

Relativamente aos aspetos a melhorar e o que fica por concretizar, os diretores convocam naturalmente as tarefas ideais já indicadas no ponto A.2.2 - associadas ao trabalho do Diretor do CFAE, bem como as prioridades do CFAE, indicadas anteriormente. Quando confrontados com esta questão, os diretores apontam aspetos como “o desenvolvimento da profissionalidade docente e a questão da mudança de paradigma do que é a formação contínua.” (D1), bem como a ligação do “desenvolvimento pessoal de cada um dos professores ao desenvolvimento organizacional. Ainda está aquém. Como é que vamos gerir tudo isto? Como é que passamos do individual ao coletivo? (...)” (D1). São avançadas perguntas que indicam a necessidade de questionar e pensar: “Como é que ligamos a formação à profissão? Isto para mim é um dos principais dilemas da formação contínua: é ligar a formação à profissão. (...) É esta ligação que é fulcral e que está por realizar, está por melhorar.” (D1)

Novamente é referido:

O trabalho com a comunidade, ou seja, de poder, ter algum tempo para poder fazer contactos com os municípios, para além dos contactos formais, por email, de chatear, mas ir ao local, apresentar projetos, ou eventualmente trabalhar com algumas instituições que têm trabalhos muito interessantes nas dinâmicas das artes e da cultura

(...) e se tivéssemos o staff adequado, podia ter alguma ligação a estas comunidades locais e esse era um aspeto que eu gostava de ter tido mais tempo. (D2)

B1.3 Constrangimentos

São assumidos como constrangimentos ao funcionamento do Centro de formação inúmeros fatores:

- A multiplicidade de tarefas que asfixia o diretor e a sua equipa (cf. A2.1 Tarefas do quotidiano):

O Centro é uma entidade frágil, mas ágil, eu quero falar-lhe principalmente das dificuldades gestionárias do próprio centro de formação. Da relação com a forma como as questões muito de administração e de gestão do próprio centro que são grandes obstáculos que nós temos ao nosso funcionamento. (D1)

CFAEMC... Centros de formação de associação de escolas e de muitas coisas...

Quando se pensa numa coisa qualquer, pensa-se: estão ali os centros de formação, isto é capaz de dar jeito, põe-se ali. (D2)

- A fragilidade do CFAE relacionada com a falta de recursos financeiros, humanos, físicos e logísticos:

É uma fragilidade de orgânica funcional que tem a ver com os seus recursos que dependem da boa vontade das escolas associadas e da maleabilidade dos próprios diretores de escola e que depende da forma como o próprio diretor se coloca. Tanto assim que há diretores de centro que estão a trabalhar sozinhos o que é completamente impensável. (D1)

A falta de meios humanos e financeiros. (D2)

A estrutura do centro, (...) para estar à altura das responsabilidades o centro tem de ter uma componente administrativa, assessorias pedagógicas e a componente técnica. E aí nem todos os centros têm. Só para dizer que até há muito pouco tempo, eu fui representante, havia colegas que não tinham administrativo. Diziam-me que quando saiam do centro para vir a reuniões tinham de fechar a porta. (D3)

Sim, (...) esses constrangimentos financeiros têm influência na ação pedagógica. (D4)

“Senão não teríamos ainda uma fragilidade tão grande, quer em termos institucionais, quer em termos de estrutura, quer em termos de apoios continuados. A gente nasce e morre. Nós somos umas verdadeiras fénixes. De ano e meio em ano e meio nascemos e morremos.” (D5)

- A dependência de financiamento e as decisões tomadas superiormente que não permitem planear as atividades formativas do centro a longo prazo:

A componente financeira, que também já referimos: se há centros que nem orçamento têm, chega a uma altura têm orçamento zero. (D3)

O centro começa um ano letivo, e se não tiver um projeto aprovado, ou de uma candidatura da DGE ou de uma candidatura do POCH, não sabe se vai ter dinheiro para zero ou para cinquenta. A dificuldade em elaborar e pôr em funcionamento um plano de formação e responder às necessidades dos professores também está nisto. (D4)

- A existência de conflitos no plano local e no plano nacional;

São conflitos que podem ser em diferentes níveis. De facto, o conflito pode ser construtivo e a nossa preocupação é tornar estes constrangimentos desafios. (D1)

- As condições em que decorre a formação (pós-laboral);

Eu digo: as condições em que a formação ocorre, eu já disse noutros lados, o horário em que decorre a formação, quer dizer, a formação é importante para a transformação, para fazermos face às mudanças. (...) a formação geralmente é introduzida no final de um dia de trabalho intenso, a partir das 18:30. (D3)

- A falta de tempo e a indefinição em termos de atribuição de horas não permitem rentabilizar os recursos humanos existentes:

A secção de formação depois ... não se criaram condições às escolas, aos centros para essas pessoas poderem ter mais horas para poder haver uma relação maior, mais trabalho com os centros de formação. (D4)

E aí, como noutras partes do sistema educativo, acho que era, em vez de andarmos à procura de financiamento para contratarmos alguém supletivamente, não, a partir das escolas. Que seja o conselho, o COPA [Secção de formação], aquele que eu falei, que nos deem mais condições. Não é preciso ir buscar mais dinheiro, deem horas de jeito e deem funções e peçam responsabilidades por essas funções e possibilitem a existência de equipas que nos permitam este ir e vir de pensar, fazer, reavaliar, refazer, reconstruir se necessário, com forte entrosamento. (D5)

- A própria orgânica e organização do sistema educativo e suas ambiguidades;

Voltamos sempre à orgânica, organização do sistema educativo, que tem em si grandes ambiguidades. Tantas ambiguidades que nos últimos tempos a questão da intervenção das autarquias - e voltando às autarquias e às comunidades intermunicipais - (...) ações que são ambíguas, relativamente aos centros de formação. (D1)

- A duplicidade de oferta formativa entre entidades locais por falta de cruzamento de dados por parte do POCH e outras entidades;

Duplicidade, neste caso, de oferta formativa, sem que haja uma ligação entre os parceiros, porque no espaço local é fundamental a comunicação. Não se desperdiça, não estamos em tempos de desperdiçar qualquer verba que haja (...) é um dos aspetos mais difíceis, neste último ano letivo, que eu tive: foi gerir essa conflitualidade,

por vezes, relativamente às ofertas formativas paralelas feitas até pelas comunidades intermunicipais e por algumas câmaras municipais. (D1)

B2. O papel dos CFAE enquanto associação de escolas

B2.1 Relação com os Agrupamentos

Enquanto associação de escolas, designação que é considerada “a mais feliz designação”, o centro de formação é percecionado como um espaço que permite “congregar vontades”, racionalizar conflitos e construir redes:

A história dos CFAE remete-nos para a questão da associação de escola (...) a mais feliz designação de um centro de formação, no sentido de congregar vontades e desenvolver as redes entre escolas. Na minha ótica, foi feliz, porque permitia uma visão mais desconcentrada e até mais descentralizadora do serviço formativo. (D1)

Os diretores consideram que “a relação com os diretores e com os agrupamentos é extremamente positiva e direi que tem várias dimensões.” (D1). Quanto ao balanço do trabalho feito com as escolas:

Tem sido um trabalho muito bom, muito profícuo. Outras vezes nem por isso, mas tem sido um trabalho solidário. Portanto, nós nas reuniões da Comissão Pedagógica, apesar de serem doze agrupamentos vêm quase todos às reuniões, o que por si já é positivo. Em relação ao relacionamento, tem havido sempre um relacionamento positivo. (D2)

É certo que “Esta associação de escolas foi uma criação no fundo artificial, mas que resultou ao longo do tempo em algo muito positivo.” (D4), regista-se, assim, um progresso ao longo dos anos, por isso “Aquela ideia inicial de somatório de escolas foi sendo ultrapassada e foi evoluindo qualitativamente.” “...os centros já foram um somatório de escolas, hoje são muito mais do que isso.” (D3).

Deste modo:

Realizámos algum trajeto nessa matéria. Aí volto a dizer que nos últimos cinco anos, eu até diria mais, demos um salto qualitativo, mais palpável, depois de uma longa fase de cerca de 6 anos em que os CFAE se pautaram por orçamentos zero, e que, por vezes, passa no esquecimento, ou seja, “não reza na história”, foi quando não houve dinheiro nenhum. (D5)

Os diretores destacam que, ao longo dos anos, a relação dos professores com a formação se alterou, estando estes mais implicados no processo. Tal ocorre do ponto de vista dos próprios formandos, que se envolvem na formação independentemente da obrigação de a realizar, “Hoje há uma relação diferente com a formação da que houve naquela altura quando começamos. (...) Eu penso que hoje a formação é a ordem natural das coisas para um professor.” (D3). Verifica-se,

inclusivamente, que a procura por formação não diminuiu, mesmo durante o congelamento da carreira:

Felizmente, um número significativo de professores olha para o centro como o espaço onde se vão atualizando, conhecendo outros colegas e outras formas de trabalhar. Nós tivemos um período em que estavam congeladas as progressões e nós tivemos sempre, na mesma, um elevado número de formações, uma percentagem grande de professores a fazer formação. (...) Isso desmente a ideia de que as pessoas andam só à procura dos créditos. As pessoas não precisavam deles para nada e estavam na nossa formação e tivemos muitas escolas, continuamente, a pedirem-nos formação. (D4)

Há, inclusivamente, um reconhecimento do trabalho feito pelo CFAE:

É tão feliz que o que me deixa feliz a mim é o facto de recebermos mensagens dos nossos professores, neste tempo de confinamento e de Covid 19, a dizer que nós animamos a vida de cada um deles com todas as formações que fizemos, com tudo aquilo que estamos a proporcionar. Acho que é muito bom. Como também é muito bom, percebermos que professores - que não são só dos nossos agrupamentos - têm interesse em participar e reconhecem no Centro a qualidade, a competência e assertividade tão necessários ao seu desenvolvimento profissional. (D1)

Do ponto de vista do Conselho de Diretores, é referido que estes têm:

Uma dimensão mais holística, não é tão pessoal. É mais holística, mais estratégica do para que serve o centro de formação e o seu centro de formação – atenção - o seu centro de formação e para que serve na melhoria e no incremento de medidas importantes e do ponto de vista formativo, que desenvolvam a sua escola, toda a comunidade educativa com o objetivo fulcral de melhorar o desempenho dos alunos. A relação é positiva, na sua globalidade. (D1)

Regista-se, deste modo, que “Se calhar aqui há uns tempos, isso da formação era com o diretor do centro”, mas “Hoje, cada vez mais, os diretores estão envolvidos nas propostas de formação que fazem e acho que eles se apoderaram muito mais deste tema da formação para a sua estratégia de intervenção na própria escola em que são diretores.” (D3). Assim, são “As próprias escolas a pedir formação nisto, naquilo e a perguntar onde é que os podíamos ajudar.” (D4). A proximidade com os diretores para chegar mais longe: “uma ligação muito próxima, se eles se envolverem. Se nós tivermos a capacidade, depende muito de nós, não é só deles. Se nos colocarmos em dialogar, as coisas vão sempre mais longe.” (D5)

A participação e a colaboração dos agrupamentos são, como tal, indispensáveis;

Agora que há muitos agrupamentos só se consegue se houver uma boa participação dos agrupamentos se trabalharem como uma associação, se os agrupamentos perceberem que são uma associação. No caso da formação, um agrupamento vai ter de fazer formação com outro agrupamento..., portanto são coisas que são perfeitamente aceites pelos diretores. Este tipo de colaboração tem, de facto, conduzido à valorização desta associação de escolas. (D2)

O CFAE consegue gerir interesses formativos diferentes dos professores e das escolas, havendo uma construção conjunta do plano de formação, que se traduz na concretização dos pedidos das escolas:

Em relação ao relacionamento, tem havido sempre um relacionamento positivo, (...) tem havido um partilhar de ideias, entre escolas e diretor do centro para se chegar a conclusões. As sugestões enviadas pelo diretor do centro são bem acolhidas e, por outro lado, as sugestões enviadas pelas direções dos agrupamentos são também bem acolhidas pela direção do centro. Acho que as relações têm sido ótimas, nuns casos melhores que outras mais distantes, mas sempre positivas. (D2)

O Conselho de Diretores é, ainda, um “ponto de encontro”, de diálogo, um lugar de compromissos para os diretores, que podem discutir questões importantes, promovendo melhores lideranças:

Esse ponto de encontro, essa associação em que se encontram. O espaço onde os próprios diretores de escolas colocam os seus problemas, os seus constrangimentos, para discutir questões de políticas educativas que não têm quando estão sozinhos nas suas escolas. (...) Até aí o papel do centro de formação é importante, porque esse encontro e essa partilha permitem melhorar o seu desempenho. De certa forma, o centro de formação está a criar condições para que tenhamos melhores líderes, melhores lideranças. (D4)

Este ponto de encontro e a relação com os diretores são fundamentais até pela fragilidade do próprio centro, enquanto organização: “É uma fragilidade de orgânica funcional que tem a ver com os seus recursos que dependem da boa vontade das escolas associadas e da maleabilidade dos próprios diretores de escola e que depende da forma como o próprio diretor se coloca.” (D1). Como tal importa construir compromissos:

Há problemas que vão surgindo, por vezes, que vão sendo ultrapassados, tudo naquela ótica, que para mim é fulcral, que é a de procurar compromissos e, felizmente, o Conselho de Diretores e o próprio diretor da escola-sede, temos aprendido todos, em conjunto, a conseguir compromissos para que se faça com que o centro de formação avance. (D1)

Havendo compromissos, o associativismo pode sair fortalecido em momentos de crise (embora o inverso também ocorra):

A união fez-se muito forte aí [momento de crise por ausência de financiamento entre 2010-e 2015/16] e possivelmente foi nesses momentos de maior dificuldade em que se calhar se poderá ter pensado: “-o melhor é suspendermos isto!”, ou seja a existência de planos de formação sustentados nos CFAE - E houve centros no país que ficaram suspensos, como sabemos - aqui nunca aconteceu. Fomos sempre dando a volta, encontrando alternativas locais construindo-se ligações, protocolos para que não deixássemos de fazer cumprir algumas ofertas formativas, portanto, nesse aspeto foi muito bom, a procura e construção de parcerias. (D5)

Em geral, todos os diretores apontam como sendo absolutamente fulcral, na ligação às escolas a Secção de formação e Monitorização, dando-se como exemplo os seguintes testemunhos:

Uma secção (...) facilita muito o trabalho de interação entre as escolas e é fulcral o trabalho dos elementos representantes. (D1)

Há muitas escolas que fazem bem o diagnóstico e agora com a intervenção da secção de formação e monitorização. (D3)

Na valorização das escolas e da sua intervenção no centro, com a secção de formação, porque os diretores já lá estavam; a possibilidade de haver um responsável pelo plano de formação em cada agrupamento, poder ser

um elo do centro com a escola mais forte e nós tentamos sempre prolongar o mais possível..., mas, às vezes, as escolas dizem-nos que não conseguem dar mais horas. (D4)

Ainda assim, enquanto associação de escolas, o CFAE tem um caminho longo a percorrer:

É um caminho ainda que se constrói há vinte e tal anos e que se vai continuar a construir, que tem a ver com a própria orgânica do sistema educativo. (D1)

Ainda hoje nos debatemos com este conceito de associativismo de escolas (...) As escolas, em termos associativos, não era muito hábito isso. Cada escola por si. (D3)

É evidente que estão muito longe ainda de ter aquele papel associativo que nós desejaríamos, mas são uma associação de escolas, são pelo menos algo muito positivo, um encontro de escolas. (...). (D4)

Acho que estes dois momentos [momento de crise por ausência de financiamento entre 2010-11 e 2015-16, com o início do PNPSE] mostram que houve um grande salto em frente, pelo reforço da noção/conceito de que os CFAE são uma associação de escolas, reforçando a intervenção de cada escola, incluindo uma participação anual, por outro lado, tenho a clara noção que isto é relativamente antinatural à nossa cultura, por isso, ainda há muito a fazer, porque é assim mesmo. (D5)

B2.2 Relação entre agrupamentos

Em termos de relação entre Agrupamentos, refere-se que os próprios diretores, entre si, “articulam e negociam linhas prioritárias de formação. (...) eles têm de trabalhar em conjunto (...).” (D5). Por sua vez,

O centro de formação tem feito uma interface com grupos de trabalho. Essa interface tem sido um trabalho excelente, porque tem feito crescer as escolas, cimentou redes entre o centro de formação e as escolas associadas e fez, com que do ponto de vista da reflexão e do crescimento profissional e mesmo do próprio conhecimento em si, houvesse uma grande evolução e um grande desenvolvimento do ponto de vista dos Agrupamentos. (D1)

Através da formação, é possível aos formandos:

Contactar mais facilmente outras escolas e os próprios professores (...) conhecerem a realidade de outras escolas. Às vezes, perceber que a realidade de outras escolas, se calhar é tão boa como a nossa, tem os mesmos problemas, as mesmas virtudes, os mesmos defeitos, que nós temos e não é por se morar mais perto ou mais longe que as coisas são melhores. É a qualidade humana de quem lá está que a valoriza. (D2)

Nesse contacto com outras escolas, a partilha entre agrupamentos ocorre sempre:

Quando nós fazemos ações de formação para todos os ciclos e pomos ali os professores todos a trabalhar, a linguagem, o conteúdo, professores de diferentes ciclos. Mesmo que no AN, no projeto de formação, não esteja a questão da articulação, da partilha, essa formação proporciona sempre esse trabalho, essa discussão. Começa-se a ter diferentes visões. (D4)

Alguns diretores referem a existência de comunidades de prática:

Para além disso, isso possibilitou-me o dimensionar a formação de outra forma, ou seja, muito com a tal criação das comunidades de prática. (D1)

Os centros de formação têm esse papel muito importante. São centros de encontro. Eu defendo que o centro de formação deve ser também – e é, desde a sua formação –... os centros de formação têm sido comunidades de partilha. (...). No meu entender, são sobretudo comunidades de prática e que são muito importantes. (D4)

No entanto, o trabalho em rede entre Agrupamentos, como iniciativa dos próprios, numa intenção consistente de trabalhar com a escola vizinha é ainda uma área a desenvolver: “há intenções de trabalhar em rede. Mas ainda é algo a consolidar no reconhecimento e assunção de que a cooperação entre uma rede de escolas a nível local é muito vantajosa. Há coisas insipientes, há sempre uma articulação, a precisar de consolidação (...).” (D5)

B2.3 Obstáculos à associação de escolas

É apontado como obstáculo à associação de escolas, a criação dos mega-agrupamentos: “... quando os agrupamentos se constituíram, no início, essa constituição massiva que veio de cima para baixo criou alguma conflitualidade.” (D2). Este aspeto não é referido apenas por um diretor:

A forma como ocorreu a junção das escolas em agrupamentos ainda criou mais ruído neste aspeto e faz com que, muitas vezes, para além da perspetiva de cada diretor, para além da vontade de cada projeto educativo de escola, para além da vontade dos professores, haja nitidamente obstáculos a esta associação. (D1)

A dimensão e complexidade dos agrupamentos também constitui um obstáculo:

Os Agrupamentos de Escolas são enormes máquinas de trabalho. Enormes! Muitas vezes, ambíguas até no sentido de congregarem muitas unidades orgânicas, muitas escolas a partir das quais é difícil gerir tanto trabalho. Por isso, tenho um respeito enorme por todos os agrupamentos de escolas, principalmente pelo trabalho imenso que desenvolvem. Trabalho extremamente útil na própria sociedade. (D1)

Hoje realmente um agrupamento é um mundo. Hoje dirigir um agrupamento... os colegas, desde que entram ali de manhã... são imensos assuntos. (D3)

O número elevado de agrupamentos associados também torna o trabalho do CFAE mais complexo, sendo difícil gerir o contacto com todos:

Fazer os contactos com doze agrupamentos e nove municípios diferentes, isto não é fácil. Para tomar uma decisão tinha de telefonar para os doze diretores, para tentar decidir com alguma rapidez. (D2)

Porque isto é completamente diferente, eu se tiver de atender vinte escolas, como eu tenho é uma situação, ou se tiver de atender a sete ou a seis é uma outra coisa. Se tiver de responder a 3000 professores, como acontece neste centro, também é outra. É uma questão energética: não tem nada mais, nem é preciso falar muito sobre isto. É uma questão energética. (...) E isso é um problema que eu não sei como possa ser ultrapassado, porque já se mantém há muitos anos. No dia a dia, pesa muito essa componente. Refira-se, no entanto, que o CFAE de grande dimensão, não tem necessariamente e exclusivamente problemas, dado que a elevada massa crítica em presença facilita a ocorrência de novos projetos, podendo-se mobilizar valências locais que nos tornam mais criativos e autónomos. Haverá, sim, que dimensionar os recursos de apoio a centros de maior dimensão. (D5)

Por outro lado, é de referir a concorrência entre escolas, sobretudo no que diz respeito à oferta formativa e ao desempenho nos exames nacionais:

Muitas vezes, o esforço que se faz - e que até os diretores fazem de parceria e de ligação entre umas e outras escolas - encontra, muitas vezes, obstáculos gerados até pelo próprio sistema que cria parcelas e concorrências, entre por exemplo, os desempenhos de cada escola, do ponto de vista dos exames nacionais e isso cria algum ruído na relação das escolas (...) concorrência que é histórica nas escolas, essa concorrência vai criar também obstáculos ao trabalho do próprio centro de formação. (D1)

A dispersão geográfica também pode obstaculizar a associação de escolas: “O obstáculo aqui é mais o da dispersão geográfica do que outra coisa. (...)” (D2)

Para além da falta de tempo que existe por parte dos diretores dos AE, destaca-se também uma certa exaustão dos próprios professores:

Eu acho que hoje, grande parte dos diretores, e eu já tenho dito isto ao secretário de estado que hoje um diretor de escola também precisa de ter tempo para pensar educação. (...) Se calhar temos de criar um outro espaço; os próprios professores precisam de pensar a sua profissão e precisam de espaço para pensar a sua profissão. Eu acho que, neste momento, temos um corpo docente muito exausto, com bastantes problemas até do ponto de vista de saúde e até em termos psicológicos. (D3)

Depois, surge, ainda, a dificuldade de fazer confluir diferentes interesses e prioridades das escolas associadas num mesmo plano de formação. Neste ponto, é necessário lembrar que os CFAE não têm liberdade para decidir completamente o seu plano de formação, quer pelas imposições do financiamento, quer pelas prioridades nacionais. A falta de autonomia nesta área é indicada como sendo um constrangimento à existência de uma associação de escolas:

Os obstáculos - que eu lhe digo - são não termos a verdadeira autonomia. Nós só nos conseguimos construir verdadeiramente como associação de escolas, quando os centros forem verdadeiramente autónomos. (...) Se as minhas escolas estão com dificuldade numa determinada área, nós sentimos necessidade de desenvolver formação em trabalho de projeto ou então eu tenho de ter a liberdade de poder escolher a modalidade de formação mais adequada. (...) É essa liberdade que os centros de formação precisam: ter o seu orçamento garantido, ter os seus recursos garantidos de forma a que aquilo que defini como objetivos com as escolas possa ser concretizado. (D4)

Dimensão de análise C: Relação CFAE – Ministério da Educação e outros atores

C1. Relação dos CFAE com o ME e os seus serviços

C1.1 Relação com a tutela

A propósito da questão que remetia para relação dos CFAE com a tutela, a designação “tutela” foi contestada numa das entrevistas:

Eu não gosto muito da palavra tutela. (...) Tutela pressupõe alguém que tutela, que manda e é verdade, não discuto. A questão é que eu tenho uma visão do sistema educativo e da organização do sistema educativo mais na base da governança. Quando se usa uma palavra como tutela, estamos a pressupor, num sistema que vai de cima para baixo, tutelado, em que a administração central manda e regula verticalmente a administração local e essa perspetiva do que é a tutela, é uma perspetiva que tem de ser ultrapassada e pensar que quando alguém defende – a atual governo defende a governança – quando se defende a governança não se pode ter o discurso do que é a tutela. Expliquei o que eu entendia por tutela e do que significa e o que isso pressupõe em termos de entendimento e reflexão. Tendo essa perspetiva de tutela ou de visão vertical e do central para o local, tem-se uma perspetiva em que se considera o local um lugar de execução e, nesse caso, o diretor do centro é um protagonista na execução do ministério da educação. (D1)

Assim, embora o ME “mande”, o CFAE não se limita a executar:

Eu ia dizer que o Ministério manda e nós obedecemos, mas não é bem assim. Nós aqui tentamos gerir, se nos indicam isto ou aquilo nós aqui, em termos de formação, se pode ser útil para nós, avançamos. Outras vezes, propõem coisas que nós não temos condições ou formadores e não fazemos. (D2)

A relação é caracterizada como sendo cordata, formal e institucional, pressupondo duas faces de uma mesma moeda, o que gera conflitos e tensões:

Há dois lados do nosso trabalho: por um lado, somos o representante do Ministério da Educação, não direi da tutela, mas representante do ME e das entidades ligadas ao ME: (...) é este processo de regulação central sobre o centro de formação, que é uma regulação central; por outro lado, é o nosso espaço local que é um espaço que nós temos como espaço de construção de autonomia, e isso também, muitas vezes, gera conflitos. Há uma tensão entre estas duas relações: o serviço do Ministério da Educação mais central, nacional e a vertente mais local. (D1)

O ME surge como uma figura que atribui inúmeras solicitações aos CFAE: “...depois as exigências da própria tutela. Para além da formação, que está a organizar no terreno, respondendo aos diagnósticos de necessidades que cada escola faz, nós também estamos a corresponder às solicitações da própria tutela.” (D3).

Essas solicitações e orientações geram, por vezes, constrangimentos e tensões relativamente ao trabalho a decorrer nos centros:

Quando retomei a minha atividade de diretor há nove anos, com as nossas escolas fizemos um levantamento das necessidades de formação das escolas e, felizmente, todas as escolas responderam e fizeram o seu plano de formação. Começamos a pensar no plano do centro. Mais tarde, tivemos orientações da tutela com estas e estas orientações e aquilo ficou tudo esquecido... e passamos a ter planos de formação induzidos superiormente e não aqueles que respondiam mais às necessidades das escolas. (D4)

O CFAE trabalha com vários serviços do Ministério da Educação: “DGAE, DGE, todas as entidades estão a trabalhar connosco. Todas. Até o Instituto Nacional de Estatística, o DGAEP... todos estão a trabalhar connosco. Até as próprias finanças (...).” (D1). Este aspeto é referido por mais do que um entrevistado:

Eu julgo que a atual administração, a tutela é muito diversa... Nós trabalhamos com quatro direções gerais, a DGAE, muito, que é parte da nossa tutela direta; a DGE nos planos formativos que vêm via DGE; pela DGECC, estatística e trabalhos vários e também tivemos programas específicos de capacitação das escolas; Sobre a DGEstE, que passa um bocadinho ao lado, na relação corrente, estando esta Direção Geral mais focada na relação direta com as direções das escolas a não ser por aspetos de algum programa específico que tenha vertentes formativas ou de campanhas de sensibilização às comunidades escolares. (D5)

Assim, está implícita uma forte regulação central, mas que implica alguma dispersão pela multiplicidade:

Ao nível central, nós costumamos dizer, não são capelinhas, mas há muitas Direções Regionais, há muitos diretores-gerais, há o Diretor-Geral da DGE, há o Diretor-Geral da DGAE, há o Diretor da DGEstE, depois há mais o chefe de serviço, mais aquele, há uma multiplicação de cargos. (D4)

Por outro lado, as próprias iniciativas do Ministério da Educação, ramificadas em diferentes serviços, nem sempre são coordenadas, articuladas, pois “Há pouca prática de cruzamentos de informação. Essa pouca prática está muito arreigada em qualquer escala da ação pública. Está muito arreigada na administração central, regional e local.” (D1). Depois, “... essa desarticulação [dos serviços] (...) reflete-se na relação connosco, na relação com as escolas, etc.” (D4).

Um dos diretores referiu, ainda, que, muitas vezes, as decisões vindas do Ministério da Educação estão desligadas da realidade funcional dos CFAE e nem sempre são devidamente planeadas, gerando até situações ambíguas e caricatas, dando como exemplo o momento em que o número de Centros foi reduzido:

A dado momento decidiram fazer a reestruturação dos centros de formação e os centros passaram a ser menos. Só os que tinham maior dimensão ou outros por serem os únicos no concelho... e vivi uma situação caricata de ser diretor e não ter centro de formação para gerir, porque foi publicada legislação que extinguiu os centros de formação. (...) já agora, alguns problemas graves, pois havia centros com formação a decorrer e depois esses centros acabaram por ser extintos. (...) Isto é só para mencionar um caso caricato... Como, às vezes, as políticas educativas olham para o terreno, olham para as instituições, digamos assim a régua e esquadro, e as situações não foram ponderadas. Foi tão caricato que o nosso centro ficou igual, ou seja, durante um tempo não existimos, fomos depois constituir-nos com as mesmas escolas, com o mesmo nome, com o mesmo regulamento interno. (D4)

A própria formação instituída pelo Ministério da Educação surge como uma forma de regulação e que tem uma dimensão estratégica para induzir a mudança de práticas pedagógicas:

Como lhe disse, a formação contínua é - em si - a principal, uma das principais formas instrumentais e, desde 2016, isso ficou nítido. Desde o Plano Nacional de Promoção de sucesso escolar, o investimento na formação foi estratégico, por parte do ME (...). Esses modelos formativos impõem, ao fim ao cabo, instruem os professores para determinadas práticas pedagógicas, para determinados conhecimentos e incremento de conhecimentos. (...) O objetivo fundamental de todo o programa nacional, como da flexibilidade curricular, tem tudo a ver com a alteração das práticas pedagógicas dos professores e tem um sentido altamente positivo, no sentido de alterar práticas, criar dinâmicas com os alunos completamente diferenciadas, de criar orgânicas administrativas e pedagógicas diferentes e criar orgânicas organizacionais na própria sala de aula, na gestão do tempo e do espaço e isso foi, é instrumental. É a formação contínua que tem tido esse papel. (D1)

O peso das prioridades de formação decididas pelo ME é nítido:

As linhas orientadoras encaminham grande parte da construção dos planos de formação dos CFAE e depois temos outras percentagens de decisão local, sem um comando direto a partir da administração central que definem prioridades de formação: este ano é esta, esta e esta. Como a formação não é de grande volume, grande parte, a partir das orientações, já foi, o plano fica em grande parte ocupado. (D5)

São referidas algumas iniciativas do ME que revelaram ser muito frutíferas, em termos de formação, nomeadamente, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), referido pela maioria dos diretores entrevistados, o que lhe confere um carácter distintivo, até pelo reconhecimento do trabalho efetuado pelos Centros de Formação. Neste caso, não houve uma imposição de prioridades nacionais, mas cada Agrupamento pôde escolher as suas áreas prioritárias, numa aliança entre o nacional e o local:

Desde o Plano Nacional de Promoção de sucesso escolar, o investimento na formação foi estratégico, por parte do ME. (D1)

Não há dúvida, que já tem havido projetos, como o PNPSE – o plano nacional de promoção do sucesso escolar – que teve uma estrutura de missão a coordenar, mas os centros de formação foram uns parceiros privilegiados nesse projeto, porque, digo uma coisa, se não fosse a atividade dos centros, talvez o projeto fosse para a frente, mas o próprio Doutor José Verdasca, reconheceu e agradeceu imenso toda a nossa envolvimento naquele trabalho. (D3)

Foi algo que veio de encontro ao que nós tínhamos dito que era importante fazer. Acho que o professor Verdasca e sua equipa [do PNPSE] (...) juntaram bem as peças e perspetivas, à maneira desse programa com objetivos próprios. Enriqueceu-nos a nós, pois trouxe também a sua perspetiva que nós não teríamos tão claro na sua programação e acompanhamento e que também capitalizámos imenso. A equipa olhou para essa rede (CFAE – a nível nacional), que tinha sido um desperdício sistemático da administração educativa: não saber colocar ao serviço aquilo que é preciso e que é estratégico para o país. Esse é um exemplo que eu diria é uma boa “ilha” e uma boa referência no nosso percurso. (D5)

Alguns diretores reconhecem, ainda, a importância do programa da Autonomia e Flexibilidade Curricular que permitiu a colocação, em mobilidade estatutária, de um professor no CFAE:

Com o programa de flexibilidade curricular, o Ministério da Educação teve o bom senso de atribuir a cada Centro de formação um representante para a flexibilidade curricular. (D1)

Aí sim, é uma boa consolidação que ultimamente se realizou - na questão da AFC - termos um assessor que possa centrar-se nos assuntos científico-técnico-pedagógicos no trabalho com as escolas e a partir do CFAE, com todos os ingredientes que o CFAE vai construindo, também, a partir dos seus órgãos de representação e decisão; ... será, também, cerca de metade do tempo aplicado, para alimentar o projeto da tutela, no caso a DGE, mas, pronto, sempre sobra algum tempo para nós e é bom. (D5)

A propósito de iniciativas desta natureza, refere-se que os CFAE têm a capacidade de executar as diretivas da tutela:

Cada vez mais a tutela... já falámos do PNPSE, podemos falar da Educação para a Cidadania, foi criada uma dinâmica nacional e os centros de formação com a DGE... tivemos todo um plano e nós temos demonstrado que temos esta capacidade. (D3)

No entanto, é criticada a falta de avaliação das políticas educativas e do seu impacto e a suspensão de projetos como o PNPSE.

O impacte dessas decisões e dessa formação ainda está por estudar. Está por estudar, não se sabe, por exemplo, qual é o impacte que a formação contínua do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar teve no desenvolvimento, na mudança das práticas dos professores. Isso era fundamental saber-se. A questão central em termos das políticas de formação e de outras tem a ver com isto. Há uma sucessão de medidas políticas, uma sucessão de políticas sem que se faça uma avaliação adequada de cada uma delas. Resultou? Não resultou? O que é que tinha de melhorar? Onde é que está o erro e isso faz com que haja problemas grandes. (D1)

Por que razão é que mudamos de estratégia relativamente ao que foi feito com a equipa do professor Verdasca, no âmbito do PNPSE, que apesar de tudo está em funções? Por que razão não continuamos por ali? Acho que era de continuar o método, mas não, posteriormente ao PNPSE houve alguma inversão do método. (D5)

Nesta relação em que as medidas são, em regra, impostas de cima – do nacional – para baixo – local -, destaca-se o facto de o Decreto-Lei 22/ 2014 ser um normativo que evidencia a capacidade de atuar a partir do local para o nacional, bem como o reconhecimento por parte do ME:

É a tal auto-organização. Este acabou por constituir um órgão (representantes dos CFAE) que hoje é reconhecido na legislação. Isso é muito importante. Isso veio valorizar o próprio trabalho dos centros de formação e veio reconhecer a organização dos centros de formação. (...) demos um sinal daqui de nós que isso era importante e a tutela reconheceu. (D3)

Um dos entrevistados descreve, precisamente, o momento em que a primeira rede foi criada em 1997:

A primeira rede foi criada em 97, aqui num encontro que houve (...) e criamos a rede (...) aqui na nossa região que ligava os centros todos (...) que na altura eram onze... agora somos cinco. Portanto, esta é a história e, de facto, em 2014 temos esse reconhecimento, sim. (D5)

Este reconhecimento é destacado por um dos diretores que realça a capacidade comunicativa e de resposta às solicitações:

Num curto espaço de tempo – a tutela tinha aqui uma rede de 200, depois os centros passaram a ser 90 – esta rede de 90 centros consegue, de um dia para o outro, correr o país todo. (...) Temos aqui uma facilidade de comunicação, de organização e temos tido, modéstia à parte, uma boa capacidade de resposta às solicitações que nos fazem. (D3)

No entanto, a influência dos CFAE não teve, ainda, o reconhecimento devido, permanecendo a fragilidade da organização:

Porque os centros de formação têm aqui um pequeno senão que é: são uma estrutura que não tem identidade jurídica. Na altura, ao longo de todos estes anos, nós fomos interrogando algumas pessoas, nossos superiores hierárquicos, entre nós também, por que é que os CFAE não têm identidade jurídica. Eles têm aqui uma estrutura informal. (D3)

Esta “fragilidade” em que o ME mantém os CFAE é, como se tem verificado, bastante exposta pelos diretores:

Penso que essa consolidação é um facto, um entrosamento dos valores dos CFAE também é um facto, o fator de reconhecimento dos centros como força própria e madura, é um facto. Por outro lado, não posso dizer que a formação seja hoje uma coisa sólida, sustentada, estrategicamente olhada... Eu acho que é uma componente que fica bem em qualquer debate, seja de natureza social, administrativa ou política que ninguém se escusa de falar, mas não quer isso dizer que a nossa consolidação seja assim tão madura e tão forte como os discursos, às vezes, querem fazer parecer. Senão não teríamos ainda uma fragilidade tão grande, quer em termos institucionais, quer em termos de estrutura, quer em termos de apoios continuados. (D5)

Esta fragilidade verifica-se, por exemplo, quando os serviços do ME não dão “resposta às nossas dúvidas e anseios. (...) há coisas que o Ministério demora a resolver ou nem sequer resolve.” (D2). Deste modo, se “Os centros de formação estão reconhecidos pela tutela, isso não há dúvida nenhuma”, por outro lado, “nem sempre são dados esses sinais, por exemplo, na estrutura do centro, isto é um problema que nos tem acompanhado (...) ainda não está consolidada.” (D3).

Um dos diretores acha mesmo que “isto não foi um percurso muito linear como eu já disse - em dada altura, eu acho que passou até pela cabeça de alguém acabar com esta estrutura.” (D3). Esse percurso pouco linear é mencionado por outro diretor: “depois de todas essas consolidações, esses ganhos, tivemos uma crise enorme logo ali em meados da primeira década deste século em que os Centros parecia que iam desaparecer. Algo que se repetiu entre 2011 e 2014.” (D5).

Embora o ME não tenha acabado com os CFAE, houve um período em que se sentiram ignorados: “a tutela, como digo, nós tivemos ali sete anos sem qualquer tipo, nunca vi nada escrito em lado nenhum a acusar nada nem ninguém, simplesmente omitiram-nos, não existíamos, se calhar, para “eles”.” (D5). Assim:

Na próxima crise qualquer... há risco, por isso é que eu digo que há fragilidades e voltou a acontecer em 2010 e 2016 e 2017, embora a legislação seja de 16 e aí acompanhei isso com muito pormenor, estivemos sem qualquer tipo de investimento. (...) cortaram, a administração educativa, nessa fase, desertou da formação. (D5)

Não há, por parte do ME, o compromisso de garantir recursos para fazer face a todas as exigências: “...A tutela tem de pensar: “- Se nós temos aqui uma estrutura que está à nossa disposição para pôr em prática tantos projetos e tantos planos que nós temos, é necessário que exista uma estrutura que assegure o funcionamento.” (D3).

Um dos diretores refere que a relação com a tutela é uma relação “bipolar”:

A relação com a tutela tem aspetos positivos e alguns também negativos. Andamos aqui numa relação, muitas vezes, bipolar. Naquilo que devia ser uma relação franca e leal, de colocar problemas e pensar soluções atempadamente e em conjunto. Aí vão-se fazendo pontes, mas não tem sido fácil. (D4)

Em geral, os diretores gostariam que houvesse um diálogo mais efetivo entre o Ministério da Educação e os CFAE, num diálogo mais voltado “à construção de pontes: ver o que é que vocês podem dar de bom para o sistema educativo e também ouvir o contributo dos diretores de centro.” (D4). É certo que tal ocorre, por vezes, destacando-se nesse contexto atual, o papel do atual Secretário de Estado adjunto, João Costa:

Mas se pensarmos, digamos, nas linhas centrais, nos nossos secretários de estado, em especial, o que nós mais conhecemos e com quem mais nos relacionamos, o professor João Costa, o que é que posso dizer em relação ao turno passado? É das pessoas que melhor conseguiu criar reais proximidades com os CFAE, num diálogo direto, também sem grandes complexos, sem retração, ou, por vezes, também, nalgum tempo de paragem com não diálogo, ou de não ouvir no tempo expectável (...) mas eu continuo nessa expectativa positiva de que o Senhor Secretário de Estado tem genuínas intenções de olhar e relevar a formação e os CFAE. Assim o entendo. Isto são especulações, porque só ele é que poderá dizer. (D5)

mas lamenta-se, sobretudo, que a maior parte das reuniões com os serviços do Ministério ocorra por solicitação dos diretores dos Centros. Refere-se que o ME deveria ouvir os diretores dos CFAE com mais frequência, até pela sua experiência e contacto com a realidade:

Aqui falo um pouco da minha experiência (...) de representante dos centros de formação LVT. A tutela marca encontros connosco, porque nós pedimos, quase exigimos. De livre iniciativa não. Desde que entramos na situação de pandemia já reunimos com o secretário de estado, a DGAE, mas foi sempre por insistência nossa: estamos aqui, este é o nosso papel, queremos dar o nosso contributo. Nunca houve da tutela, superiormente, o querer ouvir-vos, que solução podemos convosco fazer para isto funcionar. Isso partiu sempre do nosso lado: somos sempre nós a ser proativos, a dizer que queremos discutir este assunto. Queremos ter um papel. (D4)

O mesmo é relatado por outro diretor:

Já estivemos bem pior. Os centros agora vão sendo chamados, mas ultimamente passamos pela maior crise dos últimos tempos e os CFAE não foram chamados (Refiro-me à crise sanitária). O que é que isto quer dizer? Para mim quer dizer que o assunto CFAE não está bem consolidado, porque desde março, abril, maio, ... não aconteceu nada... (...) acho que devia ter havido aqui alguém que nos pusesse num determinado “barco”, alinhado com qualquer coisa. Eu sei que cada um dos CFAE tomou as suas iniciativas, penso eu, que as iniciativas não deixaram de ir acontecendo aqui e ali, mas tinha ficado bem, da parte da tutela - esta é uma situação única e inédita: “- O que é que vocês têm a dizer, como é que veem isto, como...? (D5)

A figura do CCPFC surge como sendo fundamental, sobretudo, pelo diálogo que estabelece com os Centros desde o início:

E os contactos..., primeiro com o Conselho Coordenador da Formação contínua, que foi extinto ali por 94-95. Depois quando veio o Conselho Científico com novos debates até despoletados por nós (CFAE) sobre as modalidades formativas e outras situações e fugindo-se daquele modelo clássico: curso, curso, curso. E pronto! Isso veio consolidando depois numa série de linhas de trabalho que começaram a dar muito mais prazer e frutos, porque começamos a poder diversificar e ir no caminho daquilo que é aproximarmo-nos da profissão e seus contextos. (D5)

Um dos diretores, para além do diálogo, alude ao CCPFC como sendo um “pêndulo da balança”:

O próprio Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (...) para mim, tem sido um órgão muito importante. Tem sido um órgão que, de certa forma, é o nosso pêndulo da balança. Está ali a dar garantias da seriedade da formação. Ao acreditar uma ação, ao acreditar um formador, ele é um fiel de balanço. (...) o Conselho deu sempre um contributo e teve sempre um grande diálogo com os centros de formação. (D3)

A avaliação de desempenho é vista como um exemplo de uma responsabilidade que, por um lado, denota reconhecimento da capacidade de trabalho dos CFAE por parte do Ministério:

Neste momento, a relação com a tutela é boa, de tal ordem que eu acho que agora, por exemplo, para referir um aspeto, que eu penso que até se ultrapassou um bocadinho o carácter dos centros de formação... foi que os centros de formação (...) passamos a ser o coordenador da bolsa de avaliadores externos e isto é o tal trabalho, lá está, de secretaria, o tal trabalho executivo, mas é que isto ao cair numa estrutura que a tutela sabe que é frágil, (...) e como é que este trabalho recai aqui? Por exemplo, este ano foi um ano extraordinário. (...) recai-lhes esta tarefa em cima e pronto, nós aqui, com o nosso espírito de missão, reconhecemos uma sobrecarga. (D3)

mas, por outro lado, torna mais complexo o trabalho dos centros, sem haver qualquer compensação:

Eu sou daqueles que, em 2012, quando saiu a lei, não me pareceu nada mal que os centros tivessem esta responsabilidade. Eu sou adepto. Sei que muitos colegas meus não são, eu sei que não, eu sou, porque entendo aquela ideia sem complexos. A avaliação dos professores e o seu desempenho estar associada à formação contínua? Faz-me todo o sentido, todo o sentido. (...) Mas a verdade, cá está, é que nos atribuíram, mas não nos compensaram para fazer um trabalho mais consequente e sustentado. (D5)

Para além do peso da burocracia, mencionam-se as exigências da tutela em termos de prestação de contas, bem como o recurso a plataformas: “muito preenchimento de papelada e de documentação e inquéritos e estatísticas e formulários para o ministério e plataformas...” (D2). A burocracia e as plataformas levam, por vezes, a que as exigências do sistema se foquem mais nos números que nos aspetos pedagógicos:

Porque infelizmente, neste país, existe muita burocracia, muita plataforma. Desde que a gente apresente bem uma coisa bonita... Ah! Teve sucesso! E é que não é assim e eu sinto isto para os diretores dos centros e das escolas. Eu acho que o sistema exige muito, de forma dura e concreta, tudo aquilo que tem a ver com números e que tem de ser feito, no capítulo pedagógico, mais ou menos. Então essa matéria é um parente pobre e na educação, nos centros de formação porventura se tivermos a tentação de construir a mesma situação, nós corremos o risco de cumprimos só calendário e na área da formação fazer só calendário... é melhor não fazer. D5)

C1.2 Financiamento

Considerando precisamente a questão do financiamento, os entrevistados fizeram questão de sublinhar que a origem dos CFAE está ligada à captação de fundos comunitários, constituindo a principal forma de regulação:

Os centros de formação foram criados para iniciar um processo de receção de financiamentos europeus. Desde essa altura, 1992 - 1993, que os financiamentos são os principais processos de regulação dos centros de formação, ou seja, significa que estes processos de regulação dos centros têm escalas desde o transnacional ao local, porque o fundo comunitário tem regras muito explícitas e têm tido, ao longo de todos estes anos, regras muito explícitas e muito restritas. Atualmente, estamos a viver regras ainda mais restritas e essas regras transnacionais, europeias, têm uma visibilidade a nível nacional, regional e a nível local. (D1)

No início - quando os centros de formação surgiram -, havia financiamentos e os centros de formação quase apareceram para captar fundos europeus. No princípio, não havia estes problemas que surgiram nesta fase final. (D2)

Na altura, o que é que havia...? Houve um financiamento europeu para a formação. Isto tudo começou por aí. Realmente houve muita formação, houve muita oferta de formação, porque também havia muito financiamento e as coisas rolaram desta forma. (D3)

Os centros de formação, que são associação de escolas, no fundo, foram criados para aproveitar dinheiro do fundo social europeu... Nem sequer se via como uma necessidade de associação, mas foi o caminho que os centros foram fazendo e, logo nos primeiros anos, foi muito bom. (D4)

Os diretores de CFAE contestam a falta de um orçamento próprio:

Já que temos esta dupla dimensão de uma entidade do ME e como somos entidade do ME e o ME investe tanto em nós, no sentido de termos a vertente de operacionalizar políticas fundamentais como são: a avaliação de desempenho, a formação de professores, o desenvolvimento de projetos. Então que fosse o ME a atribuir uma verba substancial, que não fosse só de fundos comunitários, uma verba substancial para a gestão funcional do próprio centro. Independentemente das verbas dos fundos comunitários, eu acho que isso era a sustentabilidade dos centros, era uma obrigação do próprio ME que tal como tem o próprio orçamento da escola, (já que o centro de formação não pode entrar no orçamento da escola), então que o orçamento do próprio centro seja previsto em função das necessidades e do desempenho do próprio centro. (...) nós - os centros de formação - propusemos isto, mas não se concretizou. (D1)

E tal revela um papel que a tutela não quis assumir e que compromete a ação do CFAE:

É algo positivo que está na lei, mas falta regulamentar e criar essas condições. É o papel que a tutela ainda não quis assumir. Não quis assumir essa responsabilidade face aos centros de formação. Ganhávamos todos. Não ter de dizer a uma escola: - Vamos ter de esperar para ver se temos dinheiro para formação. (D4)

Os diretores fazem referência à imposição de prioridades de formação, que partem do transnacional para o local:

Os fundos comunitários - neste momento é o POCH, da capacitação humana – tiveram, ao longo dos anos, várias vertentes, consoante a perspetiva e a origem das análises que os organismos internacionais foram fazendo, estou a falar da OCDE, de todos os processos de análise da OCDE, que vão dando orientações sobre aquilo que - do

ponto de vista do mercado educativo - se deve fazer, ou seja, do que se pode a nível europeu, e até a nível mundial (...). Portanto, os fundos comunitários, como lhe disse, são uma das principais formas de regulação dos centros de formação e da formação, porque são eles que dão as orientações para as prioridades de formação e, no caso português, desde o nacional até ao local, são definidas orientações estritas do que se deve fazer. Orientações de como se deve fazer e orientações do objetivo de tudo o que se vai fazer. Por isso, os fundos comunitários orientam a estrutura formativa. (D1)

A imposição das prioridades de formação para obter fundos europeus é referida várias vezes: “prioridades do ME, sempre mantendo essas prioridades - obviamente que temos de obedecer a isso, até porque os financiamentos dependiam um pouco desse tipo de priorizações-, mas, fundamentalmente, as escolas e os professores.” (D2).

De acrescentar que o financiamento depende também da escola-sede e dos seus serviços administrativos. Curiosamente, no caso dos CFAE que dependem do POCH, há uma referência à relação com a escola-sede, que não surge nos outros CFAE:

Inicialmente, nos primeiros anos em que fui diretora de centro, nos meus primeiros anos, eu achava que o centro de formação deveria ser uma entidade autónoma à escola. Deixei de ter essa ideia, mudei. De facto, eu acho que a particularidade do centro é estar dentro da escola, se é uma escola-sede, tem de ser uma escola-sede que esteja suficientemente aberta, se não for uma pode mudar para outra, estar dentro da escola e mobilizando a própria escola. (D1)

Não me preocupa que o centro não tenha autonomia, não me importo nada que o centro não tenha autonomia financeira e esteja dependente da escola – mas que a escola tenha algum dinheiro que possa garantir que este centro está aqui e consegue sobreviver sem sobrecarregar orçamento da escola. (D2)

Os demorados e exigentes processos de gestão administrativa, física e financeira da candidatura da candidatura aos fundos comunitários, cada vez mais complexos, são apontados também como sendo causadores de desgaste e tensões, nomeadamente com a escola-sede:

Por outro lado, as questões administrativas: gerir candidaturas difíceis de gerir que têm todo um processo que passa pelo diretor de Centro e pela sua equipa, é muito difícil. São difíceis de gerir do ponto de vista da gestão logística, mas também da gestão física e financeira, é o diretor de centro e, no meu caso, sei que há situações diferentes, é o diretor do centro, que faz a gestão física e financeira da candidatura e tudo isto com a questão da relação com a escola-sede. (D1)

Por serem processos extremamente técnicos, estas candidaturas POCH implicam a contratação de uma empresa de consultadoria especializada, cujo pagamento não é contemplado no financiamento:

O POCH traz um problema que é uma enorme carga burocrática (...). É preciso socorrer-mo-nos de outras empresas que têm mais especialização nesta área. Os principais constrangimentos têm mesmo a ver com esta carga burocrática, que é quase impossível de gerir pelas escolas. (...) Não há financiamento para termos o apoio dessa empresa. (D2)

Como acontece na candidatura POCH em decurso, as verbas disponibilizadas para além de não chegarem a tempo, são insuficientes:

Os financiamentos, depois, também não chegam a tempo, para além de, este ano, serem insuficientes. Enfim, o dinheiro dá para pagar ao formador e nem sequer dá para pagar a deslocação do formador. Recebemos 15 % do valor total que é para tudo o resto: pagar todas as despesas, do diretor, do formador, é complicado, traz problemas acrescidos, mas é o que há. (D2)

Não, raras vezes, a implementação de formação fica comprometida, pois, ao longo dos anos, houve momentos em que simplesmente deixou de existir financiamento e foi necessário reinventar formas de manter a oferta formativa:

Se há centros que nem orçamento têm, chega a uma altura têm orçamento zero. Já agora quero dizer outra coisa a propósito disto: os centros chegaram a uma altura em que estávamos mesmo numa altura de crise, foi mesmo zero, e os centros tiveram a capacidade de não fechar portas, mesmo sem meios, organizámos formação, uma pro bono, outra não sei quantos.... Houve até centros que acabaram, com o consentimento dos colegas, por aplicar uma taxa de frequência da formação. (D3)

Não é só a formação que depende de financiamento. Assim, a ausência de verbas resulta em completa falta de liquidez, impossibilitando o pagamento de despesas correntes, como papel para fotocópias. Outro diretor conta como o CFAE solucionou o problema numa altura de longa crise:

Ali de 2010- 2011 até 2015/ arranque 16, tivemos de decidir coisas muito duras. Uma delas foi “- Caros amigos, temos um clube... (risos) o clube está falido, está insolvente e, portanto, eu preciso de uma “quota paga”, como sendo sócio do clube da terra.” E isso foi duro ..., (...) e chegamos a um resultado e todas as escolas, durante vários anos, contribuíram com uma quota, para quê? Para fazer andar o centro nas suas contas correntes mensais, tipo telefone, papel ou fotocópias ou um certificado e, ao mesmo tempo, o centro comprometeu-se com os diretores e com o nosso COPA (Conselho Consultivo), a inventariar um conjunto de formadores que estivessem disponíveis a prestar serviço de formação sem contrapartida pecuniária, garantindo ofertas formativas essenciais em apoio a projetos específicos. (D5)

Alguns Centros, a partir de 2016 (confirmar), passaram a usufruir de orçamento de estado, uma situação experiencial circunscrita a alguns centros de Lisboa:

que se deu aqui um passo em frente (...) aqui - na área metropolitana de Lisboa - temos um conjunto de centros que já não estão abrangidos pelas áreas europeias de subsídio. E aí o estado Português assumiu. Nós temos aqui uma componente, é uma novidade que é: há centros de formação que hoje fazem as suas candidaturas inscritas no orçamento de estado. Eu penso que era para aí que se devia caminhar. (D3)

Nestes casos, a situação é menos complexa em termos burocráticos, mas a verba disponibilizada é inferior à alcançada nos CFAE com candidaturas ao POCH e insuficiente:

Eu diria, pela experiência que tive com o PRODEP, há uma vantagem: está tudo muito menos burocratizado. O nosso diálogo é feito diretamente com a DGE e, portanto, o diálogo com o departamento que trata destas situações, acho que nos entendemos suficientemente bem para promover alterações ao plano, adequar. Temos um financiamento um pouco mais curto que o POCH, que é superior e temos sempre de tentar ser mais cuidadosos na aplicação das verbas. O POCH permite ir mais além, mas, por outro lado, porque acompanho isso e sei bem pela experiência que tive, é de uma carga burocrática que, às vezes, consome muito o tal “tempo” que não temos na direção certa. Acho que aqui é mais os princípios e as formas de atuarmos. O dinheiro... o País também não é propriamente rico, não podemos querer muita coisa. Eu acho que esta percentagem, 16% a 17 % das pessoas que tocamos/envolvemos a cada ano quereria dizer que uma pessoa faria uma formação mais ou menos de cinco

em cinco anos. Acho pouco, precisávamos mais. Se fizermos uma conta simples. É óbvio que se precisava de mais. Pelo menos o dobro. (D5)

É, ainda, referido que nem sempre esse orçamento está garantido: “... o orçamento de estado nunca está garantido. Nós nunca sabemos à partida se vamos ter.” (D4)

Entre as dificuldades de gerir uma candidatura e as enormes incertezas quanto à obtenção de financiamento ou até mesmo quanto à existência de uma nova candidatura, instala-se uma insegurança expressiva que, por vezes, impossibilita a realização de formação e, em regra, não permite planear as atividades formativas do centro a longo prazo (cf. B1.3 Constrangimentos):

O centro começa um ano letivo, e se não tiver um projeto aprovado, ou de uma candidatura da DGE ou de uma candidatura do POCH, não sabe se vai ter dinheiro para zero ou para cinquenta. A dificuldade em elaborar e pôr em funcionamento um plano de formação e responder às necessidades dos professores também está nisto. (D4)

CI.3 O papel dos CFAE no presente ciclo inspetivo

Sobre a perspetiva que o Ministério da Educação tem dos CFAE, entendeu-se aludir a uma questão específica que se prende com o facto de, no presente ciclo inspetivo, os diretores de centro estarem integrados num painel de parceiros locais. Sobre esta situação, os diretores reconhecem que é importante a formalização de uma participação dos CFAE nestes painéis, uma vez que, em ciclos anteriores, essa participação ocorria por solicitação dos diretores dos Agrupamentos:

O Centro de formação era sempre convidado para ir a esse painel inicial. Nós já participávamos nesse painel, mesmo antes deste ciclo. (D2)

Essa já é uma matéria que vem de longa data, porque nós sempre estivemos presentes na componente de apresentação geral pública. Nós eramos ouvidos na assembleia de arranque, em que o inspetor explicava a natureza e parâmetros de uma inspeção, a inspeção consta disto, disto e disto... vamos fazer assim e assado, a escola já mandou isto e aquilo. Tem alguma coisa a dizer? E a nós realizávamos alguma pronúncia, por norma a testemunhar/enaltecer o que de melhor conhecíamos dessa unidade orgânica. (D5)

Uma vez que os CFAE eram ouvidos pela IGEC apenas na assembleia de arranque, os diretores concordam que é positivo haver a integração dos Centros num painel:

É positivo porque reconhecem que o centro de formação existe (...). É melhor do que estava antes. (D2)

Eu achei bem.” (D3)

Avançando para um painel, e nós não pertencíamos a nenhum, acho que já é uma coisa boa, porque a gente não estava em nenhum (risos). (D5)

No entanto, contestam o facto de serem vistos como parceiros locais, pois – sendo uma associação de escola – os CFAE são as próprias escolas, sendo incorreto serem considerados parceiros locais:

O centro não é verdadeiramente um parceiro local. O centro é parte integrante do sistema educativo; o centro não é algo que está à parte (...). O centro é parte da escola (...) Não é a mesma coisa que a junta de freguesia, não é a mesma coisa que uma associação recreativa qualquer, que se vai mobilizar. Aí, do ponto de vista formal, de estruturação, não acho que seja a melhor forma. (D4)

Esta ideia é reforçada por vários diretores. Na opinião de um dos entrevistados, tal traduz a imagem que o ME tem dos CFAE:

Isso é outra ambiguidade do próprio sistema. (...) como é que é possível a inspeção considerar que os centros de formação são parceiros, quando os centros de formação são associações de escolas?

(...) isso é completamente significativo da imagem que o Ministério da educação tem de nós: é fora da escola, é alguém que presta um serviço à escola, mas está fora, são parceiros locais. Nós não somos parceiros locais, nós somos a própria escola, por isso é que muitos dos problemas têm a ver mesmo com isso. Como é que é possível a própria inspeção considerar o elemento da secção de formação um elemento fulcral e depois não saber fazer a ligação entre a secção e o próprio centro? Como é que é possível não saberem como é que tudo isto se organiza? (D1).

O testemunho do entrevistado cinco também reforça a opinião dos colegas:

Mas agora vem a segunda parte da pergunta: mas está bem nesse painel? Pelo menos estamos num, já não é mau. Agora é bom estarmos nesse? Também percebo que não se podem criar muitas secções e muitos ouvintes... Eu acho que é desvalorizar um bocadinho os CFAE colocarem-nos assim na comunidade local. É que a gente passa por dentro e vivemos na escola, somos um bocadinho mais. Acho que nos puseram num patamar que não promove muito, mas como digo, pelo menos estamos num. Mas eu preferia que a gente estivesse ...já há qualquer coisa...quando vi isso pensei: isto demonstra que a gente ainda não tem aquele reconhecimento estratégico da escola-escola. (D5)

Dois diretores avançam mesmo com uma proposta de um painel onde o CFAE poderia ser incluído:

Portanto, na minha lógica é um erro, porque os centros de formação não estariam no painel dos parceiros locais, mas no painel do próprio Agrupamento. (...) nós não somos parceiros locais da escola: nós somos escola. Há aqui uma dificuldade, um erro, uma perspetiva que o ministério tem dos centros de formação. (D1)

Mas não é suficiente, porque acho que devia haver um painel específico para tratar as questões de formação, onde o centro estaria presente. (D2)

A propósito deste aspeto relembram que, desde 2014, a inspeção dos CFAE ficou sob a alçada da IGEC: “como se prevê também que haja avaliação dos centros de formação também, não sei se querem separar as coisas.” (D2)

E que, depois de várias experiências e contactos:

Já agora para dizer que os centros - há relativamente pouco tempo - passaram a fazer parte também das entidades que são avaliadas pela inspeção. Isso foi também uma novidade. Neste momento, aliás, o meu sempre foi um dos

primeiros a ser visitado pelos inspetores...era de início e houve até um trabalho de muito diálogo dos centros com a inspeção, até para eles perceberem qual é a nossa entidade. Como é que tudo isto funciona? O que é que isto dos centros de formação? Ainda hoje há muitas pessoas, na área da educação – é verdade - que perguntam: “- O que é isso dos CFAE?” - nas estruturas do ministério da educação – “-Ah, sim, já ouvi falar nisso, organizam a formação, uma coisa assim...” Quer dizer...e fica por aí. (D3)

se aguarda que haja um ciclo inspetivo que abranja os CFAE:

Eu acho que este entrosamento com a inspeção e a visita que eles fazem aos centros, já disse aos meus colegas - na altura eu acho que fui dos primeiros e depois já falei com os meus colegas - nós não temos nada a temer. Temos o nosso trabalho organizado, cada centro tem um regulamento interno que é aprovado, tem os seus órgãos internos a funcionar, tem o seu plano de formação que aplica: “-Senhores inspetores, podem ver o nosso trabalho. (D3)

No passado, a intervenção da IGEC, junto dos Agrupamentos, legitimou a importância de estes terem planos de formação, o que levou os diretores dos agrupamentos a pensarem a formação de outra forma, implicando-se de forma mais direta nas decisões do CFAE. Portanto, as ações inspetivas do ME conferiram à formação uma dimensão mais estratégica:

Houve aqui uma inspeção e nós estamos aqui a fazer um plano de melhoria, na área da indisciplina, temos necessidade de uma formação.” - Isto aqui já é um outro sentido. Portanto, esta ação vai surgir como algo estratégico para a melhoria da organização da própria escola. (D3)

C2 – Iniciativas de interação dos atores locais com o CFAE

C2.1 Interação com atores locais

O CFAE surge com um elemento de ligação, criando uma participação ativa na comunidade, aliando-se a parceiros, sobretudo no desenvolvimento de projeto formativos e de intervenção que potenciam a construção de conhecimento em conjunto.

Em primeiro lugar, os diretores dos CFAE destacam o trabalho realizado com as câmaras municipais: “Aquilo que mais existe é a participação das autarquias, das Câmaras Municipais em alguns processos, nomeadamente a Comunidade Municipal (...)” (D2). São referidas iniciativas conjuntas: “No início do ano, em colaboração com o centro de formação, a Câmara faz sempre uma receção aos professores onde existe formação.” (D2). Outro diretor refere o mesmo: “somos solicitados para várias iniciativas, como mostras educativas, jornadas organizadas pelas próprias autarquias e eles acham que os centros de formação devem fazer parte daquilo.” (D3). Outro entrevistado descreve a relação com a câmara da seguinte forma:

Sempre tivemos um bom relacionamento com a Câmara municipal. Um bom relacionamento, mas não há entendimento em tudo, porque felizmente aqui a Câmara Municipal (...) vê o centro como um parceiro, que merece algum apoio. Está muito longe de ser o apoio que nos seria devido, mas há algum reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo centro de formação. Não com muita regularidade, somos ouvidos, quando se trata de

aplicar algumas decisões. Quando há projetos que envolvem muito dinheiro, nós somos esquecidos (risos), mas não podemos dizer que nos desprezem completamente (...). (D4)

No entanto, a existência de protocolos nem sempre significa que sejam operacionalizáveis: “Por exemplo, eu tenho e não tenho protocolos operacionalizáveis com as Câmaras. Tenho uma com quem trabalho mais, mas raramente surge da parte deles, o CFAE trata da formação.” (D5)

Uma das dificuldades que os Centros enfrentam neste âmbito, prende-se com o facto de alguns centros trabalharem com múltiplos municípios, o que implica múltiplas vontades e intenções políticas, bem como procedimentos e parcerias diferentes:

No nosso caso, isto é tão grande - são nove municípios - são praticamente nove comunidades locais, cada uma a trabalhar, muitas vezes, de sua forma. (D2)

Também depende das opções políticas das Câmaras, mas a partir do momento em que haja essa vontade e essa opção política das Câmaras em colaborar. (D2)

O CFAE integra três Concelhos municipais, logo aí você tem três “clubes”, porque cada Câmara não deixa de se representar, portanto a Câmara de [REDACTED] tem uma determinada linha de ação, em que as escolas podem ir até um certo ponto, na construção e definição de linhas de trabalho prioritárias. (D5)

Alguns diretores referem que um lugar no conselho municipal de educação faz a diferença:

Há um aspeto que eu não foquei, mas que é fundamental também no meu trabalho de diretora de centro que é o facto de pertencer a um dos conselhos municipais. E isso tem um impacto na minha relação com a comunidade local e na minha relação com os parceiros. Faz com que tenha uma visibilidade do trabalho centro. Faz com que o trabalho do centro fique visível e faz com que aquilo que eu acho fulcral em qualquer professor, principalmente em qualquer diretor que é a questão da participação. A participação é fundamental no campo educativo local. (D1: 20)

Os diretores que não participam, aludem precisamente à importância de ter um lugar no conselho municipal:

Entendo que os centros de formação deviam fazer parte dos Conselhos municipais de educação. (...) sempre tivemos um bom relacionamento com a Câmara municipal. (D4)

Agora repare bem: na legislação que saiu do Conselho Municipal de Educação, etc., os CFAE não têm assento... Eu também não reivindico isso, passava a vida nisso. Tenho três concelhos, mas a questão é: somos ou não reconhecidos? Pensar nisto como uma integração, num desenvolvimento integrado, tem todo o sentido que estivéssemos ali, afinal de contas somos a única organização que associa todas as escolas / agrupamentos que integram estes territórios, onde debatemos, articulamos e pensamos ações comuns. (D5)

É inclusivamente mencionado que numa fase inicial, tal acontecia:

Houve uma fase inicial, em que o centro de formação esteve na comissão municipal de educação...acho que na altura era comissão e agora é conselho... e que nós participávamos, porque eram só dois concelhos e eu participava nos dois. Daí que o contributo era esta ligação por intermédio de um órgão formal, que tratava das políticas locais de educação. (D2)

A figura da comunidade intermunicipal é também referida, ainda que sendo mencionadas atuações divergentes. Num caso, as iniciativas da Comunidade intermunicipal são articuladas com o CFAE:

Fizeram um trabalho notável de colocar alguns equipamentos, materiais, e pediram a colaboração - tiveram esse bom senso – para trabalhar como parceiro deles e ver que tipo de formação se poderia fazer nas diferentes situações. Portanto, aí tenho de valorizar o trabalho da Comunidade Intermunicipal e depois de alguns municípios em particular. (D2)

Por oposição, há o caso de uma comunidade intermunicipal com iniciativas paralelas às dos CFAE, o que revela falta de comunicação e de cruzamento de dados a nível das entidades que providenciam financiamento (cf. B1.3 Constrangimentos):

Um dos aspetos mais difíceis, neste último ano letivo, que eu tive: foi gerir essa conflitualidade, por vezes, relativamente às ofertas formativas paralelas feitas até pelas comunidades intermunicipais e por algumas câmaras municipais, mas quero-lhe dizer que a dimensão, e isto tem tudo a ver com os processos de regulação da formação contínua, eu não estou a culpar, nem estou a apontar o dedo às pessoas que estão nas autarquias, nem aos próprios autarcas. Não é isso que eu estou a dizer. O que eu quero dizer é que os próprios fundos comunitários permitem que, do ponto de vista de regulação do sistema, se faça este tipo de iniciativas paralelas, sem que haja a preocupação de cruzar informação. Há pouca prática de cruzamentos de informação. Essa pouca prática está muito arreigada em qualquer escala da ação pública. (D1)

Embora as Câmaras Municipais ocupem um lugar importante, enquanto parceiros dos CFAE, existem protocolos com muitas outras entidades. Num dos casos, um diretor menciona o papel do Centro num fórum de desenvolvimento local, a par de entidades como o Instituto Português de Emprego e Formação, autarquias e associações empresariais:

Agora o que é que isso [reunião com o IEFPP] tem a ver com o desenvolvimento? Criámos um fórum de desenvolvimento local. O fórum de desenvolvimento local, acho que já se realizaram quatro, mas deu coisas interessantíssimas, porque se sentaram à mesa várias entidades das regiões. Acabámos por ter uma visão da relação das escolas, por exemplo, com o rio Tejo. (...) Vou parar aqui para explicar que um centro de formação com as dinâmicas que pode ter, pode assumir-se como um parceiro de desenvolvimento local. (D3)

Outras parcerias com entidades locais, ocorrem com museus, ONG, associações locais, proteção civil, etc. embora a falta de tempo comprometa a realização de iniciativas:

As associações praticamente não interagem, porque o centro de formação também não tem tempo, como eu disse há bocado, de ir às associações e aos museus dinamizar coisas. Mas temos feito formações também com museus, ainda que esporádicas. Também com bibliotecas municipais. (D2)

Estas parcerias permitem a criação e organização de formação especializada, integradora do contexto local, como por exemplo, a valorização do património natural, histórico, cultural, etc.;

Há instituições que nos procuram, mas são, sobretudo, instituições mais ligadas ao ensino ou à formação. Desde associações de surdos a associações de profissionais, nós temos um trabalho com muitas associações que nos permite, às vezes, lançar formação diferente. (D4)

Alguns entrevistados indicam que essa participação em parcerias se inicia, por vezes, a propósito de uma razão instrumental, associada à acreditação da formação: “Muitas vezes, porquê? (...) esta formação era boa ser acreditada (...) então, às vezes, vêm por esta via um bocado mais instrumental. Dá jeito... (...)” (D5)

Por outro lado, cada vez mais, os parceiros reconhecem e valorizam o CFAE como uma entidade que consegue estabelecer pontes e ligações entre organizações, sendo, como refere um diretor, “um polo de desenvolvimento local”, um “parceiro privilegiado” com potencial que precisa de ser operacionalizado:

Com a feliz capacidade que o centro tem de perspetivar estratégias de intervenção local do ponto de vista educativo, formativo e cultural, esta ideia de podermos contribuir para o plano educativo de uma autarquia ou podermos contribuir como uma interface entre a autarquia, as escolas e a comunidade, é muito grata à maioria das autarquias. (D1)

Porque os centros de formação – esta ideia de centros de recursos é uma coisa – as parcerias que os centros foram fazendo com a comunidade, com as autarquias, com entidades do ensino superior, com sindicatos, com não sei quantos. Às tantas, quase que corria o risco de dizer, que o centro de formação pode chegar a ser um polo de desenvolvimento local. Está a ver onde já estou a chegar? Não há dúvida que hoje um centro de formação- ao representar todas as escolas dos diferentes níveis de ensino da sua área geográfica - é um parceiro privilegiado. Ele é um pivot que pode... tanto que os diretores dos centros não param em reuniões. (D3)

E é aqui que se começa a ganhar, porque -para além dos créditos- vamos colocar aqui o centro, porque eles até podem articular com outras organizações. Mas a razão principal é instrumental. (D5)

Eu diria que esse é um trabalho que tem de ser oleado e acarinhado, (...) ainda há muito para fazer, mas digolhe, sem uma estrutura mínima que possa dedicar algum tempo a isto... é que isto exige tempo. Neste ponto, voltamos à questão se os CFAE já foram descobertos enquanto potencial de desenvolvimento local, por todas as energias e capacidades que nos são próprias. (D5)

É, ainda, destacada a participação dos CFAE, ao longo dos anos, em projetos europeus.

Mas houve também na altura, uma participação, não só das Câmaras, mas de outras instituições, nomeadamente, aqui o Museu Agrícola (...) num projeto europeu que o centro de formação fez, patrocinado pela Comissão Europeia, que se chamava a “Escola e os recursos das comunidades locais”. Nós eramos os coordenadores desse projeto europeu, que envolvia Portugal, Espanha, a Roménia e a Itália. Eramos quatro países e quatro instituições de formação. (D2)

Os centros de formação têm participado numa série de atividades fora de Portugal e acho que têm dado um contributo muito importante. (D3)

Dimensão de análise D: Balanço sobre a evolução dos CFAE e o seu papel na construção de políticas locais de educação

D1. Evolução dos CFAE e o seu papel na construção de políticas locais de educação

D1.1 Normativos com mais impacto nos CFAE

Perspetivando a evolução dos CFAE, ao longo de quase trinta anos de existência, e analisando os normativos publicados, foi pedido aos diretores que indicassem os normativos com mais impacto na ação e no papel dos CFAE. Assim, os normativos serão aqui apresentados por ordem cronológica. Para além de uma referência à lei de bases, foram indicadas as portarias que conduziram à reorganização dos CFAE, conduzindo à sua redução, sobretudo pelo impacto no funcionamento:

Para mim é, em 2007 e em 2008, a entrada da ministra Lurdes Rodrigues e a mudança do paradigma do que é a formação contínua e também a questão da agregação de Agrupamentos e da agregação de CFAE. Ou seja, éramos 200 e tal centros de formação e passámos a ser 93 naquela altura. Portanto, isso alterou as lógicas de funcionamento territoriais e alterou a questão local, a intervenção local. Centros de formação que tinham, por exemplo, só um concelho - cada um dos concelhos tinha um centro de formação, aglutinaram-se três centros de formação. Fez com que as dinâmicas de trabalho de cada um ficassem... é um pouco o que aconteceu com as escolas e os agrupamentos. As culturas, houve uma miscigenação de culturas que são hoje aquilo que nós somos: somos o resultado da miscigenação de várias culturas de centros de formação. Isso para mim foi fulcral. (D1)

Um dos entrevistados indicou o mesmo período, mas revela uma perspetiva diferente:

O outro pela positiva, porque acho que foi ao encontro – lembrando as palavras do Rui Canário há bocado – quando houve o alargamento geográfico dos centros de formação, passamos a não estar tão fechados, mas a contactar mais facilmente outras escolas e os próprios professores a conhecerem a realidade de outras escolas. (D2)

O mesmo diretor refere o despacho normativo n.º 24/ 2012 de 26 de outubro – que estabeleceu o diretor do CFAE enquanto coordenador da bolsa de avaliadores externos. É o único entrevistado a indicar, neste âmbito, este normativo, pois esta incumbência trouxe um acréscimo de responsabilidade, que ganhou uma expressão significativa nos últimos dois anos letivos, após o descongelamento da carreira docente:

Para mim, na minha opinião, o que mais modificou, para pior, foi o que criou a função de coordenador da bolsa de avaliadores, pelas razões que já referi anteriormente. Mostrou-se um trabalho acrescido, complicadíssimo, nestes últimos dois anos, porque nós estivemos tanto tempo sem progressão na carreira que agora concentra-se toda a progressão que devia ter sido feita antes (...). Este papel que nos atribuíram, enfim, foi um papel que veio retirar o peso do outro papel que nós tínhamos, que era diretores de centro de formação, para fazer formação e gerir a formação. Com estas tarefas todas, nós passamos a ter pouco tempo para pensar a formação (...). (D2)

Para além dos normativos indicados, um dos maioritariamente indicado, foi o Decreto-Lei n.º 22/ 2014 de 11 de fevereiro. Esta indicação por parte dos diretores confirma, de facto, que este normativo marca um novo ciclo na vida dos CFAE por ser um normativo muito completo, que reconhece e legitima práticas dos CFAE já existentes e que prevê uma série de aspetos importantes:

Também fulcral foi o novo regime jurídico de formação contínua, o Decreto-Lei n.º 22 de 2014, se não me engano, que vai formalizar aquilo que eram as práticas correntes dos centros de formação. Estamos a falar da bolsa de formadores interna, estamos a falar das ACD, ações de curta duração, que nós anteriormente já tínhamos feito e que o ME formalizou e legalizou. Também foi muito importante e mudou a orgânica, implicou a inspeção nestes processos (...) propôs uma reorganização do centro de formação (...) A própria estrutura das modalidades sofreu alguma alteração. Foi também bastante importante. (D1)

Aí (...) pela primeira vez, os representantes regionais dos centros de formação, vêm reconhecidos pela primeira vez na legislação. (...) É a tal auto-organização. Este acabou por constituir um órgão que hoje é reconhecido na legislação. Isso é muito importante. Isso veio valorizar o próprio trabalho dos centros de formação e veio reconhecer a organização dos centros de formação. (D3)

Este normativo e o Decreto-Lei n.º 127/ 2015 de 7 de julho, que define a criação da secção de formação e monitorização, são considerados um “cocktail explosivo” pela quantidade de medidas elencadas:

Penso que o Decreto-Lei n.º 22 de 2014 – o regime jurídico-, juntando com o n.º 127, isso dá aí um cocktail explosivo (risos). Em todo o caso, para além de outros normativos que foram saindo, mas são dois pilares muito importantes, porque dão a entender o sentido da formação e depois toda a organização dos próprios centros. (D3)

O decreto lei n.º 127/ 2015 é “fulcral, [pois] alterou a estrutura do próprio centro de formação, dividiu a questão da secção e do Conselho de Diretores.” (D1). A legislação é apontada como sendo completa, mas teórica, pois falta concretizar aspetos operacionais, relacionados, por exemplo com a Secção de Monitorização:

Este último Decreto-Lei, o n.º 127, veio modificar muito a ação e o papel dos centros de formação. Do ponto de vista teórico, traz ali algo de bastante positivo que é a criação da secção de formação e monitorização, o papel dessa secção, o Conselho de Diretores... alargou a comissão pedagógica. Essa legislação veio alterar vários aspetos positivos que depois nunca foram regulamentados e na prática não aconteceram... A secção de formação depois ... não se criaram condições às escolas, aos centros para essas pessoas poderem ter mais horas para poder haver uma relação maior, mais trabalho com os centros de formação. Fala-se no 127 no orçamento dos centros de formação, que os centros de formação têm de ter um orçamento, mas, depois, não há financiamento para esse orçamento. Do ponto de vista teórico da legislação há ali alguns passos, que no meu entender foram importantes, mas não foram criadas as condições para que isso se concretizasse. (...). (D4)

Esta opinião é reforçada por outro diretor:

Sim, eu não desligo deste último [decreto-lei n.º 127/ 2015], como lhe digo. Como conheço parte da história de como o normativo foi construído, acho que temos ali muita coisa ainda para beber e trabalhar. Tem potencial não cumprido (...) É pegar naquilo que ali está, aprofundar e dar mais sentido às palavras que lá estão escritas, nomeadamente fazer cumprir certas linhas que não passaram do papel: a bolsa de formadores, que é essencial, ainda demorava tempo para explicar porquê, o conselho, que eu já tinha, referido, a secção de formação, acho que é essencial. (D5)

Pode-se concluir que “desde que saiu o Decreto-Lei n.º 127, houve, a partir de 2015... começando desde 1993 até aqui, eu acho que houve alguns normativos que surgiram nessa altura que deram um sinal de uma afirmação em pleno dos centros.” (D3).

D1.2 Alterações desejadas na legislação

Os diretores fizeram referência ao facto de nenhum dos normativos publicados ter alterado a tão referida fragilidade do CFAE: “não acrescentou, do ponto de vista, estratégico, não acrescentou mais-valia no sentido de melhorar as dinâmicas dos centros e não falo em tornar o centro autónomo da escola -sede.” (D1)

Neste âmbito, foi perguntado aos diretores, se pudessem, que aspetos alterariam na legislação. A criação de um orçamento próprio que permita a gestão funcional do CFAE, independentemente das verbas comunitárias foi o aspeto mais apontado:

O que eu alterava era, porque nessa... no 127, fala da participação das escolas na sustentabilidade do centro, a participação pecuniária das escolas na sustentabilidade do centro de formação. Se há centros de formação que o conseguiram fazer, eu nunca consegui. Nunca consegui um consenso de todos. Uns participavam, outros não. O centro de formação sustenta-se à conta dos fundos comunitários. Portanto, o que é que eu faria em termos de mudança... já que temos esta dupla dimensão de uma entidade do ME e como somos entidade do ME e o ME investe tanto em nós, no sentido de termos a vertente de operacionalizar políticas fundamentais como são: a avaliação de desempenho, a formação de professores, o desenvolvimento de projetos, então que fosse o ME que atribuísse uma verba substancial, que não fosse só de fundos comunitários, uma verba substancial para a gestão funcional do próprio centro. (D1)

Que houvesse um financiamento específico para que o centro de formação – não me preocupa que o centro não tenha autonomia, não me importo nada que o centro não tenha autonomia financeira e esteja dependente da escola – mas que a escola tenha algum dinheiro que possa garantir que este centro está aqui e consegue sobreviver sem sobrecarregar orçamento da escola. (D2)

A questão do financiamento e a questão da estrutura, dos recursos humanos: se isso fosse normalizado, eu acho que os centros poderiam respirar um bocadinho fundo e ficavam mais tranquilos (...). (D3)

Isso não existe na legislação, mas devia existir, os centros terem bianualmente, se calhar, um orçamento que lhes permitisse desenvolver a sua formação. Agora, no final de dois anos vocês têm de prestar contas do dinheiro que gastaram, da formação que fizeram e liberdade para fazerem as atividades que as vossas escolas acharem melhor. (D4)

Sairmos daquela ideia do faz de conta e irmos para a prática fazer e para isso o mínimo de recursos tem de estar garantidos/ disponibilizados. (D5)

Um dos diretores refere que retiraria a avaliação de desempenho da alçada do CFAE: “Era isso (risos). Eu tirava já isso [avaliação de desempenho], porque em relação ao resto...” (D2). Outros colocariam esta responsabilidade num “departamento à parte”:

Isto [avaliação de desempenho] praticamente era um órgão próprio que devia tomar conta disto, porque requer aqui várias situações de vários procedimentos, de sigilo, há aqui uma confidencialidade em todo o trabalho, isto requer muita atenção. (D3)

E voltamos à questão central: ter orçamento, ter recursos... e se calhar a avaliação externa ser um departamento à parte. Nos centros de grande dimensão é uma loucura... (...). (D4)

Outro diretor concorda com a função, mas considera que a atribuição desta responsabilidade deveria ser discutida e reanalisada:

A questão da articulação com a avaliação de desempenho, acho que é um assunto que eu sei que é polémico, devia ser discutido e é uma questão que devia ser reanalisada. Como digo, por muitas razões, não acho mal que os centros estejam envolvidos nessa função (...). Nós temos recebido prendas envenenadas, essa se calhar é uma prenda envenenada (risos). Recursos humanos ou a falta deles é o ponto crítico. (D5)

Uma vez que o centro não tem autonomia jurídica, alguns diretores referiram que obter autonomia face à escola-sede não é um fator importante, pois sendo o CFAE uma associação de escolas, essa dependência terá sempre de existir, estando prevista a possibilidade de ocorrer uma mudança de escola-sede, se não houver um bom entendimento.

Em termos globais, os entrevistados creem que a legislação existente é completa e abrangente, mas deveria ser concretizada, sugerindo-se uma reanálise da mesma, em vez de alterações profundas: “há lá indicações que elas próprias merecem algum debate, se calhar, afinaria aquela [2014], atualizaria, que já tem seis anos, e afinaria no sentido de “vamos lá ser consequentes.” (D5).

D1.3 A(s) rede(s) de CFAE

As redes de CFAE são consideradas como sendo um “pilar” fundamental que impulsionam o desenvolvimento dos próprios centros:

Houve aqui um pilar muito importante, porque todos nós os diretores dos centros de formação, sempre assim estiveram, mesmo agora estes novos... Se não estão, passam a estar, há aqui todo um sentido de partilha e de parceria. Portanto, um dos segredos de nós termos chegado até hoje, com, às vezes, tantos obstáculos e constrangimentos que houve neste percurso todo, foi nós termos este espírito de nos entreatarmos. Os centros de formação tiveram aqui um pilar muito importante, que foi de auto-organização. Os centros de formação conseguiram, na altura, ir até – ousou dizer isto – um pouco mais à frente que a própria tutela, porque, na altura, se diria que esta associação de escolas foi criada para dar lugar a esta figura, que é um centro de formação, que ao fim ao cabo representa uma associação de escolas, mas, quer dizer, em termos de objetivos pedagógicos, as coisas não estavam assim muito claras. Na altura, o que é que havia...? ...começamos muito facilmente a contactar uns com os outros. (...) vamos criar aqui esta figura que hoje existe de representantes regionais dos CFAE.” - Fomos nós, tenho de dizer, que inventámos. (D3)

São vários os diretores que destacam o papel da rede, pois “nunca teria a capacidade de trabalho que tenho se não estivesse num grupo de CFAE, que trabalham em rede, verdadeiramente em rede. Isso faz a complementaridade do nosso trabalho e enriquece-nos a todos.” (D1).

Esse pilar foi fundamental para que os centros fizessem frente a momentos de crise:

Mas esta questão das redes foi essencial, porque é nesses momentos de deserção em que os únicos parceiros no terreno eram os colegas dos outros centros que num processo Auto documentação e reforço, desbravando terrenos com a ajuda uns dos outros e permitiu que nunca houvesse uma quebra, propriamente dita, de oferta formativa e de valorizar a formação. Só esta nota. (D5)

O trabalho em rede, para além do já referido, possibilita a participação em projetos “Reforo, ainda o Plano Nacional das Artes em que a rede de CFAE...se vai envolver.” (D1), bem como a cedência de ações entre centros: “começámos logo com troca de ações. “-Olha, tu tens essa... eu tenho esta.” Esta cedência de ações (...).” (D3).

Esta forma de auto-organização é destacada por gerar potencialidades e iniciativas e por constituir um espaço de encontro dos vários diretores dos CFAE, em diferentes escalas – local, regional e nacional:

A constituição de redes de centro, que é uma figura que não estava prevista, fomos nós que pensámos: tem de haver redes, porque somos tantos e, talvez assim por regiões, possa dar lugar, em pequenos grupos... Depois cada grupo tinha o seu representante, depois havia encontro de representantes de rede. Estou a explicar como é que, em termos de organização, os próprios centros se foram constituindo. Até que, por fim, chegámos ao primeiro congresso dos centros. (D3)

Há aqui alguma representatividade, mas não se esgota aqui, nesta representatividade: o funcionamento democrático de estarmos todos em plenário e a debater todos em conjunto. Isso acontece em plenários nacionais, regionais e aí temos o nosso espaço. (D3)

A rede de CFAE é considerada uma inovação:

La falar-lhe das redes. Por causa da sua pergunta do que é consolidação e a história. (...) é um dos fatores mais fortes da história dos CFAE, é uma novidade, o resto é mais do mesmo, neste aspeto não há, organizações autoconstruídas similares na história recente do sistema educativo, a partir da base e do local e, por incrível que pareça funciona, claro mais numas regiões do que em outras, mais numa fase do que em outras, mas sempre atuantes e por iniciativa própria. (D5).

Este facto importante foi reconhecido pelas várias instâncias do ME:

Nós, como somos cinco regiões, temos cinco representantes e estes cinco representantes... às vezes, digo quando vamos a reuniões ali à 24 de julho: “- Sr. Secretario de Estado, agora está a fazer uma comunicação ao país.” (...) Estes representantes... facilmente entramos em comunicação uns com os outros... aí fomos nós que demos um sinal daqui de nós que isso era importante e a tutela reconheceu. (...) Nós somos convocados pelo Conselho Científico. (D3)

No entanto, nem sempre a rede tem sido bem rentabilizada pelo Ministério da Educação: “Eu acho que é incontornável a questão das redes dos CFAE, que ninguém nos encomendou, que muita

gente omitiu, desligou e que nunca foi renovado e demoraram muito tempo a perceber o potencial das redes, a importância das redes.” (D5)

D1.4 Construção da autonomia local

O CFAE assume um papel central nas mudanças: “os centros foram-se assumindo como um pilar importante para as mudanças que estão no horizonte.” (D3: 63). Na perspetiva dos diretores entrevistados, a construção da autonomia local marca-se pela intervenção, sobretudo local: “... a questão da autonomia local é uma questão que se coloca pela intervenção. É uma questão que se coloca pela intervenção de todos os parceiros, de todos, pela ação pública de todos os intervenientes no espaço de intervenção local.” (D1).

Um dos diretores enaltece mesmo o papel dos CFAE: “Eu acho que os centros de formação - mais uma vez sou suspeito - são das melhores coisas que nós temos no sistema educativo e têm ajudado a aguentar muito daquilo que a tutela não consegue responder e fazer com as escolas.” (D4)

Como atende às necessidades específicas das escolas associadas, numa proximidade com o local, oferecendo formação em contexto, o CFAE surge como uma organização central no sistema de ensino com o papel de valorizar a classe profissional dos professores e fortalecer as organizações escolares, tornando-os, por sua vez, mais interventivas na comunidade:

Uma classe profissional forte, professores conhecedores sabedores do seu papel, não só na transposição do currículo e na gestão da sala de aula, mas também do seu papel social, cultural, política e ético na comunidade, esse investimento numa classe profissional forte é para nós uma prioridade. Esse investimento representa o grande investimento que o próprio centro de formação faz na autonomia local. Uma classe profissional participativa que saiba intervir na escola e na comunidade que tenha a capacidade de interagir com os pais e com toda a comunidade local e que perceba que não está sozinha e fechada, mas que a escola é toda a sociedade, que a sociedade está aberta e a visibilidade do seu trabalho é a visibilidade do sucesso da escola, e é a visibilidade do sucesso da comunidade. É essa grande responsabilidade de contribuir para a construção de uma classe profissional forte, informada que contribua para a autonomia local. (D1)

A proximidade constitui uma vantagem relativamente a outras entidades:

O Centro de formação hoje ocupa um lugar privilegiado, porque esta formação em contexto de trabalho, os centros de formação fazem parte das próprias escolas. É por isso que estão aqui e, às vezes, em vantagem, digo eu - se isso se pode chamar uma vantagem- em relação a outras entidades (...). (D3)

Uma vez que:

O papel dos centros é muito importante e voltamos a tudo o que já foi dito para trás: os centros são um elemento central, aglutinador, que influenciam, que trabalham com todas as escolas; podem junto das escolas desenvolver este trabalho que lhes permita pensar em trabalhar da forma mais adequada a cada terreno e de acordo com as necessidades dos meus alunos, dos meus professores. Tudo isto funciona. (D4)

Ainda assim, é preciso ter em conta que o local não é um “local idílico”:

Não se pense que o espaço local é um local idílico em que tudo se resolve na proximidade. Não, não. Não tenho essa perspetiva, nem tenho essa dimensão experiencial do que é o espaço local. O espaço local é um espaço de grandes conflitos, mas é também um espaço de compromissos. (D1)

Apesar do financiamento ser curto, os centros afirmam-se como entidades económicas e produtivas:

Os CFAE são umas entidades frágeis (...) mas são ágeis e devem ser as mais económicas que há para o ministério da educação, porque a nível nacional interagem com todos os agrupamentos e fazem todo o trabalho que é necessário fazer na formação continua, mas também em áreas fulcrais como a avaliação de desempenho e de projetos de política educativa que são fulcrais e são incisivos em todas as escolas. (D1)

Esta ideia é comum a outro entrevistado: “Se há trabalho feito no terreno, não devemos favor nenhum a ninguém, sabemos trabalhar redes, parcerias, equipas, a custos muito, muito baixos.” (D5).

OS CFAE têm resistido a diversas situações de crise, com capacidade de ir “sempre dando a volta” (D5) e “de não fechar portas, mesmo sem meios, organizámos formação.” (D3)

Destacando-se a sua dimensão associativa que resulta de um “casamento” único:

Eu acho que aquilo que nos pode fortalecer é a vontade de todos nós de investir no conhecimento, no trabalho colaborativo e na forma como, um pouco a partir de nós, vamos desenvolver os outros. O investimento do CFAE, esse incremento, é muito feito nesta ação interna para externa e na ligação com as escolas. A ligação com as escolas e quando falo em CFAE, eu falo em escolas. (...) As escolas são os CFAE e CFAE são as escolas, por isso é essa dimensão... estamos casados e vivemos num casamento que requer acompanhamento e crescimento e é para isso que nós estamos bem ligados uns com os outros. (D1)

O CFAE nem sempre recebe o reconhecimento devido, mas constitui um “parceiro privilegiado”, precisamente por representar todas as escolas de uma determinada área e por manter parcerias com vários parceiros locais. Ao longo de décadas, os CFAE têm provas dadas sobre a sua capacidade de trabalho e de desenvolvimento local, partindo sempre do local como a sua “grande vocação”:

Ora é mau não se reconhecer isso [o trabalho desenvolvido pelos CFAE] e dizer aqui já há experiência, know-how, competência, vamos aproveitá-la e ampliar isto. (...) Seja o Conselho na zona da educação, eu analisaria bem essa legislação por causa do local, que é a nossa grande vocação. (D5)

Destacando-se a parceria com as autarquias, os vários entrevistados manifestam preocupação pelo facto de não serem auscultados no âmbito da municipalização, estando à margem do papel reservado aos CFAE:

O debate foi, na minha ótica, muito mal conduzido, em tudo aquilo que se chamou a municipalização da educação. Deixou rasto. (...) a questão das autarquias é muito complexa, porque, principalmente, há a tendência muito perigosa que é transformar as autarquias em novos centros, em vez da transposição da administração central para a administração local como se a administração local, como se as autarquias fossem novos centros que aglutinassem as escolas. (...) Esta visão é uma visão negativa e se algumas autarquias

partilham um pouco desta visão..., felizmente as minhas não (...) as autarquias têm atitudes diversas, mas muito construtivas. (D1)

Acho que é fundamentalmente essa parceria com as câmaras municipais e com as associações culturais locais, ou outros parceiros locais, mas isto nem é preciso modificar a lei... aliás, não sei se agora, com esta questão da transferência de competências para os municípios, se as coisas ficarão melhores ou piores... Se realmente se esta transferência não implicar a existência de compadrios, de interesses a puxar para um lado ou para outro, se não trouxer nada disto, de facto, eu acho que aqui a construção da autonomia local teria de passar sempre pelos municípios, pelas Câmaras Municipais e um reconhecimento pelas Câmaras que os Centros de Formação têm um papel importante nas escolas, na educação. Isso é fundamental. Se eles perceberem e reconhecerem isso, muito bem. Se acharem que os centros de formação são prescindíveis, muito mau. (D2)

A legislação a nível local provavelmente vai ser discutida e não sei o que é que a regionalização e linhas similares vão trazer. Nós estamos completamente a leste, ninguém nos perguntou absolutamente nada, porque um dia, mais uma vez, volta a cair qualquer coisa. (D5)

Em termos de margem de autonomia do CFAE, um diretor refere que não havendo um “comando central direto”, há uma margem importante de autonomia para gerir e que pode e deve ser mais explorada:

Eu acho que estamos *fifty-fifty*, ou seja, temos um grau de liberdade que outras organizações não têm, somos frágeis, não tendo propriamente um comando e pouca gente nos liga e como pouca gente nos liga temos a vantagem de passar pelo intervalo da chuva (risos). Temos alguma liberdade, que nem sempre é bem utilizada, mesmo por mim falo. Mas que no geral permitiu garantir em permanência o apoio às escolas. Poderia/deveria ser mais aprofundado e ir mais longe. E depois temos os outros 50 % que são comandos a partir da administração central que definem prioridades de formação (...). acho que para já, deveríamos saber utilizar melhor aquela que já temos. É mais um assunto nosso e eu, mea culpa, que acho que com o grau de liberdade que temos, em certos momentos devíamos ir e não fomos. (D5)

D1.5 Desafios e incertezas

Um dos desafios que os centros de formação têm tido é o de se saberem reinventar como uma fénix: “A gente nasce e morre. Nós somos umas verdadeiras fénixes. De ano e meio em ano e meio nascemos e morremos. Mas a esperança permanece e novas iniciativas estão sempre na calha.” (D5) e de instigarem um processo reflexivo e de renovação em relação à sua própria existência. No momento atual, os Diretores de CFAE continuam a questionar e a pensar o papel dos Centros de Formação, sendo exemplo concreto disso uma reunião com o Professor Doutor António da Nóvoa:

Esta ideia de um centro de formação como um centro de recursos ainda vai continuar em cima da mesa (...) tivemos uma conversa com o Professor António Nóvoa. (...) atualmente, isto ainda está a ser discutido: qual é que é hoje o papel dos centros de formação na atual conjuntura? (D3)

Esta reinvenção prende-se também com a ideia de antecipar e inovar;

O desafio fundamental que se coloca aos centros de formação - parece um chavão - é estar à frente do futuro. Como? Ter a capacidade de prever e decidir nas suas pequenas equipas quais são as linhas do futuro da educação e de ensino e conseguir respostas. Conseguir apoiar essas necessidades nos novos caminhos que as escolas fazem. No fundo, é o desafio de estar sempre na inovação. O futuro dos centros de formação é acreditar na inovação, ser impulsionador dessa inovação e estar à frente desse caminho. (D4)

Para além de serem uma inovação no sistema educativo, criaram a rede de CFAE, que constitui por si uma inovação e providencia um potencial ainda por explorar e expandir:

As redes, que estão criadas, são redes locais, mas podem ser redes regionais, mas podem ser redes nacionais. Portanto, as questões das redes aqui: são redes que se alargam não só às escolas, como também aos parceiros locais, como também aos parceiros regionais e nacionais e direi mesmo internacionais. (D1)

Nós precisamos muito e pelas razões várias que expliquei para trás. Eu acho que deveria, a aparecer qualquer coisa, deveria ser oleada em conjunto, reconhecer e valorizar esse tal papel de rede que é uma organização que o país tem e que outros setores poderiam até “copiar”, ou pelo menos atender e analisar. (D5)

Um dos desafios específicos que os diretores referem está relacionado com o ensino e formação a distância, muito na sequência da situação atual de pandemia, que obrigou a um repensar do ensino. Defendem ser premente estimular reflexões sobre este processo, de modo a colocar a tecnologia ao serviço da pedagogia:

Atualmente, um dos grandes desafios é a questão do ensino a distância: contribuir para o desenvolvimento de competências dos próprios professores no que se refere às competências digitais. Estamos verdadeiramente implicados. Mas, por outro lado, passar para um segundo patamar de desenvolvimento de utilizar o digital numa perspetiva pedagógica. (D1)

Esta questão do ensino a distância trouxe complicações no processo de ensino (...) O que eu acho que a nossa tarefa aqui, a formação tem de ser um polo, uma convergência de vontades no sentido, como disse há pouco, a trabalhar em simultâneo com os professores, que têm algumas vontades de formação, com os agrupamentos, com o centro de formação que define algumas prioridades e com o Ministério que define outras. (D2)

Sobretudo importa ter presente que:

O maior desafio é que os centros de formação devam ser uma clara mais-valia permanente na qualificação daquilo que é o ato de ensinar e aprender na nossa escola. Acho que este é o ponto principal. Para isso concorrem estas coisas todas: as escolas, os diretores, os professores, os formadores, a comunidade local, as relações estratégicas e contratualizadas com as instituições de investigação do ensino superior, estes são os pontos centrais. (D5)

Outro desafio, que a maioria dos diretores assume como sendo fundamental, é a ligação com as instituições do ensino superior:

A forma como interagimos com as academias, as universidades, como temos a capacidade de conhecer, de estarmos integrados em redes de trabalho que transcendem os centros de formação, que vão para as universidades, as associações de professores, que vão para as ONG e que nos dão esta dinâmica de poder congregar vários interesses e várias intervenções. (D1)

Até “porque não há futuro na educação e transformações e melhorias, sem a investigação envolvida” (D5) e o CFAE possibilita essa ligação entre o ensino superior e as escolas:

Ter ligação às universidades, essa ligação é muito importante para perceber o que vai acontecendo de novo nas diferentes áreas e dar essa abertura e dar conhecimento às escolas. Os centros de formação têm esse papel muito importante. São centros de encontro. (D4)

Tal deve ser possível, quer numa lógica de reflexão sobre os paradigmas da formação e do ensino, quer possibilitando uma relação com a formação inicial:

O centro de formação - tendo aqui como eixo central este apoio constante à valorização da profissão docente - nós temos aqui um grande filão de trabalho. (...) Penso que aí os centros de formação podem fazer, talvez este desígnio muito forte: fazer aqui uma ponte entre o percurso do professor na sua formação inicial e hoje fazer da formação contínua algo como um recurso de valorização dos professores em termos pessoais e profissionais. A formação hoje tem de estar à altura de corresponder a isso. (D3)

Neste âmbito, um dos diretores considera que

Há uma linha de trabalho que faliu ao longo dos tempos e que é algo essencial: a articulação entre a investigação e a ação no terreno nos CFAE, por múltiplas razões, foi maioritariamente um “fiasco.” (...) Estes 27 anos de história de formação contínua, cada um tratou da sua vida. Os CFAE, apesar de tudo, tentaram aproximações fortes às universidades. As universidades não estão nesse diapasão, nunca estiveram. A não ser de uma forma: que é o trabalho que tem sido feito com pessoas concretas e que integram essas organizações, mas não de forma institucional. (D5)

Por isso, entende que essa ligação deveria ser instituída superiormente:

É um trabalho que tem de ser todo ele, ou é por vontade das organizações ou alguém devia impor/promover/incentivar (...) Mas a investigação tem de perceber que não é uma poltrona de saber e que este não é algo que possa pensar, exclusivamente, fora da realidade. Esta ponte nós conseguimos-la fazer se as outras pontes forem feitas por eles. Continuamos a não conseguir fazer isso e, por vezes, andamos a discutir o sexo dos anjos, sobre grandes teorias, quando se calhar a gente tem aqui no terreno, coisas que a investigação vinda cá, e estando connosco, nós dávamos outros saltos, porque era a partir de nós e da realidade concreta que a investigação poderia partir para o questionamento e posterior construção de programas de investigação. Naturalmente trazendo em posteriores planos de formação. É um tema que, eu diria, se pudesse escolher, este foi claramente um dos fiascos nestes 27 anos. E é mau porque precisamos muito deles. Não somos nós, são as escolas. As escolas precisam muito deles e das suas capacidades instaladas de produzir e aplicar conhecimentos. (D5)

Ao fazerem referências a desafios futuros de uma forma mais englobante, foi referido que:

A formação tem de ser um polo, uma convergência de vontades no sentido, como disse há pouco, a trabalhar em simultâneo com os professores, que têm algumas vontades de formação, com os agrupamentos, com o centro de formação que define algumas prioridades e com o Ministério que define outras. O nosso papel é a gestão de todas estas diferenças e tentar agregar tudo e criar um projeto de formação com qualidade, que, de facto, tenha aceitação por todas as entidades e colegas com quem trabalhamos. Acho que esse é o principal desafio. (D2)

É destacado o desafio constante que o CFAE tem de ser:

(...) uma entidade de racionalização e de operacionalização no espaço local, ou seja, quando eu falo de racionalização, tem muito a ver com aquilo que eu perspetivo são as políticas públicas educativas, qualquer coisa que se tenha que fazer a nível local, as políticas sejam políticas locais e qualquer ação política ou pública que se faça no local não se faz por geração espontânea, não se faz por legislação, não se faz por normativos, ou seja, tem

que haver espaços de racionalização e de operacionalização dessas decisões políticas. São os tais passos de consenso, de compromisso, que se estabelecem entre os vários elementos que participam. (D1)

Anexo XII – Quadros síntese – Apresentação dos dados

	PATAMAR DO CASTELO (regulação nacional)	NÓ DA REDE (regulação local)
1. O PAPEL DO DIRETOR DO CFAE	<p>Diretor como executor de iniciativas do ME, de planos nacionais de formação, coordenador da bolsa de avaliadores externos, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tensão entre ser representante do ME e construtor no espaço local (D1) - Evolução no cargo engloba várias fases e mudanças de políticas educativas; (D1, D2, D3, D4, D5) - Importância de refletir e pensar para não ser um mero executor do ME (D1, D2, D3, D4) - Importância do perfil do diretor, da sua experiência prévia e da sua formação especializada (D1, D2, D3, D4, D5) - Burocracia / excesso de tarefas administrativas (D1, D2, D3, D4, D5) - Quantidade de situações imprevisíveis a dar resposta (D1, D2, D3, D4) - Pressão de múltiplas tarefas (D1, D2, D3, D4, D5) - Mediador (D1, D2; D4) - Experiência de professor gera proximidade(D4) - Liderança partilhada (D1, D3, D4, D5) - Trabalho em equipa (D1, D3, D5) - Importância da divisão de tarefas (D1, D2, D3, D4, D5) - Inteligência relacional (D1, D2, D3, D4) - Presença nos eventos das Escolas associadas e dos parceiros – formas de proximidade no terreno (D3, D5)

	PATAMAR DO CASTELO (regulação nacional)	NÓ DA REDE (regulação local)
	2.1 O CFAE: UMA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	
2. O PAPEL DO CFAE	<ul style="list-style-type: none"> - Mantém-se a missão inicial da organização: a formação; - ME define múltiplas iniciativas e estipula prioridades, programas de financiamento, projetos; - Concretização de políticas educativas e execução de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entidade de formação contínua mais adequada, porque mais próxima das escolas (D1, D2, D3, D4, D5) - A proximidade como uma vantagem para assegurar respostas às necessidades/ solicitações locais - Muitas solicitações superiores, por vezes, colidem com o local - O local como espaço de conflitos (D1, D2) - O local como espaço de compromissos (D1, D2, D3, D4, D5) - Enorme capacidade de trabalho e de desenvolvimento local, partindo sempre do local (D1, D2, D3, D4, D5) - Muitos serviços prestados a baixos custos – organização económica (D1, D5) - O CFAE assegura aspetos que a tutela não consegue (D3) - Importância da visibilidade do CFAE: presença online: plataformas moodle, a página web, as redes sociais; a avaliação da formação, a produção de revistas, newsletters, livros (D1, D3) - Fragilidade do CFAE, relacionada com a falta de recursos financeiros, humanos, físicos e logísticos (D1, D2, D3, D4, D5) - Falta de tempo para trabalhar com os formadores – o rosto do CFAE (D4, D5) - Sobrecarga com a multiplicidade de tarefas e procedimentos administrativos, relacionadas com o volume de documentos e certificados a emitir, atendimento, etc. (D2, D3, D4, D5)

a) Formação	
2. O PAPEL DO CFAE (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de coesão nacional em termos de políticas educativas (D1, D5) - Imposição de áreas prioritárias e de planos de formação - Forma de regulação por via CCPCF e por via da progressão na carreira
	<ul style="list-style-type: none"> - Importância de haver coesão (D1, D5) - Capacidade de dar resposta às necessidades diagnosticadas localmente (D1, D2, D3, D4 E D5) - Concretização dos pedidos da escola (D1, D2, D3, D4, D5) - Espaço de ligação da formação de docentes dos mesmos Agrupamentos e de Agrupamentos diferentes (D2, D3, D4) - Existência de comunidades de prática entre Agrupamentos (D1, D4) - Intercâmbio e divulgação de práticas pedagógicas (D4, D5) - Ligação da formação à profissão (D1) - Valorização da profissionalidade docente (D1, D3, D4) - Relação dos professores com a formação independente da necessidade de “créditos” (D3, D4) - Melhoria das práticas e da qualidade do ensino e das aprendizagens (D1, D2, D3, D4, D5) - Desenvolvimento organizacional dos AE (D1, D3) - Horários/ condições desfavoráveis em que decorre a formação (D3) - Desgaste dos professores (D3), mas ainda assim procura por formação manteve-se mesmo durante o congelamento das carreiras (D3, D4) - Necessidade de mudar o paradigma da formação (D1)

	PATAMAR DO CASTELO (regulação nacional)	NÓ DA REDE (regulação local)
	b) Financiamento	
2. O PAPEL DO CFAE (continuação)	- Orçamento previsto na lei	- Orçamento sem financiamento (D1 e D4)
	- Definição de regras e prioridades nacionais/ transnacionais	- Limita o poder de decisão local por causa das prioridades definidas superiormente (D4, D5)
	- Origem dos CFAE associada à captação de verbas comunitárias - Candidaturas a verbas comunitárias implicam prestação de contas e monitorização de resultados de qualidade e eficácia - Existência de orçamento de estado (OE) para alguns CFAE da zona de Lisboa	- A dependência fragiliza o CFAE e põe em causa a sua missão principal – POCH, OE (D1, D2, D3, D4, D5) - Complexidade dos processos de gestão administrativa, física e financeira nas candidaturas POCH (D1 e D2) por oposição ao OE, menos burocrático e processos pouco complexos tratados com a DGE (D5) - Contratação de empresa de consultadoria financeira - POCH, (D2) - Permite a realização de um volume significativo de formação – POCH (D2, D5) ao contrário do OE - Ausência de liquidez financeira para despesas correntes – POCH (D4) - Formas diferentes de financiamento geram desigualdade na forma de funcionar dos centros - A dependência do financiamento não permite planeamento a longo prazo
	- Períodos sem financiamento	- CFAE geraram iniciativas locais e união da associação de escolas - constrangimento transformado em oportunidade (D3 e D5)

	PATAMAR DO CASTELO (regulação nacional)	NÓ DA REDE (regulação local)
	c) Coordenação da Bolsa de Avaliadores externos	
2. O PAPEL DO CFAE (continuação)	<p>- Diretor como coordenador da bolsa de avaliadores externos, responsável pelo processo de observação de aulas e a atribuição de avaliadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade entendida como um reconhecimento da capacidade de trabalho dos CFAE (D3) - Elevado volume de trabalho a propósito da avaliação de Desempenho (D1, D2, D3, D4, D5) - O processo cria proximidade entre os CFAE os professores

	PATAMAR DO CASTELO (regulação nacional)	NÓ DA REDE (regulação local)
	2.2 O CFAE: UMA ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS	
2. O PAPEL DO CFAE (continuação)	- Associação de escolas foi uma “criação artificial” do estado	<ul style="list-style-type: none"> - Boa participação das escolas por via da construção dos planos formativos e da formação (D1, D2, D3, D4, D5) <p>Relação muito positiva e profícua com as escolas, que resulta de uma evolução qualitativa ao longo dos anos ((D1, D2, D3, D4, D5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilização e participação dos professores, dos diretores, das escolas, na construção conjunta dos planos formativos (D1, D2, D3, D4, D5) - Trabalho algo insipiente em rede entre Agrupamentos, pois é necessário consolidar uma cultura de trabalho colaborativo (D5)
	- Criação dos chamados mega-agrupamentos (D1, D2)	<ul style="list-style-type: none"> - Dispersão dos AE e distância geográfica (D2) - Número desigual de AE/ Escolas associados por CFAE - AE: Unidades orgânicas diversas e ambíguas, sendo por isso máquinas de trabalho enormes e complexas (D1, D3)
	- Resultados exames nacionais;	- Concorrência entre AE (D1)

a) Comissão Pedagógica	
Conselho de Diretores	
<p>- Órgão decisório colegial</p> <p>- Responsabilidade pela escolha do diretor, aprovação do plano de formação, de candidaturas a programas de financiamento, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de um compromisso vinculativo dos diretores das escolas associadas (D1, D5) - “Ponto de encontro” e de diálogo (D5) que promove melhores lideranças (D4, D5) - Processos negociais importantes entre os diretores dos AE, que têm de articular as necessidades de formação dos vários agrupamentos e estabelecer prioridades em função das verbas disponíveis. (D5) - Visão mais holística e mais estratégica da formação, por melhorar a organização e o desempenho dos alunos (D1, D3, D4) - Concretização dos pedidos das escolas (D1, D2, D3, D4, D5) - Fortalecimento do associativismo em momentos de crise (D1, D5) - Falta de tempo do diretor/ dos diretores dos AE para um contacto mais próximo e regular D1, D4, D5) - Dificuldades em conciliar disponibilidades, quando o número de escolas associadas é elevado (D2, D5)
Secção de Formação	
<p>- Falta regulamentação específica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indefinição do n.º de horas a atribuir ao representante cria constrangimentos ao funcionamento da Secção (D1, D3, D4, D5) - Falta de tempo do diretor e dos representantes para trabalharem em equipa (D1, D2, D3, D4, D5) - Proximidade em relação aos professores e às escolas (D1, D2, D3, D4, D5) - Falta potenciar a secção (D1, D3, D4, D5)

2. O PAPEL DO CFAE (continuação)

b) ESCOLA-SEDE	
<ul style="list-style-type: none"> - A dependência da escola-sede (D1) é imposta a nível nacional - A legislação possibilita que um CFAE mude de escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de um compromisso e uma liderança mais partilhada (com o diretor do AE) (D1) - A dependência da escola-sede é considerada importante (D1 e D2) - Possibilidade de conflitos (D1, D2)

	PATAMAR DO CASTELO (regulação nacional)	NÓ DA REDE (regulação local)
	3.1 RELAÇÃO CFAE - ME	
3. RELAÇÃO CFAE – ME E OUTROS ATORES	- Número de instâncias centrais a comandar – Multirregulação	- Ausência de um comando central direto cria uma margem importante de autonomia para gerir e que pode e deve ser mais explorada (D5)
	- Descentralização	- Discurso de descentralização nem sempre se coaduna com a prática (descentralização -D1, consolidação dos CFAE -D5)
	- Iniciativas de diferentes serviços	- Iniciativas nem sempre articuladas entre si ou com o CFAE (D4), exemplo: Falta de cruzamento de informações em casos de duplicidade de oferta formativa entre entidades locais (D1) - Decisões desligadas da realidade funcional dos CFAE (D4), das necessidades locais e dos planos em execução (D4) - Sucesso das iniciativas da tutela articuladas e construídas com o local (ex.: PNPSE) (D1, D3, D5)
	- CFAE implicado na implementação de políticas	- Falta de avaliação das políticas educativas e do seu impacto (D1, D5) - Ambiguidades do sistema educativo (D1) - Falta de diálogo com os CFAE (D4, D5)

<p>- Ausência do ME em determinadas fases e ausência de resposta perante certas solicitações;</p>	<p>- Falta de consolidação do CFAE – entidade frágil (D2, D3, D5)</p> <p>- Momentos de “deserção” do ME da formação (D5)</p> <p>- A capacidade de resposta no local fica comprometida (D4, D5)</p>
<p>- Reconhecimento (de parte) do trabalho efetuado pelos CFAE (D3, D5)</p>	<p>- Acréscimo de responsabilidades (D1, D2, D3, D4, D5)</p>
<p>-Alargamento das responsabilidades</p>	<p>- Os recursos não acompanham o alargamento das responsabilidades (D1, D3)</p>
<p>- Exigências da tutela em termos de prestação de contas</p>	<p>- Prevalência da burocracia e de plataformas (D2, D5)</p> <p>- Prevalência da quantificação/ dos dados sobre as questões pedagógicas (D5)</p>
<p>- Formalização de uma participação dos CFAE num painel do presente ciclo inspetivo</p> <p>- Entidade responsável pela avaliação dos CFAE (ver site IGEG)</p>	<p>- Formalização é considerada um avanço (D2, D3, D4, D5)</p> <p>- Perspetiva incorreta ao integrar o CFAE no painel dos parceiros locais (D1, D2, D4, D5)</p> <p>- Ações inspetivas anteriores legitimaram uma dimensão mais estratégica da formação (nível organizacional) junto das escolas (D3)</p> <p>- Ações inspetivas aos CFAE não são frequentes (D3)</p>
<p>- Dependência do CCPFC e controlo da acreditação da formação</p>	<p>- Seriedade e rigor que imprime à formação enquanto “pêndulo da balança” (D3)</p> <p>- Diálogo com os CFAE (D3, D5)</p>

	PATAMAR DO CASTELO (regulação nacional)	NÓ DA REDE (regulação local)
	3.2 RELAÇÃO CFAE – PARCEIROS	
3. RELAÇÃO CFAE – ME E OUTROS ATORES	a) Municípios	
	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de protocolos, parcerias e iniciativas conjuntas (D2, D3, D4, D5); - Falta de assento no Conselho Municipal de Educação (D2, D4, D5); 	<ul style="list-style-type: none"> - Ação variável dependente das intenções e vontades políticas predominantes nos municípios (D1, D2, D5) Exemplos: - Comunidade intermunicipal articula com o CFAE (D2); A comunidade intermunicipal não articulou com o CFAE, gerando oferta formativa paralela – falta de comunicação entre as entidades que regulam o financiamento (Regulação Nacional) (D1) - Diversidade de concelhos, gera formas diferentes de trabalho e também tem impacto nas próprias escolas (D1, D3, D5) - Nem todos os protocolos são operacionalizáveis (D5).
	b) Outros parceiros locais	
	<p>A legislação prevê a existência de parcerias e de protocolos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visão instrumental do CFAE (Organização e acreditação de formação) (D1, D5) - Múltiplos protocolos e projetos (D1, D2, D3, D4, D5) - O lado instrumental abre portas à construção de projetos mais significativos (D5) - CFAE parceiro privilegiado por representar todas as escolas de uma determinada área, por manter parcerias com vários parceiros locais (D3, D5) - Intervenção local na comunidade através de projetos com uma ligação ao património local (D1, D2, D4, D5) - Participação em projetos europeus (D1, D3) - Falta de tempo para alargar a relação com a comunidade local (D1, D2, D5)
c) Instituições de Ensino Superior		
		<p>Falta de um compromisso formal entre instituições do ensino superior e os CFAE (D5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ligação importante com projetos e parcerias (D1, D2, D3, D4) - CFAE ligação em proximidade entre as escolas e o ensino superior (D5) - Estreitar a ligação formação inicial e formação contínua (D3)

	PATAMAR DO CASTELO (regulação nacional)	NÓ DA REDE (regulação local)
	4.1 Políticas Públicas sobre o papel dos CFAE	
4. BALANÇO SOBRE A EVOLUÇÃO DOS CFAE ...	<p>Normativos indicados pelos diretores:</p> <p>- Lei de Base n.º 86</p>	<p>- “Pacto educativo” (D1)</p>
	<p>- Despacho n.º 18039/ 2008 de 4 de julho – reorganização da rede de CFAE (D1, D2 e D4)</p>	<p>- Miscigenação de culturas de diferentes CFAE (D1)</p> <p>- Alargamento geográfico corresponde a um alargamento das perspetivas dos professores, das escolas e dos CFAE (D2)</p> <p>- Legislação feita a “régua e esquadro” que não tem em conta as especificidades do local (D4)</p>
	<p>- Despacho normativo n.º 24/ 2012 de 26 de outubro, que estabeleceu o diretor do CFAE como coordenador da bolsa de avaliadores externos</p>	<p>- Acréscimo de responsabilidades e de trabalho (D2)</p> <p>- Possibilidade de alterar/ repensar aspetos relacionados com a avaliação de desempenho; (D2, D3, D4, D5)</p> <p>- Retira tempo dedicado à organização/ gestão da formação (D2)</p>
	<p>- Decreto-Lei n.º 22/ 2014 de 11 de fevereiro – RJFCP</p> <p>- Decreto-Lei n.º 127/ 2015 de 7 de julho – cria a secção de formação e bolsa interna de formadores</p>	<p>- Legislação completa que precisa de ser potenciada e regulamentada (D1, D4, D5)</p> <p>- Legislação que reconhece práticas já implementadas pelos CFAE (influência do local para o nacional) (D1, D3, D5)</p> <p>- Permanência da fragilidade do CFAE (D1, D5) e da ausência de identidade jurídica</p> <p>- Inexistência de um orçamento próprio para os CFAE (D1, D2, D3, D4, D5)</p>

	PATAMAR DO CASTELO (regulação nacional)	NÓ DA REDE (regulação local)
	4.2 A(s) Rede(s) de CFAE	
4. BALANÇO SOBRE A EVOLUÇÃO DOS CFAE ... (CONTINUAÇÃO)	<ul style="list-style-type: none"> - Forma de autorregulação - Iniciativas de auto-organização dos CFAE (Decreto-Lei n.º 22/ 2014 e n.º 127/ 20015, são normativos que evidenciam a capacidade de atuar a partir do local para o nacional) (D3, D5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pilar fundamental dos CFAE (D3) e um dos segredos da continuidade dos CFAE (D5) - Um dos fatores mais fortes da história dos CFAE, uma novidade (D5) - Espaço democrático de encontro dos vários diretores dos CFAE, de questionamento e de debate sobre o futuro dos CFAE (D3) - Rápida capacidade comunicativa dos CFAE (D3) - Complementaridade do trabalho feito no centro (D1) - Esclarecimento de dúvidas entre pares (D1) - Participação conjunta em projetos (D1) - Cedência de ações entre centros (D3) - Rede nem sempre bem rentabilizada/ potenciada pelo Ministério da Educação (D5)

	PATAMAR DO CASTELO (regulação nacional)	NÓ DA REDE (regulação local)
	4.3 Desafios e incertezas quanto ao futuro dos CFAE	
4. BALANÇO (continuação)	<p>Não auscultação dos CFAE sobre o seu papel na municipalização (D1, D2, D5);</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino a distância/ formação a distância no atual contexto de pandemia (D1, D2, D3, D4) - Questionamento do papel do CFAE visando a reinvenção (D1, D3, D5)