

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Representações de Atores Educativos sobre os Centros de Formação de
Associação de Escolas na Regulação Local da Educação**

Sara Cristina Gameiro Bento Moucho

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Ana Sofia Alves da Silva Cardoso Viseu

2023

AGRADECIMENTOS

O percurso foi trabalhoso, com dificuldades, muitas derivadas da minha inexperiência investigativa, mas simultaneamente de grande aprendizagem e muito gratificante pelos contactos que permitiu estabelecer e pelos dados que, entretanto, foram sendo recolhidos.

Mas só foi possível chegar aqui graças à ajuda, colaboração e exemplo de algumas pessoas a quem tenho de agradecer sinceramente.

À Professora Doutora Sofia Viseu pela exigência, pelo rigor na orientação constante e pelo *feedback* imediato e construtivo.

À Doutora Agripina Carriço Vieira, a quem agradeço o desafio que me levou à frequência deste Mestrado e à elaboração desta dissertação, assim como o contínuo apoio e o papel de “Amiga Crítica”.

Aos Entrevistados pela disponibilidade em participar neste estudo.

À Joana Baptista, companheira de caminho, pela amizade e incentivo (espero que mútuo).

À minha Família e aos meus Amigos, que sabem quem são, pela preocupação e apoio.

Aos meus Pais, exemplos de contínua curiosidade, trabalho e dedicação.

Aos meus Filhos, Afonso, Leonor e Vasco, tesouros de quem me orgulho cada vez mais.

Ao Diogo, como sempre, por tudo.

RESUMO

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), ao longo dos seus trinta anos de existência, tornaram-se uma instituição deveras importante, tendo em conta os seus dois principais propósitos, de acordo com os normativos legais que regem esta organização educativa: a gestão da formação docente / não docente e a avaliação externa de desempenho docente. Para tal, os CFAE estabelecem uma variedade de relações de interdependência com outros atores educativos coletivos cujas dinâmicas estão ainda pouco estudadas.

Assim, o objetivo desta dissertação é descrever e explicar a natureza das relações estabelecidas entre o CFAE e atores educativos mais relevantes – administração central, administração local, parceiros – e de que forma veem o CFAE enquanto estrutura do sistema educativo, partindo das representações dos participantes no estudo como um indicador de modos de regulação do sistema local. Nesta medida, o quadro teórico deste estudo incidiu sobre políticas públicas educativas, regulação da educação e interdependências locais.

Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa e descritiva, concretizada num estudo exploratório que se aproximou de um estudo de caso. Tomando como referência o território de um CFAE da região de Lisboa e Vale do Tejo, a problemática orientou-se segundo três eixos de análise: mapeamento dos atores educativos mais relevantes com quem o CFAE mantém relações de interdependência, a saber, administração central, administração local, parceiros e CFAE; caracterização das representações dos atores sobre o CFAE; caracterização das relações entre atores. Os dados recolhidos tiveram como base a análise documental e cinco entrevistas; para o seu tratamento, recorreu-se à análise de conteúdo.

O estudo permitiu concluir que o CFAE, enquanto espaço sujeito a uma multirregulação, no exercício da sua autonomia (evidência de regulação local), afirma-se cada vez mais como uma organização que funciona como uma “interface”, ou um “pólo agregador” entre diferentes atores, sobretudo atores locais, fortalecendo relações consideradas próximas e complementares, mas não totalmente isentas de tensões. Estas relações são de natureza distinta, o que se explica atendendo às diferentes estratégias adotadas por cada ator, bem como aos recursos e interesses.

Palavras-chave: Centros de Formação de Associação de Escolas, políticas públicas educativas, regulação local da educação, atores educativos.

ABSTRACT

The Schools Association Training Centers, over their thirty years of existence, have become a very important institution, taking into account their two main purposes, in accordance with the legal regulations that govern this educational organization: the management of teacher training /non-teaching and external evaluation of teaching performance. To this end, the Schools Association Training Centers establish a variety of interdependent relationships with other collective educational actors whose dynamics are still insufficiently studied.

Thus, the objective of this dissertation is to describe and explain the nature of the relationships established between the Schools Association Training Centers and the most relevant educational actors – central administration, local administration, partners –and how they see the Schools Association Training Centers as a structure of the educational system, based on the representations of the participants in the study as an indicator of modes of regulation of the local system. To this extent, the theoretical framework of this study focused on public educational policies, the regulation of education and local interdependencies.

A qualitative and descriptive methodological approach was adopted, implemented in an exploratory study that was close to a case study. Taking as a reference the territory of a Schools Association Training Center in the Lisbon and Tagus Valley region, the problem was guided according to three axes of analysis: mapping the most relevant educational actors with whom the Schools Association Training Center maintains interdependent relationships, namely, central administration, local administration, partners; characterization of actors' representations about the Schools Association Training Center; characterization of relationships between actors. The data collected was based on documentary analysis and five interviews; for its treatment, content analysis was used.

The study allowed us to conclude that the Schools Association Training Centers, as a space subject to multi-regulation, in the exercise of its autonomy (evidence of local regulation), increasingly asserts itself as an organization that functions as an “interface”, or an “aggregating pole” between different actors, especially local actors, strengthening relationships considered close and complementary, but not completely free from tensions. These relationships are of a different nature, which can be explained by taking into account the different strategies adopted by each actor, as well as resources and interests.

Keywords: Schools Association Training Centers, educational public policies, local regulation of education, educational actors.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE.....	iv
ÍNDICE DE QUADROS.....	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vi
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	vii
INTRODUÇÃO	1
I. CAMPO DE ESTUDO.....	3
1. CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO DOS CFAE	3
1.1 Primeiro ciclo dos CFAE – Formalização da formação contínua e criação dos CFAE – 1986 a 1993.....	3
1.2 Segundo ciclo dos CFAE – Reajustamentos sucessivos: mais autonomia, reforço do papel das escolas – 1993 a 2007.....	6
1.3 Terceiro ciclo dos CFAE – Reordenamento dos CFAE: prestação de contas, responsabilização das escolas, redução da rede e reforço da articulação CFAE-Escolas – 2007 a 2014.....	7
1.4 Quarto ciclo dos CFAE – Reorganização e reforço da autonomia: maior participação das Escolas associadas – 2014 a 2020	8
1.5 Estruturas da administração educativa que tutelam os CFAE	9
2. Justificação da relevância do presente estudo	12
- O CFAE como “agência desconcentrada da Administração Central”	14
- O CFAE como “equipamento de um “território” educativo”	15
- O CFAE: “agência desconcentrada da Administração Central” ou “equipamento de um “território” educativo”?	16
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	18
1. Políticas públicas educativas	18
2. Regulação da educação.....	20
2.1 Modos da regulação da educação e sua evolução.....	21
2.2 Níveis de regulação da educação	23
3. Atores e relações de interdependência	25
III. PROBLEMÁTICA E APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DE ESTUDO	29
IV. METODOLOGIA	31
1. Abordagem Metodológica e <i>Design</i> de Investigação.....	31
2. Seleção do contexto empírico.....	32

3. Técnicas de Recolha de Dados	33
3.1 Análise Documental	33
3.2 Entrevistas	36
4. Técnica de Tratamento de Dados: Análise de Conteúdo	38
5. Ética na Investigação	39
V. APRESENTAÇÃO DE DADOS	40
1. Eixo 1. Mapeamento dos atores associados ao CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	40
1.1 CFAE.....	41
1.2 DGE.....	42
1.3 CIM	43
1.4 CCTIC	43
1.5 AE sede do CFAE.....	44
2. Eixo 2. Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE - Discrepância entre ação real vs. ação idealizada do CFAE.....	45
3. Eixo 3. Caracterização das relações entre atores.....	52
– Relações CFAE/DGE; CFAE/CIM; CFAE/parceiros; CFAE/AE; CFAE/outras instituições e Recursos e interesses implicados nas relações que estabelecem	52
3.1 CFAE/DGE	52
3.2 CFAE/CIM.....	57
3.3 CFAE/CCTIC.....	58
3.4 CFAE/AE sede do CFAE	59
3.5 Relações CFAE/outras organismos.....	61
3.6 Estratégias a adotar para desenvolver/intensificar relações com outras instituições/organizações.....	64
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
1. Eixo 1 – Mapeamento de atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	66
2. Eixo 2 – Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE - discrepância entre a ação real vs. ação idealizada do CFAE.....	67
3. Eixo 3 – Caracterização das relações entre atores.....	69
Relações CFAE/ME; CFAE/CIM; CFAE/parceiros; CFAE/AE; CFAE/outras instituições e Recursos e interesses implicados nas relações que estabelecem	69
REFERÊNCIAS.....	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos de Análise/Dimensões – Objetivos ou questões.....	30
Quadro 2 – Análise Documental.....	34
Quadro 3 – Operacionalização das entrevistas.....	38
Quadro 4 – Parceiros do CFAE.....	41
Quadro 5 – Conceitos-Chave /Atores.....	45
Quadro 6 – Representações do CFAE.....	51
Quadro 7 – Caracterização da relação entre o CFAE e os vários atores.....	63-64

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Docentes em Formação.....	35
Gráfico 2 – Docentes em Formação acreditada/certificada.....	35

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Agrupamento de Escolas

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

BE – Biblioteca Escolar

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CCFCP– Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores

CCTIC – Centro de Competências TIC

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas

CIM – Comunidade Intermunicipal

CDIEd – Conselho de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DGE – Direção-Geral de Educação

DGECC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

E1 – Entrevista 1

E2 – Entrevista 2

E3 – Entrevista 3

E4 – Entrevista 4

E5 – Entrevista 5

ESE – Escola Superior de Educação

FOCO – Programa Formação Contínua de Professores

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

IGFE – Instituto de Gestão Financeira da Educação

IP – Instituto Politécnico

JI – Jardim de Infância

LVT – Lezíria e Vale do Tejo

ME – Ministério da Educação

PD – Pessoal Docente

PE – Projeto Educativo

PEDIME – Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação

PND – Pessoal Não Docente

POCH – Programa Operacional Capital Humano

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

SGEC – Secretaria-Geral da Educação e Ciência

INTRODUÇÃO

A dissertação que se apresenta resulta de uma investigação iniciada em setembro de 2022, no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialidade em Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade Lisboa e tem como objetivo contribuir para a compreensão das relações de interdependência que os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) estabelecem com atores educativos mais relevantes. Mais precisamente, o estudo toma as representações sobre as relações estabelecidas entre o CFAE e atores educativos relevantes como um indicador de modos de regulação do sistema local.

O interesse pelos CFAE decorre do exercício, nos dois últimos anos letivos, das funções de representante de Autonomia e Flexibilidade Curricular, num Centro de Formação da região de Lisboa e Vale do Tejo (LVT), afigurando-se pertinente a frequência deste Mestrado de Administração Educacional e, naturalmente, o aprofundamento de conhecimento sobre os CFAE.

Além disso, enquanto professora há mais de trinta anos, mais do que cumprir um requisito *sine qua non* para progredir na carreira, sempre considerei fundamental frequentar ações de formação que pudessem contribuir para melhorar a minha prática pedagógica; portanto, a afirmação de Silva (1997) traduz bem a minha perspetiva sobre a formação: “Pensar a “profissão docente” significa pensar a “formação” pessoal e profissional dos professores” (Silva, 1997, p.7).

O interesse sobre os CFAE justifica-se ainda atendendo ao facto desta organização educativa ter vindo a ser analisada como espaço dominado por tensões, constrangimentos e paradoxos (Barroso & Canário, 1999), constituindo as relações de interdependência que estabelece com atores educativos mais relevantes – administração central, administração local, parceiros – um indicador de modos de regulação do sistema local. Será, pois, este o objetivo central do estudo, isto é, tendo como referência um CFAE da região de LVT, contribuir para compreender a natureza destas relações, partindo das perspetivas dos representantes de alguns dos atores citados.

Esta dissertação está constituída por seis capítulos. No primeiro – Campo de Estudo – no sentido de contextualizar e conferir pertinência ao trabalho, apresenta-se o enquadramento jurídico-normativo que orientou a criação, expansão, consolidação e funcionamento da instituição CFAE e justificar-se-á a relevância deste estudo. No segundo capítulo – Enquadramento Teórico – mobilizou-se conhecimento teórico sobre políticas públicas

educativas, regulação da educação e relações entre atores. No capítulo dedicado à Problemática recuperam-se os conceitos teóricos que justificam o propósito do estudo e indicam-se os objetivos da investigação. No quarto capítulo – Metodologia – explicar-se-á a abordagem metodológica adotada, o *design* da investigação, a seleção do contexto empírico, bem como as técnicas de recolha e tratamento de dados; tecer-se-ão ainda algumas considerações sobre “Ética na Investigação”. No quinto capítulo, proceder-se-á à apresentação de dados em função dos três eixos/análise definidos e dos respetivos objetivos. Finalmente, num último capítulo, apresentar-se-ão algumas considerações finais com uma síntese dos dados recolhidos.

O trabalho inclui ainda os anexos (constantes no ficheiro – Anexos Dissertação_Sara Moucho) onde se apresentam os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente transcrições de entrevistas, assim como guiões de entrevista, fichas síntese de entrevistas e a autorização da Direção-Geral de Educação - Monitorização de inquéritos em meio escolar.

I. CAMPO DE ESTUDO

Este primeiro capítulo visa apresentar o campo de estudo que contextualiza e dá pertinência a este trabalho. Para tal, apresenta-se num primeiro ponto o enquadramento jurídico-normativo que orientou a criação e a evolução do CFAE, desde 1986 até à atualidade. Num segundo momento, justificar-se-á a relevância do presente estudo.

1. CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO DOS CFAE

Para proceder à apresentação do enquadramento jurídico-normativo que orientou a criação e a evolução do CFAE, desde 1986 até à atualidade, foi adotada a proposta para a identificação dos seus ciclos de evolução, de acordo com a organização de Oliveira (2021), a saber: primeiro ciclo – Formalização da formação contínua e criação dos CFAE – 1986 a 1993; segundo ciclo – Reajustamentos sucessivos: mais autonomia, reforço do papel das escolas – 1993 a 2007; terceiro ciclo – Reordenamento dos CFAE: prestação de contas, responsabilização das escolas, redução da rede e reforço da articulação CFAE-Escolas – 2007 a 2014 e, por fim, quarto ciclo – Reorganização e reforço da autonomia: maior participação das Escolas associadas – 2014 a 2020.

1.1 Primeiro ciclo dos CFAE – Formalização da formação contínua e criação dos CFAE – 1986 a 1993

Desde meados da década de 70 do século XX que a formação contínua dos professores (hoje, condição indispensável à progressão na carreira docente), vinha a ser reclamada, por exemplo, pelos sindicatos, como um direito, mas é com a Reforma Educativa, em 1986 e com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que é, efetivamente, consagrada como um “direito” dos professores (idem, artigo 38.º, n.º 1). A partir desse momento, os profissionais da educação passaram, então, a usufruir de formação contínua como meio de aprofundar e atualizar conhecimentos e competências, assim como garantir “a mobilidade e progressão na carreira” (idem, artigo 38.º, n.º 2).

Refira-se que a adesão à União Europeia (na altura, Comunidade Económica Europeia), em 1986, que implica a livre circulação de pessoas, bens, serviços e capitais, determina a

homogeneização de políticas comuns ao nível da economia, nomeadamente do emprego e formação profissional, ditando, desta forma, a aproximação de políticas de formação de professores entre os vários Estados membros (Ruela, 1997). No entendimento de Nóvoa (1993), no contexto da Reforma Educativa, é bem clara a necessidade da formação contínua de docentes ser pensada de acordo com as tendências existentes na União Europeia por meio da formulação de princípios de autoformação; da articulação entre formação, pesquisa e inovação pedagógica e ainda da relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos docentes e de promoção da autonomia das escolas.

Convém igualmente recordar que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) (1988), no seu relatório final, de entre as várias propostas que exprime “sob a forma de realização de programas” (p.52), identifica como objetivos, “incrementar a formação contínua de professores” (p.649), assim como a necessidade de levar a cabo a “institucionalização de novos modelos de formação inicial e contínua de professores” (p.54).

Na sequência da já referida Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, define o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores e consagra a formação contínua como um direito e, concomitantemente, um dever (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, artigo 25.º - “A formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário [...]”), constituindo “condição de progressão na carreira” (idem, artigo 26.º, n.º 4). Segundo Ruela (1997), espera-se, por um lado, que a formação contínua confira aos professores competências e conhecimentos profissionais que permitam a concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, mas também se pretende que os prepare para o desempenho de novas funções na escola, construindo simultaneamente uma nova profissionalidade docente, em que emerge a imagem do professor como um profissional reflexivo, crítico e investigador (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, artigo 26.º).

Em 1990, com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, insiste-se na relação entre formação contínua e progressão na carreira (artigo 15.º), surgindo, de forma natural e necessária, “um sistema nacional de formação contínua” (Ruela, 1997, p.20) regido pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

Até então, as ações de formação eram da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação (ME), dos sindicatos dos professores e das escolas, assumindo, segundo Nóvoa (1991), “quase sempre um carácter pontual e disperso”; funcionando “numa lógica de

adaptação, reciclagem ou actualização do professorado”; “dirigindo-se aos professores a título individual [...]” e “organizando-se à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 1991, p.18).

Com a publicação do já mencionado Decreto-Lei n.º 249/92, prevê-se a intenção de diminuir o papel do Estado no controlo da formação contínua, responsabilidade que se transfere para as escolas e para os próprios professores (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, artigo 4.º).

À data da sua formação, os CFAE, representavam, então, para Barroso e Canário (1995), “uma instituição potencialmente original e importante” (p.263), de base municipal e intermunicipal, que assegurava a eficiência dos investimentos em formação contínua, promovendo “a sua adequação às reais necessidades dos formandos, em cada momento e em cada contexto social e escolar” (ME, 1992).

Os CFAE eram constituídos por associações de escolas ou jardins de infância, tinham a sua sede numa das escolas associadas e eram seus objetivos: “a) contribuir para a promoção da formação contínua; b) fomentar o intercâmbio e a divulgação das experiências pedagógicas; c) promover a identificação das necessidades de formação e d) adequar a oferta à procura de formação” (Decreto-Lei n.º 249/92, artigo 19.º). Como competências, cabia-lhes: “a) assegurar as prioridades nacionais de formação, bem como na medida do possível, as ações de formação contínua que os professores solicitem; b) estabelecer prioridades locais de formação; c) elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras; d) alargar as suas atividades de formação contínua, para além de promover ações com efeito imediato na progressão na carreira docente; e) criar e gerir centros de recursos” (idem, artigo 20.º).

Neste contexto, houve, pois, necessidade de criar o Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores (CCFCP), órgão constituído por representantes do ME, pelas várias entidades formadoras e associações de professores, cuja função era “coordenar, avaliar e superintender” as ações de formação contínua (Decreto-Lei n.º 249/92, artigos 38.º e 37.º).

No tocante a financiamento, surge o Programa Formação Contínua de Professores (FOCO), que permitirá a operacionalização de várias ações de formação (Cardona, 2008).

1.2 Segundo ciclo dos CFAE – Reajustamentos sucessivos: mais autonomia, reforço do papel das escolas – 1993 a 2007

Em 1993, foi introduzida uma primeira ratificação ao Decreto-Lei n.º 249/92 pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, sendo estipulados aspetos como a estrutura, direção e gestão dos CFAE.

Quanto ao Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, vem alterar substancialmente o RJFCP, em virtude dos constrangimentos verificados no primeiro ano de implementação – aspetos como a coordenação da formação, os processos de acreditação das entidades formadoras e das ações de formação, bem como os requisitos dos formadores. É também nesta altura que o CCFCP é substituído pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC); estas alterações apontam para “um aumento do controlo do ME sobre a formação contínua e a articulação desta [...] com as necessidades do sistema educativo definidas centralmente” (Ruela, 1997, p.26).

Em 1996, com o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, é concretizada uma terceira ratificação, que traduz “uma nova perspetiva e [...] uma nova filosofia” no que diz respeito à formação contínua, destacando a articulação dos CFAE com as escolas a eles afetas. Este Decreto-Lei concede aos CFAE mais autonomia, que se concretiza, por exemplo, no desenvolvimento de parcerias e protocolos com outras instituições formadoras. Provando a importância que estas organizações educativas iam ganhando, é permitido ao seu diretor usufruir da dispensa da componente letiva (Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, artigo 27.º) ou ainda existirem assessores em regime de acumulação (idem, artigo 27.º-A). Também aos docentes se confere a possibilidade de serem agentes na escolha do seu processo formativo (idem, artigo 33.º).

Em 1999, por meio do Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio, surge uma quarta ratificação ao Decreto-Lei n.º 249/92, contemplando aspetos como a atribuição de um suplemento remuneratório ao diretor e apoio técnico ao CFAE.

Já em 2005, há lugar a uma nova alteração através do Despacho n.º 16794/2005, de 3 de agosto. Neste documento legislativo, a progressão na carreira passa a depender da obtenção de 50% dos créditos de formação na área específica de docência do professor; desta forma, é perceptível a aposta na formação que possa ter reais efeitos na melhoria das aprendizagens em sala de aula e em áreas disciplinares concretas.

1.3 Terceiro ciclo dos CFAE – Reordenamento dos CFAE: prestação de contas, responsabilização das escolas, redução da rede e reforço da articulação CFAE-Escolas – 2007 a 2014

Por meio do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, procede-se à 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, simultaneamente, também se altera, pela quinta vez, o RJFCP, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. No Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, sublinha-se a necessidade de “assegurar que a formação não só não prejudica as atividades letivas, mas contribui efetivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências”, na medida em que “a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da atividade docente”(Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro); torna-se, então, clara a associação da formação contínua à prestação de contas.

No ano seguinte, é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas – que redefine a rede pública de estabelecimentos escolares e confere ao diretor do Agrupamento de Escolas (AE) a responsabilidade de aprovar o Plano de Formação, depois do parecer do Conselho Pedagógico.

Também em 2008, revestem-se de extrema importância os Despachos n.º 18038 e 18039, de 4 de julho. No primeiro, entre outros aspetos, sublinha-se a necessidade de “sincronização” entre os planos de formação dos CFAE e os das escolas e aventa-se a possibilidade de obtenção de financiamento através do Programa Operacional Capital Humano (POCH). O segundo despacho define a constituição dos CFAE que, entretanto, são aglutinados (de aproximadamente 200 passam a 91), abrangendo áreas territoriais mais extensas, decisão que resulta do reordenamento da rede escolar. Também neste diploma se confere aos Presidentes dos Conselhos Executivos ou Diretores dos AE um maior poder, nomeadamente, na criação e funcionamento dos novos CFAE.

Em 2009, por via do Despacho n.º 2609/2009, de 12 de janeiro, é determinada a estrutura e modelo de funcionamento do CFAE, em termos financeiros e de recursos humanos. É de referir que entre 2010 e 2016, são inexistentes os financiamentos públicos, fazendo com que a formação contínua seja, em muitos CFAE, parcial ou integralmente custeada pelos formandos.

Em 2012, a associação dos CFAE à progressão na carreira torna-se ainda mais óbvia, na medida em que, através do Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, se legisla um novo regime de avaliação de desempenho docente e, entre outros aspetos, se institui uma bolsa de avaliadores externos. No mesmo ano, o Despacho normativo n.º 24/ 2012, de 26 de outubro – que “procede à criação dum dispositivo funcional para a bolsa de avaliadores externos que aproveita as estruturas existentes nos CFAE e o seu âmbito de abrangência geográfica, propícias a uma planificação e gestão descentralizadas da rede [...]” – designa o diretor do CFAE coordenador da referida bolsa de avaliadores (Despacho normativo n.º 24/ 2012, de 26 de outubro, artigo 3.º).

1.4 Quarto ciclo dos CFAE – Reorganização e reforço da autonomia: maior participação das Escolas associadas – 2014 a 2020

Quanto ao Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, vem revogar o Decreto-Lei n.º 249/92, estabelecendo o RJFCP e definindo o “respetivo sistema de coordenação, administração e apoio” (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro); institui-se “um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade do desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos da política educativa local e nacional”(idem).

É importante frisar que, relativamente ao RJFCP anterior, este documento legislativo, para além de aumentar o número de objetivos fundamentais da formação contínua, destaca a importância da existência de uma bolsa de formadores internos que integrem o quadro das escolas afetas ao CFAE, sendo “responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento dos planos anuais e/ou plurianuais de formação”. Através deste Decreto-Lei são ainda introduzidos mecanismos de monitorização da competência da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a avaliação externa competirá à Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Em 2015, é publicado o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, ainda hoje em vigor, que define as regras “a que obedece a constituição e o funcionamento dos CFAE, regulando, pela primeira vez em diploma próprio, o seu estatuto, as suas competências [...]” (Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho).

Segundo este normativo, importava “redefinir o papel dos CFAE e introduzir desenvolvimento e mudanças significativas na sua organização e funcionamento, visando a melhoria da sua capacidade de promover um serviço de formação contínua” (idem). Deste modo, explicitam-se, por exemplo, aspetos como os órgãos de gestão (diretor e comissão pedagógica que, doravante, terá duas secções – conselho de diretores e secção de formação e monitorização). Ainda no mesmo documento, são alvo de definição e regulação os dispositivos de direção e gestão dos CFAE – o regulamento interno, o plano de formação, a bolsa interna de formadores, a formação reconhecida e certificada e o apoio técnico e pedagógico.

São ainda definidas as modalidades de representação e coordenação da ação dos CFAE, através da identificação das suas redes de organização regional – Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve – e das respetivas competências.

1.5 Estruturas da administração educativa que tutelam os CFAE

Tendo em conta a legislação em vigor, importa também identificar e explicitar, ainda que de forma pouco aprofundada, quais as estruturas da administração educativa que tutelam os CFAE.

Em primeiro lugar, cumpre mencionar a intervenção do ME através do estabelecimento de prioridades de formação e criação de programas nacionais, de acordo com o estipulado no artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Devemos ainda referir outros serviços centrais que, no âmbito do ME, integram a administração do Estado, e atuam, simultaneamente, sobre os CFAE:

- A Secretaria-Geral da Educação e Ciência (SGEC), de acordo com informação constante no seu portal oficial, “assegura, nos termos do disposto no n.º 6 do mapa III do Anexo I da Resolução do Conselho de Ministros n.º 73-B/2014, de 16 dezembro de 2014, o apoio logístico e administrativo à autoridade de gestão do Programa Operacional Capital Humano (POCH), enquanto órgão de governação do Programa, que operacionaliza a nível nacional a regulação transnacional, conforme o disposto no n.º 1 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 137/2014, de 12 de setembro”;
- O Programa Operacional Capital Humano (POCH) regula a atribuição de fundos comunitários, estabelecendo regras, analisando a candidatura dos CFAE com base no alinhamento do plano de formação com metas e prioridades nacionais e europeias e tendo em consideração vários

indicadores com evidências sobre: taxa de conclusão das formações; qualidade e diversidade dos protocolos estabelecidos; diagnóstico de necessidades de formação; mecanismos de acompanhamento; grau de eficiência pedagógica; participantes que concluíram ações de formação; contributo da formação para atividade profissional; parecer da Comissão Pedagógica (qualidade formadores/adequação infraestruturas educativas, equipamentos e recursos didáticos); existência de instrumentos que assegurem a igualdade de oportunidades e de género; formulários de acreditação do CCPFC; formulários de acreditação da DGAE referentes ao Pessoal Não Docente (PND), entre outros aspetos;

- A Direção-Geral de Educação (DGE), por seu turno, é responsável pela difusão de políticas educativas através da implementação de ações de formação em cascata que os CFAE são chamados a disseminar. Desta forma, “são decididas superiormente as áreas prioritárias de formação e, como tal, as financiáveis, e são enviados aos CFAE “pacotes de formação”, em nome da desejada qualificação dos professores e da melhoria do ensino” (Viegas, 2007, p.229). A própria DGE é igualmente uma entidade acreditada que desenvolve as suas próprias ações de formação;

- A Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) tem a incumbência de coordenar o processo de avaliação externa dos professores, assim como o próprio coordenador da bolsa de avaliadores externos. Encontram-se também sob a sua alçada as ações de formação que têm como destinatários os diretores dos CFAE. Podemos acrescentar ainda que regula a formação destinada ao PND. Por outro lado, no âmbito do Decreto-Lei n.º 22/2014, de acordo com o descrito no capítulo 21, é responsável pelo “Sistema de informação, monitorização e avaliação”. Na sequência deste diploma, a formação contínua é também “objeto de avaliação periódica por parte dos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, designadamente quanto aos seus efeitos”, numa lógica de prestação de contas. À DGAE é permitido ainda celebrar contratos de prestação de serviços com formadores, nos termos da lei, tendo em vista a concretização, em colaboração com os CFAE, de programas de formação em áreas de intervenção prioritária;

- Quanto ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação contínua (CCPFC), segundo o Decreto-Lei n.º 22/2014, “é constituído por um presidente e oito vogais, designados por Despacho do membro do Governo responsável pela área da educação” (Capítulo VI, artigo n.º 23), facto que atesta o papel de controlo do Estado na formação, por exemplo no que diz respeito à autonomia pedagógica dos CFAE. Este órgão efetua a acreditação de formadores, de ações de formação para Pessoal Docente (PD) e entidades formadoras, acompanhando o processo de avaliação do

sistema de formação contínua. O seu regulamento é aprovado por membros do Governo responsáveis pelas áreas das Finanças, da Administração Pública e da Educação (Capítulo VI, artigo n.º 26). Segundo Ruela (1997), pelo grau de dependência do CCPFC em relação ao ME, há o risco de ocorrer uma “governamentalização da formação contínua”, dado que é notório o controlo significativo “do Ministério da Educação sobre a formação contínua e a articulação desta, de um modo mais explícito, com as necessidades do sistema educativo definidas centralmente.” (Ruela, 1997, pp.13-14). Além disso, o CFAE está dependente de um órgão, no qual não têm representação, e que aumenta o trabalho burocrático administrativo nos CFAE (Correia, 1997, p.34);

- Ao Instituto de Gestão Financeira de Educação (IGEFE) cumpre efetuar o pagamento dos fundos comunitários à escola-sede do CFAE após decisão do POCH;

- À Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) compete a avaliação externa dos CFAE. No ciclo de inspeção em curso, preveem-se cinco ações inspetivas aos CFAE e, pela primeira vez, este organismo é chamado oficialmente a participar, uma vez que são ouvidos o elemento da secção de Formação e Monitorização do AE e o diretor do CFAE, este último integrado no painel dos representantes da comunidade local. O presente ciclo inspetivo contempla ainda a audição dos formadores;

- Já a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) é um serviço central da administração direta do Estado dotada de autonomia administrativa. De acordo com o seu portal online, deve garantir, nomeadamente, “a concretização regional das medidas de administração e o exercício das competências periféricas [...], assegurando a orientação, a coordenação e o acompanhamento das escolas”, assim como “a articulação com as autarquias locais, organizações públicas e privadas nos domínios de intervenção no sistema educativo”;

- À Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP) cabe o envio de orientações sobre o funcionamento do Ensino Profissional;

- A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGECC) detém informação sobre os CFAE, no âmbito de projetos sobre a organização da escola, entre outros.

Em síntese, a evolução do quadro jurídico-normativo atesta a variedade de atores educativos que estão envolvidos na criação, expansão, consolidação e funcionamento dos CFAE, o que antecipa a importância que assumem na sua escala de ação e intervenção, bem como a justificação da relevância deste estudo.

2. Justificação da relevância do presente estudo

O estudo centrado nas relações de interdependência estabelecidas entre os CFAE e atores educativos mais relevantes justifica-se atendendo a três fatores. Assim, em primeiro lugar, e conforme apresentado no ponto anterior, o enquadramento jurídico-normativo que norteou a criação e evolução dos CFAE demonstra, na nossa opinião, a natureza particular desta organização educativa e a variedade de atores educativos com que se relaciona, razões que determinam o interesse pelo seu estudo. Em segundo lugar, a escassa existência ou inexistência mesmo de estudos sobre as relações que estabelecem com múltiplos atores educativos constituem também motivos justificativos desta investigação; refira-se ainda que os estudos existentes carecem de uma necessária atualização. Finalmente, apesar da escassez de estudos, o conhecimento disponível aponta para a presença de tensões nas relações estabelecidas.

2.1 Literatura sobre os CFAE

A revisão da literatura sobre os CFAE decorreu nos meses de setembro e outubro de 2022. A nossa pesquisa partiu do mapeamento realizado por Oliveira (2021) que possibilitou a sinalização de dissertações e teses relacionadas direta ou indiretamente com os CFAE. Desta forma, privilegiou-se a consulta dos repositórios das Universidades de Lisboa, Porto e Minho. Foram igualmente consultados artigos e obras que incidem sobre os CFAE. Apesar da consulta desta literatura, estamos cientes que outros estudos existirão que não foram consultados.

A revisão de literatura permitiu, então, concluir que, tal como refere Ferreira (2021), na sua dissertação de mestrado, existe

a falta de estudos publicados em Portugal sobre os Centros de Formação de Associações de Escolas. Apesar de referidos em diversas publicações e teses de mestrado e doutoramento, os CFAES têm permanecido relativamente arredados dos estudos académicos sobre as organizações educativas. (p.83)

Ainda assim, encontramos artigos e estudos relacionados direta ou indiretamente com os CFAE, isto é, incidindo sobre formação contínua, o papel dos formadores, a avaliação da formação contínua, as reformas educativas, ou ainda sobre “tecnologias de informação e comunicação na educação”, “supervisão e orientação pedagógica”, “intervenção social, inovação e empreendedorismo”, “desenvolvimento curricular”, “sociologia da educação e

administração educacional” e “administração educacional”, conforme mapeamento já referido e efetuado por Oliveira (2021).

De entre as leituras realizadas, não podemos deixar de fazer, mais uma vez, referência aos textos estruturantes de Canário (1994) sobre as potencialidades dos CFAE e aos textos de Barroso e Canário, publicados em 1995 e 1999. Nas palavras destes autores (1995), aquando da sua criação, os CFAE “não surgiram como uma decisão avulsa ou parcelar”, mas uma espécie de “fecho da abóbada” de uma política de formação contínua de professores “, “articulada com a definição da carreira docente”, “a melhoria do desempenho dos estabelecimentos de ensino” e com “a aplicação da reforma educativa em curso” à data (Barroso & Canário, 1995, p.264).

Aquando do seu aparecimento, os CFAE eram, então, uma “inovação estrutural do aparelho administrativo que regula as relações entre a Administração Central e os estabelecimentos de ensino”, mas contendo em si “elementos contraditórios”. Barroso e Canário (1995) sustentam, por isso e recorrendo à metáfora de Butera (1991), que a configuração desta organização educativa oscila entre o modelo de “ser um dos patamares do “castelo” da administração, onde as escolas ocupam os pisos inferiores; ou ser um dos nós estruturantes da “rede” de escolas de uma determinada região “(Barroso & Canário,1995, p.275).

Assim, no primeiro modelo –“ser um dos patamares do “castelo”–, o CFAE é encarado como uma instituição que se encontra sob uma regulação estatal, burocrática e administrativa, condicionada pelos normativos e pela intervenção dos serviços da administração (DGE, DGAE, IGEC, etc.), cabendo ao seu diretor garantir o cumprimento da legislação, ou seja, o CFAE é visto como um “serviço do Estado” (Barroso, 2006 cit. por Oliveira, 2021, p.42).

No segundo modelo –“nó da rede”–, esta instituição é perspectivada como uma “organização profissional”, regida por “uma regulação corporativa de tipo profissional e pedagógica, com relativa autonomia, tendo o diretor funções de liderança pedagógica (Barroso, 2006 cit. por Oliveira, 2021, p.42).

Por estas razões, podemos referir que “esta estrutura de formação contínua é atravessada por duas lógicas distintas”: por um lado, a “lógica da centralização, do controlo e da mudança dirigida”, em que o CFAE é encarado como uma “agência desconcentrada da Administração Central”, ou seja, como um “mediador entre o nacional e o local”; por outro lado, a “lógica da autonomia, da iniciativa local, da inovação e da prática, em que o CFAE é entendido,

por exemplo, como um “equipamento de um “território” educativo” (Barroso & Canário, 1995, p.276).

É, pois, óbvia a tensão entre estas duas lógicas e as implicações que têm nos CFAE, em termos de natureza e funcionamento, mas também no seu diretor. Nas palavras de Barroso e Canário (1995), esta figura é simultaneamente o “executivo” do Ministério e o “líder” local no domínio da formação” (Barroso & Canário, 1995, p.267), mas que detém um “acentuado protagonismo”, sendo vítima de uma espécie de “esquizofrenia organizacional” (idem, p.277). No entender dos mesmos autores, para o seu desempenho, concorrem múltiplos fatores, tanto de natureza pessoal (nomeadamente, percurso pessoal, motivações que estiveram na origem da sua candidatura, etc.) ou relacionados com o próprio CFAE (dimensão, relação com a escola sede e as escolas a ele afetas). Silva (1997) afirma mesmo que” os Centros de Formação são os seus diretores” (Silva, 1997, p.292); já Canário (1994) faz referência a “uma figura central, mas que, tendencialmente solitária, poderá adquirir uma dimensão quixotesca face à amplitude das tarefas”; acrescenta ainda que é importante valorizar a “dimensão colegial” do CFAE, referindo o papel determinante da comissão pedagógica e da equipa de formadores na “emergência e concretização de uma política formativa” (Canário, 1994, p.52).

Atestando esta dualidade de modelos, afigura-se igualmente pertinente convocar o estudo de Ruela (1997) sobre a construção e natureza da oferta formativa dos CFAE em função dos níveis de análise: nacional e local. O primeiro representa a ligação prioritária da formação com os objetivos do sistema educativo, não sendo a mesma concebida na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas; “[o] segundo nível de análise perspectiva a formação como uma componente de processos endógenos de mudança das escolas e dos professores e está de acordo com a concepção de formação centrada na escola” (Ruela, 1997, p.32).

De seguida, procurar-se-á, explicitar estas duas configurações dos CFAE.

- O CFAE como “agência desconcentrada da Administração Central”

Se entendermos esta organização educativa como uma “unidade desconcentrada” (Barroso & Canário, 1995, p.277) da Administração, sujeita a um “controlo remoto” (idem, p.270), este mesmo controlo pode ser garantido de três formas, segundo Oliveira (2021): a) A formação como veículo de implementação das políticas educativas; b) A formação enquanto forma de captar fundos comunitários; c) A formação de professores interrelacionada com a progressão na carreira e a avaliação de desempenho.

Portanto, enquanto “agência desconcentrada da Administração Central”, qualquer CFAE está sujeito a um mesmo enquadramento legal e sob as mesmas formas de regulação transnacional e nacional.

Como já foi referido neste capítulo, é a “nível transnacional que atua a União Europeia ao controlar e coordenar a execução de políticas educativas através das regras e dos sistemas de financiamento que foi estabelecendo ao longo de quase 30 anos de existência dos CFAE” (Oliveira, 2021, p.46).

Mas as inúmeras responsabilidades a cargo desta organização educativa – a formação e o seu financiamento, a avaliação de desempenho, a partilha de práticas e experiências pedagógicas, a coordenação de projetos, o estabelecimento de parcerias – estão sujeitas a uma regulação nacional que, no entendimento de Barroso (2006, p.53), se traduz, ao longo dos anos, numa “sedimentação normativa”. Devemos também referir o crescente e constante escrutínio a que os CFAE estão sujeitos seja por parte da DGAE, através da monitorização de resultados obtidos, seja pela avaliação levada a cabo pela IGEC, seja pelas várias plataformas estatais ou ainda pela maior exigência e complexidade inerente às candidaturas; podemos, então, considerar a existência de uma multirregulação.

- O CFAE como “equipamento de um “território” educativo”

Quando nos referimos ao CFAE enquanto “equipamento de um “território” educativo”, é forçosa a associação à microrregulação local “situacional, ativa e autónoma”, em que é criado um “efeito mosaico”, de grande multiplicidade:

cada CFAE tem uma constituição local, uma configuração diferente, especificidades individuais dos atores, um contexto socioeconómico peculiar, agrupamentos e escolas únicos, um nível de desenvolvimento local e regional distintos, parcerias exclusivas, formas de financiamento variáveis, entre outros aspetos, o que cria muitos “mosaicos” diferentes. No âmbito da regulação da educação, cada CFAE constitui, assim, um observatório riquíssimo de redes e conexões dinâmicas em diferentes planos.

Enquanto organização educativa, o CFAE tem uma orgânica complexa que implica diferentes vertentes: uma organização com um diretor que lidera uma equipa; uma organização que constitui uma associação de escolas, integrada numa escola-sede, da qual depende; uma organização que estabelece múltiplas parcerias. (Oliveira, 2021, p.49)

A autora citada procede mesmo à especificação de cada uma das vertentes dos CFAE, a saber: uma organização educativa, uma associação de escolas, uma organização dentro de uma escola-sede, uma rede e uma organização que interage com os parceiros locais.

Esta última vertente revela-se particularmente interessante, na medida em que o CFAE é, por excelência, uma “interface entre [...] diferentes parceiros educativos a nível local” (Barroso & Canário, 1999, p.28), por exemplo, municípios, instituições de ensino superior, comunidades intermunicipais, associações e instituições locais ..., ou seja, estão vocacionados para a “construção de redes locais de formação” (Barroso & Canário, 1995, p.289).

- O CFAE: “agência desconcentrada da Administração Central” ou “equipamento de um “território” educativo”?

De facto, “[o]s diferentes planos e dimensões territoriais apresentados [...] não existem de forma compartimentada nem independente: estes sobrepõem-se e coexistem de modo a estruturarem uma coesão em torno de linhas educativas nacionais que se integram em orientações transnacionais” (Oliveira, 2021, p.55).

O CFAE pode, por isso, ser entendido enquanto “unidade desconcentrada”, se encarado numa lógica de regulação nacional ou como um “equipamento de um “território” educativo”, se visto na lógica de microrregulação local; aliás, é esta coexistência – regulação nacional e microrregulação local – que dá lugar a uma multirregulação (Oliveira, 2021, p.40).

Também Nóvoa, em textos publicados em 1991, 1992 e 1993, reflete sobre práticas e conceções da formação contínua e sobre a profissão docente. Outros textos e estudos, por exemplo, da autoria de Silva (1997), Formosinho (2003), Viegas (2007), Ferreira (2011), Nascimento e Pina (2011), Cardoso, Grave-Resendes e Barreto (2016) e Oliveira (2021) centram igualmente as suas reflexões sobre os CFAE, mas não especificamente sobre a perspetiva que nos parece menos estudada – as relações de interdependência que o CFAE estabelece com outros atores educativos. Refira-se, no entanto, que Ruela (1997), na sua dissertação de mestrado – “Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa” – em que analisa os processos de construção da oferta formativa de quatro CFAE e a forma como nela se articulam as prioridades nacionais de formação e as necessidades de formação das escolas e dos professores, considera, de entre as várias

dimensões principais do problema investigado, as interações estabelecidas com outras instituições.

Assim importa sublinhar que se o CFAE, no entendimento de Canário (1994), nasce pela “via legal”, a sua passagem “de uma condição virtual, à atualização de todas as suas potencialidades faz apelo a um processo apropriativo, por parte dos professores e das escolas”, implicando “um conjunto de novas responsabilidades às várias entidades institucionais envolvidas” e justificando que os “problemas singulares” de cada CFAE estejam “abertos a uma pluralidade de soluções e, portanto, à criatividade dos atores locais” (Canário, 1994, pp.54-55).

Aliás, Barroso e Canário (1999) defendem que

O Centro de Formação situa-se, assim, numa interface entre diferentes instâncias da administração (central, regional, local), diferentes parceiros educativos a nível local (por exemplo autarquias), e um conjunto de estabelecimentos de ensino de que o Centro de formação se constitui como um potencial polo federador. (p.28)

É, portanto, nesta perspetiva que se afigura pertinente aprofundar o estudo desta instituição, isto é, investigando as relações de interdependência que se estabelecem entre o CFAE e atores mais relevantes como indicador de modos de regulação do sistema educativo local.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este estudo tem como conceitos teóricos norteadores políticas públicas educativas, regulação da educação como conceito particularmente útil para estudar as políticas educativas e ainda atores e as suas relações de interdependência. Far-se-á, uma “incursão” no primeiro domínio; em seguida, proceder-se-á à explicitação do conceito de regulação e evolução dos seus modos e níveis e, por fim, apresentar-se-ão algumas considerações sobre a interação entre atores.

1. Políticas públicas educativas

Commaille (2006) defende que o termo “ação pública” traduz uma alteração de perspectiva no estudo das políticas públicas. Assim, substituindo uma abordagem centrada no papel do Estado, surge uma outra que preconiza “as ações das instituições públicas e de uma pluralidade de atores, públicos e privados, saídos da sociedade civil ou da esfera estatal, que agem em conjunto, em interdependências múltiplas, ao nível nacional, mas também local e eventualmente supranacional, para produzir formas de regulação das atividades coletivas” (Commaille, 2006, p.415). Portanto, a evolução da análise das políticas públicas para uma sociologia política da ação pública “corresponde à passagem de uma conceção em termos de produção estatal das políticas públicas a uma conceção em termos de construção coletiva da ação pública” (Hassenteufel, 2008, p.23), conceção justificada pelo interesse não apenas “[n]os objetos tradicionais da ciência política (poder, instâncias governamentais, instituições estatais, políticos e forças partidárias, etc.), mas [n]o que se passa no seio das sociedades nas interações múltiplas, diversas e complexas, que as estruturam” (Commaille, 2006, p.416). As políticas públicas devem ser entendidas, pois, como “intervenções de uma autoridade investida de “poder público” e de legitimidade governamental sobre um domínio da sociedade ou do território” (Thoenig, 2004 cit. por Barroso et al. 2007, p.8), mas que deve inscrever-se na noção mais ampla: a de ação pública; segundo os autores citados, o cenário das políticas públicas é ampliado, passando a integrar “múltiplos atores que se localizam e se movem em escalas diversas (transnacionais, nacionais, regionais, locais”, relativizando o papel do Estado.

A ação pública perspectivada como “a maneira como uma sociedade constrói e qualifica problemas coletivos e elabora respostas, conteúdos e processos para abordá-los” (Thoenig, 1997, p.28) implica, assim, uma “sobreposição de interações” que decorrem em distintos

planos: “no seio dos atores coletivos, entre atores políticos em torno de questões políticas específicas, entre atores locais, nacionais e supranacionais, e entre atores e políticas de diferentes sectores da vida social” (Hassenteufel, 2008 cit. por Carvalho, 2015, p.319). Como defendem Barroso et al. (2007), ao entendermos as políticas públicas “como espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes modos de relação com o mundo educacional”, então são passíveis de “ser observadas a partir de múltiplos pontos de produção e ancoragem” (Barroso et al., 2007, p. 8), nomeadamente documentos oficiais e oficiosos, na imprensa periódica especializada e não especializada, nos lugares de mediatização, nas narrativas dos atores, nas reuniões e ainda noutros espaços sociais de interação.

Introduzem-se, deste modo, os princípios da “horizontalidade e circularidade das interações múltiplas e interdependentes dos diversos atores” capazes de intervir nos processos de construção da política. Acrescente-se que se constata a existência de uma “ampliação do universo dos possíveis intervenientes nas políticas públicas” como consequência de uma “maior heterogeneidade de atores em interdependência” (Carvalho, 2015, p.318). É necessário, por isso, ter em consideração “o carácter plural, compósito e eventualmente conflitual da grande organização do Estado e das relações entre os seus atores, assim como [...] a porosidade (e por vezes até sobreposição) que entre esses mundos pode existir” (idem, p.318).

Não sendo o objetivo deste trabalho realizar uma análise exaustiva da evolução das políticas públicas, importa referir que nos encontramos numa fase da análise das políticas públicas “em que se assiste a uma interpenetração das escalas espaciais de ação” (Almeida, 2015, p.21). O Estado não é já o único nível de análise válido; há sim “uma diversificação dos espaços políticos, seja pela territorialização (descentralização, desconcentração, etc.), seja pela transnacionalização (europeização, agências internacionais; papel das organizações e atores...)”. É evidente que não existe mais “uma ordem verdadeiramente hierárquica e as redes que reagrupam os atores podem pertencer a espaços de natureza diversa. Os fenómenos de «laços estranhos» (que coloca em relação níveis e atores heterogéneos) são cada vez mais frequentes e o espaço da ação pública é fortemente multidimensional (idem, p.21).

2. Regulação da educação

O conceito de regulação, desde o início dos anos 90, do século XX, passa a ser utilizado recorrentemente por sociólogos e politólogos que estudam a “ação pública”.

Segundo Barroso (2005), em termos genéricos, regulação “é um processo constitutivo de qualquer sistema”, que tem como principal propósito “assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema”, quer através da “produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, quer através do “(re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras” (Barroso, 2005, p.733).

Quando aplicada às organizações ou sistemas de ação organizada, Mauroy e Dupriez (2000, cit. por Barroso, 2005, p.730) são da opinião que

a regulação é resultante da articulação (ou da transação) entre uma ou várias regulações de controlo e processos “horizontais” de produção de normas na organização. A regulação é entendida no sentido activo de processo social de produção de “regras de jogo” permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação.

Convém destacar que o sistema educativo, como qualquer sistema social, é extremamente complexo, justificando o entendimento de regulação como um “processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre ação dos “regulados” (Barroso, 2005, pp.733-734).

Quanto a Antunes (2006),

a regulação pode ser entendida como o conjunto de actividades, tendentes à estabilização e institucionalização, temporárias, dinâmicas, mas prolongadas, orientadas para produzir essa congruência de comportamentos individuais e colectivos, para mediar os conflitos sociais e para limitar as distorções, produzidas pelo processo de acumulação, a níveis compatíveis com a coesão social. (p. 66-67)

Na medida em que podemos afirmar que à regulação do sistema educativo está associado um “processo compósito”, devemos referir a coexistência da “regulação institucional, normativa e de controlo” que compreende o “conjunto de ações decididas e executadas por

uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Maroy & Dupriez, 2000 cit. por Barroso, 2006, p. 13), bem como a “regulação situacional, ativa e autónoma” “que compreende não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras” (Barroso, 2006, p.13).

No entendimento de Barroso (2006), a “mobilização da teoria da regulação para análise das políticas públicas”, está ligada à evolução da chamada “sociologia política da ação pública, que apresenta duas abordagens fundamentais, mas complementares: “a necessidade de apreender o Estado pela sua ação” e “a necessidade de apreender a ação do Estado através dos seus instrumentos” (Barroso, 2006, p.13).

2.1 Modos da regulação da educação e sua evolução

Em Portugal, o nosso sistema de ensino parte de um modelo de governação que designamos de “Estado Educador” em que “as autoridades políticas orientam e coordenam o funcionamento do sistema de ensino e asseguram os seus resultados” (Barroso, 2013, p. 15). Subjacente a este modelo, está um modo de regulação burocrático-profissional, que visa assegurar a universalidade e homogeneidade do ensino (idem, p.14); combina “a regulação estatal do tipo burocrático e administrativo, em que a escola é vista como ‘um serviço do Estado’, sujeita a uma rede complexa de normativos (...)” com “uma regulação corporativa de tipo profissional e pedagógico, em que a escola é vista como ‘uma organização profissional’, com uma gestão de tipo colegial (...)” (Barroso, 2006, p. 52). Podemos acrescentar até que, pelo menos até finais dos anos 80 do século XX, este modelo se traduzia “ao nível institucional e organizativo, numa combinação da componente burocrática (que privilegiava a racionalidade administrativa, própria da intervenção do Estado), com a componente profissional docente (que privilegiava a racionalidade pedagógica)”. Nesta época, coexistiam, desta forma, no nosso país, uma “regulação estatal burocrática e administrativa” e uma “regulação profissional, corporativa e pedagógica” (Barroso, 2000 cit. por Barroso et al., 2007, p.15). No entender de Barroso (2000), assim se explica a relevância que a própria administração escolar atribuía aos professores, “pelos cargos e funções que desempenhavam”, mas também pelo conhecimento e experiência profissional que detinham na “fundamentação e legitimação das políticas educativas”; não podemos igualmente deixar de referir o protagonismo das associações representativas da classe

docente, protagonismo adquirido no processo político, graças à sua intervenção e negociação com os governos. Por esta razão, a regulação burocrático-profissional traduzia-se, frequentemente, “numa “aliança” tácita entre o Estado e os sindicatos de professores [...] determinada ou pela relação de forças, ou pela convergência de interesses, ou por mero mimetismo institucional” (Barroso et al. ,2007, p.15).

No entanto, no entendimento de Barroso (2006), ao não ter sucesso garantindo “a qualidade e a eficácia do funcionamento global do sistema e dos seus resultados”, o “Estado Educador” (Barroso, 2006, p.51) enfrenta um processo de reconfiguração perante as várias e constantes mudanças na sociedade – a globalização, a massificação das escolas, a emergências das TIC, por exemplo.

Desta forma, nas últimas décadas, a crise do papel do Estado traduz-se num tipo de regulação que Barroso et al. (2007) designam genericamente por regulação pós-burocrática, centrada nos resultados e na prestação de contas, em que assistimos à emergência do “Estado regulador, vigilante e controlador” (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 369 cit. por Barroso, 2013, p. 18). Como sublinha Almeida (2015), este organismo “continua bem presente e assume um caráter de intervenção (com mudanças ao nível das modalidades de intervenção), embora, por si só, não garanta a regulação e não determine o conteúdo e os contornos da ação pública” (Almeida, 2015, p.26).

É, pois, neste contexto que se inscreve o surgimento dos CFAE, enquanto organização que, nas palavras de Barroso e Canário (1995), introduz “no nosso sistema de ensino uma instituição potencialmente original e importante, quer pelo seu cariz estratégico, quer pelos recursos que mobiliza, quer pelos efeitos [...]” (Barroso & Canário, 1995, p.263). A criação dos CFAE, em Portugal, constitui, a par de outras medidas de política educativa, uma forma de resolver a crise do “Estado Educador” (Charlot,1994, cit. por Barroso & Canário, 1995, pp.267-268), reorganizando o seu papel, concebendo o modelo de formação contínua dos professores como inovador e descentralizado (Barroso & Canário, 1999, p.267), numa lógica de proximidade territorial, tendo em conta o contexto e as necessidades das escolas e dos seus professores (Barroso & Canário, 1999, p.23).

2.2 Níveis de regulação da educação

De acordo com Barroso (2006) e tendo como base “o modo como são definidas e controladas as orientações, normas e ações que asseguram o funcionamento do sistema educativo e, em particular, o papel que o Estado e outras instâncias ou agentes sociais têm nesse processo”, existem três níveis de regulação distintos, mas complementares: regulação transnacional, regulação nacional e microrregulação local (Barroso, 2006, p.44).

Sublinhando que a regulação dos sistemas sociais surge como consequência de um “complexo sistema de coordenações e (co-coordenações) com diferentes níveis, finalidades, processos e actores, interagindo entre si, de modo muitas vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas, interesses e estratégias distintas”, o mesmo autor, aponta três tipos de efeitos que resultarão no “aumento da regulação transnacional”, no “hibridismo da regulação nacional” e na “fragmentação da regulação local”. Nas palavras de Barroso (2003), podem referir-se:

- o efeito de contaminação que existe ao nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países, à escala mundial;
- o efeito de hibridismo que resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção públicas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito;
- o efeito mosaico que resulta do processo de construção destas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, resultam de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando situações, públicos ou clientelas específicas. (pp. 24-25)

No que diz respeito à regulação transnacional, este nível consiste “[n]o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, e que são tomados, pelos políticos e funcionários ou especialistas nacionais, como ‘obrigação’ ou ‘legitimação’ para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo” (Barroso, 2006, pp.44-45); tem origem em a) países centrais, integrando um sistema de dependências em que figuram os países periféricos e semiperiféricos; b) em estruturas supra-nacionais (como a EU, no caso de Portugal) que “controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas” (idem, p.45) na educação; ; c) em programas de cooperação e desenvolvimento de organizações como o Banco Mundial, a OCDE, ou a UNESCO.

Em Portugal, o Estado tem exercido uma forma de regulação que congrega “burocracia” e “profissionalismo”, defendendo o “interesse público” e o “bem público”, o que gera tensões e contradições.

Por outro lado, ocorre o empréstimo de políticas transnacionais, como a descentralização e a autonomia, que são enformadas num contexto nacional específico e adaptado às diferentes instituições (Oliveira, 2021, p.39). No entendimento de Barroso (2006), esta situação dá lugar a um hibridismo em que coexistem “diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito” (Barroso, 2006, p.53).

Assim, no caso português, é gerado um “jogo duplo” entre a regulação (como a burocrática e a centralizada), por um lado, e a autonomia e a descentralização, por outro (Barroso, 2006, p.54).

O conceito de regulação nacional coincide com o de regulação “institucional, normativa e de controlo” anteriormente referido, isto é, a forma como o Estado e a sua administração coordenam, controlam e influenciam o sistema educativo, “através de normas, injunções e constrangimentos” (Barroso, 2006, p.56).

Na microrregulação local, os atores, coletivos ou individuais, com intervenção direta a nível local, são múltiplos e vão desde serviços da administração a organizações educativas, associações, professores, diretores, etc., conferindo uma complexidade e imprevisibilidade aos processos de microrregulação (Oliveira, 2021); refira-se que se trata de um “complexo jogo de estratégias, negociações e ações [...] pelo qual as normas, injunções e constrangimentos [...] são reajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (Barroso, 2006, p.56) – conceito coincidente com o de regulação “situacional, ativa e autónoma”.

Considerando que o nível nacional – entendido como as orientações das autoridades públicas – e o nível local – entendido como modos de receção local – ocorrem em simultâneo, percebe-se a existência de uma coexistência transversal de regulações que tornam imprevisíveis o curso da ação pública. Desta forma, para Barroso (2006), estamos perante uma multirregulação, visto que, ao analisarmos as políticas educativas de um território nacional, é importante ter em conta que estas são influenciadas por decisões tomadas aos níveis transnacional, nacional e local e “a variação do poder de influência de cada um desses níveis, em cada momento, determina as características mais peculiares da administração educativa.” (Barroso, 2018, p.1082).

3. Atores e relações de interdependência

Se a “[a]ção pública [...] não é concebida como um encadeamento linear de sequências, mas como o produto de interações múltiplas entre atores diversos” (Hassenteufel, 2008, p.126), importa clarificar a noção de ator. De acordo com o autor citado, recorrer a esta noção pressupõe que se parte da “hipótese da autonomia relativa da capacidade de ação de um indivíduo que efetua escolhas estratégicas num determinado contexto que nunca o limita completamente” (2008, p.104). Na mesma linha, Musselin (2005) afirma que “os atores estão sujeitos a múltiplos constrangimentos que visam frequentemente limitar os seus comportamentos, mas dos quais conseguem sempre libertar-se parcialmente” (Musselin, 2005, p.64).

Refira-se que o termo “ator” engloba indivíduos e grupos, ou seja, atores individuais ou coletivos (estruturas administrativas, instâncias governamentais, organizações políticas, grupos de interesse, fóruns de especialistas ...); atores estatais (altos funcionários governamentais) e não estatais (grupos de interesses, movimentos sociais) (Hassenteufel, 2008, p.105).

No caso dos atores estatais, revestem-se de particular interesse os funcionários governamentais que, participando na construção das políticas públicas, são um exemplo da interação que existe entre a administração e a política (Hassenteufel, 2008, p.142).

É igualmente importante referir a existência de atores de decisão e atores “de concretização”, mas ainda de atores que, na “arena mediática”, “contribuem direta ou indiretamente para colocar na agenda política um problema: os jornalistas e indivíduos (especialistas, intelectuais, atores políticos ...) que se exprimem nos média”; são, por isso, considerados “atores intermitentes da ação pública” (Hassenteufel, 2008, p.117).

No que diz respeito especificamente aos atores políticos, segundo Hassenteufel (2008), não podem ser dissociados de outros atores que contribuem para a construção das políticas públicas, já que a “dimensão política não é senão uma das dimensões duma sociologia política da ação pública” (Hassenteufel, 2008, p.167).

Assim, no quadro da ação pública e no entendimento deste autor (Hassenteufel, 2008, p.105), há que distinguir três grandes tipos de estratégias adotadas pelos atores: “os recursos (de natureza diversa)”, “os sistemas de representação em que acreditam” e os “interesses”.

No tocante aos recursos e segundo Knoepfel, Larrue e Varone citados por Hassenteufel (2008, pp.105-106), estes podem ser: jurídicos (ligados, nomeadamente, a atores

administrativos e políticos responsáveis por normas jurídicas e “cujo papel nas políticas públicas está fortemente enquadrado juridicamente”), materiais (associados a meios financeiros, operacionais e relativos a pessoal), de saber/conhecimento (remetem simultaneamente para informações e conhecimentos de que um ator dispõe, da sua capacidade para os interpretar, tratar e integrar nas estratégias da ação pública), políticos (associados a atores políticos – eleitos e governantes – que falam “em nome de um interesse geral ou de uma legitimidade democrática”), sociais (remetem para o reconhecimento social de um ator individual e para as redes relacionais em que se apoia) e, finalmente, temporais (dizem respeito, por um lado, “ao tempo que um ator (individual) pode dedicar a uma política pública ou, por outro lado, o seu tempo de permanência/duração num domínio de ação pública”).

Acrescente-se que estes vários recursos são parcialmente interdependentes e a sua acumulação por parte de um ator determina em grande parte o seu espaço na ação pública (Hassenteufel, 2008, pp.105-106).

Também com o intuito de compreender a orientação das estratégias dos atores, há que ter em consideração, como se mencionou anteriormente, “os sistemas de representação em que acreditam”; segundo Carvalho (2015), dizem respeito à “articulação de princípios, quadros interpretativos e «argumentários» nos quais os atores acreditam e nos quais se apoiam para orientar a sua conduta estratégica” (Carvalho, 2015, p.328), por isso, revela-se pertinente recuperar quatro principais abordagens cognitivas das políticas públicas.

A primeira pressupõe “uma visão do mundo partilhada, em referência à qual os atores de políticas públicas concebem os problemas e elaboram as soluções”; remete, assim, para “o domínio de um conjunto de valores e de normas elaboradas e levadas a cabo por atores que ocupam uma posição chave nas diferentes políticas públicas setoriais: os mediadores” (Hassenteufel, 2008, pp.107-108).

A segunda está associada a um sistema de crenças (*belief system*), em que a ação pública “é o produto de conflitos entre sistemas de crenças defendidos por coligações de atores múltiplos”; trata-se, pois, de “uma visão menos integradora das políticas públicas no plano cognitivo” (idem, p.108).

Na terceira abordagem, é sobretudo relevante para os atores designarem “uma maneira de selecionar, organizar, interpretar e dar um sentido a uma realidade complexa, a fim de obter[em] um ponto de referência para saber analisar, persuadir e agir” (Rein & Schon, 1991 cit. por Hassenteufel, 2008, p.108).

Finalmente, a quarta abordagem, associada a um paradigma político (*policy paradigm*), remete para “um quadro global de interpretação do mundo reconhecido como “verdadeiro” para maioria dos atores das políticas públicas” (Hassenteufel, 2008, pp.108-109).

Mas para compreender a orientação das estratégias dos atores, não podemos deixar de referir os “interesses” que, “em relação imbricada e articulada com as representações” (Carvalho, 2015, p.328) os movem, sejam eles materiais (bens económicos quantificáveis monetariamente), de poder/ posicionais (associados à posição ocupada, seja de natureza administrativa, política, institucional, seja numa organização, grupo de interesse ou partido político), ou interesses ligados à identidade dos atores (“na e pela ação, os indivíduos procuram também (re)afirmar uma identidade, em particular num contexto de incerteza de valores ou dúvida de identidades”) (Hassenteufel, 2008, p.116).

Convém reforçar ainda que só a conjugação de “recursos”, “representações” e “interesses” “oferece uma grelha de análise compreensiva da orientação das estratégias dos atores no quadro das políticas públicas”, a que se deve somar a análise das interações que estabelecem a nível individual e coletivo (idem, pp.116,118).

Visto que as interações, neste quadro, apresentam formas variáveis de institucionalização, parece apropriado explicitar, segundo a perspectiva de Peters citado por Hassenteufel (2008, p.119), os quatro elementos que caracterizam as instituições: podem ser formais (direção administrativa, assembleia parlamentar) ou informais (rede social), transcendendo “os indivíduos para implicar o coletivo nas interações estruturadas e previsíveis, baseadas em relações específicas dos atores”; apresentam “uma certa estabilidade no tempo”; produzem “efeitos nos comportamentos dos indivíduos”, exercendo pressão direta ou indireta sobre os seus membros que, em determinada medida, partilham “valores e representações”.

Devemos igualmente assinalar que as interações se estabelecem num determinado contexto (termo que pode significar “tudo o que não se consegue explicar nomeadamente no quadro das análises de mudança da ação pública”) e podem ser de sete tipos: sociodemográfico, científico e técnico, estatal, económico, político, internacional e um contexto de interdependência de outras políticas públicas “a nível local, nacional, europeu, internacional” (Hassenteufel, pp.121-122).

Portanto, podemos afirmar que

A construção coletiva da ação pública é o produto de configurações mais ou menos fortemente estruturadas, estáveis e coerentes, sobrepondo-se níveis múltiplos de interações, mais ou menos fortemente institucionalizadas, que só se podem compreender a partir de recursos, representações e interesses dos vários atores implicados. (Hassenteufel, 2008, p.138)

III. PROBLEMÁTICA E APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DE ESTUDO

Neste capítulo, recuperam-se os conceitos teóricos norteadores que justificam o propósito deste estudo e apresentam-se os eixos de análise/dimensões e respetivos objetivos ou questões.

Neste estudo, como se explicitou no capítulo anterior, as políticas públicas educativas são entendidas como o resultado da interação entre inúmeros atores em diferentes níveis de intervenção, confirmando a existência dos princípios da “horizontalidade e circularidade das interações múltiplas e interdependentes dos diversos atores” (Carvalho, 2015, p.318).

Assim, atendendo, por um lado, às tensões que têm vindo a ser sinalizadas na literatura entre a administração central, os CFAE e as escolas e, por outro lado, à constatação da escassa existência ou inexistência de estudos atuais que se focam nas relações que os CFAE estabelecem com outros atores, este estudo visa descrever e analisar as relações de interdependência que ocorrem entre esta organização educativa e atores mais relevantes. Além disso, através destas relações, o estudo pretende contribuir para compreender os modos de regulação local da educação no que toca à formação de professores.

Procurar-se-á compreender estas relações tendo em conta os três grandes tipos de estratégias adotadas pelos atores mais relevantes que estão ligados ao CFAE – administração central (Ministério da Educação: Direção-Geral de Educação), administração local (Comunidade Intermunicipal), parceiros (instituição de Ensino Superior) e diretor do Agrupamento de Escolas sede do CFAE) –: recursos, sistemas de representação em que acreditam e interesses (segundo a categorização de Knoepfel, Larrue e Varone citados por Hassenteufel (2008, pp.105-106).

Tentar-se-á igualmente explicitar de que forma estas relações entre o CFAE e os vários atores ajudam a compreender a regulação local da educação, nomeadamente as “decisões locais e diversificadas, tomadas em função de interesses individuais, ou de grupo, igualmente legítimos” (Barroso, 2006, p.59), através de um “complexo jogo de estratégias, negociações e ações [...] pelo qual as normas, injunções e constrangimentos [...] são reajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (idem, p.56).

Assim, o objetivo central deste estudo é contribuir para compreender a natureza das relações estabelecidas entre atores mais relevantes e o CFAE e de que forma veem esta organização enquanto estrutura do sistema educativo, partindo das representações dos participantes no estudo como um indicador de modos de regulação do sistema local.

Para tal, centrar-nos-emos na descrição e análise dessas representações acerca das relações de interdependência que desenvolvem – administração central (Ministério da Educação: Direção-Geral de Educação), administração local (Comunidade Intermunicipal), parceiros (instituição de Ensino Superior) e o próprio CFAE (diretor do CFAE e diretor do Agrupamento de Escolas sede do CFAE).

Tomando como referência o território de um CFAE da região de Lisboa e Vale do Tejo (LVT), a problemática orientar-se-á segundo três eixos de análise / dimensões a que correspondem distintos objetivos ou questões:

Eixos de Análise / Dimensões	Objetivos ou questões
1. Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e explicitar características (organizacionais/profissionais) dos vários atores - Clarificar os modos de intervenção dos vários atores
2. Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	-Perceber a discrepância entre ação real vs. ação idealizada do CFAE
3. Caracterização das relações entre atores	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as relações que se estabelecem entre os vários atores: CFAE/Ministério da Educação- Direção-Geral de Educação; CFAE/Comunidade Intermunicipal; CFAE/parceiros e CFAE/Agrupamento de Escolas sede do CFAE - Perceber que recursos e interesses estão implicados nas relações que estabelecem

Quadro 1 – Eixos de Análise/Dimensões – Objetivos ou questões

IV.METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia adotada neste estudo e está organizada em cinco pontos: Abordagem Metodológica e *Design* de Investigação; Seleção do caso de estudo; Técnicas de Recolha de Dados; Técnica de Tratamento de Dados: Análise de Conteúdo e, por fim, Ética na Investigação.

1. Abordagem Metodológica e *Design* de Investigação

O presente estudo insere-se no paradigma interpretativo, adotando uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva (procedendo a “uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido diretamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante”, de acordo com Afonso (2014)) e não experimental (o objetivo é compreender uma situação, não modificá-la).

Segundo Coutinho (2014), o conceito de paradigma de investigação pode definir-se como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” e tem duas principais funções: “a de unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validez e de interpretação (Coutinho, 2005, cit. por Coutinho, 2014, p.7).

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) defendem que a abordagem interpretativa, ou *compreensiva*, parte do “postulado ou, antes, da íntima convicção segundo a qual não existe melhor porta de entrada para as realidades humanas e as práticas sociais do que as interpretações que os seres humanos formulam”. A adoção do paradigma interpretativo permite, desta forma, a “compreensão das intenções e significações, crenças, opiniões, perceções, representações” que os indivíduos colocam nas suas ações, “em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem”, procurando compreender os “fenómenos tal como são percebidos e manifestados” (Amado, 2009, p.70).

Também segundo Erickson (1989), a investigação interpretativa emerge a partir do interesse pela vida e pelas perspectivas das pessoas a quem queremos ouvir sobre um determinado tema, como é o caso desta investigação pois, através da análise dos diferentes instrumentos de recolha de dados, pretende-se compreender as perspectivas dos vários participantes no estudo sobre os CFAE.

No que concerne ao *design*, a investigação constitui um estudo exploratório que se aproxima do estudo de caso que, de acordo com Ponte (1994), é um estudo “de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social” (Ponte, 1994, p.3). O mesmo autor afirma que tem como objetivo “conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias” (idem, p. 3); considera também que é uma “investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (idem, p.3).

Refira-se ainda que, quanto ao investigador e, de acordo, com Bogdan e Biklen, este constitui “o instrumento principal” estando ciente de que a forma como o ser humano se comporta é decisivamente influenciada pelo contexto, o que justifica que o investigador interaja com os participantes (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Além disso, todos os dados recolhidos e registados “são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (idem, p.48). “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (idem, p. 49), visto que o investigador interpretativista tem consciência que a sua investigação não produzirá uma lei geral padronizada, até porque “[o] trabalho do investigador centra-se nesta variabilidade das relações comportamento/ significado e visa, ao nível do polo teórico, a descoberta de esquemas específicos da identidade social de um dado grupo” (Erikson, 1986, p. 132 cit. por Lessard-Hébert et al., 1990, p.39).

2. Seleção do contexto empírico

Este estudo circunscrever-se-á a um CFAE situado, como já se mencionou no capítulo anterior, na região de Lisboa e Vale do Tejo, instituição onde a mestrandia exerce as funções de representante de Autonomia e Flexibilidade Curricular, circunstância facilitadora de acesso privilegiado e que justifica igualmente o conhecimento prévio e o interesse na recolha de dados sobre os objetivos de estudo.

3. Técnicas de Recolha de Dados

Para o estudo recorreu-se às seguintes técnicas de recolha de dados: análise documental e entrevista.

3.1 Análise Documental

Esta técnica de recolha de dados “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2014, pp.93-94); uma das grandes vantagens do recurso a esta metodologia reside no facto da sua não interferência, ou seja, os dados não são recolhidos diretamente dos sujeitos investigados (Afonso, 2014). Além disso, o material recolhido permitirá validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações (Coutinho, 2014).

A partir de setembro de 2022, procedeu-se, então, à identificação de documentos relacionados com o CFAE participante no estudo, a saber: *site* institucional do CFAE (*online*), relatórios de avaliação interna anuais, planos de formação, regulamento, artigos publicados na comunicação social, Estudo de Monitorização e Impacte da Formação (2018) *; documentos estes disponibilizados pela direção do CFAE e que integram o Centro de Recursos. Foram igualmente consultados os *sites* das instituições com as quais o CFAE estabelece relações privilegiadas e outros documentos como o Regimento do Conselho de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação (CDIEd) (facultado pelo Centro de Recursos do CFAE), o Projeto Educativo do AE sede do CFAE (*online*) ou os Decretos-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro e n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro.

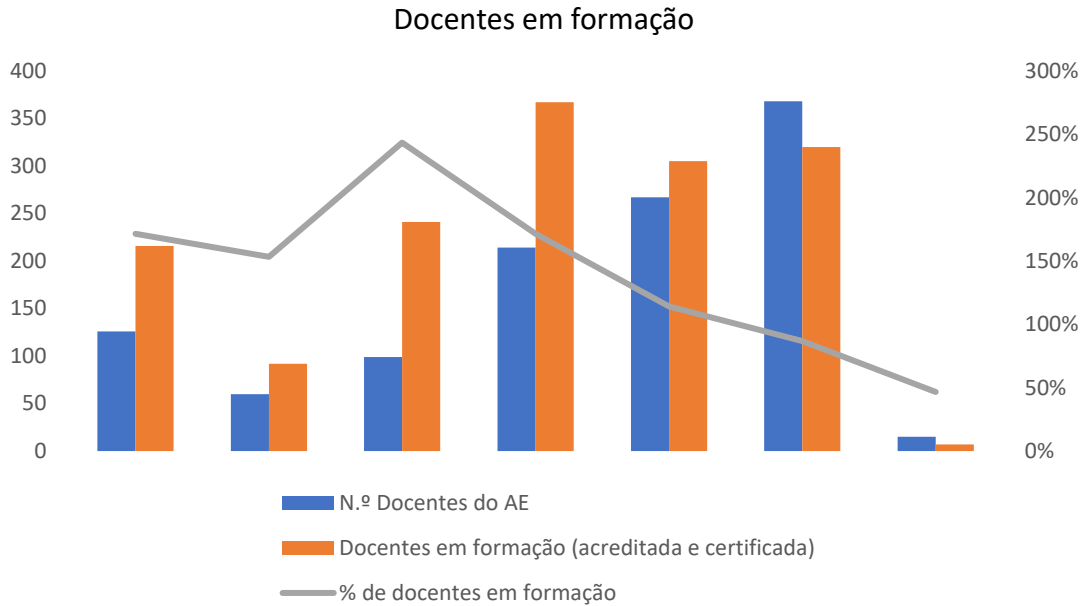
* Não se identifica o estudo no sentido de respeitar o anonimato e a confidencialidade dos dados.

ATORES	DOCUMENTOS CONSULTADOS	LOCAL DE CONSULTA
CFAE	<i>Site</i> institucional	<i>online</i>
	relatórios de avaliação interna anuais	Centro de Recursos do CFAE
	planos de formação	Centro de Recursos do CFAE
	regulamento	Centro de Recursos do CFAE
	artigos publicados na comunicação social	Centro de Recursos do CFAE
	Estudo de Monitorização e Impacte da Formação (2018)	Centro de Recursos do CFAE
AE sede do CFAE	<i>Site</i> institucional	<i>online</i>
	Projeto Educativo	<i>online</i>
CCTIC	<i>Site</i> institucional	<i>online</i>
CIM	<i>Site</i> institucional	<i>online</i>
	regimento do Conselho de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação	Centro de Recursos do CFAE
DGE	<i>Site</i> institucional	<i>online</i>

Quadro 2- Análise Documental

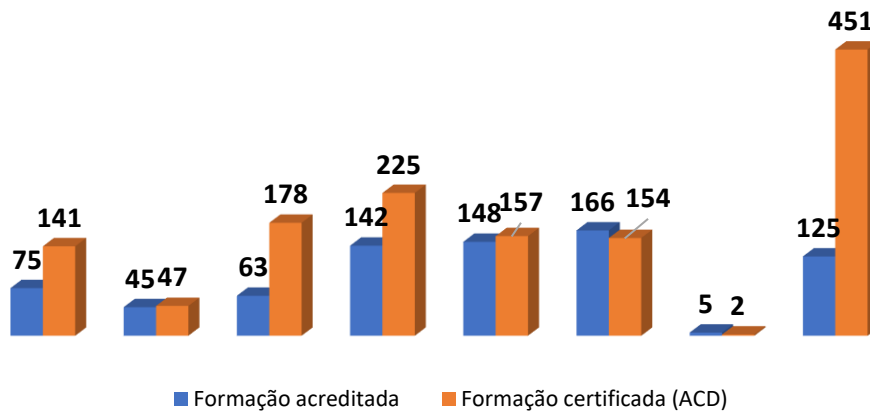
Através da consulta de alguns destes documentos referentes ao CFAE e, especificamente, do relatório de avaliação interna 2021/2022 (pp.5-6), foi possível contextualizar a ação da organização, ficando patente que “foi implementado um conjunto muito significativo de oferta formativa, tanto acreditada (oficinas, cursos de formação), como certificada (ações de curta duração)”. Segundo o já referido relatório, no último ano letivo, concluíram ações acreditadas cerca de 700 formandos e, em ações de curta duração, foram certificados aproximadamente 1200 formandos. Relativamente a esta última modalidade de formação, acreditou-se, por exemplo, “que as ações de curta duração constituíram uma resposta eficaz que veio colmatar uma necessidade formativa específica do docente, proporcionando um *feedback* imediato que poderá, se se entender pertinente, ter um maior aprofundamento”.

Os gráficos que se seguem atestam o que se acabou de referir (1.º Gráfico - cada coluna representa respetivamente AE 1; AE 2; AE 3; AE 4; AE 5; AE 6; JI; 2.º Gráfico - cada coluna representa respetivamente AE 1; AE 2; AE 3; AE 4; AE 5; AE 6; JI; Outros):



(relatório de avaliação interna 2021/2022, p.131)

Docentes em formação acreditada/certificada



(idem, p.131)

3.2 Entrevistas

Segundo Silverman (2000), as entrevistas constituem uma poderosa técnica de recolha de dados visto que pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que se pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora.

Na investigação em questão, optou-se pela entrevista semiestruturada, na medida em que permite abordar aspetos não incluídos *a priori* no guião, mas que, no contexto, se podem afigurar pertinentes, tendo que haver sempre o cuidado de, no decurso da entrevista, não se verificar o desvio relativamente aos objetivos definidos. Elaborou-se, primeiramente, um guião – em janeiro de 2023 – “construído a partir de questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (Afonso, 2014, p.106) (cf. Anexos I, II, III, IV e V).

Desta forma, num primeiro momento, pretendeu-se legitimar a entrevista, através do fornecimento de alguns esclarecimentos, nomeadamente sobre o tema e a finalidade do estudo, os seus objetivos, a garantia do anonimato e confidencialidade dos entrevistados, assim como a revisão e disponibilização dos dados recolhidos.

O primeiro grupo de questões incide sobre o mapeamento dos atores associados aos CFAE – administração central, administração local, parceiros e CFAE, identificando e explicitando características (organizacionais/profissionais), bem como dando conta dos seus modos de intervenção.

No segundo grupo de questões, que se prende com as representações que os atores selecionados têm sobre o CFAE, procura-se perceber qual é papel de uma estrutura como o CFAE no sistema educativo, no tocante a funções e papéis atribuídos e ainda a discrepância que pode eventualmente existir entre a ação real e ação idealizada do CFAE.

No terceiro grupo de questões, pretende-se compreender as relações que se estabelecem entre os vários atores, assim como os recursos que mobilizam (jurídicos, materiais, de conhecimento, sociais, temporais) e os interesses implicados (materiais, de poder, ligados à identidade dos atores).

Como já foi referido anteriormente, circunscrevendo-nos ao território de um CFAE da região de Lisboa e Vale do Tejo, partimos da entrevista exploratória à diretora do CFAE e da sinalização por si feita relativamente aos atores educativos com quem estabelece relações

privilegiadas; assim, foram selecionados os seguintes participantes: representante da administração central – Direção-Geral da Educação (DGE) – ator que define as políticas formativas, determinando as áreas prioritárias de formação; representante da administração local – Comunidade Intermunicipal (CIM) – instituição que constitui um parceiro recorrente do CFAE; representante das instituições parceiras – Instituto Politécnico 2 (IP2) - Centro de Competências em TIC (CCTIC) e diretor de Agrupamento de Escolas (AE) sede do CFAE – AE com o qual o CFAE estabelece uma relação de grande proximidade mas também de dependência.

Desta forma, em representação da administração central, especificamente da DGE, foi auscultada a subdiretora-geral deste serviço (E5), em funções no cargo desde 2017. Esta entrevistada colaborou anteriormente com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com o Ministério de Educação em diferentes estruturas, tendo ainda integrado o grupo que definiu o PASEO (2016). Assinale-se que também foi diretora de um Centro de Formação (2010/11) e formadora.

Representando a comunidade local, e concretamente a CIM, auscultou-se o responsável pelo acompanhamento do Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação (PEDIME) (E4); no âmbito das suas funções, este participante assegura também a colaboração da instituição com a Rede de Bibliotecas Escolares e com os Municípios na área da educação – quase 15 Municípios, aproximadamente 20 AE, escolas não agrupadas no domínio do ensino profissional. Este docente de Geografia iniciou funções na CIM em 2018, a convite do secretário executivo.

Como já foi anteriormente referido, um dos principais parceiros também sinalizado pela diretora de CFAE na entrevista exploratória realizada é um CCTIC - estrutura da DGE/ME (IP2), que existe desde 1997/1998; é 1 dos 12 Centros de Competência que existem a nível nacional; a sua área de influência abrange cerca de 30 AE. A sua coordenadora exerce o cargo há 9 anos e, anteriormente, tinha sido colaboradora da instituição (E2).

Por motivos óbvios e já apontados, foi ainda ouvida a diretora do AE sede do CFAE (E3). O AE em questão compreende 13 estabelecimentos de ensino, desde o Jardim de Infância até à Escola Secundária, com aproximadamente 2000 alunos, apresentando uma oferta educativa bastante abrangente. Em termos de recursos humanos, o AE tem cerca de 210 professores; aproximadamente 70 assistentes operacionais e 13 funcionários administrativos. A diretora em exercício de funções tem uma larga experiência de liderança (no total 26 anos), primeiro como presidente do Conselho Diretivo, depois como presidente da Comissão Administrativa Provisória e, finalmente, como diretora.

Estes entrevistados foram contactados previamente ou telefonicamente ou por correio eletrónico, a fim de indagar a sua disponibilidade para integrarem o estudo; seguidamente, foram calendarizadas as entrevistas que se realizaram entre os meses de janeiro e maio de 2023, presencialmente ou por videoconferência, numa única sessão que variou entre os 21 e os 55 minutos. O áudio foi gravado e, posteriormente, alvo de transcrição; nesse documento transcrito, de que se deu conta aos entrevistados para atestar a sua fidelidade e validar o seu conteúdo, salvaguardou-se o anonimato, mantendo-se a fidelidade aos discursos proferidos.

O quadro que se segue sistematiza o processo de operacionalização das entrevistas:

Entrevistado	Local	Duração
Diretor de CFAE - (E1)	Presencial/Áudio	45 minutos
Representante do CCTIC - (E2)	Zoom	55 minutos
Diretora de AE - (E3)	Presencial/Áudio	21 minutos
Representante da CIM - (E4)	Presencial/Áudio	22 minutos
Representante da DGE - (E5)	Zoom	35 minutos

Quadro 3 – Operacionalização das entrevistas

4. Técnica de Tratamento de Dados: Análise de Conteúdo

A partir de maio de 2023, partindo dos dados recolhidos na análise documental e nas entrevistas, iniciou-se a análise de conteúdo como método de análise, adotando uma estratégia dedutiva. Desta forma, os resultados obtidos foram categorizados em função dos eixos de análise/dimensões e dos objetivos/questões, nomeadamente através das fichas síntese (abordagem dedutiva) (cf. Anexos XI a XVIII).

5. Ética na Investigação

Ao longo da realização deste estudo, houve a preocupação de respeitar todos os princípios e normas de ordem ética, preconizados na “Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa”.

Desta forma e contribuindo para a credibilidade do estudo, teve-se sempre em conta o direito dos participantes, preservando o anonimato, garantindo a confidencialidade e proteção de dados.

Concretamente nas entrevistas, foi adotado um protocolo de procedimentos e elaborado um consentimento informado. No caso da entrevista à diretora de AE, foi previamente solicitada autorização à DGE (“Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: inquérito 1299300001”), tendo a mesma sido concedida (cf. Anexo XIX).

V. APRESENTAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, em que se procederá à apresentação dos dados recolhidos, pretende-se, partindo das representações de alguns atores educativos relacionados com os CFAE, descrever e explicar a natureza das relações que estabelecem entre si e de que forma veem o CFAE enquanto estrutura do sistema educativo. Assim, organizar-se-á a apresentação dos dados em três pontos, isto é, em função dos três eixos de análise/dimensões e dos respetivos objetivos, tendo por base a informação extraída da análise documental complementada e confrontada com os dados obtidos nas cinco entrevistas realizadas (E1, E2, E3, E4, E5). Refira-se que, no tocante a este instrumento de recolha de dados, feita a respetiva transcrição, foi elaborada uma ficha síntese para cada entrevista (cf. Anexos XI a XV) e, em seguida, fichas síntese para cada um dos três eixos de análise/dimensões (cf. Anexos XVI a XVIII).

1. Eixo 1. Mapeamento dos atores associados ao CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE

Como já foi afirmado no capítulo anterior, para além da diretora do CFAE, os restantes quatro participantes no estudo representam instituições da administração central, da administração local, parceiros ou ainda AE afeto ao CFAE, ou seja, instituições com as quais o CFAE estabelece relações privilegiadas. No entanto, podiam ter sido considerados ainda outros atores, nomeadamente os indicados no relatório de avaliação interna do CFAE 2020/2021; nesse documento, explicita-se que, na implementação de um plano de formação, a interação com parceiros e o estabelecimento de protocolos se assumem como prioridades, constituindo uma mais-valia esta “construção de parcerias e [a] promoção do trabalho em rede”, entendidas como extremamente “profícu[as] para todos os envolvidos, quer ao nível das instituições, quer ao nível do desenvolvimento profissional dos formandos” (relatório de avaliação interna do CFAE 2020/2021, p.140):

Foi, desde sempre, um dos principais objetivos da diretora deste CFAE constituir-se como um parceiro de referência na área da formação; assim, este ano não foi exceção.

Os agrupamentos de escolas são os primeiros e mais importantes parceiros na implementação de uma oferta formativa de qualidade e útil às organizações e aos seus trabalhadores.

As Câmaras Municipais da área geográfica de abrangência do CFAE foram igualmente parceiras fundamentais na dinamização e implementação de oferta formativa.

Mas contamos também com outros parceiros de extrema importância [...].

O gráfico que, a seguir, se apresenta dá conta dessas parcerias:



Quadro 4 – Parceiros do CFAE (relatório de avaliação interna 2021/2022, p.140)

Como já se afirmou, por estabelecerem relações mais relevantes e privilegiadas com o CFAE e por limitações em termos de tempo, optou-se pela integração, então, neste estudo da DGE (administração central), da CIM (administração local), do Instituto Politécnico 2 – CCTIC (entidade parceira) e do AE sede do CFAE.

Características (organizacionais/profissionais) e modos de intervenção dos vários atores

1.1 CFAE

O CFAE foi criado em 2008 e resulta da associação de seis AE do ensino público, de uma Associação de Jardim Escolas e de um colégio privado, abrangendo três concelhos “com realidades sociais [...] completamente diferentes” (E1, p.17), com um total de mais de 1100 docentes e quase 500 não docentes. No regulamento interno da instituição são apontados como objetivos os definidos no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, nomeadamente:

- a) Garantir a execução de planos de formação visando o melhor desempenho das escolas enquanto organizações empenhadas na procura da excelência, designadamente através da valorização da diversidade dos seus recursos humanos;
- b) Coligir a identificação das prioridades de formação de curto e médio prazo do pessoal docente e não docente indicadas pelas escolas associadas;

- c) Promover o desenvolvimento da formação contínua do pessoal docente e não docente das escolas associadas, através da elaboração e implementação de planos de formação adequados às prioridades definidas;
- e) Construir redes de parceria com instituições de ensino superior, tendo em vista a adequação e a qualidade da oferta formativa;
- f) Privilegiar as relações com as comunidades locais e regionais;

Refira-se ainda que o atual CFAE resultou da agregação de dois CFAE (E1, p.14).

A diretora em exercício (desde 2002) começou por ser especialista num desses CFAE, depois também sua diretora (idem, pp.15-16). Segundo a sua opinião, e dando destaque ao trabalho de equipa, defende que os objetivos da CFAE são cumpridos “graças ao empenhamento, à disponibilidade, ao profissionalismo e dedicação dos que trabalh[am] no e com o centro de formação, às colaborações recebidas por parte dos [...] vários parceiros, ao apoio sempre próximo da Comissão Pedagógica”.

1.2 DGE

No que diz respeito à DGE do ME, enquanto serviço central da administração direta do Estado, e segundo informação disponibilizada no seu portal, tem como missão

assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, prestando apoio técnico à sua formulação e acompanhando e avaliando a sua concretização, bem como coordenar a planificação das diversas provas e exames.

Com esse intuito, tem como atribuição, entre outras, “m) Contribuir para o planeamento das necessidades de formação inicial, contínua e especializada do pessoal docente, em articulação com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e a Direção-Geral da Administração Escolar”.

Compreendemos, por isso, que a representante da DGE, na sua entrevista, convoque a missão e a citada atribuição deste serviço do ME:

tem no seu cerne trabalhar as questões do currículo, da inclusão, também da cidadania. Todo este trabalho para, efetivamente, poder chegar a quem nos interessa, que é aos nossos alunos. Tem que passar pelos nossos professores e, para isso, é característica da profissão docente ter um desenvolvimento profissional contínuo [...] que obriga a que os professores façam essa formação contínua. (E5, p.51)

Afigura-se, então, como óbvia a articulação da DGE com o CFAE, entidade que tem a seu cargo a implementação de formação considerada como prioritária pela tutela (cf. artigo 7.º, a), i)) do Decreto-Lei n.º 127/2015).

1.3 CIM

No tocante à CIM, há que ter em consideração particularmente o seu Conselho de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação (CDIED), enquanto

instância de coordenação e consulta e que tem por objetivo promover o planeamento estratégico, a nível intermunicipal, capaz de assegurar a definição de estratégias, ações e prioridades que devem orientar a constituição de uma rede para a coordenação da política educativa [da região]. (regimento do CDIED, p.2)

Na sua missão, são apontados como objetivos “d) potenciar a coordenação e o planeamento intermunicipal da política educativa contruindo redes colaborativas de escolas, de parceiros sociais interessados e dos municípios”, mas ainda “g) impulsionar o envolvimento e a participação das principais entidades localizadas no território, parceiros sociais e representantes da sociedade civil para a definição de propostas concretas” (idem, p.2).

Assim, e em linha com o que se acabou de referir, o representante da CIM, no que diz respeito à relação que se pode estabelecer entre a missão da sua instituição e a dos CFAE (parceiro/entidade do território), é perentório na resposta: tratam-se de instituições com missões afins que agregam “vontades e interesses dos diferentes atores do território”:

Indubitavelmente, a missão da CIMT liga-se aos Centros de Formação e a todos os outros parceiros do território X. Sendo uma Comunidade Intermunicipal, ela existe para dar vazão àquilo que são as necessidades do território, quer por via dos Municípios, quer dos parceiros que colaboram nesta missão. Entre outros, somos um agregador de vontades e de interesses dos diferentes atores do território. (E4, p.45)

1.4 CCTIC

Quanto ao CCTIC, foi criado em 1997 e, de acordo com informação constante no seu *site*, “[t]em como principais objetivos:

Apoiar as escolas de ensino básico e secundário no desenvolvimento de projetos de integração curricular das TIC. Produzir e disponibilizar conteúdos e ferramentas educacionais, preferencialmente em língua portuguesa. Investigar e desenvolver novos produtos e serviços para as TIC na Educação. Colaborar com as estruturas do Ministério da Educação e do IP X na I&D no domínio da Cidadania Digital, Literacia Digital e Inovação Curricular.

De entre estes objetivos, a coordenadora da organização destaca que a estrutura em questão “tem como missão auxiliar, apoiar, acompanhar” (E2, p.26) os AE e as comunidades educativas a integrarem a tecnologia nos seus contextos através da formação de formadores:

Temos um *know-how* apoiado numa base científica, pedagógica, muitíssimo sólida que oferecem aos Centros de Formação a confiança na formação que asseguramos (E2, p.29)

a nossa missão é formação de formadores. É melhorar as competências dos formadores que estão nos Centros de Formação. Eu acho que esta é verdadeiramente a nossa competência enquanto instituição de Ensino Superior. (idem, p.29)

Atendendo ao que foi referido, ou seja, tendo em conta os objetivos do CCTIC e o serviço que presta, a ligação aos CFAE é, pois, inquestionável.

1.5 AE sede do CFAE

Relativamente ao AE sede do CFAE, trata-se de um AE constituído em julho de 2012, fruto da agregação de um AE e de uma Escola Secundária com 3.º Ciclo, como já foi dito, que abrange treze escolas da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário (cf. Projeto Educativo). No seu Projeto Educativo (PE) é, desde logo, sublinhado o facto de ser escola sede do Centro de Formação de Professores, para além de “escola de referência da Intervenção Precoce para a Infância; escola de referência para Perturbação do Espectro do Autismo (três Unidades: 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclos e secundário)” (PE, p.4). Neste mesmo documento orientador, é de assinalar a referência à “abertura ao exterior [que] traduz a perspetiva sistémica do sucesso educativo que caracteriza” este AE. (idem, p.11). Nesse sentido, são assumidas e reforçadas “continuamente as parcerias e protocolos com entidades externas, públicas e privadas, e a integração em plataformas, fóruns, redes e projetos nacionais e internacionais”. “Entre as [entidades] públicas, contam-se [...] centros de formação”, por exemplo (idem, p.11). Por essa razão, é natural que numa das quatro prioridades consideradas para a “Escola de Hoje” – “Prioridade C | Escola de Referência, Excelência e Bem-estar”, surja como objetivo estratégico C10 – “Promover a formação ao longo da vida” e se aponte como estratégia – “Elaborar com os docentes, pessoal não docente e pais e encarregados de educação, um plano de formação adequado às diferentes necessidades” (idem, p.27).

A ligação entre CFAE/AE sede do CFAE é, desta forma, indiscutível, mas, para além do que se acabou de referir, prende-se igualmente com razões financeiras visto que o CFAE não goza de independência nesse domínio (cf. Artigo 30.º - n.º 1, n.º 3 do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho).

Podemos ainda perceber que, se tivermos em conta o levantamento efetuado das características e modos de intervenção dos atores educativos participantes no estudo, se constata que alguns conceitos-chave são transversais e se repetem na missão e objetivos das instituições, tal como se indica no quadro que se segue:

CONCEITOS-CHAVE	ATORES
Formação/Oferta Formativa/Desenvolvimento profissional	CFAE; DGE; CCTIC; AE sede do CFAE
Parceiro/parceria	CFAE; CIM
Rede(s)	CFAE; CIM; AE sede do CFAE
Política educativa	DGE; CIM

Quadro 5 - Conceitos-Chave/Atores (Sites institucionais; regulamento do CFAE; E2; E4; E5; regimento CDIEd, PE do AE sede do CFAE)

2. Eixo 2. Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE - Discrepância entre ação real vs. ação idealizada do CFAE

Neste eixo, e no que concerne à representação do CFAE enquanto organismo do sistema educativo, é unânime a referência por parte dos participantes à sua incontestável função de formar docentes e não docentes; podemos ainda afirmar que existe uma coincidência entre a representação idealizada do CFAE e a representação real desta organização.

Para a diretora do CFAE, a representação idealizada do CFAE pode ser expressa pela seguinte afirmação: “O serviço à comunidade local que serve constitui-se como a função basilar desta organização, que tem por missão a de formar para melhor intervir”. Nesse sentido, e tal como é referido no mais recente relatório de avaliação interna (2021/2022) deste CFAE, “[n]a

elaboração e consecução do plano de formação, considerou-se imperativo o cumprimento das prioridades definidas pela Direção-Geral de Educação”, assim como se considerou “igualmente crucial responder às solicitações dos vários Agrupamentos de Escolas, adotando um novo paradigma de formação orientado para a melhoria do serviço educativo”, promovendo a “atualização científica para uma mudança de métodos, hábitos, atitudes e comportamentos”.

Acrescente-se que a diretora do CFAE (E1), quando questionada sobre a representação que tem sobre o CFAE, faz imediatamente referência às funções e papéis definidos na legislação:

os papéis [do CFAE] são, antes de mais, aqueles que estão no normativo, não é? Esses eram os papéis iniciais que tinham exclusivamente a ver com a gestão da Formação e tudo aquilo que era da área da Formação; o Ministério foi acrescentando mais uns quantos. O principal, o que tem mais impacto no trabalho do Centro é, de facto, a Avaliação Externa do Desempenho Docente. (E1, p.16)

A este respeito (AEDD), também no último relatório de avaliação interna (2021/2022), é recordado que, por determinação do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, nomeadamente do ponto 1 do Art.º n.º 3, se atribui ao diretor do CFAE a função de coordenar e gerir a bolsa de avaliadores externos); pelo número de docentes envolvidos, exigiu por parte do CFAE uma mobilização significativa de recursos. Reportando-nos, mais uma vez, ao ano letivo 2021/2022, foram sujeitos a observação de aulas neste CFAE cerca de 90 docentes. “A bolsa de avaliadores foi constituída por aproximadamente 60 docentes, tendo sido “realizadas reuniões de acompanhamento, quer com avaliadores, quer com avaliados, por decisão da comissão pedagógica” e “o processo foi alvo de uma monitorização constante através da plataforma Moodle do CFAE” (idem, p.136).

No entanto, apesar dos papéis do CFAE estarem definidos na legislação, a diretora do CFAE afirma que cada diretor aplica os normativos que regem o funcionamento da organização de acordo com a sua leitura, adotando, por isso, distintos modos de intervenção. Aliás, frisa bem como é fulcral o perfil do diretor:

Eu diria que todos os diretores dos Centros de Formação cumprem as funções que lhes são atribuídas. Agora, cumprem de forma diferente, e à sua própria imagem, insistindo mais numa área, mais noutra, criando parcerias com uns ou outros ..., portanto, tudo isso tem a ver muito com a própria personalidade do diretor de Centro de Formação. (E1, p.17)

Nesse sentido, clarifica, ainda, qual é a sua perspetiva sobre o papel do CFAE e do seu diretor como um facilitador:

na minha perspetiva, o papel principal de um diretor de Centro de Formação é de facilitador, de interface entre os vários organismos, entidades, que trabalham com a escola, e que trabalham com os professores. Esse é o principal papel: é ser capaz de trabalhar com essas entidades todas e de proporcionar contactos entre as escolas – porque o foco é sempre o Agrupamento – com uma panóplia muito grande de entidades que são diferentes de Agrupamento para Agrupamento, e sobretudo de Centro de Formação para Centro de Formação (idem, p.17)

Mas se a identidade do diretor do CFAE é determinante, não são menos importantes as identidades do território e dos AE para o trabalho que é desenvolvido: “[A] questão da identidade é fundamental: a identidade do território, a identidade dos Agrupamentos e a identidade do próprio diretor do Centro de Formação” (E1, p.17).

Também a representante da DGE faz alusão ao CFAE como uma estrutura muito importante, na medida em que afirma que a “qualidade da educação está amplamente relacionada com aquilo que é a qualidade do próprio desenvolvimento profissional de quem tem funções de docência nas escolas” (E5, pp.53-54). É, pois, esta estrutura “muito flexível” (idem, p.54) que dá resposta a dois níveis de necessidades: nacionais e locais; ou seja, por um lado, implementa a formação decidida pela tutela; por outro, responde às necessidades específicas de cada AE:” Há os grandes programas nacionais, mas continuamos a ter autonomia para que um Centro de Formação trabalhe com as suas escolas associadas, respeitando, naturalmente, os seus planos próprios de formação e dando resposta aos mesmos” (E5, p.53).

O CFAE deve, por isso, constituir-se como um parceiro fundamental “na procura de respostas e soluções para a melhoria do serviço educativo”:

os Centros também [devem] olh[ar] para as realidades que têm à sua volta e perceberem que essas realidades, por vezes, são diversas, que as necessidades são diversas, e o próprio Centro tem que ir à procura de respostas e ser um parceiro das comunidades. (E5.pp.57-58)

Não deixa de afirmar que também as escolas, por seu turno, devem ter consciência que, para “robustecer a competência dos seus professores”, devem recorrer ao seu CFAE (idem, p.58).

Para representante da DGE, os CFAE são, atualmente, estruturas que trazem conhecimento e competência à comunidade (através da realização de formação), mas também “centros de desenvolvimento e de inovação”, apoiando escolas que “arris[cam] Planos de Inovação, mudanças de estratégias” (E5, p.56).

No ponto de vista da entrevistada é, assim, crucial:

Mais iniciativa pelo lado do Centro, de procurar essas redes, construir essas redes, naturalmente que dará uma melhor resposta às comunidades que tem à sua volta. Atrairá melhores formadores, maior diversidade de formadores, e para isso basta consultar até os próprios planos dos Centros, não é? (idem, p.58)

Também a diretora do AE sede do CFAE se refere a esta estrutura que funciona em dois níveis distintos como “muito importante”, implementando não só a formação definida superiormente, mas também a que responde às necessidades sentidas pelas escolas:

há uma grande preocupação em ter em conta as necessidades das escolas, em dar resposta aos problemas das escolas e, claro, que existe a formação *standard* que vem de cima, em que os Centros são um excelente veículo do Ministério da Educação para chegar às escolas; cada vez mais, o Ministério aproveita-se dos Centros como os canais diretos para as escolas, podendo implementar a formação que pretende e, nos últimos anos, isso tem sido uma realidade, [...]
penso que os Centros podem ter esse papel, de dar respostas muito concretas às questões que vão surgindo nas escolas, (E3, p.39)

Fazendo referência especificamente ao CFAE que integra o estudo e corroborando a coincidência já mencionada entre a representação idealizada e real desta organização, a diretora deste AE considera-o “um modelo a seguir”, visto que é “atento”, “inovador” e “aceita desafios” (E3, p.40). Frisa ainda que esta organização “não fecha a porta a ninguém e abre todas as portas que precisa” (idem, p.43), ou seja, responde às solicitações e desafios que lhe são colocados; concretiza a sua opinião com o exemplo da acreditação do UBUNTU FEST em tempo recorde:

no ano passado, fizemos aqui o UBUNTU FEST, que foi um encontro nacional e que trazia participações internacionais e, com muito pouco tempo de antecedência, pareceu-nos que seria de acreditar enquanto formação científica e pedagógica que era muito pertinente. Por exemplo, ao conversar com a diretora do Centro, ela propôs esta atividade a ser acreditada no Conselho Científico, não descansou enquanto não conseguiu e foi em tempo recorde. Estou certa que 90% de outros Centros de Formação não o fariam porque, à partida, a tempo e a horas da realização do encontro, ela não tinha grandes hipóteses de ser acreditada e é isso que acho que é diferente. É necessário, é pertinente, faz todo o sentido, então juntam-se todos os esforços no sentido de se conseguir. (idem, p.43)

Já a representante do CCTIC ou o representante da CIM perspetivam os CFAE como os organismos mais próximos das escolas, assumindo o papel de “intermediários” e, por isso, capazes de estabelecer “pontes”.

A coordenadora do CCTIC destaca imediatamente a óbvia proximidade que os CFAE têm com os AE:

são as estruturas que mais proximidade têm das comunidades educativas, portanto, dos Agrupamentos de Escolas, que melhor as conhecem e que melhor conseguem, em conjunto com as direções dos Agrupamentos, identificar

áreas de trabalho, de interesse, de necessidade, áreas estratégicas, áreas, se calhar, de interesse e de necessidade, mas que são adicionais, que não são estratégicas, (E2, p.29)

Mas o papel do CFAE como intermediário entre várias instituições também é apontado como muito importante de acordo com esta entrevistada:

a missão do Centro de Formação, que é oferta de formação contínua, [faz com que possam] estabelecer pontes, quer seja com o Centro de Competência TIC, quer com outras estruturas a nível local ou regional, para ajudar, de facto, a implementar ou concretizar aquele objetivo, aquela estratégia, colmatar aquela necessidade, trabalhar naquela área de interesse daquele Agrupamento. (idem, p.29)

Depreendemos ainda pelo seu discurso que os CFAE da região concretizam a sua missão enquanto “instituições privilegiadas e com a nobre missão de assegurar a formação contínua” (idem, p.31).

A coordenadora do CCTIC encara ainda os CFAE como parceiros de quem se quer aproximar, com quem quer colaborar, trabalhar, não os vê “como concorrentes”, mas como uma equipa:

Não vejo nada, como muitas vezes se quer passar, que o Centro de Formação é o diretor e o resto dos colegas que lá estão são funcionários à disposição do senhor diretor. Vejo-os muito, e porque trabalho com eles, como equipa. (idem, pp.30-31)

Quanto ao representante da CIM, no que toca à representação que tem do CFAE enquanto estrutura do sistema educativo, considera igualmente que tem “um papel extraordinariamente importante”, destacando o seu papel de intermediário entre a CIM e os estabelecimentos escolares:

desde 2016, temos uma relação próxima com os Centros de Formação. Procuramos que sejam a ponte, o elo de contacto com os Agrupamentos de Escolas, no sentido de perceber quais é que são as principais necessidades em termos de capacitação da comunidade educativa, para que possamos promover ações numa lógica de seminário (E4, p.45)

o Centro de Formação [...] [é] o elo de contacto com o diretor, com os docentes do Conselho Pedagógico, com o Conselho Geral, ouvindo todas as partes. Percebe em que medida, num dado momento, um ou outro seminário pode ser importante para uma dada comunidade. Acho que o Centro de Formação tem um papel extraordinariamente importante. (idem, p.46)

A mesma ideia é, de novo, reforçada no seu discurso, acrescentando a referência ao papel do CFAE também como estrutura intermédia entre a tutela e os AE:

Creio que o Centro de Formação deve estar ao lado das escolas no sentido de lhes proporcionar as ações de capacitação mais prementes, mediante as exigências da tutela e as sugestões dos Agrupamentos de Escolas em função das necessidades dos docentes. (idem, p.45)

Por estas razões, este entrevistado alega que os CFAE constituem um apoio para a CIM na identificação de “temas” a explorar “localmente” em termos de formação (idem, p.46).

Importa ainda fazer menção à representação do CFAE como uma organização “reflexiva”.

Segundo a representante da DGE, enquanto organizações educativas desejavelmente reflexivas e, portanto, “com potencial para crescer e para melhorar”, os CFAE devem realizar uma permanente autoavaliação para que possam perceber “nomeadamente junto das suas comunidades se estão a dar efetiva resposta àquilo que são os desafios dessas comunidades” (E5, p.57). Esta entrevistada acrescenta que seria importante avaliar, nomeadamente, o impacto da formação na mudança de práticas e na melhoria da qualidade da educação:

aquela comunidade que tinha um desafio numa determinada área e que desenhou um plano de formação e que teve os seus professores docentes envolvidos nessa formação, se realmente aquela foi uma variável... porque há outras, não é? Na Educação temos sempre esse problema, que não sabemos, não é? A causalidade. Mas eu acho que era importante os Centros de Formação terem essa preocupação. Ou seja, não é apenas a estatística, não são apenas as quantidades, os números. Mas é perceber... ou seja, no fundo, é isto: acompanhar um bocadinho o formando, para além do momento da formação. Perceber se aquela formação foi realmente verdadeiramente importante para a qualidade do trabalho daquele professor. (idem, pp 58-59)

Também o representante da CIM assinala o contributo que os CFAE devem dar, através da reflexão, para o processo de mudança de mentalidades na educação:

Na educação esta visão [qual é que será o grande desafio?] é essencial porque as mudanças são muito lentas. [...] A mudança é extraordinariamente lenta, porque implica mudar mentalidades. [...] Acho que os Centros de Formação têm um papel muito importante para esta reflexão e por isso contamos com eles. (E4, pp.48-49)

A direção do CFAE participante no estudo considera igualmente fundamental na organização a autorreflexão, a avaliação “sistemática e rigorosa de acompanhamento e monitorização da formação” (aspeto comprovável, por exemplo, através dos relatórios de avaliação interna anuais - cf. Relatório de avaliação interna 2021/2022) e que visa

atingir dois objetivos primordiais: aferir a qualidade da resposta formativa dada e perceber os efeitos que a formação desenvolvida no âmbito do plano de formação da organização tem nos formandos (por exemplo, no seu desenvolvimento profissional) e nas organizações a que pertencem. (idem, p.4)

Este cuidado é igualmente corroborado pela celebração, em 2018, de um protocolo do CFAE com uma instituição de ensino superior, enquanto entidade de consultadoria científica e metodológica.

Em síntese, o quadro que se segue dá conta das várias representações do CFAE apresentadas pelos representantes dos atores participantes no estudo:

PARTICIPANTES NO ESTUDO	REPRESENTAÇÕES DO CFAE
Diretora do CFAE	Organização que forma para melhor intervir na comunidade local, gerindo a formação e gerindo/coordenando a bolsa de avaliadores externos
Diretora do CFAE	Facilitador, interface entre vários organismos
Representante da DGE; Diretora do AE sede do CFAE	Organismo que responde simultaneamente a necessidades nacionais (prioridades formativas definidas pela tutela) e necessidades locais (solicitações dos AE)
Representante da DGE; Representante CCTIC	Parceiro na procura de respostas e soluções na melhoria do serviço educativo
Representante da DGE	Estrutura de transmissão de conhecimento e competência à comunidade
Representante da DGE	Centro de desenvolvimento e de inovação
Representante do CCTIC; Representante da CIM	Intermediário/" elo de ligação" no estabelecimento de "pontes" entre os AE / instituições e AE/tutela
Representante da DGE; Representante da CIM	Organização reflexiva que se autoavalia sistematicamente

Quadro 6 – Representações do CFAE (relatório de avaliação interna 2021/2022 do CFAE; E1; E2; E3; E4; E5)

3. Eixo 3. Caracterização das relações entre atores

– Relações CFAE/DGE; CFAE/CIM; CFAE/parceiros; CFAE/AE; CFAE/outras instituições e Recursos e interesses implicados nas relações que estabelecem

Relativamente às relações que se estabelecem entre o CFAE e os atores envolvidos neste estudo – DGE (administração central); CIM (administração local); CCTIC (parceiro); AE sede do CFAE – são, na perspetiva de todos os entrevistados, relações caracterizadas pela proximidade em diferentes “escalas”, embora alguns dados contrariem a proximidade referida.

3.1 CFAE/DGE

No que concerne às relações CFAE/ DGE, a diretora do CFAE considera esta interação como óbvia e incontornável, tratando-se a DGE do organismo que define as linhas e diretrizes de formação, capacitando também os formadores do CFAE:

nos últimos anos, as formações implementadas nos Centros de Formação, pelo menos o grande, o maior número das formações, são formações pensadas, estruturadas pela Direção-Geral de Educação, que cede aos Centros de Formação para serem aplicadas, e a própria DGE, que capacita os formadores do Centro de Formação. Portanto, o nosso trabalho está interligado – umbilicalmente, diria – com a Direção-Geral de Educação, que é fundamental, que é absolutamente fundamental nesta definição de linhas e de diretrizes para a implementação da formação. (E1, p.20)

Em perfeita concordância com esta posição, a representante da DGE, refere que entre a DGE e os CFAE existe uma relação de “enorme complementaridade” (E5, p.51) e um trabalho de “grande proximidade” (idem, p.52); isto é, a nível ministerial, desenham-se políticas educativas que “acautel[am] o desenvolvimento profissional dos docentes” (idem, p.52) – definem-se conteúdos das ações de formação (ANs), produzem-se recursos, formam-se e acompanham-se formadores. Posteriormente, os CFAE implementam estas formações: “a partir das políticas educativas, são desenhados os programas que depois são financiados e são disponibilizados para que os Centros de Formação os possam implementar junto das suas escolas associadas” (idem, p.51).

A representante da DGE faz ainda alusão a uma relação “fácil”, “aliada” (idem, p.54), com anos de convivência, que é mediada pelos 5 representantes regionais dos CFAE (Norte, Centro, Alentejo, Lisboa e Vale do Tejo e Algarve) entendidos como “pontos focais”:

Sempre que, a pedido do Senhor Ministro, desenhamos um programa em termos nacionais, os cinco elementos representantes são os primeiros a ser ouvidos. Dialogamos com eles e aí discutimos o melhor modelo, como é que o

vamos implementar. Portanto, depois, a partir daí, normalmente fazemos sempre uma reunião alargada. (idem, pp.54-55)

Por isso, a representante da DGE afirma: “Temos canais de comunicação que são biunívocos, portanto, não é a DGE que impõe aos Centros, nem o contrário. Há aqui diálogo na construção e no desenho destas estratégias, recursos, etc.” (idem, p.55).

Esta participante refere, então, que se tratam de “trabalhos diferenciados aquilo que a Direção-Geral da Educação faz, mas muito complementar depois do que é o trabalho dos Centros de Formação” (idem, p.53).

No entanto, os dados recolhidos contrariam esta relação “fácil”, “aliada” (E5, p.54) entre as duas instituições.

Assim, a estrutura orgânica do CFAE, cuja definição é da responsabilidade da tutela, surge desde logo, como um ponto de tensão.

É a própria diretora do CFAE que chama a atenção para esta indefinição, visto que se trata de uma estrutura vital para que se possa “desenvolver uma assessoria qualificada” (Barroso & Canário, 1999, p.46):

Há, de facto, um trabalho imenso, que é pedido a um Centro de Formação, não só da gestão da formação, não só da gestão de projetos... quer do pessoal docente como do pessoal não docente, mas também da Avaliação Externa. Há uma enormidade de competências que recaem sobre nós, e a estrutura, exceto raras e infelizes exceções, manteve-se igual. No meu caso, nunca senti isso de uma forma tão intensa como os meus colegas. (E1, p.22)

Ainda sobre a estrutura dos CFAE, no entendimento da coordenadora do CCTIC, o facto desta organização ser uma estrutura intermédia entre os AE e o ME, justifica que se encontre, muitas vezes, “sozinh[a]” (E2, p.34) e “desapoiad[a]”, não podendo “levar a cabo objetivos mais ambiciosos” (idem, p.31):

o Centro de Formação está ali entre as escolas e entre o Ministério. E, depois, não têm também estrutura, porque os seus formadores são formadores que vêm normalmente das escolas associadas e, por vezes, falta ali o tal *know-how*, a tal formação de formadores que, umas vezes, a estrutura central oferece porque tem financiamentos e sim senhora acontece, outras vezes, lava daí as suas mãos, não há dinheiro para financiar e, portanto, o Centro de Formação que arranje lá os formadores e que faça lá a formação como muito bem entender. (idem, p.31)

Exemplifica a sua opinião recordando a implementação da formação a distância (durante a pandemia) em que os CFAE não tiveram por parte da tutela nenhum apoio. Nesta

ocasião, a parceria existente com o CCTIC foi decisiva, permitindo operacionalizar algumas ações de formação a distância (cf. E2, p.32).

Acrescente-se também que a referência aos insuficientes recursos humanos afetos ao CFAE por parte de vários participantes, é bem ilustrativa da tensão existente entre a tutela e o CFAE:

acho que o volume de trabalho neste Centro de Formação é muito, muito mesmo; aliás, comparando o número de escolas associadas com o volume de formação, se fizéssemos um estudo comparativo com outros Centros, percebia-se a distância a que ficava em termos volume de trabalho. A escola sede tem um assistente técnico afeto só o Centro, mas é claramente muito pouco e, portanto, acho que um grande constrangimento é a falta de recursos humanos, ou seja, era importante termos lá mais pessoas (E3, p.42)

Enquanto entidade externa, apercebo-me que os Centros de Formação têm dificuldade em dar resposta às solicitações da tutela e também às solicitações locais, porque, creio, os recursos humanos são escassos. Do ponto de vista logístico, recai nos Centros de Formação uma significativa responsabilidade relativamente à prossecução de um plano de formação e aos procedimentos inerentes aos mesmos. Assim, admito que uma das principais dificuldades que existem, efetivamente, é dar resposta às necessidades e às responsabilidades que têm com os recursos humanos que lhes estão afetos. (E4, p.47)

Os recursos, nomeadamente os recursos humanos, no nosso país, começam a escassear, não é? Recursos humanos para a Educação; a falta de professores. Os recursos humanos são bens preciosos também pela sua escassez. Se nós tivemos, há uns anos atrás, Centros de Formação que estavam mais robustecidos do ponto de vista de terem mais pessoas a trabalhar no seu âmbito de... hoje em dia, nem tanto. Ainda assim, melhor agora do que há uns anos. Há uns anos atrás, [...], em 2012, 2013, por aí, 2014, era o diretor do Centro de Formação e com sorte o administrativo que lhe dava apoio. (E5, p.56)

Coincidindo com um outro ponto de “fricção” com a tutela, a diretora do CFAE acrescenta que a falta de interligação entre plataformas acarreta muito mais trabalho e surge igualmente como um entrave: “um constrangimento que poderia ser resolvido com alguma facilidade e algum empenho da tutela, seria uma maior interligação entre a multiplicidade de plataformas, que nos pedem para preencher, introduzindo os mesmos dados” (idem, pp.23-24).

Na mesma linha, a diretora do AE sede do CFAE faz referência à “burocracia”, entendida como excesso de procedimentos oficiais desnecessários:

a burocracia [...] também é um bocadinho violenta quer para diretora do Centro e a equipa que lá está, quer para a escola. Só não é, digamos, mais doloroso e preocupante porque existe uma boa relação de trabalho, de confiança (E3, p.42)

O representante da CIM não esquece igualmente o excesso de procedimentos, aspeto que explica a falta de disponibilidade dos diretores de CFAE:

Em termos de intensificar as relações, eventualmente promover uma relação mais próxima, o grande inconveniente é, de facto, os Centros de Formação não poderem dedicar mais atenção ao projeto. No contexto das suas funções, sentimos que a disponibilidade para o programa de seminários é escassa. Também as escolas nos transmitem estar demasiado assoberbadas. Falta disponibilidade mental para pensar além da atividade do dia a dia. (E4, p.48)

A referência à escassa autonomia que é concedida aos CFAE na resposta às necessidades locais pode constituir mais um indicador dos entraves à boa relação entre CFAE/DGE.

Assim, na perspetiva do representante da CIM, é pouca a margem que é conferida aos CFAE para dar resposta às necessidades locais: “a avaliar pelos desabafos que ouço, creio que as orientações superiores têm um importante papel no desenrolar da ação do Centro de Formação” (E4, p.47); “Talvez [haja pouca margem para as necessidades locais]” (idem, p.48). Concretiza esta afirmação, recordando a implementação do Plano de Transição Digital que, na sua ótica, foi repentina, mas tardia:

Por exemplo, a estratégia do Ministério ao nível do Plano da Transição Digital, e que eu compreendo, é mais do que legítima. No entanto, uma necessidade que assumiu um caráter de urgência. Foi preciso uma pandemia para se perceber a importância da transição digital. Eu acho que já devia ter sido promovida de uma forma muito mais gradual, antecipando cenários. (idem, pp.47-48)

No entendimento do representante da CIM, os CFAE “têm um papel muito importante [na] reflexão” sobre a mudança na educação (idem, p.48):

Não podemos estar apenas a capacitar as pessoas para um problema que surgiu agora. Não pode ser. É preciso, penso eu, disponibilidade mental para pensar no futuro, antecipar cenários. Daqui a 10 anos, daqui a 20 anos, qual é que será o grande desafio? Vamos então começar a preparar-nos. Na educação esta visão é essencial porque as mudanças são muito lentas.

Um outro indicador da relação com “atritos” entre CFAE/tutela é indicado pela diretora do AE sede do CFAE e que está relacionado com a adesão dos docentes à formação, em virtude do excesso de propostas:

o Ministério atira, por exemplo, para os Centros determinadas ações; estou a falar concretamente da Escola Inclusiva que foi o último exemplo [...] e que, teoricamente, mobiliza uma boa percentagem de professores de uma escola. Aí, nós deparamo-nos com um problema que é explicar aos professores a pertinência daquela formação para a tornar como prioritária, para os levar a frequentá-la porque, depois, como é que o Centro de Formação explica ao Ministério que não consegue ter professores para formação? (E3, pp.41-42)

Não podemos ainda deixar de mencionar a questão do financiamento da formação, enquanto aspeto que gera tensão entre CFAE/tutela, aliás referido, respetivamente, quer pela representante da DGE, quer pela diretora do AE sede do CFAE:

outro constrangimento, no que me diz respeito, são as regras financeiras das despesas, da elegibilidade das despesas; às vezes, precisávamos de uma outra coisa, mas não é elegível, mas isso são regras já antigas com as quais nós temos que lidar. É assim o jogo, é assim que temos de jogar. (E3, p.42)

todos os constrangimentos que no sector público temos, de falta de recursos; os financiamentos são o que são; o pagamento das horas de formador é o que é. Gostaríamos que a hora de formador fosse melhor, enfim, remunerada, etc., etc. (E5, p.57)

No entanto, é singular a perspetiva da diretora do CFAE sobre a ausência de financiamento, situação que, a seu ver, constituiu uma oportunidade para fomentar laços, contrariando a tese de que os CFAE são "reféns da entidade financiadora e sem capacidade de diversificação de fontes de receita" (Viegas, 2007, p.229):

nós estivemos... penso que foi de 2010 a 2016, sem qualquer tipo de financiamento. E isso, que, à partida, poderia ter sido um momento difícil – e é evidente que, no princípio, não foi fácil. Mas muito rapidamente, os professores e as escolas souberam reinventar-se e, de facto, esse momento em que não houve financiamento tornou-se a possibilidade dos nossos professores, alguns deles serem formadores. E permitiu esse trabalho colaborativo e foi muito interessante. Portanto, a minha perspetiva não é financeira. (E1, p.23)

Mas se os aspetos até agora referidos causadores de atrito podem ser imputados à tutela, a representante da DGE, por sua vez, chama a atenção para a débil articulação entre formadores, facto da competência da direção do CFAE. Esta entrevistada considera pertinente desenvolver uma maior articulação entre formadores, fomentando a criação efetiva de uma bolsa que funcione como uma comunidade, evitando, dessa forma, situações que experienciou no passado no papel de formadora: " Há uns anos atrás, senti isso [...] enquanto formadora; ser formadora de um Centro significava ir lá buscar o *dossier* pedagógico e, no final, ir lá entregá-lo" (E 5, p.56).

Sintetizando, podemos, então, depreender que apesar da relação necessariamente próxima e complementar a que a diretora do CFAE e a representante da DGE fazem referência, são vários os pontos de fricção entre os dois organismos gerando, podemos dizer, uma tensão constante.

3.2 CFAE/CIM

De entre as várias parcerias existentes, a diretora do CFAE destaca a parceria com a CIM, “[p]elo impacto que teve na disponibilização de formação financiada”, permitindo “concretizar cerca de 10 turmas de formação destinadas a docentes” (relatório de avaliação interna 2021/2022, p.140).

Na sua entrevista (E1), a diretora do CFAE afirma:

Eu estou-me a lembrar de uma organização, que, atualmente, é um parceiro fundamental, que é a Comunidade Intermunicipal X, e que esse papel central é relativamente recente. Estamos a falar de 7, 8, 9 anos. Mas em 7, 8, 9 anos, também por via das opções políticas, das opções políticas do Governo, com maior relevância e um papel mais importante às próprias Comunidades Intermunicipais, de facto, esse trabalho foi intensificado e, neste momento, é um parceiro fundamental. (E1, p.18)

A entrevistada adianta ainda razões que justificam esta colaboração de proximidade:

esta Comunidade Intermunicipal fez uma aposta muito grande na Educação, criou inclusive um Conselho Regional de Educação, onde estão presentes todos os Municípios – os treze Municípios – todos os Agrupamentos desses Municípios, os Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico e Secundário, também as instituições de ensino superior deste território, e os diretores de Centros de Formação, que também estão representados. Portanto, é nesse Conselho que as grandes decisões são tomadas, em diálogo com esses parceiros. E isso, de facto, é uma estratégia muito feliz e que tem permitido concretizações extremamente interessantes para este território. (idem, p.18)

O representante da CIM atesta esta relação privilegiada entre a sua organização e os CFAE, considerando existir uma “ótima relação” (E4, p.47) com os 3 CFAE da região; a única dificuldade que enfrentam prende-se com a impossibilidade de reunirem presencialmente (idem, p.46).

Pela proximidade geográfica e pelo número de alunos dos AE, admite que organiza várias ações de capacitação com o CFAE participante no estudo:

O Centro de Formação X [...] está sediado [na cidade X] integra vários Agrupamentos de Escolas que têm muitos alunos. Por esse motivo é um Centro que nos apoia a dinamizar várias ações de capacitação (idem, p.47)

Refira-se que estas relações, nomeadamente, CFAE/CIM ou ainda CFAE/autarquia são perspetivadas, aos olhos de outros atores, como naturais e são mencionadas, respetivamente, quer pela representante da DGE (E5), quer pela diretora de AE(E3): “Vejo constantemente iniciativas que nascem nos próprios Centros em colaboração com as autarquias, com as CIM, com as universidades, com os politécnicos, com especialistas... “(E5, p.55); “A nível local,

também me parece que a autarquia é um parceiro fundamental, a Comunidade Intermunicipal também cada vez mais está a acontecer” (E3, p.41).

Podemos, desta forma, depreender que existe, efetivamente, entre CFAE/CIM uma relação de parceria entre instituições com missões afins que agregam “vontades e [...] interesses dos diferentes atores do território” (E4, p.45) e que se entreejudam na consecução de objetivos.

3.3 CFAE/CCTIC

Relativamente às relações que se estabelecem entre o CCTIC e os CFAE da sua área de abrangência – relações confirmadas no *site* através da referência aos vários CFAE da região como parceiros –, a sua coordenadora (E2) refere uma relação de proximidade, mas distinta de CFAE para CFAE, conforme as especificidades de cada um:

[Os diretores de CFAE] são todos muito diferentes, [...]

[Nas reuniões] estamos ali a tratar de uma estratégia que passa pelo Centro e, portanto, é conjunta. Mas que cada um deles... ou que dois ou três têm uma visão e outro tem outra. E cada um tem a liberdade de avançar e nós temos que ter a capacidade de nos adaptar, não é? e de perceber isso. Quer dizer, eles é que conhecem as comunidades deles, eles é que sabem como é que trabalham. Portanto, com X é de uma maneira, com Y é de outra, e com Z é ... (E2, p.36)

Sublinha ainda que vê a sua instituição como parceira, intermediária, colaboradora (cf. E2, p.28, p.30) e recorda os primeiros contactos e visitas aos CFAE com o intuito de estreitar relações, bem como os resultados que daí surgiram:

fui muito bem recebida, [...], nessa visita e daí começaram a existir contactos periódicos para preparar, trabalhar, para restabelecer cooperações, colaborações, definir estratégias, enfim. Naquilo que diz respeito ao digital, e que fique claro que os Centros de Formação mantêm relação com a ESE em áreas como a inclusão, em áreas como a matemática... (idem, p.28)

Especificamente com o CFAE participante no estudo, caracteriza esta relação de “largo espectro” (“colaboração em diversos domínios”), mas sem exclusividade (“não há exclusividade com ninguém”) (E2, p.37). Exemplifica a colaboração existente através da referência à formação– “círculo de estudos, jornadas” (idem, p.36) –ou ao concurso de autores digitais, em que é constante o envolvimento da diretora do CFAE (cf. E2, p.37).

Estas interações do CFAE com instituições do ensino superior, refira-se, são consideradas também óbvias por outros atores: “As [relações com] instituições do ensino

superior também me parece que são pertinentes” (E3, p.41); “Vejo constantemente iniciativas que nascem nos próprios Centros em colaboração com as autarquias, com as CIM, com as universidades, com os politécnicos, com especialistas...” (E5, p.55).

A diretora do AE sede do CFAE sublinha, nomeadamente, a relevância de fomentar relações com instituições responsáveis pela formação de formadores que constituem “parceiros” importantes:

são eles que, depois, fazem a diferença, também porque os meus professores até podem estar empenhados em fazer formação e aí eu tenho algum cuidado, algum respeito pelo tempo que eles gastam na formação, mas à partida, gosto sempre de perceber se estão acauteladas as condições para que tenham uma boa formação porque nada mais terrível que estar ali com aquela sensação de perder tempo e, portanto, os formadores (entre aspas) também são parceiros fundamentais que Centro tem que escolher, procurar, relacionar-se. (E3, pp.40-41)

É importante frisar que um aspeto que podia ser gerador de tensão entre CFAE/CCTIC, isto é, o facto de ambas as instituições terem como missão a implementação de formação, não acontece, pelos menos nas duas organizações participantes no estudo. A representante do CCTIC deixa-o muito claro: “[...] é muito assim que eu vejo os Centros de Formação. Um parceiro privilegiado [...] Não os vejo nada como concorrentes.” (E2, p.30). A diretora do CFAE corrobora igualmente esta perspetiva, lembrando que têm desenvolvido “muitas atividades, parcerias muito interessantes” (E1, p.19).

3.4 CFAE/AE sede do CFAE

Sobre a relação, em geral, com os AE afetos ao CFAE, a diretora do CFAE recorda a missão da instituição enquanto estrutura que “existe para dar respostas aos AE” (E1, p.22); afirma haver uma excelente relação com os diretores, apesar das “diferenças”, que vê “como complementares”:

As reuniões da Comissão Pedagógica são, de facto, momentos de partilha – de partilha de responsabilidades, de partilha de opiniões, de partilhas de projetos – em que se sente que estamos todos, de facto, unidos em torno de um objetivo maior.

[...]

A relação do Centro de Formação com os Agrupamentos é uma relação de parceria e de ... quase camaradagem.

[...]

Portanto, o órgão Comissão Pedagógica é, de facto, um espaço de trabalho cooperativo. (idem, p.22)

Apesar deste papel relevante da Comissão Pedagógica, a diretora do CFAE não deixa de fazer referência à intervenção do próprio diretor de CFAE na definição da linha de orientação da instituição, isto é, à sua “margem de manobra”:

há sempre um espaço de maior liberdade para o Centro de Formação, mas que propõe determinadas atividades ou determinados projetos, também muito por via daquilo que são os meus interesses, os projetos que eu acho que são mais interessantes e que podem ser uma mais-valia para o território (idem, p.22)

Convergente perspectiva apresenta a diretora de AE sede do CFAE que afirma existir, no seu entendimento, uma relação muito próxima do CFAE com todos os AE:

este Centro [...] tem estabelecido uma relação muito próxima com as escolas associadas e isso acho que, numa relação, ganho é ganho, ou seja, nós ganhamos muito porque temos alguém a orientar-nos nesta parte concreta da formação, na avaliação externa dos professores, nesses procedimentos. (E3, p.40)

Mas insiste que, apesar de manter uma relação muito estreita com a diretora do CFAE por motivos financeiros, nunca considerou que esse aspeto ditasse um tratamento distinto:

Nunca senti que tivesse um tratamento diferenciado em relação aos outros diretores das escolas associadas; portanto, no plano da formação, temos todos o mesmo tratamento e só assim é que podia ser; portanto, não há aqui situações privilegiadas. Da minha parte, há uma preocupação acrescida que é a gestão dos dinheiros e dos fundos

[...]

De resto, penso que a diretora se esforça para tratar todos de igual forma em termos do acesso à formação, em termos de procura de formações que são pedidas; aí, não sinto nenhuma diferença. (idem, p.41)

Mas esta entrevistada (E3), talvez por ser vice-presidente da Comissão Pedagógica do CFAE, representando “a escola com responsabilidade financeira” (E3, p.40) não esquece épocas em foi “dramático” porque era necessário desenvolver ações e não havia o respetivo financiamento (idem, p.40); a “gestão dos dinheiros e dos fundos” determinou, por isso, uma articulação muito concertada com a diretora do CFAE, articulação essa que explica que, em alturas em que não houve financiamentos, tivessem encontrado “formas de continuar a fazer formação com pouco dinheiro ou nenhum” (idem, p.41).

Segundo os dados recolhidos, é, assim, possível afirmar-se que a relação entre CFAE/AE sede do CFAE é estreita e de efetiva parceria.

3.5 Relações CFAE/outros organismos

Evidentemente que as relações que o CFAE estabelece não se circunscrevem aos quatro atores participantes no estudo – DGE, CIM, CCTIC, AE sede do CFAE – aliás, relações já caracterizadas nos pontos anteriores. Assim, a partir das entrevistas realizadas, foi ainda possível recolher dados sobre a relação que o CFAE desenvolve com outras instituições, dados esses que, em seguida, se apresentam.

Na ótica da diretora do CFAE constituem igualmente parceiros fundamentais os Municípios. Exemplificando a interação estreita que desenvolvem, esta entrevistada dá conta de uma proposta concreta que fez a esta entidade:

implementámos uma estratégia que me parece interessante, e que não sei se será pioneira, mas foi, de alguma forma, inovadora: foi desafiar os Municípios a serem formadores do pessoal não docente das escolas associadas. Porque a Câmara tem uma panóplia de técnicos especializados em múltiplas áreas, que são essenciais para o bom funcionamento das escolas. Daí que eu tenha desafiado os vereadores da Educação e os presidentes das Câmaras, para haver aqui uma cedência dos seus técnicos, em áreas específicas, e são múltiplas as áreas! (E1, pp.18-19)

O balanço desta concretização foi muito positivo, fomentando a criação de “laços”, partilhas, inclusivamente de “realidades diferentes, constituindo a base de um trabalho conjunto (idem, p.19).

Na sua entrevista, a diretora do CFAE faz referência ainda ao trabalho de parceria que estabelece com outras instituições, algumas dessas relações mais próximas do que outras e passíveis de se irem alterando:

ao longo da existência de um Centro de Formação, vão-se criando múltiplas parcerias, muitos parceiros entram para aqui ajudar a criar um Plano de Ação para o Centro de Formação. Há, incontestavelmente, atores privilegiados, organizações privilegiadas. E essas organizações também vão sendo alteradas. (E1, p.18)

Sobre relações com entidades públicas, para além da DGE, a diretora do CFAE refere a pouca interação com a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (E1, p.20); afirma que só muito recentemente os Diretores de CFAE são ouvidos na Avaliação Externa das Escolas, embora considere pertinente esta auscultação:

Ultimamente, por via também da alteração dos normativos da Avaliação Externa das Escolas, os Centros de Formação são membros convidados para essa avaliação externa. Mas isto é muito recente, portanto, a primeira vez que fui em representação do Centro de Formação a uma Avaliação Externa do Agrupamento, foi no ano da pandemia, foi em 2020, com um Agrupamento aqui da cidade. Portanto, foi a primeira ocorrência.

[...]

faz todo o sentido. Porque se as escolas são avaliadas também em termos de formação que propõe aos seus funcionários, aos seus docentes, essa formação é pensada em conjunto com o diretor do Centro de Formação. Nós executamos... uma das coisas que eu procuro sempre fazer é dar resposta às necessidades elencadas em cada um dos Agrupamentos de Escolas. Portanto, faria todo o sentido o Centro de Formação ser ouvido, e até prestar contas dessa resposta ou não. (idem, pp.20)

A entrevistada faz também menção à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) enquanto parceira na formação de diretores no âmbito da gestão administrativa das escolas (idem, p.21) ou à Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) na formação de pessoal não docente (idem, p.21).

Segundo a diretora do CFAE, constituem também parceiros destacados as instituições de ensino superior, sobretudo o CCTIC e o Instituto Politécnico 1 (IP1).

Na sua perspetiva, o IP1 trata-se de um “parceiro fundamental na formação e nos projetos [...] implementados no território”. Exemplificando a real parceria, a entrevistada relata o seguinte:

O Instituto Politécnico X nunca se certificou no Conselho Científico como entidade formadora, ao contrário de todas as outras escolas superiores e faculdades, que são entidades reconhecidas pelo Conselho Científico como entidades formadoras. O Politécnico nunca o fez, porque... e disseram: "não vale a pena, a [diretora] está lá, o Centro de Formação está lá... portanto, aquilo que nós fizemos, fazemos em parceria". Portanto, isto mostra a estreita ligação que há entre as nossas instituições. (p.19)

A diretora do CFAE menciona ainda outras instituições com as quais o CFAE se relaciona em termos de formação e desenvolvimento de projetos, por exemplo, a Rede de Bibliotecas Escolares, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, o Centro Nacional de Cultura ou o Plano Nacional das Artes (cf. E1, p.24).

Esta entrevistada não esquece ainda o papel primordial da rede de Diretores de CFAE do território, rede que, na sua ótica, é uma “instituição unipessoal”, visto que efetua a planificação conjunta de trabalho, a partilha de ações, formadores, projetos, embora tendo os seus membros “perceções diferentes sobre as coisas, também *background's* diferentes” (E1, p.21).

Esta relação de grande relevância é também atestada pela representante do CCTIC que, em situação de reunião, alude ao profundo “gozo” que advém da observação de como os diretores dos CFAE “trabalham uns com os outros” (E2, p.36) e à relação de “um respeito muito grande uns pelos outros” (idem, p.36).

Em síntese, no entendimento da diretora do CFAE, “as parcerias são como as relações humanas: vão surgindo de contactos e de conhecimentos que vamos tendo, e que depois proporcionam todo o outro trabalho diferente” (E1, p.21).

Através do quadro que se segue, procuramos sintetizar dados recolhidos que permitem caracterizar a relação estabelecida entre o CFAE e os vários atores.

RELAÇÃO CFAE/DGE	
PARTICIPANTES NO ESTUDO	CARACTERIZAÇÃO DA RELAÇÃO
Representante da DGE	Relação de enorme complementaridade, de grande proximidade; relação fácil, aliada
Diretora de CFAE	O trabalho do CFAE está ligado umbilicalmente com a DGE
Aspetos geradores de tensão na relação CFAE/DGE	
Diretora de CFAE	Indefinição da estrutura orgânica do CFAE por parte da tutela
Representante do CCTIC	Falta de apoio da tutela ao CFAE
Diretora do AE sede do CFAE; Representante da CIM; Representante da DGE	Insuficientes recursos humanos afetos ao CFAE
Diretora de CFAE	Falta de interligação entre plataformas de dados
Diretora do AE sede do CFAE; Representante da CIM	“burocracia” e excesso de procedimentos exigidos
Representante da CIM	Escassa autonomia conferida ao CFAE
Diretora do AE sede do CFAE	Excesso de formação determinada pela tutela que pode comprometer a adesão dos docentes
Diretora do AE sede do CFAE; Representante da DGE	Financiamento da formação
Representante da DGE	Débil articulação entre formadores
RELAÇÃO CFAE/CIM	
PARTICIPANTES NO ESTUDO	CARACTERIZAÇÃO DA RELAÇÃO
Diretora de CFAE	Parceria fundamental
Representante da CIM	Ótima relação com os CFAE da região

RELAÇÃO CFAE/CCTIC	
PARTICIPANTES NO ESTUDO	CARACTERIZAÇÃO DA RELAÇÃO
Diretora de CFAE	Parceria no desenvolvimento de atividades
Representante do CCTIC	Relação de proximidade, mas distinta de CFAE para CFAE; relação de largo espectro, sem exclusividade; relação de parceria, não de concorrência
RELAÇÃO CFAE/AE sede do CFAE	
PARTICIPANTES NO ESTUDO	CARACTERIZAÇÃO DA RELAÇÃO
Diretora de CFAE	Relação de partilha, parceria, quase camaradagem com os AE;
Diretora de AE sede do CFAE	Articulação muito concertada entre a Diretora de CFAE e a Diretora do AE sede do CFAE ditada sobretudo pela gestão financeira

Quadro 7 – Relações entre o CFAE e os vários atores (E1; E2; E3; E4; E5)

3.6 Estratégias a adotar para desenvolver/intensificar relações com outras instituições/organizações

No que concerne às estratégias a adotar para desenvolver /intensificar relações com outras instituições/organizações são referenciadas algumas, a saber: ligação com instituições de ensino superior; estabelecimento de redes e maior disponibilidade em termos de tempo por parte dos representantes das várias instituições.

Neste domínio, a diretora do CFAE admite que gostaria de desenvolver uma relação mais próxima com as Faculdades – “espaço[s] de construção de conhecimento científico” - nomeadamente com uma Instituição de Ensino Superior, com a qual já implementou alguns projetos; no seu entendimento, é essencial “trazer esse conhecimento e partilhá-lo [...] a nível local”, apesar de todas as limitações geográficas (E1, p.24).

Semelhante perspetiva apresenta a representante da DGE que preconiza:

Centros de Formação envolvidos em projetos europeus em que, juntamente com universidades, com escolas, fazem partilhas e desenvolvem até projetos de investigação no âmbito dos Erasmus e de outras candidaturas que fazem.

[..]

Agora que observo que muitos [CFAE] fazem esse tipo de trabalho, isso sim, o que me parece da maior importância, porque, uma vez mais, traz arejamento intelectual às comunidades; (E5, pp.55-56)

Esta participante acredita que os diretores de CFAE dispõem hoje em dia de “um manancial de possibilidades gigantesco”, “conseguem ir mais longe estabelece[ndo] [...] redes” e tendo “um Centro de Formação que funciona como algo central no conjunto de escolas associadas” (E5, p.57); insiste que é a construção dessas redes que permitirá dar “uma melhor resposta às comunidades” (idem, p.58). Para além deste aspeto, a representante da DGE considera pertinente “levar os Centros de Formação a tomarem uma posição e a fazerem [...] algum trabalho de aprofundamento, balanceando aquilo que são os interesses dos professores, mas, ao mesmo tempo, das necessidades das comunidades” (idem, p.59).

Já o representante da CIM, quando inquirido sobre as eventuais estratégias a adotar quer pela sua instituição, quer pelos CFAEs para intensificar as relações já existentes, indica como principal entrave a falta de disponibilidade por parte dos diretores dos CFAE e dos próprios AE, como já atrás se referiu, em virtude do excesso de procedimentos e exigências com que têm de lidar (cf. E4, pp. 46, 48).

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi descrever e explicar a natureza das relações estabelecidas entre atores mais relevantes e o CFAE e de que forma veem esta organização enquanto estrutura do sistema educativo, partindo das representações dos participantes no estudo como um indicador de modos de regulação do sistema local. Para o efeito, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa; quanto ao *design*, tratou-se de um estudo exploratório que se aproximou de um estudo de caso, razão pela qual os dados obtidos através da análise documental e das entrevistas não são generalizáveis (cf. Capítulo IV, p. 30). Neste último capítulo, dar-se-á conta das conclusões finais do estudo com a apresentação de uma síntese dos dados recolhidos por eixos de análise/dimensões.

1. Eixo 1 – Mapeamento de atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE

No que diz respeito ao Eixo1, o estudo mostrou a variedade de atores coletivos que estabelecem relações de interdependência com o CFAE, em particular quatro atores estatais, a saber: DGE, CIM, CCTIC e AE sede do CFAE.

Este dado converge, pois, com a ideia de que são “as ações das instituições públicas e de uma pluralidade de atores, públicos e privados, saídos da sociedade civil ou da esfera estatal, que agem em conjunto, em interdependências múltiplas, ao nível nacional, mas também local e eventualmente supranacional, para produzir formas de regulação das atividades coletivas” (Commaille, 2006, p.415) que determinam a construção da “ação pública”.

Assim, o levantamento das características (organizacionais/profissionais) e dos modos de intervenção desses cinco atores – CFAE, DGE, CIM, CCTIC, AE sede do CFAE (que atestam, aliás, uma “maior heterogeneidade de atores em interdependência” (Carvalho, 2015, p.318) – permitiu confirmar que as suas missões e objetivos são confluentes, sendo notória a referência reiterada e transversal de conceitos-chave como “Formação”/ “Oferta Formativa”/Desenvolvimento Profissional; “Parceiro”/“Parceria”; “Rede(s)” ou ainda “Política Educativa” (cf. Quadro 5, Cap. V). Esta constatação parece previsível, na medida em que, embora de formas distintas, as cinco instituições estão ligadas ao desenvolvimento profissional docente e não docente.

2. Eixo 2 – Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE - discrepância entre a ação real vs. ação idealizada do CFAE

Relativamente a este Eixo (2), segundo as representações dos participantes, o CFAE é perspectivado de diferentes formas (como sintetiza o Quadro 6, Cap. V), a saber: como uma “organização que forma para melhor intervir na comunidade local, gerindo a formação e gerindo/coordenando a bolsa de avaliadores externos”; um “facilitador, interface entre vários organismos”; um “parceiro na procura de respostas e soluções na melhoria do serviço educativo” ou ainda uma “estrutura de transmissão de conhecimento e competência à comunidade”.

O CFAE é também representado como um “organismo que responde simultaneamente a necessidades nacionais (prioridades formativas definidas pela tutela) e necessidades locais (solicitações dos AE)”, sendo igualmente um “intermediário/”elo de ligação” no estabelecimento de “pontes” entre os AE / instituições e AE/tutela”, corroborando a representação desta organização educativa perspectivada como “agência desconcentrada da Administração Central “mas igualmente como “equipamento de um “território” educativo” (Barroso & Canário, 1995, p.276) constituindo, por isso, um “interface entre [...] diferentes parceiros educativos a nível local” (Barroso & Canário, 1999, p.28). Canário (1994) defende, no entanto, que no sentido da construção da sua autonomia, os CFAE

não poderão comportar-se nem como unidades administrativas que executam programas de financiamento, nem como extensões locais que reproduzem ou difundem a oferta de formação do ensino superior. O desenvolvimento de uma dinâmica associativa entre as escolas, que não se restringe ao vetor formativo, e de que o centro é uma das expressões, constitui o melhor antídoto para prevenir esses efeitos perversos. (p.50)

De forma complementar, os CFAE devem assumir-se igualmente, como afirmam Barroso e Canário (1999), enquanto “dispositivos permanentes de formação contínua de professores, contextualizados e orientados para o desempenho de um papel de apoio externo ao desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino, inscrevendo-se no quadro de uma estratégia de formação “(Barroso & Canário 1999, p.15) centrada na escola”” ou até como sublinha Canário (1994) o “reconhecimento da importância estratégica do estabelecimento de ensino [...] tem um corolário lógico no desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola, isto é que têm como referência a identificação de problemas e a construção de soluções singulares, a nível local” (Canário, 1994, p.25).

Parece, pois, apropriado concluir que o diretor do CFAE enfrenta permanentemente a tensão de ser, por um lado, um "executivo da Administração Central" mas, por outro, um "líder local no domínio da formação" (Barroso & Canário, 1995, p.276), justificando que os diretores desta organização educativa sejam encarados, de acordo com Barroso e Canário (1995), como

vítimas de uma espécie de "esquizofrenia organizacional": por um lado têm de se assumir como executores das normas e das orientações da administração, por outro lado, o seu forte enraizamento local e solidariedade profissional levam-nos a identificarem-se com as perspetivas e anseios dos professores e a afirmarem-se como defensores dos interesses das escolas, por oposição às perspetivas e interesses da Administração. (p.277)

Acrescente-se que o CFAE é também entendido como um "centro de desenvolvimento e de inovação", em consonância com o que defendem Nascimento e Pina (2011), quando frisam a importância de "centrar a formação ao serviço das dinâmicas de inovação e de mudanças vividas no interior das escolas/agrupamentos de escolas" (Nascimento & Pina, 2011, p.3), ou ainda Barroso e Canário (1995), quando lembram que, para além do objetivo de prestação do serviço formativo, o CFAE deve "fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas" (Barroso & Canário, 1995, p.271).

Finalmente, não podemos deixar de referir a representação do CFAE como organização comprometida com uma sistemática autorreflexão, seja com o propósito de avaliar os efeitos a longo prazo da formação implementada, a qualidade do serviço prestado, ou seja ainda para contribuir para o processo de mudança de mentalidades na educação.

Sublinhe-se que, de facto, "uma organização inteligente e capaz de realizar aprendizagens conhece bem os contextos em que se move e os processos que desencadeia, e tem como objetivo progredir identificando estratégias para aumentar a sua capacidade de aprendizagem organizacional", constituindo a autoavaliação "uma dessas estratégias facilitadoras da aprendizagem dos indivíduos e das organizações" (Clímaco, 2005, pp.165-166).

No que diz respeito ao CFAE participante no estudo, importa ainda destacar que, segundo alguns participantes, existe uma coincidência entre a representação idealizada do CFAE e a representação real desta organização, constituindo "um modelo a seguir" (E3, p.40), visto que responde aos desafios e solicitações que lhe são colocados.

Desta forma, é por demais evidente que o CFAE é representado como uma organização educativa de quem muito se espera e de quem muito se exige; se a sua autonomia vem sendo reforçada, sendo determinante a ação dos atores locais (regulação local), também a sua

responsabilidade vai crescendo, estando sujeita a um controlo *a posteriori* dos resultados (Barroso, 2005, p.732), em função da eficácia e a qualidade que demonstra, substituindo o controlo *a priori* sobre os processos pela “regulamentação” (regulação nacional) (idem, 2005, p.727). Podemos, então, destacar a existência de um “jogo duplo” entre a regulação (como a burocrática e a centralizada), por um lado, e a autonomia e a descentralização, por outro (Barroso, 2006, p.54), “jogo”, por isso, gerador de constantes tensões.

3. Eixo 3. Caracterização das relações entre atores

Relações CFAE/ME; CFAE/CIM; CFAE/parceiros; CFAE/AE; CFAE/outras instituições e Recursos e interesses implicados nas relações que estabelecem

No que concerne ao Eixo 3, os dados recolhidos atestam, de facto, que o CFAE é um espaço de “conflito de perspetivas” resultante da “tensão entre dois pólos: o da iniciativa estatal e o pólo da autonomia docente” (Canário, 1994, p.18).

Assim, como já foi afirmado no capítulo anterior, podemos concluir que as interações estabelecidas revelam a proximidade entre atores mas, no caso da relação CFAE/DGE, é também evidente alguma tensão.

Desta forma e a propósito desta relação (CFAE/DGE), podemos, efetivamente, considerar que existe, entre as duas instituições, uma relação de necessária proximidade e complementaridade (a DGE define a política formativa, o CFAE implementa-a). No entanto, são vários os aspetos da responsabilidade da tutela causadores de tensão e explicados decerto pela sua “função reguladora” (Canário, 1994, p.55). Desde logo, a indefinição da estrutura orgânica do CFAE, a ausência de interligação entre plataformas, ou até a falta de apoio por parte da tutela ao CFAE, por exemplo na implementação obrigatória da formação a distância durante a pandemia. Surge igualmente como aspeto gerador de tensão a necessidade de observar um excesso de procedimentos, que determina a existência da intitulada “burocracia eletrónica” que, de acordo com Barroso (2018), se trata de uma “regulação pelos instrumentos” [que] permite, assim, um controlo indireto e, muitas vezes, a distância das políticas educativas, sendo responsável pelo fortalecimento de tendências burocráticas ou neoburocráticas na administração “(Barroso, 2018, p.1087). Aliás, Barroso e Canário (1995) confirmam este controlo estatal: “através dos mecanismos de avaliação, o Estado recupera o controlo que, aparentemente, a descentralização comprometera e adquire novas formas de legitimidade e integridade” (Barroso & Canário, 1995, p.268). Também a imposição de formação em excesso, que parece contrariar a opinião de Canário (1994) que preconiza que uma “articulação estreita

das práticas formativas com os contextos de trabalho tem o seu fundamento no reconhecimento do valor formativo do ambiente de trabalho” (Canário, 1994, p.26) se afigura como fator causador de “atrito”; não podemos ainda deixar de referir a escassa autonomia conferida ao CFAE para dar respostas às necessidades locais, ficando patente a falta de equilíbrio preconizada por Nóvoa (1992): “é preciso conjugar a “lógica da procura” (definida pelos professores e pelas escolas) com a “lógica da oferta” (definida pelas instituições de formação). Quanto ao financiamento, constitui igualmente um aspeto que causa tensão entre CFAE/tutela e fator tradutor de um “controlo remoto” (Barroso & Canário, 1995, p.270) por parte do Estado, apesar de poder ser contornado com soluções locais, segundo a diretora do CFAE.

Relativamente a relação CFAE/CIM, embora relativamente recente (nos últimos 7-9 anos), podemos afirmar que se traduz numa parceria entre instituições com missões afins e que se entrelaçam na consecução dos respetivos objetivos.

Nessa medida, a diretora do CFAE evidencia o contributo que a CIM tem na disponibilização de mais formação financiada, não deixando de frisar a pertinência e relevância do Conselho Regional de Educação, órgão que integra Municípios, AE, instituições de ensino superior, diretores de CFAE, e que define uma estratégia educativa concertada, possibilitando “concretizações extramente interessantes para [o] território” (E1, p.18).

Por sua vez, o representante da CIM sublinha a função do CFAE como “elo de ligação” (E4, p.46) com os estabelecimentos escolares na identificação de necessidades formativas pertinentes e, posteriormente, na operacionalização de ações de capacitação.

Refira-se que estes dados estão em total sintonia com a afirmação de Canário (1994): “orientados para uma globalização da intervenção educativa a nível local, os centros de formação [estão] em condições de assumir, e rentabilizar, uma polivalência que torn[a] atrativa a cooperação e o investimento de outros parceiros (autarquias, empresas, etc.)” (Canário, 1994, p. 52).

No que diz respeito à interação CFAE/CCTIC, podemos, de novo, fazer referência a uma relação próxima e de parceria.

Segundo a representante do CCTIC – instituição que tem a responsabilidade de formar formadores (cf. E2, p.29) –, os CFAE constituem parceiros privilegiados e aliados que, tendo em conta a sua proximidade com os vários estabelecimentos de ensino, são facilitadores de contacto e responsáveis por estabelecer essas “pontes”. A diretora do CFAE confirma esta relação estreita que se tem efetivado em várias atividades e parcerias. Sublinhe-se ainda que,

apesar de CFAE e CCTIC se tratarem de instituições cujo cerne é a formação e de, eventualmente, se poderem considerar concorrentes, tal não ocorre.

Afiguram-se, então, pertinentes as palavras de Canário (1994) a propósito das funções das instituições de ensino superior que, no seu entendimento, devem

ultrapassar uma situação de potencial concorrência, assumindo as funções que lhe são inerentes, no âmbito da produção de novos conhecimentos, de modalidades de assessoria e apoio logístico às escolas, na formação de formadores. Apoiar o protagonismo das escolas e dos professores, nos processos da sua própria transformação, com base em relações de parceria, será um processo de enriquecimento das escolas de ensino superior. (p.55)

No que concerne à relação CFAE/AE sede do CFAE, o ponto fulcral prende-se com responsabilidade primordial do CFAE como estrutura que “existe para dar respostas aos AE” (E1, p.22), visto que, como considera Formosinho (2003), os CFAE “são organizações inéditas favoráveis à emergência de uma formação mais próxima das preocupações dos professores e das escolas, isto é, [mantendo] uma ligação orgânica com as escolas”. Também Costa (2018) refere a necessidade de existir “formação centrada na(s) escola/ práticas”, como forma de “desencadear aprendizagem organizacional”, porque “[u]ma escola autónoma é a que sabe usar a sua singularidade e que a utiliza em seu favor” (Costa, 2018, p.171). Quer a diretora do CFAE, quer a diretora do AE sede do CFAE afirmam existir uma excelente relação entre o CFAE e todos os diretores dos AE afetos ao CFAE, relação essa patente também no funcionamento concertado da Comissão Pedagógica, órgão “científico-pedagógico” de grande relevância que define a “direção estratégica, coordenação, supervisão e acompanhamento do plano de formação e do plano de atividade do CFAE (cf. Artigos 11.º e 12.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho). A propósito deste órgão, Canário afirma (1994): “[v]alorizar a dimensão colegial do funcionamento do centro implica que a *comissão pedagógica* veicule e articule propostas, problemas e práticas dos estabelecimentos de ensino e que o Diretor possa apoiar-se numa equipa de formadores” (Canário, 1994, p.52).

No que diz concretamente respeito à relação entre CFAE e AE sede do CFAE, podemos considerar que é estreita, de interdependência e de efetiva parceria, ditada pela obrigatoriedade de um trabalho conjunto na “gestão dos dinheiros e dos fundos” (E3, p.41).

No tocante às relações CFAE/outros organismos, são, efetivamente, muitas e com instituições muito diversas – Municípios, IGEC, DGEstE, DGAE, Institutos Politécnicos, RBE, IEFP, CNC, PNA, rede de Diretores de CFAE – corroborando, sem sombra de dúvidas, a “imagem” do CFAE como um organismo com “condições organizacionais para servir de interface entre uma

rede de estruturas externas e internas de apoio a projetos de desenvolvimento da inovação e da mudança das escolas” (Barroso & Canário, 1999, p.43).

Acresce referir que todas estas interações ocorrem num determinado “contexto estatal” (“associado às regras formais e informais das instituições políticas e administrativas”, Hassenteufel, 2008, p.120), partilhando os atores envolvidos (total ou parcialmente) três grandes tipos de estratégias: “os recursos (de natureza diversa)”, “os sistemas de representação em que acreditam” e os “interesses” (idem, 2008, p.105).

No que diz respeito aos recursos, de entre as várias categorias definidas por Knoepfel, Larrue e Varone (cit. por Hassenteufel, 2008, pp.105-106) (cf. Cap. II), cingir-nos-emos a algumas que se afiguram como mais pertinentes no âmbito desta investigação.

Deste modo, no tocante a recursos jurídicos, constatamos que um ator como a DGE exerce a sua ação por meio de recursos desta natureza, fator que define e condiciona a sua relação com os outros atores – CFAE, CCTIC, AE sede do CFAE; atente-se, aliás, nas várias entrevistas (cf. E1, E2, E3, E4, E5), às reiteradas referências sobre a função inerente à tutela de definir políticas educativas que deverão ser, posteriormente, operacionalizadas pelos outros atores.

Quanto aos recursos materiais são escassos, no caso dos recursos humanos (cf. E1, E3, E4, E5) e restritivos/limitativos, no que toca aos financiamentos (cf. E3, E5); estes recursos são assinalados pela maioria dos participantes no estudo como muito importantes, podendo influenciar e condicionar a prestação de serviço do CFAE.

Também os recursos de conhecimento, acreditamos serem relevantes e capazes de ter efeitos nas relações que se estabelecem entre atores. Concretamente, no nosso estudo, parece-nos que o pleno e fundamentado conhecimento que cada ator detém sobre a missão, objetivos e esfera de ação da sua instituição explica as boas relações estabelecidas, isto é, cada ator está bem ciente “do que tem para oferecer” e “do que precisa” dos outros atores. Desta forma, a DGE sabe que para “assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar” (Cf. portal institucional da DGE), conta com a colaboração dos CFAE que, para “garantir a execução de planos de formação visando o melhor desempenho das escolas enquanto organizações empenhadas na procura da excelência”(Decreto-Lei n.º 127/2015, a)), tem de se articular “com a administração educativa em programas relevantes para o sistema educativo” (idem, i)). Também a CIM, enquanto instituição que visa constituir “uma rede para a coordenação da política educativa [da região]” (cf. regimento do CDIEd, p.2) necessita da parceria com os CFAE para se aproximar das escolas; por sua vez, ao CFAE é-lhe permitido a

realização de mais formação financiada que responda às solicitações locais (cf. relatório de avaliação interna CFAE 2021/2022, p.137).

Quanto aos recursos temporais surgem como fator condicionante de um maior estreitamento de relações. O representante da CIM refere que, “no contexto das suas funções, [...] a disponibilidade [dos CFAE] [...] é escassa. Também as escolas [...] transmitem estar demasiado assoberbadas” (cf. E4, p.48).

Um outro tipo de estratégia adotado pelos atores e que importa ainda referir prende-se com os sistemas de representação em que “acreditam”, isto é, a sua visão do mundo e a forma como “concebem os problemas e elaboram as soluções” (Hassenteufel, 2008, pp.107-108). Os dados recolhidos corroboram a “visão [...] partilhada” (idem, 2008, pp.107-108) por parte dos participantes acerca da representação do CFAE e do seu papel como instituição muito importante na implementação da oferta formativa, aspeto facilitador de uma relação próxima e complementar.

Relativamente aos “interesses” (idem, 2008, pp.116) que movem estes atores são preponderantemente interesses materiais (bens económicos/financiamento) que permitem a realização de formação por parte do CFAE.

Outro aspeto que condiciona a interação entre atores está associado a interesses posicionais; parece evidente que entre os participantes no estudo se estabelecem relações, respetivamente, de hierarquia/dependência/parceria– DGE/CFAE; AE sede do CFAE/CFAE; CIM/CFAE; CCTIC/CFAE– e que explicam, por exemplo, algumas das tensões identificadas (DGE/CFAE) que, anteriormente se sintetizaram.

Há ainda que fazer referência aos interesses ligados à identidade dos atores; Hassenteufel sublinha que “na e pela ação, os indivíduos procuram também (re)afirmar uma identidade, em particular num contexto de incerteza de valores ou dúvida de identidades” (2008, p.116).

Por esta razão, cada um dos atores, nas interações que leva a cabo, (re)afirma a sua identidade: a DGE, na relação com o CFAE, tem como principal interesse que este implemente a formação que definiu como prioritária (cf. E5, p.51), não deixando de exercer o seu controlo, exigindo uma contínua prestação de contas, por exemplo através da “multiplicidade de plataformas” que é preciso “alimentar” com dados repetidos (cf. E1, pp.23-24). O CFAE, por seu turno, pretende exercer a sua autonomia, optando, nomeadamente, por operacionalizar formação de acordo com os interesses locais (cf. E1, p. 22). A CIM, através dos CFAE, quer identificar “necessidades em termos de capacitação” e aproximar-se dos AE para concretizar a

política educativa definida para o território (cf. E4, p.45). O CCTIC, como entidade formadora de formadores e parceiro dos CFAE, tem o objetivo de se aproximar dos AE (cf. E2) e, por fim, o AE sede do CFAE pretende usufruir de formação que responda às suas necessidades específicas, para além, de manter uma relação próxima e de parceria com o CFAE (cf. E3, p.39, 41).

Este estudo permitiu também concluir que, em termos de estratégias de intensificação de relações, é sugerido pelos participantes o estreitamento de interações com as instituições de ensino superior, visto que se tratam de “espaço[s] de construção de conhecimento científico”, conhecimento esse que é premente que seja partilhado a nível local (cf. E1, p.24), pelo “arejamento intelectual [que traz] às comunidades” (E5, p.56). O fortalecimento de redes é também apontado como forma de potenciar uma “melhor resposta às comunidades” (idem, p.58). Por fim, uma maior disponibilidade em termos de tempo permitiria uma maior ligação entre as várias instituições (cf. E4).

Em síntese, o estudo destas relações estabelecidas entre atores mais relevantes e os CFAE constituem um indicador de modos de regulação do sistema local.

Embora não fosse esse o propósito deste estudo, é bem evidente que o CFAE, espaço que enfrenta várias tensões, está sujeito a uma multirregulação – desde logo, a nível transnacional, na medida em que é a esse nível “que atua a União Europeia ao controlar e coordenar a execução de políticas educativas através das regras e dos sistemas de financiamento que foi estabelecendo ao longo de quase 30 anos de existência dos CFAE” (Oliveira, 2021, p.46). Esta instituição está também sujeita a um nível de regulação nacional, ou seja, através do

modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e os seus resultados (Barroso, 2006, p.50)

No que diz respeito a este nível de regulação, lembremos a ação da DGE sobre os CFAE, como frisa a representante deste serviço do ME: “a partir das políticas educativas, são desenhados os programas que depois são financiados e são disponibilizados para que os Centros de Formação os possam implementar junto das suas escolas associadas” (E5, p.51).

No nosso estudo, importa-nos sobretudo perceber de que forma as relações entre os vários atores constituem um indicador do fenómeno de regulação local, nível este entendido como

o processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspetiva

vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc., (Barroso, 2006, pp.56-57)

De facto, foi exatamente este o foco da nossa investigação: tendo em conta os três eixos de análise/dimensões (mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE; caracterização das representações dos atores sobre o CFAE; caracterização das relações entre atores), compreender as relações do CFAE com atores mais relevantes – administração central (DGE), administração local (CIM), parceiros (CCTIC) e AE sede do CFAE – e sobretudo as “decisões locais e diversificadas, tomadas em função de interesses individuais, ou de grupo, igualmente legítimos” (Barroso, 2006, p.59).

Tendo em conta que cada território educativo apresenta características muitas específicas, naturalmente que as relações que aí se estabelecem entre os vários atores irão ser também elas muito particulares:

Os territórios educativos são definidos indutivamente pelas próprias práticas sociais e institucionais e resultam do esforço de integração (pela discussão, negociação e contrato) dos interesses individuais de diferentes atores em interesses comuns. É aqui que reside a verdadeira originalidade do processo de territorialização. (Barroso, 2013, p. 21)

Assim, fazendo uso da sua autonomia, referida pela própria representante da tutela (“Há os grandes programas nacionais, mas continuamos a ter autonomia para que um Centro de Formação trabalhe com as suas escolas associadas, respeitando, naturalmente, os seus planos próprios de formação e dando resposta aos mesmos”, E5, p.53), constatamos que o CFAE e os vários parceiros estabelecem cada vez mais relações, relações essas de natureza distinta, tendo em conta as suas estratégias, constituindo “um observatório riquíssimo de redes e conexões dinâmicas em diferentes planos” (Oliveira, 2021, p.49). Acrescente-se que as relações podem ser consideradas tanto melhores, quanto mais coincidentes forem as estratégias que adotam; por isso, é vital sublinhar, de novo, que só a conjugação de “recursos”, “representações” e “interesses” “oferece uma grelha de análise compreensiva da orientação das estratégias dos atores no quadro das políticas públicas”, a que se deve somar a análise das interações que estabelecem a nível individual e coletivo (Hassenteufel, 2008, pp.116,118). Aliás, foi tendo em conta estes pressupostos que se efetuou este estudo, confirmando que

A construção coletiva da ação pública é o produto de configurações mais ou menos fortemente estruturadas, estáveis e coerentes, sobrepondo-se níveis múltiplos de interações, mais ou menos fortemente institucionalizadas,

que só se podem compreender a partir de recursos, representações e interesses dos vários atores implicados.
(Hassenteufel, 2008:138)

No que diz ao trabalho desenvolvido, tal como nos propusemos, acreditamos ter contribuído para acrescentar conhecimento sobre esta organização educativa, concretamente sobre as relações de interdependência que estabelece com vários atores, perspectiva que se nos afigurou pertinente dado a escassa investigação já realizada.

É fundamental reiterar que a limitação de tempo condicionou o número de participantes no estudo; seria por isso, extramente pertinente auscultar mais atores de outros organismos, de modo a alargar o âmbito da investigação e recolher mais dados que permitam consolidar conclusões – por exemplo, municípios, instituições de ensino superior/ politécnicos, outros serviços do ME (DGAE, DGEstE), CCFFC ou especialistas – atores estes que também estabelecem amiúde interações significativas com o CFAE.

Seria igualmente pertinente aprofundar o âmbito da investigação incluindo outros eixos de análise /dimensões e respetivos objetivos que permitiram formular mais questões, aumentando o espetro investigativo.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em Portugal*. Fundação Manuel Leão.
- Almeida, A.P. (2015). *Atores, regulação e conhecimento nas políticas públicas de construções escolares em Portugal: as Escolas de área aberta*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Antunes, F. (2006). Governança e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto 'Europa', *Revista crítica de ciências sociais*, 75, outubro 2006, pp. 63-93.
- Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation local et dans le système éducatif, *Revue française de pédagogie*, 130, pp. 57-71.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In João Barroso, *A escola pública – regulação, desregulação privatização* (pp. 19-48). Edições Asa.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*. v. 26, n. 92, pp. 725-751.
- Barroso, J. (2006). Introdução; O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp.11-70). Educa – Unidade de IeD de Ciências de Educação.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação: Temas e Problemas*, número 12-13, 13-25. <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/11>
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação. Modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade*, v. 39, n. 145, pp.1075-1099.
- Barroso, J., & Canário, R. (1995). *Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia*. Inovação, v. 8, n. 3, pp. 263-294.
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas à realidade*. Instituto da Educação.

- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, n.º 4, 5-20.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos* (pp.48-49). Porto Editora.
- Butera, F. (1991). *La Métamorphose de l'organisation. Du château au réseau*. Les Éditions d'Organisation.
- Canário, R. (1994). Centros de Formação de Associações de Escolas: que futuro?. In Amiguiño, A. & Canário, R. (org.). *Escola em Mudança: o papel dos Centros de formação* (pp.13-58). Educa.
- Cardona, M.J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância Em Portugal. *Interações*, v.4, n.9, pp. 4-31.
- Cardoso, J., Grave-Resendes, L. e Barreto, A. (2016). *Os Centros de Formação de Associação de Escolas: perspetiva dos seus Diretores*. *Investigação Qualitativa em Educação*. Atas CIAIQ2016. v. 1, pp.1084-1093.
- Carvalho, L. M. (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspetiva de análise e inventário de estudos. In *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.º 2, pp.314-333.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Universidade Aberta.
- Commaille, J. (2006). Sociologie de l'action publique. In Boussaguet, L., Jacquot, S., & Ravinet, P. (dir). *Dictionnaire des politiques publiques* (2ª ed.), (pp. 415-422). Presses de Sciences Po.
- Correia, J. (org.), Caramelo, J., & Vaz, H. (1997). *A formação de professores: relatório técnico*. FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Costa, E. (2018). Aprendizagem e Desenvolvimento Organizacional: Um Apontamento Sobre Educação e Formação de professores. In *Revista Elo*, n.º 25 (pp.169-175).
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación. In Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*. Paidós.

- Ferreira, F. (2011). *A reestruturação dos Centros de Formação das Associações de Escolas: novos problemas e soluções organizacionais surgidos com a implementação dos planos de ação dos Centros de Formação da Região Oeste*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Formosinho, J. (2003). Dez Anos de Formação Contínua de Professores – 1993- 2003. In Silva (Org.). *Actas do Seminário “Da Escola que temos à Escola que queremos: que desafios para a formação de professores”* (pp.31-34). Centro de formação Francisco de Holanda.
- Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (1990). *Formação contínua de professores: Necessidades e condições de participação*. GEP.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique : L’action publique*. Armand Colin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Mauroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires : proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, n.130, 73-87.
- Ministério da Educação (1992). *Roteiro da reforma do sistema educativo*. Ministério da Educação.
- Nascimento, J. & Pina, M. (2011). Os CFAE e a Formação contínua de Professores Algumas reflexões. *Profforma*, Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano n. 94.
- Musselin, C. (2005). Sociologie de l’action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet?, *Revue française de science politique*, vol. 55, nº 1, février 2005 (pp. 51- 71).
- Nóvoa, A. (1993). The Portuguese state and teacher education reform: A socio-historical perspective to changing patterns of control. In Popkewitz (Ed.), *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform*. State University of New York Press (pp.53-86).
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. *Os professores e a sua formação*, (13-33). Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspetivas*. Universidade de Aveiro.

- Oliveira, R. (2021). *O papel dos CFAE na regulação local de educação: percepções de diretores de CFAE*. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante.
- Ruela, C. (1997). *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Dissertação de mestrado. Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M.A. (1997). *Os diretores dos Centros de Formação das Associações de escolas – a pessoa e a organização*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical guide*. Sage Publications.
- Thoenig, J.- C. (1997). Política pública y acción pública. *Gestión y Política Pública*, 6, 1 (pp.19-37).
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas. *Revista portuguesa de pedagogia*, ano 41-2. Universidade de Coimbra, pp. 219-232.

LEGISLAÇÃO

- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro
- Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro
- Lei n.º 60/93, de 20 de agosto
- Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro
- Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro
- Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio
- Despacho n.º 16794/2005, de 3 de agosto
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho

Despacho n.º 18039/2008, de 4 de julho

Despacho n.º 2609/2009, de 12 de janeiro

Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro

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

OUTRAS FONTES

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) (1988). *Proposta Global de Reforma*.

Direção-Geral de Educação (2022). Portal institucional. <https://dge.mec.pt>. Consultado em setembro de 2022.

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (2022). Portal institucional. <https://www.dgeste.mec.pt/>. Consultado em setembro de 2022.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2022). Portal institucional. <https://www.igec.mec.pt>. Consultado em setembro de 2022.

Programa Operacional Capital Humano (2022). Portal institucional. <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Paginas/default.aspx>. Consultado em outubro de 2022.

Secretaria-Geral da Educação e Ciência (2022). Portal institucional. <https://www.sec-geral.mec.pt>. Consultado em outubro de 2022.

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

ANEXOS

**Representações de Atores Educativos sobre os Centros de Formação de
Associação de Escolas na Regulação Local da Educação**

Sara Cristina Gameiro Bento Moucho

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Ana Sofia Alves da Silva Cardoso Viseu

2023

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Guião entrevista 1_ Diretora de CFAE	2
ANEXO II - Guião Entrevista 2_ Representante do Centro de Competências TIC (CCTIC) do Instituto Politécnico 2	4
ANEXO III- Guião Entrevista 3_ Diretora do Agrupamento de Escolas (AE) sede do CFAE	6
ANEXO IV - Guião Entrevista 4_ Representante da Comunidade Intermunicipal (CIM).....	9
ANEXO V - Guião Entrevista 5_ Representante da Direção-Geral de Educação (DGE).....	11
ANEXO VI - Entrevista 1 (E1) Diretora de CFAE	14
ANEXO VII- Entrevista 2 (E2) Coordenadora do CCTIC.....	25
ANEXO VIII- Entrevista 3 (E3) Diretora do AE sede do CFAE	38
ANEXO IX- Entrevista 4 (E4) Representante da CIM	44
ANEXO X - Entrevista 5 (E5) Representante da DGE	50
ANEXO XI- Ficha Síntese Entrevista 1_ Diretora de CFAE	61
ANEXO XII - Ficha Síntese Entrevista 2_ Representante do CCTIC.....	63
ANEXO XIII- Ficha Síntese Entrevista 3_ Diretora do AE sede do CFAE.....	65
ANEXO XIV- Ficha Síntese Entrevista 4_ Representante da CIM	67
ANEXO XV- Ficha Síntese Entrevista 5_ Representante da DGE	69
ANEXO XVI- Ficha Síntese Entrevistas_ Eixo 1. - Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	71
ANEXO XVII - Ficha Síntese Entrevistas_ Eixo 2. - Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	73
ANEXO XVIII- Ficha Síntese Entrevistas_ Eixo 3. - Caracterização das relações entre atores.....	75
ANEXO XIX- Autorização DGE – Monitorização de inquéritos em meio escolar.....	79

ANEXO I- Guião entrevista 1_ Diretora de CFAE

Este guião de entrevista insere-se no estudo realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, especialização em Administração Educacional, do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Tema:	Representações de Atores Educativos sobre os CFAE na Regulação Local da Educação
Objetivo geral:	Compreender o papel dos CFAE na regulação local da educação
Entrevistado:	Diretor de CFAE
Duração:	40/50 minutos
Local:	Presencial/Áudio

GUIÃO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

Objetivos	Procedimentos
	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o entrevistado acerca do tema e finalidade da entrevista; - Garantir o anonimato e o caráter confidencial das informações; - Obter a autorização para gravar a entrevista; - Assegurar ao entrevistado que a transcrição da entrevista ser-lhe-á facultada para revisão, assim como a disponibilização dos dados do estudo; - Esclarecer eventuais dúvidas; - Agradecer a colaboração, destacando a relevância da sua contribuição para o estudo

Eixo 1. - Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Objetivos	Questões
<p>- Identificar e explicitar características (organizacionais/profissionais) dos vários atores</p> <p>- Clarificar os modos de intervenção dos vários atores</p>	<p>De forma breve, pode descrever a história do seu CFAE, nomeadamente como tem evoluído em termos de abrangência geográfica, público-alvo e atividades?</p> <p>Como iniciou as suas funções de diretora de CFAE (noutro e no atual CFAE)?</p>
Eixo 2. - Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
<p>- Perceber a discrepância entre ação real vs. ação idealizada do CFAE</p>	<p>Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como esta no sistema educativo (em termos de funções e papéis atribuídos)?</p> <p>Quais considera serem efetivamente as funções desempenhadas por um CFAE? E o seu em concreto?</p>
Eixo 3. - Caracterização das relações entre atores	
<p>- Compreender as relações que se estabelecem os vários atores: CFAE/ME; CFAE/CIM, autarquia; CFAE/AE</p> <p>- Perceber que recursos e interesses estão implicados nas relações que estabelecem</p>	<p>Pensando no seu caso concreto, quem são as instituições ou organizações (Locais, nacionais? Públicas, privadas? Coletivas, individuais?) com quem o CFAE estabelece mais relações e porquê?</p> <p>No que diz respeito às instituições nacionais públicas (DGE, IGEC), como descreve a relação com esses serviços?</p> <p>No tocante às instituições públicas locais (autarquia/CIM), como caracteriza as interações que estabelece?</p> <p>Relativamente às relações com os AE afetos ao CFAE, como as retrata?</p> <p>Quais os maiores constrangimentos que enfrenta? Com que instituições gostaria de ter mais relações e não tem? Por que motivos tal acontece?</p> <p>Na sua perspetiva, que estratégias podem ser adotadas para desenvolver/intensificar as relações do CFAE com essas instituições/organizações?</p>

ANEXO II- Guião Entrevista 2_Representante do Centro de Competências TIC (CCTIC) do Instituto Politécnico 2

Este guião de entrevista insere-se no estudo realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, especialização em Administração Educacional, do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Tema:	Representações de Atores Educativos sobre os CFAE na Regulação Local da Educação
Objetivo geral:	Compreender o papel dos CFAE na regulação local da educação
Entrevistado:	Representante CCTIC - IP2
Duração:	40/50 minutos
Local:	Zoom

GUIÃO DE ENTREVISTA

Objetivos	Procedimentos
	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o entrevistado acerca do tema e finalidade da entrevista; - Garantir o anonimato e o caráter confidencial das informações; - Obter a autorização para gravar a entrevista; - Assegurar ao entrevistado que a transcrição da entrevista ser-lhe-á facultada para revisão, assim como a disponibilização dos dados do estudo; - Esclarecer eventuais dúvidas; - Agradecer a colaboração, destacando a relevância da sua contribuição para o estudo

Eixo 1. Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Objetivos	Questões
<p>- Identificar e explicitar características (organizacionais/profissionais) dos vários atores</p> <p>- Clarificar os modos de intervenção dos vários atores</p>	<p>De forma sucinta, pode descrever a sua unidade orgânica e a sua evolução, no que diz respeito a dimensão, missão, objetivos e público-alvo?</p> <p>Como e quando iniciou funções na instituição e concretamente no cargo que ocupa agora?</p>
Eixo 2. Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
<p>- Perceber a discrepância entre ação real vs. ação idealizada do CFAE</p>	<p>Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como o CFAE no sistema educativo (em termos de funções e papéis atribuídos)?</p> <p>Efetivamente, quais considera serem as funções desempenhadas por um CFAE?</p> <p>/</p> <p>Na realidade, considera que a atuação dos CFAE se afasta do que é esperado?</p>
Eixo 3. Caracterização das relações entre atores	
<p>- Compreender as relações que se estabelecem os vários atores: CFAE/ME; CFAE/autarquia; CFAE/AE</p> <p>- Perceber que recursos e interesses estão implicados nas relações que estabelecem</p>	<p>Em termos gerais, como percebe a relação do CCTIC com os CFAE?</p> <p>Especificamente, como descreveria a relação da sua instituição com o CFAE X?</p> <p>No seu entendimento, quais serão os principais constrangimentos que se colocam aos CFAE?</p> <p>Na sua perspetiva, que estratégias podem ainda ser adotadas quer pelo CCTIC, quer pelos CFAE para desenvolver/intensificar as suas relações?</p>

ANEXO III- Guião Entrevista 3_Diretora do Agrupamento de Escolas (AE) sede do CFAE

Este guião de entrevista insere-se no estudo realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, especialização em Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Tema:	Representações de Atores Educativos sobre os CFAE na Regulação Local da Educação
Objetivo geral:	Compreender o papel dos CFAE na regulação local da educação
Entrevistado:	Diretora do Agrupamento de Escolas sede do CFAE
Duração:	20/30 minutos
Local:	Presencial/Áudio

GUIÃO DE ENTREVISTA

Objetivos	Procedimentos
	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o entrevistado acerca do tema e finalidade da entrevista; - Garantir o anonimato e o caráter confidencial das informações; - Obter a autorização para gravar a entrevista; - Assegurar ao entrevistado que a transcrição da entrevista ser-lhe-á facultada para revisão, assim como a disponibilização dos dados do estudo; - Esclarecer eventuais dúvidas; - Agradecer a colaboração, destacando a relevância da sua contribuição para o estudo

Eixo 1. Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Objetivos	Questões
<p>- Identificar e explicitar características (organizacionais/profissionais) dos vários atores</p> <p>- Clarificar os modos de intervenção dos vários atores</p>	<p>De forma sucinta, pode descrever a unidade orgânica que lidera e a sua evolução, no que diz respeito a dimensão, oferta formativa e público?</p> <p>Como e quando iniciou funções de diretora de AE (aqui e noutro AE)?</p>
Eixo 2. Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
<p>- Perceber a discrepância entre ação real vs. ação idealizada do CFAE</p>	<p>Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como o CFAE no sistema educativo (em termos de funções e papéis atribuídos)?</p> <p>Quais considera serem efetivamente as funções desempenhadas por um CFAE? E em concreto aquele a que o seu AE está afeto?</p>
Eixo 3. Caracterização das relações entre atores	
<p>- Compreender as relações que se estabelecem os vários atores: CFAE/ME; CFAE/autarquia; CFAE/AE</p> <p>- Perceber que recursos e interesses estão implicados nas relações que estabelecem</p>	<p>Segundo a sua perceção e atendendo ao facto de ser Vice-presidente da Comissão Pedagógica do CFAE, quais são as instituições ou organizações (Locais, nacionais? Públicas, privadas? Coletivas, individuais?) com quem o seu CFAE estabelece mais relações e porquê?</p> <p>Em termos de instituições nacionais públicas (DGE, DGAE, IGEC), como percebe a relação do CFAE com esses serviços?</p> <p>No tocante às instituições públicas locais (autarquia/CIM), no seu ponto de vista, como caracteriza as interações que estabelece?</p> <p>Como retrata a relação do CFAE com o seu AE e com os outros que o integram?</p> <p>Até que ponto o facto do seu AE ser a sede do CFAE influencia a relação entre os dois organismos?</p> <p>De acordo com o seu ponto de vista, com que constrangimentos se depara o CFAE?</p>

	<p>Considera que o CFAE se devia relacionar com outras instituições e não o faz? No seu entendimento, por que motivos tal acontece?</p> <p>Na sua perspetiva, que estratégias podem ser adotadas para desenvolver/intensificar as relações do CFAE com essas instituições/organizações?</p>
--	---

ANEXO IV- Guião Entrevista 4_Representante da Comunidade Intermunicipal (CIM)

Este guião de entrevista insere-se no estudo realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, especialização em Administração Educacional, do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Tema:	Representações de Atores Educativos sobre os CFAE na Regulação Local da Educação
Objetivo geral:	Compreender o papel dos CFAE no quadro da regulação local da educação
Entrevistado:	Representante da Comunidade Intermunicipal
Duração:	40 minutos
Local:	Áudio/Zoom

GUIÃO DE ENTREVISTA

Objetivos	Procedimentos
	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o entrevistado acerca do tema e finalidade da entrevista; - Garantir o anonimato e o caráter confidencial das informações; - Obter a autorização para gravar a entrevista; - Assegurar ao entrevistado que a transcrição da entrevista ser-lhe-á facultada para revisão, assim como a disponibilização dos dados do estudo; - Esclarecer eventuais dúvidas; - Agradecer a colaboração, destacando a relevância da sua contribuição para o estudo

Eixo 1. Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Objetivos	Questões
<p>- Identificar e explicitar características (organizacionais/profissionais) dos vários atores</p> <p>- Clarificar os modos de intervenção dos vários atores</p>	<p>Que funções exerce na CIM?</p> <p>Como e quando as iniciou?</p> <p>Na sua opinião, que relação se pode estabelecer entre a missão da CIM e a missão dos CFAE?</p>
Eixo 2. Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
<p>- Perceber a discrepância entre ação real vs. ação idealizada do CFAE</p>	<p>Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como o CFAE no sistema educativo (em termos de funções e papéis atribuídos)?</p> <p>Na realidade, considera que a atuação dos CFAE se afasta do que é esperado?</p>
Eixo 3. Caracterização das relações entre atores	
<p>- Compreender as relações que se estabelecem os vários atores: CFAE/ME; CFAE/CIM; CFAE/parceiros; CFAE/AE</p> <p>- Perceber que recursos e interesses estão implicados nas relações que estabelecem</p>	<p>Como percebe a relação da CIM com os CFAE da sua área de abrangência, de um modo geral?</p> <p>Especificamente, como descreveria a relação da sua instituição com o CFAE X?</p> <p>No seu entendimento, quais serão os principais constrangimentos que se colocam aos CFAE?</p> <p>Na sua perspetiva, que estratégias podem ainda ser adotadas quer pela CIM, quer pelos CFAE para desenvolver/intensificar as suas relações?</p>

ANEXO V- Guião Entrevista 5_Representante da Direção-Geral de Educação (DGE)

Este guião de entrevista insere-se no estudo realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, especialização em Administração Educacional, do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Tema:	Representações de Atores Educativos sobre os CFAE na Regulação Local da Educação
Objetivo geral:	Compreender o papel dos CFAE no quadro da regulação local da educação
Entrevistado:	Representante da Direção-Geral de Educação
Duração:	30/40 minutos
Local:	Zoom

GUIÃO DE ENTREVISTA

Objetivos	Procedimentos
	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o entrevistado acerca do tema e finalidade da entrevista; - Garantir o anonimato e o caráter confidencial das informações; - Obter a autorização para gravar a entrevista; - Assegurar ao entrevistado que a transcrição da entrevista ser-lhe-á facultada para revisão, assim como a disponibilização dos dados do estudo; - Esclarecer eventuais dúvidas; - Agradecer a colaboração, destacando a relevância da sua contribuição para o estudo

Eixo 1. Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Objetivos	Questões
<p>- Identificar e explicitar características (organizacionais/profissionais) dos vários atores</p> <p>- Clarificar os modos de intervenção dos vários atores</p>	<p>Que funções exerce na DGE?</p> <p>Como e quando iniciou funções neste serviço?</p> <p>Na sua opinião, que relação se pode estabelecer entre a missão da DGE e a missão dos CFAEs?</p>
Eixo 2. Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
<p>- Perceber a discrepância entre ação real vs. ação idealizada do CFAE</p>	<p>Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como o CFAE no sistema educativo (em termos de funções e papéis atribuídos)?</p> <p>Quais considera serem efetivamente as funções desempenhadas por um CFAE?</p>
Eixo 3. Caracterização das relações entre atores	
<p>- Compreender as relações que se estabelecem os vários atores: CFAE/ME; CFAE/CIM; CFAE/parceiros; CFAE/AE</p> <p>- Perceber que recursos e interesses estão implicados nas relações que estabelecem</p>	<p>Como perceciona a relação dos CFAEs com a DGE?</p> <p>Segundo a sua perceção, com que outras instituições ou organizações (Locais, nacionais? Públicas, privadas? Coletivas, individuais?) os CFAEs estabelecem mais relações e porquê?</p> <p>No tocante às instituições públicas locais (Comunidades Intermunicipais /Autarquias) e, de acordo com o seu ponto de vista, como lhe parece que se efetivam as interações com o CFAE?</p> <p>No seu entendimento, quais são os principais constrangimentos que se colocam aos CFAEs?</p>

	<p>Na sua perspetiva, que estratégias podem os CFAEs adotar para desenvolver/intensificar relações de parceria com outras instituições/organizações?</p>
--	--

ANEXO VI- Entrevista 1 (E1) Diretora de CFAE

Sara Moucho (SM): Entrevista com a diretora do Centro de Formação X. Quero começar por informá-la que o tema deste estudo, que é realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação – Especialização em Administração Educacional do IE, tem como tema: "Representações de Atores Educativos sobre os CFAE na Regulação Local da Educação". Quero garantir-lhe que respeitaremos o anonimato e o caráter confidencial das informações. Já pedi a sua autorização para gravar a entrevista previamente. Quero assegurar-lhe que a transcrição da entrevista ser-lhe-á facultada para revisão, aspeto muito importante, assim como a disponibilização dos dados do estudo. Pergunto-lhe se tem alguma dúvida que queira colocar?

Entrevistada: Nenhuma. Esclarecidíssima.

SM: Quero agradecer-lhe a sua estimável colaboração, referindo que é muitíssimo relevante para este estudo. Então, a primeira pergunta...

Entrevistada: Não tem que agradecer, não tem que...

SM: A primeira pergunta que lhe queria colocar, era se podia descrever a história do Centro de Formação, nomeadamente como é que tem evoluído em termos de abrangência geográfica, público-alvo e atividades?

Entrevistada: Muito bem. Este Centro de Formação, com a configuração que tem atualmente, data de 2008, aquando da publicação do normativo, que reestruturou as organizações, nomeadamente os Centros de Formação. E resultou da junção do Centro de Formação, que se chamava na altura Centro de Formação dos Concelhos de X e Y, com o outro Centro, que tinha a designação de "X". Ou seja, dois Centros que eram próximos, agregaram-se e construíram, e fundaram o Centro "X", que resulta então... que tem como área geográfica os três concelhos: X, Y e Z. Sendo que a sede do Centro de Formação, por decisão dos diretores à época, foi em X; primeiro, no Agrupamento de Escolas onde já estava sediado o antigo Centro, que era o Agrupamento de Escolas X, que também, por via da reestruturação das escolas, com o outro normativo, se juntou ao Agrupamento... não era Agrupamento, era Escola Secundária X e criou-se o Agrupamento de Escolas X. Portanto, acaba por continuar sediado no mesmo espaço onde estava sediado o anterior.

SM: Muito bem. Público-alvo do Centro?

Entrevistada: O público-alvo do Centro atual?

SM: Sim.

Entrevistada: São todos os docentes das escolas associadas a este Centro, seis escolas públicas, seis Agrupamentos que, não tenho presente a data, mas há uns 4 anos, 5 anos atrás, apresentou proposta de associação o Jardim-Escola X. E este ano, também o Colégio X. Este é o nosso corpo associativo.

SM: Muito bem. E em termos de evolução relativamente às atividades, pode... dizer alguma coisa?

Entrevistada: Em relação às atividades, de facto, com a junção destes três Agrupamentos, foi o período mais difícil, até porque eu estava como diretora do Centro de Formação X não conhecia este território, enquanto diretora do Centro de Formação. Conhecia um pouco o território, porque, no meu percurso como docente, estive 6 anos colocada na Escola Secundária X, de que guardo muito boas memórias. Mas, portanto, foi necessário criar aqui uma associação que fosse, de facto, associação, em que as pessoas se sentissem pares, incluindo eu. Portanto, houve esse percurso, que não foi difícil. Foi algo que se fez naturalmente. Houve sempre um espírito muito colaborativo entre todos os elementos da Comissão Pedagógica, e depois também com os membros da Secção de Formação e Monitorização quando esse órgão foi criado. Portanto, ... mas houve essa dificuldade: eu conhecer o território. O território que me era mais desconhecido era X. E, de facto, procurei ir sempre às escolas, conhecer as escolas, conhecer os professores... também, quer dizer, com vinte e tal anos de carreira que tinha nessa época – sim, vinte e tal anos de carreira – nós já conhecemos muitos professores, por inerência da nossa profissão, não é?

SM: Pois.

Entrevistada: Andamos muito a saltitar. De modo que devo dizer que foi tudo muito natural, muito natural.

SM: Muito bem. Portanto, quase que agora se vai ligar com a próxima pergunta. Como é que iniciou funções de diretora de CFAE? Aqui, e anteriormente?

Entrevistada: Então, a minha entrada neste mundo da Formação foi por desafio, desafio de duas pessoas, que, de facto, tiveram uma importância fundamental para eu entrar neste mundo: foi a diretora do meu Agrupamento na altura – portanto, eu sou docente do Agrupamento de Escolas de X – a diretora da altura e o diretor do Centro de Formação da altura também. Eu já colaborava com o Centro enquanto especialista, ainda não havia a figura de consultor.

SM: Pois.

Entrevistada: Portanto, eu era especialista do Centro, e o diretor reformou-se. E quando... e ao reformar-se, disse-me que: “devia pensar em vir para aqui. Devia pensar em pegar neste projeto”. Na altura, achei um bocadinho estranho, mas depois, a diretora do Agrupamento disse-me exatamente a mesma coisa. E foi assim, foi... é evidente que foi por iniciativa própria, mas foi, digamos... fui... como é que eu hei de dizer? Não foi convite, mas fui... chamaram-me à atenção para esta possibilidade...

SM: Instigada?

Entrevistada: Um bocadinho instigada, um bocadinho... não é bem desafiada, mas foi assim. Foi de uma forma também muito dialogal, que a coisa ocorreu. Depois, quando o Centro de Formação... quando foi a reestruturação dos Centros, eu, aí, já tinha, de facto, plena noção que era uma área que eu gostava e muito, em que me sentia realizada profissionalmente, que me permitia fazer... ter projetos, que, de facto, me interessavam. E concorri. Aí, já ninguém me disse para concorrer. Fui eu que quis concorrer e, do concurso, resultou a minha seleção para diretora deste Centro, em 2008.

SM: Muito bem. Então, na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como esta no sistema educativo? E estamos a falar em termos de funções e em termos de papéis atribuídos.

Entrevistada: Bem, os papéis são, antes de mais, aqueles que estão no normativo, não é? Esses eram os papéis iniciais que tinham exclusivamente a ver com a gestão da Formação e tudo aquilo que era da área da Formação; o Ministério foi acrescentando mais uns quantos. O principal, o que tem mais impacto no trabalho do Centro é, de facto, a Avaliação Externa do Desempenho Docente. De facto, esse é o papel que nos foi atribuído, e que não estava previsto. Mas aquilo que é... a minha perceção do trabalho de diretor do Centro é, de facto...

SM: Desculpe interromper. Aqui, era, no fundo, para nós percebermos a diferença entre aquilo que, idealmente, são as funções de um Centro de Formação, qual é o seu papel, e depois, aquilo que acontece na verdade. Se há aqui uma distância entre...

Entrevistada: Eu acho que os normativos são sempre sujeitos a uma leitura.

SM: Sim.

Entrevistada: E cada um faz a leitura e aplica esses normativos. Eu diria que todos os diretores dos Centros de Formação cumprem as funções que lhes são atribuídas. Agora, cumprem de forma diferente, e à sua própria imagem, insistindo mais numa área, mais noutra, criando

parcerias com uns ou outros ..., portanto, tudo isso tem a ver muito com a própria personalidade do diretor de Centro de Formação. Mas porque, na minha perspetiva, o papel principal de um diretor de Centro de Formação é de facilitador, de interface entre os vários organismos, entidades, que trabalham com a escola, e que trabalham com os professores. Esse é o principal papel: é ser capaz de trabalhar com essas entidades todas e de proporcionar contactos entre as escolas – porque o foco é sempre o Agrupamento – com uma panóplia muito grande de entidades que são diferentes de Agrupamento para Agrupamento, e sobretudo de Centro de Formação para Centro de Formação.

SM: Há alguma coisa que acha que diferencie este território especificamente? Por exemplo, já que foi diretora no...

Entrevistada: Hum, hum. Aí, voltamos novamente àquela questão das identidades, não é? O território... o território do CFAE X era o território do único concelho, mas era um concelho muito particular. Eu, na minha Comissão Pedagógica, tinha os Agrupamentos da escola pública, tinha todos os Agrupamentos do ensino particular e cooperativo e tinha a Escola Profissional. Quando a reestruturação se deu, essa ligação perdeu-se um pouco. E estás a ver? Passado este tempo todo... portanto, isto foi em 2008, estamos em 2022, só agora é que uma das escolas particulares e cooperativas pediu para ser associada. Embora se tenham mantido muitos contactos, nomeadamente com o Colégio X, que é sempre um parceiro. Mas, formalmente, só agora, portanto, essa identidade ..., cada organização tem uma identidade própria. E, de facto, agora... tinha uma identidade antes e tem uma identidade agora. E o trabalho decorre muito dessa identidade. Este território tem dois grandes concelhos, dos maiores do distrito e tem um concelho muito pequenino, talvez dos menores... menores não, mas um território muito mais pequeno, com realidades sociais também completamente diferentes. E tudo isso tem que ser tido em conta, tem que ser sempre a partir desse ponto de partida, da identidade do território, que se constrói, depois, todas as propostas e todo o trabalho que é implementado. De facto... e volta-se sempre à... questão da identidade é fundamental: a identidade do território, a identidade dos Agrupamentos e a identidade do próprio diretor do Centro de Formação.

SM: Bem, então, pensando aqui no seu caso concreto, quem são as instituições ou organizações – e estamos a falar em instituições locais/nacionais, públicas/privadas, coletivas e individuais – com que o Centro de Formação estabelece mais relações e se pode avançar com uma justificação para isso? Porquê mais com umas organizações do que com outras?

Entrevistada: Por exemplo... as... [risos] É uma pergunta muito comprida.

SM: É.

Entrevistada: É comprida e uma resposta também muito longa, porque, de facto, ao longo da existência de um Centro de Formação, vão-se criando múltiplas parcerias, muitos parceiros entram para aqui ajudar a criar um Plano de Ação para o Centro de Formação. Há, incontestavelmente, atores privilegiados, organizações privilegiadas. E essas organizações também vão sendo alteradas. Eu estou-me a lembrar de uma organização, que, atualmente, é um parceiro fundamental, que é a Comunidade Intermunicipal, e que esse papel central é relativamente recente. Estamos a falar de 7, 8, 9 anos. Mas em 7, 8, 9 anos, também por via das opções políticas, das opções políticas do Governo, com maior relevância e um papel mais importante às próprias Comunidades Intermunicipais, de facto, esse trabalho foi intensificado e, neste momento, é um parceiro fundamental. Tem essa particularidade de acolher... a Comunidade Intermunicipal acolhe os próprios Municípios. Ou seja, muito do trabalho que antes era feito diretamente com cada Município, agora é também feito por via dessa Comunidade Intermunicipal.

Depois, temos a sorte – ainda para falar da Comunidade Intermunicipal – de termos um secretário executivo, este e a anterior, que atribui um papel muito importante à Educação. E, por aquilo que é dado a observar, e até das realidades vizinhas, isto não é de todo frequente. E, de facto, esta Comunidade Intermunicipal fez uma aposta muito grande na Educação, criou inclusive um Conselho Regional de Educação, onde estão presentes todos os Municípios – os treze Municípios – todos os Agrupamentos desses Municípios, os Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico e Secundário, também as instituições de ensino superior deste território, e os diretores de Centros de Formação, que também estão representados. Portanto, é nesse Conselho que as grandes decisões são tomadas, em diálogo com esses parceiros. E isso, de facto, é uma estratégia muito feliz e que tem permitido concretizações extremamente interessantes para este território. Portanto, a Comunidade Intermunicipal é, de facto, um parceiro fundamental. Também as Câmaras Municipais são entidades com as quais trabalho muito, mais umas do que outras, obviamente, mas que temos realizado eventos em parceria, uma organização conjunta; e também ao nível da formação de pessoal não docente, implementámos uma estratégia que me parece interessante, e que não sei se será pioneira, mas foi, de alguma forma, inovadora: foi desafiar os Municípios a serem formadores do pessoal não docente das escolas associadas. Porque a Câmara tem uma panóplia de técnicos especializados em múltiplas áreas, que são essenciais para o bom funcionamento das escolas. Daí que eu tenha desafiado os vereadores da Educação e os presidentes das Câmaras, para haver aqui uma cedência dos seus técnicos, em áreas específicas, e são múltiplas as áreas! Eu fiz formação desde a Informática, obviamente, mas também na Segurança com os bombeiros; também na Higiene e Segurança,

com os técnicos especializados em Nutrição; na área da Psicologia e da... sobretudo da Psicologia, também com os psicólogos dos Municípios. E criámos aqui também uma parceria, que não se limita a quintas, eu abomino quintais na Educação. Daí que aquilo que eu propus aos vereadores e aos presidentes de Câmara foi que, independentemente de o técnico ser do município tal, a formação ia acolher os funcionários de todos os Agrupamentos de Escolas associados ao Centro de Formação. E isso foi feito. E foi feito com muito sucesso, fizemos muita formação... e isso criou laços, criou partilhas, base de partilha; criou também um contacto com realidades diferentes, que são a alavanca fundamental para se progredir e para se desenvolver um trabalho. Portanto, os Municípios.

Um parceiro também fundamental, fundamental são as instituições de ensino superior. E eu, aqui, tenho duas instituições com as quais trabalho mais, que é o Instituto Politécnico 1 e a Escola Superior de Educação X. A Escola Superior de Educação, por razões óbvias, é a única escola ligada à Educação que está no nosso distrito. E temos feito, de facto, muitas atividades, parcerias muito interessantes. E aqui, o Instituto Politécnico 1, que é um parceiro fundamental na formação e nos projetos também implementados aqui no território. Há, de facto, uma relação muito estreita entre o Centro de Formação e o Instituto Politécnico 1, que... eu sei sempre que qualquer coisa que precise, eu tenho lá um parceiro que me abre a porta e que me ajuda; da mesma forma, o Politécnico sabe que há, no Centro de Formação, um parceiro. De tal forma que isto também é uma coisa estranha, e que alguns colegas, quando eu falo nisso, acham estranho: o Instituto Politécnico 1 nunca se certificou no Conselho Científico como entidade formadora, ao contrário de todas as outras escolas superiores e faculdades, que são entidades reconhecidas pelo Conselho Científico como entidades formadoras. O Politécnico nunca o fez, porque... e disseram: "não vale a pena, a diretora está lá, o Centro de Formação está lá... portanto, aquilo que nós fizemos, fazemos em parceria". Portanto, isto mostra a estreita ligação que há entre as nossas instituições.

SM: Muito bem. Relativamente às relações com as instituições nacionais públicas: DGE e IGEC...

Entrevistada: Claro. Esses são...

SM: Como é que descreve a relação com esses serviços?

Entrevistada: Esses são... claro que a DGE é também um parceiro fundamental no Plano de Ação do Centro de Formação, porque há uma política pública educativa e essa política pública implica opções governamentais, opções que depois se refletem em necessidades de formação, e dessas necessidades, os Centros de Formação dão resposta a essas necessidades. Portanto, nós temos tido um trabalho de grande proximidade com a Direção-Geral de Educação, com múltiplos

projetos, muito por via exatamente dessas prioridades formativas que são elencadas, por via dos projetos e por via das opções políticas do Governo, e que nos levam a um trabalho muito intenso com a DGE. Basta pensarmos que, nos últimos anos, as formações implementadas nos Centros de Formação, pelo menos o grande, o maior número das formações, são formações pensadas, estruturadas pela Direção-Geral de Educação, que cede aos Centros de Formação para serem aplicadas, e a própria DGE, que capacita os formadores do Centro de Formação. Portanto, o nosso trabalho está interligado – umbilicalmente, diria – com a Direção-Geral de Educação, que é fundamental, que é absolutamente fundamental nesta definição de linhas e de diretrizes para a implementação da formação. E há apostas sempre muito consistentes. Estamos a terminar atualmente o Plano da Capacitação Digital; entrámos agora no Plano de Recuperação das Aprendizagens. Tudo isso implica que o nosso foco tenha estado centrado nessas políticas educativas.

SM: Com a IGEC?

Entrevistada: Com a IGEC, não é um... não há um trabalho tão... de tanta proximidade. Ultimamente... aliás, não temos tido...

SM: Interação?

Entrevistada: Não. Não tem havido interação. Ultimamente, por via também da alteração dos normativos da Avaliação Externa das Escolas, os Centros de Formação são membros convidados para essa avaliação externa. Mas isto é muito recente, portanto, a primeira vez que fui em representação do Centro de Formação a uma Avaliação Externa do Agrupamento, foi no ano da pandemia, foi em 2020, com um Agrupamento aqui da cidade. Portanto, foi a primeira ocorrência. Até aí, o Centro de Formação estava muito afastado de tudo isso, de toda essa atividade da IGEC...

SM: E porque é que acha que passaram a estar presentes?

Entrevistada: Faz todo o sentido, faz todo o sentido. Porque se as escolas são avaliadas também em termos de formação que propõe aos seus funcionários, aos seus docentes, essa formação é pensada em conjunto com o diretor do Centro de Formação. Nós executamos... uma das coisas que eu procuro sempre fazer é dar resposta às necessidades elencadas em cada um dos Agrupamentos de Escolas. Portanto, faria todo o sentido o Centro de Formação ser ouvido, e até prestar contas dessa resposta ou não.

Também uma parceria interessante foi o trabalho desenvolvido há 2 anos atrás ..., o ano passado com a DGEstE na formação de diretores no âmbito das problemáticas associadas à gestão

administrativa das escolas. Portanto, as parcerias são como as relações humanas: vão surgindo de contactos e de conhecimentos que vamos tendo, e que depois proporcionam todo o outro trabalho diferente. Portanto, a DGEstE também foi um parceiro e, obviamente, a DGAE, com todo o trabalho ligado à formação de pessoal não docente.

SM: OK.

Entrevistada: Um parceiro fundamental e de uma mais-valia enorme e fundamental mesmo, é o trabalho colaborativo entre os diretores dos Centros de Formação da rede X. Nesta rede, nós somos X Centros de Formação e, de facto, há sempre um trabalho... a planificação do trabalho é sempre feita em sede de reunião da rede, porque permite, mais uma vez, com cada um, tendo perceções diferentes sobre as coisas, também *background's* diferentes; permite analisar normativos, definir estratégias de implementação, verificar conformidades ou desconformidades... e tudo isso é um apoio. Nesta rede, nós sentimos, de facto, um apoio. E, às vezes, o contacto é informal, não precisa de ser uma reunião. Há um problema ou uma situação que queremos perceber melhor e falamos por telefone... e esse trabalho de entre pares, dos diretores, dos cinco diretores dos Centros de Formação é absolutamente fundamental, até para nos tranquilizar, porque, de facto, nós temos um trabalho muito solitário. É quase uma instituição unipessoal. Agora, com os representantes, isso mitigou-se um pouco, mas há, de facto, a necessidade de, entre pares, termos esse apoio. É evidente que há uma organização maior dos Centros de Formação, que é ao nível da rede X, só que aí, também por causa da distância... mas também porque, nesta grande área geográfica, as realidades são completamente diferentes. Nós, de facto, não podemos... o nosso Plano de Ação é construído a partir de premissas completamente diferentes do que um Centro que está sediado em Alvalade, e que tem ao lado cinco ou seis centros, ou sete para a mesma cidade. É completamente diferente. E acresce a essa diferença a própria dependência em termos de financiamento. Os centros de Lisboa dependem do Orçamento de Estado; nós dependemos de fundos comunitários. Portanto, há um trabalho, há um trabalho, obviamente de organização, mas o principal trabalho é feito nessa rede mais reduzida dos diretores da rede X. E isso, de facto, é uma parceria que eu friso sempre, inclusive nas memórias descritivas das candidaturas ao financiamento. É fundamental. Partilhamos formadores, partilhamos ações, partilhamos projetos... o ano passado, construímos o Seminário Regional de Educação, que era inicialmente um projeto do Centro de Formação e da Câmara Municipal X. E nesta perspetiva de trabalho colaborativo, alargámos à zona geográfica da comunidade intermunicipal. E foi implementado pelos três diretores dos Centros de Formação. Portanto, de facto, o trabalho entre nós, diretores de Centros de Formação, é muito importante.

SM: O que é que nos pode dizer sobre as relações com os Agrupamentos? Como é que retrata essas relações?

Entrevistada: É uma excelente relação. É uma excelente relação. As reuniões da Comissão Pedagógica são, de facto, momentos de partilha – de partilha de responsabilidades, de partilha de opiniões, de partilhas de projetos – em que se sente que estamos todos, de facto, unidos em torno de um objetivo maior. Apesar das diferenças que cada Agrupamento tem, e elas são muitas, obviamente. Cada Agrupamento é em si um território específico, não é? Mas essas diferenças, eu gosto de as ver como complementares. É uma possibilidade de complementaridade, de enriquecimento para cada um. Portanto, eu diria que a relação do Centro de Formação com os Agrupamentos é uma relação de parceria e de... quase camaradagem. É... não há... o Centro de Formação existe para dar resposta aos Agrupamentos. E não faz sentido que as opções de um Centro de Formação não estejam de acordo com as opções dos Agrupamentos. Obviamente que há sempre aqui uma margem de manobra, não é? Há sempre uma margem de manobra, há sempre um espaço de maior liberdade para o Centro de Formação, mas que propõe determinadas atividades ou determinados projetos, também muito por via daquilo que são os meus interesses, os projetos que eu acho que são mais interessantes e que podem ser uma mais-valia para o território. Mas digamos que o papel fundamental é a voz dos diretores, que... porque são eles que nos transmitem a voz dos professores também. Portanto, o órgão Comissão Pedagógica é, de facto, um espaço de trabalho cooperativo.

SM: Muito bem. Então, quais são ... deixando de lado o muito positivo, quais são os principais constrangimentos com que se depara? Nem tudo há de ser fácil...

Entrevistada: Não, não.

SM: Então?

Entrevistada: Os principais constrangimentos são... têm muito... estão muito interligados com a própria estrutura orgânica do Centro, que é uma questão que a tutela nunca resolveu por completo. Há, de facto, um trabalho imenso, que é pedido a um Centro de Formação, não só da gestão da formação, não só da gestão de projetos... quer do pessoal docente como do pessoal não docente, mas também da Avaliação Externa. Há uma enormidade de competências que recaem sobre nós, e a estrutura, exceto raras e infelizes exceções, manteve-se igual. No meu caso, nunca senti isso de uma forma tão intensa como os meus colegas. Há Centros de Formação que nem uma funcionária administrativa tem. Ora, isso é impensável. A estrutura do Centro de Formação, muitas vezes, é o diretor. No meu caso, foi durante muito tempo a diretora e a técnica

administrativa. Não havia mais ninguém para dar resposta a isto tudo. De há 4 anos, 5 anos a esta parte, eu tenho sempre algumas dificuldades...

SM: Em 2017.

Entrevistada: Com o projeto de Autonomia e Flexibilidade ...veio trazer para os Centros de Formação o representante. Mas mesmo aí, mesmo aí, algo que poderia ser completamente positivo foi, de alguma forma, enviesada pelas competências que foram atribuídas ao representante. E com disputas que não fazem sentido, que não fazem sentido de... se o representante é mais representante da tutela ou se é mais assessor do Centro de Formação, penso que essas quezílias não fazem sentido. Mas, de facto, para bem da Educação e para bem do trabalho desenvolvido, era importante que a estrutura de um Centro de Formação fosse fixada em termos do seu volume de trabalho e em termos do público-alvo que serve. E isso nunca foi feito. E esse é, na minha perspetiva, o principal problema. Alguns colegas falam que nós estivemos,... penso que foi de 2010 a 2016, sem qualquer tipo de financiamento. E isso, que, à partida, poderia ter sido um momento difícil – e é evidente que, no princípio, não foi fácil. Mas muito rapidamente, os professores e as escolas souberam reinventar-se e, de facto, esse momento em que não houve financiamento tornou-se a possibilidade dos nossos professores, alguns deles serem formadores. E permitiu esse trabalho colaborativo e foi muito interessante. Portanto, a minha perspetiva não é financeira. Eu acho que os constrangimentos... pelo menos eu não sinto. Não me parece que a questão financeira seja o principal constrangimento. O principal constrangimento é a estrutura orgânica no Centro de Formação. Esse é, de facto, o principal constrangimento. E depois, há aqueles constrangimentos próprios de qualquer organização, que é encontrar a melhor forma de dar resposta a todas as solicitações, o que nem sempre é fácil, porque, às vezes, as opções são diferentes, não é? Mas, de facto, na minha perspetiva, o principal constrangimento é esse.

Um outro constrangimento, que também era um constrangimento que poderia ser resolvido com alguma facilidade e algum empenho da tutela, seria uma maior interligação entre a multiplicidade de plataformas, que nos pedem para preencher, introduzindo os mesmos dados. E isso não faz sentido. Com tanta coisa que nós já temos para fazer, haver aqui uma maior articulação dessas bases de dados seria muito benéfico. Mas...

SM: E então, para terminar, e ainda falando de relações, com que instituições é que gostaria de ter mais relações e não tem? Por que motivos, se é que existem? Por que motivos é que isso acontece?

Entrevistada: Nós temos... este Centro de Formação tem relações com outras entidades de que me orgulho muito. Não sei se "orgulho" é a palavra certa, mas que me satisfaz e muito. Desde aquelas instituições... e que toda a gente tem: a Rede de Bibliotecas Escolares, o Centro de Formação, eu, enquanto diretora de Centro de Formação, faço parte do Grupo de Trabalho Concelhio daqui da cidade X, portanto, das Bibliotecas Escolares, com várias associações também locais, temos feito muita formação; com o próprio Instituto do Emprego e Formação Profissional; com o Centro Nacional de Cultura; com... eu, agora... seria interessante pegar agora nos balanços anuais e verificar as instituições, mas elas foram mesmo muitas: o Plano Nacional das Artes, é este Centro de Formação que, desde o primeiro momento, faz a certificação das ações do Plano Nacional das Artes, e que, depois, são decididas a nível nacional... agora, eu gostaria... há uma parceria... o facto de não estarmos nos grandes centros urbanos, é também um constrangimento grande, e sobretudo em termos do trabalho de proximidade com as faculdades. As faculdades, enquanto espaço de construção de conhecimento científico, são essenciais para também, depois, podermos trazer esse conhecimento e partilhá-lo aqui a nível local. E a distância, a distância geográfica é, de facto, um entrave muito grande, não só para nós, mas para quem vem ter connosco. É evidente que eu gostaria de ter mais projetos com instituições de ensino superior, nomeadamente com uma com a qual eu trabalhei imenso, que é a instituição de ensino superior X, e que fomos fazendo várias atividades, implementámos vários projetos, mas não é fácil. Não é fácil. E com a quantidade de trabalho que todos nós temos, mais atualmente, não é fácil pedir a alguém que está em Lisboa que se desloque aqui não sei quantas vezes... e isso... essa é uma das áreas que, de facto, eu gostaria de investir mais. Assim como, em tempos, tivemos uma parceria muito forte com a Faculdade X, mas também foi-se deslaçando, exatamente por causa das vicissitudes de estarmos na... de não estarmos no grande centro. E, de facto, os transportes facilitam, mas não resolvem tudo.

SM: Muito bem. Muito obrigada.

ANEXO VII- Entrevista 2 (E2) Coordenadora do CCTIC

Sara Moucho (SM): Dra. X, queria voltar a informar o tema e a finalidade da entrevista. Como lhe disse, estou a realizar um estudo no âmbito de uma dissertação em Mestrado de Educação, área de Administração Educacional, no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa. Estou a investigar as “Representações de Atores Educativos sobre os Centros de Formação de Associações de Escolas na Regulação Local da Educação. Queria garantir-lhe o anonimato e o carácter confidencial das informações que me vai prestar. Previamente, solicitei a autorização para gravar esta entrevista e pedi que assinasse o consentimento informado, que muito lhe agradeço. Quero assegurar-lhe que facultarei a transcrição da entrevista para revisão, assim como a disponibilização dos dados do estudo. Quero agradecer mais uma vez a sua inestimável colaboração, que é determinante para o estudo, e perguntar-lhe se tem alguma dúvida?

Entrevistada: Não. Não, senhora. Vamos prosseguir.

SM: Muito bem. Então, em primeiro lugar, eu queria pedir...

Entrevistada: Espero, de facto, ser útil no meu contributo.

SM: De certeza que vai ser. Queria, então, pedir-lhe se podia descrever a unidade orgânica que lidera, que desse algumas informações sobre a dimensão, a missão, os objetivos, o público-alvo.

Entrevistada: Muito bem. Então, começemos. Portanto, eu estou aqui na posição de coordenadora do Centro de Competência TIC do Instituto Politécnico 2 (IP). Este Centro não é uma unidade orgânica. Não é tão pouco uma estrutura do Instituto Politécnico 2. É uma estrutura da Direção-Geral de Educação. Estes Centros existem, e falo no plural, porque existe mais do que um, como sabe, no país. Neste momento somos doze, já chegámos a vinte e qualquer coisa. Depois, isto emagreceu. Arrancámos... não sei quantos, arrancámos em 97/98. Nós fomos dos que arrancámos logo de início quando surgiu este conceito de Centro de Competência TIC. Tenho a dizer que é um conceito inédito na Europa. Muitas vezes, a DGE já me tem chamado a intervir em sessões públicas perante parceiros internacionais, a Comissão Europeia, para explicar, de facto, o que é que são estes Centros de Competência. Porque eles não entendem muito bem. E, de facto, o que são: são estruturas do Ministério da Educação, na sua maioria sediadas em instituições de Ensino Superior, mas não é condição. Daí que eu diga que não é uma estrutura do IP2. Temos o exemplo, por exemplo, em Leiria que está sediado no Centro de Formação de Associação de Escolas. E temos também outro exemplo em Lisboa, idêntico. São os dois. Todos os outros, uns estão em Institutos Politécnicos ou em Universidades.

E dentro das Universidades e dos Politécnicos, em departamentos ou unidades orgânicas ligadas à formação docente, como é óbvio. Daí que o de Santarém está ligado à unidade orgânica Escola Superior de Educação.

Isto para contextualizar este Centro. Estes Centros, desde o seu início, foram ou são coordenados por alguém da instituição que os acolhe, neste caso, por um docente do IP de Santarém, da Escola Superior de Educação, naturalmente. É o que faria sentido. Foi coordenado até 2014... olhe, não sei quantos anos foram porque já são muitos. Até 2014 pelo Eng. X que, depois, porque foi assumir outras funções dentro do Instituto, e como eu sempre fui colaboradora do Centro e um pouco o seu braço direito, digamos assim, durante aqueles anos de existência do Centro, me passou a coordenação até ao momento. Portanto, estamos em 23, há nove anos.

Estas estruturas trabalham... aliás, têm como missão e como objetivo ajudar os Agrupamentos de escolas. Quando surgiram, dizia-se “as Escolas”, não havia Agrupamentos, mas agora os “Agrupamentos de Escolas” a integrarem a tecnologia nos seus contextos. Portanto, a tecnologia nos ambientes de aprendizagem, a tecnologia na comunidade educativa, a tecnologia enquanto recurso educativo que ajuda na melhoria da construção da aprendizagem pelo aluno, na facilitação do trabalho de planeamento, de organização, de gestão curricular, de gestão, também, administrativa e organizacional do próprio professor e a ligação entre a escola e as famílias. Eu gosto mais do que “encarregados de educação” ou de que “pais”. Porque sabemos que, muitas vezes, o conceito de família hoje em dia ... nem todas as crianças estão a viver com os pais. E, portanto, falo em família, seja ela de acolhimento, ou seja ela progenitora de família. E também com outros *stakeholders* locais, não é? Com parceiros da comunidade local ou até, por vezes, num âmbito bem mais alargado. E estou-me a lembrar, por exemplo, de que muitas comunidades educativas trabalham em projetos internacionais, quer no âmbito do projeto *eTwinning*, quer no âmbito, por exemplo, do projeto ERASMUS. E aí, também, a tecnologia é, sem dúvida, o recurso essencial para o sucesso desses projetos e das aprendizagens que os alunos e o corpo docente desenvolvem no contexto desses mesmos processos. E, portanto, o Centro de Competência TIC tem como missão auxiliar, apoiar, acompanhar estas comunidades educativas. Pergunta: então, e o IP2 apoia que comunidades educativas? Não há, nem nunca houve geograficamente uma definição, sei lá, como as regiões administrativas, ou como os distritos, não é? Não há. Mas a nossa influência regional, obviamente, localiza-se aqui em volta da região X. Portanto, irá sensivelmente, entre... em termos de Centros de Formação, se calhar é mais fácil, até para si pelo contexto em que está inserida, entre o Centro de Formação A passando por B, passando por C, passando por D que está ali mais ao lado, e depois E. Portanto,

os cinco Centros de Formação, portanto, digamos que estamos a falar numa influência entre X e Y. Por aí.

SM: Muito bem.

Entrevistada: Portanto, são cerca de trinta e tal Agrupamentos de Escolas. De início, trabalhávamos muito com as escolas e quando surgiram os Agrupamentos, com os Agrupamentos. Talvez lhe importe saber que no arranque destes Centros, as escolas, tal como os Centros, tiveram que se candidatar a serem Centro de Competência, uns conseguiram e outros não; também as escolas tiveram que apresentar ao Ministério da Educação um projeto para receber financiamento. E nesse projeto já tinham que dizer quem era o Centro de Competência e com quem iam querer trabalhar. Isto em 97/98. E, portanto, havia um financiamento para as escolas, para os Centros, nessa altura. Claro que, ao longo destes vinte e tal anos, muita coisa foi mudando, portanto. E a relação também foi mudando, foi-se solidificando nuns Agrupamentos, se calhar foi esfriando mais noutros, enfim. As solicitações dos Agrupamentos hoje em dia são muitas também, e, portanto, é o que é. De alguns anos a esta parte, este Centro sob a minha coordenação, foi logo desde o início, portanto, talvez há uns oito anos, começou a olhar, de facto, para o cenário e para a facilidade com que, em tempos, nos aproximávamos das escolas. Ou seja, quando o coordenador do Centro de Competência convidava os senhores diretores dos Agrupamentos ou os senhores diretores das escolas, no regime anterior digamos assim, a virem a uma reunião a Santarém para trabalharmos, para os sensibilizarmos para algumas áreas ligadas a estas questões do digital, tínhamos uma adesão imensa. É claro que se acabaram com os financiamentos, é claro que aumentaram as solicitações, e, portanto, essa ligação começou a ser um pouco mais dificultada, como digo, esfriou com uns e com outros manteve-se igual. E, portanto, eu comecei a olhar e disse assim: “eu tenho aqui um parceiro privilegiado”, que são os Centros de Formação de Associação de Escolas, com os quais, em tempos, eu me lembro de a Escola Superior de Educação ter uma ligação muito estreita, e depois também parece que eram uma espécie já de concorrentes. Porque a própria Escola Superior de Educação é, e pode ser, pode acreditar, portanto, é um Centro de Formação. E, portanto, eu senti que as relações estavam ali um bocadinho... E isso não me parecia nada bem enquanto coordenadora. Enquanto docente da ESE, confesso que eu até nem nunca fiz muita formação contínua de professores, nem nunca me envolvi muito... envolvia-me quando era necessário, mas nunca... E, portanto, nunca mexeu muito comigo. Enquanto coordenadora do CCTIC, quando assumi essa função, aí sim. Até pensei: “Não, estas são as pessoas que têm maior proximidade do que eu posso ter neste momento, são estas as pessoas que têm proximidade. E, portanto, eu tenho tudo a ganhar em trabalhar com elas; como

elas se quiserem, terão também a ganhar em trabalhar connosco”. Pela proximidade e pela relação que temos com a Direção-Geral da Educação, que sabemos que são sempre relações, enfim, de hierarquia, com uma estrutura muito pesada, que muitas vezes vem envolta em muitos cenários que divergem, não é? Conforme a posição em que estamos. E, portanto, nós podemos ser aqui também uns parceiros, ao mesmo tempo, se calhar, uns intermediários e, sobretudo, uns colaboradores. E agarrei, pedi autorização ao senhor diretor da Escola Superior de Educação para me deslocar aos vários Centros de Formação de Associação de Escolas aqui da região e pedi aos senhores diretores dos Centros de Formação que me recebessem para conversarmos. Para dizer: “Olhe, estou aqui. O nosso trabalho é este. Não faz sentido nenhum estarmos, no meu entender, de costas voltadas”, sem haver nenhuma animosidade, mas a verdade era o que acontecia. Ao que a maioria me disse: “Olhe, fico muito contente que passados não sei quantos anos, em que até já tivemos boas relações com a Escola Superior de Educação”, em que nalguns casos me disserem: “Olhe, tenho relação ou com o Instituto de Educação ou com IP de Lisboa ou com” ... enfim. E, de facto, com o IP2 que está aqui ao lado, não tinha. E isso fazia-me muita confusão. E, portanto, fico muito contente que isso aconteça. Nessa altura, o senhor diretor da Escola Superior de Educação pediu-me e pediu à colega também, que eu me fizesse acompanhar de uma colega que, na altura, coordenava o Gabinete, a Comissão... acho que se chama Comissão para a formação contínua na ESE, que estava completamente parada. Ele dizia-me: “X, a formação contínua de professores que a ESE oferece 90% sai do Centro de Competência TIC. Seja ela gratuita ou de outra forma” e, nessa altura, a maior parte era gratuita, em 2014 não havia grandes financiamentos. “E, portanto, eu peço-lhe que ajude esta Comissão a dinamizar de outra forma esta ligação também”. Eu disse: “OK”. E até gosto muito da colega que está à frente da Comissão... Ah, e ele queria que eu pertencesse... queria-me como membro da Comissão. Eu disse: “Não, não, não. Não quero nada disso. Agora é assim: muito bem, mas o trabalho da Comissão é um e o trabalho do Centro de Competência vai ser outro. E, portanto, eu não vou ficar à espera de ninguém. Se os colegas me quiserem ou quiserem aceitar o Centro de Competência a trabalhar com eles, o Centro de Competência vai avançar independentemente da ESE. Isso que fique bem claro desde o primeiro dia”. E assim foi. E, portanto, fui muito bem recebida, como digo, nessa visita e daí começaram a existir contactos periódicos para preparar, trabalhar, para restabelecer cooperações, colaborações, definir estratégias, enfim. Naquilo que diz respeito ao digital, e que fique claro que os Centros de Formação mantêm relação com a ESE em áreas como a inclusão, em áreas como a matemática... Com a área do digital não mantêm propriamente com o Departamento de Tecnologia Educativa, mantêm com o Centro de Competência, muito embora eu faça parte do Departamento de Tecnologia Educativa da ESE e algumas das colegas do departamento que colaboram também

com o Centro de Competência, portanto, estão envolvidas. Mas a relação privilegiada na área do digital é, de facto, com o Centro de Competência.

SM: Muito bem.

Entrevistada: Passados estes anos é esta a história que temos.

SM: Muito bem. E, então, enquanto – já percebemos um parceiro privilegiado – na sua perspetiva, como é que encara o papel de uma estrutura como os Centros de Formação, em termos de papéis e em termos de funções?

Entrevistada: Olhe, eu vejo-os sensivelmente como os via em 2014. Para mim, são as estruturas que mais proximidade têm das comunidades educativas, portanto, dos Agrupamentos de Escolas, que melhor as conhecem e que melhor conseguem, em conjunto com as direções dos Agrupamentos, identificar áreas de trabalho, de interesse, de necessidade, áreas estratégicas, áreas, se calhar, de interesse e de necessidade, mas que são adicionais, que não são estratégicas, não é? Naquele momento, pelo menos, áreas específicas de cada comunidade. E a partir daí, naquilo que é a missão do Centro de Formação, que é oferta de formação contínua, poderem estabelecer pontes, quer seja com o Centro de Competência TIC, quer com outras estruturas a nível local ou regional, para ajudar, de facto, a implementar ou concretizar aquele objetivo, aquela estratégia, colmatar aquela necessidade, trabalhar naquela área de interesse daquele Agrupamento. Portanto, eu vejo-os muito assim. Sendo nós um braço, uma estrutura... ainda ontem à noite falava com a senhora chefe da equipa de recurso e tecnologias educativas da Direção Regional da Educação e ela me falava precisamente do papel dos Centros de Competência versus papel dos Centros de Formação. E dizia: “Mas os Centros de Competência é que têm o conhecimento” e eu tentei explicar-lhe que não é assim: nós temos uma grande experiência nesta área do digital, sem dúvida. Temos um *know-how* apoiado numa base científica, pedagógica, muitíssimo sólida que oferecem aos Centros de Formação a confiança na formação que asseguramos, e eu costumo dizer aos senhores diretores: “É assim: se vocês precisam de mim, de nós, dos colegas, dos Centros de Formação e nós pudermos ajudar na formação de professores, nós ajudamos”. Mas eu falo sempre em ajuda. Porque a nossa missão é formação de formadores. É melhorar as competências dos formadores que estão nos Centros de Formação. Eu acho que esta é verdadeiramente a nossa competência enquanto instituição de Ensino Superior. E não é por ser superior. É porque é o nosso *know-how*, é porque é, de facto, a nossa missão, não é? Claro que se somos uma unidade orgânica ou se estamos inseridos no caso do Centro de Competência, numa unidade orgânica que forma professores, que diabo então... é essa a nossa missão. Se calhar na área da matemática ou das ciências naturais para a

formação de formadores nessas áreas, na área de inclusão, como estive agora, que é também umas das áreas porque tenho também formação na área da educação especial, estive no projeto da educação inclusiva, e, portanto, fazer a formação... Isto é, de facto, o que nós sabemos fazer muito bem. Agora, enquanto coordenadora de Centro de Competência, não tenho qualquer problema, se é necessário, arregaçar as mangas, como tem sido nos últimos tempos para a área, por exemplo, do pré-escolar, e fazer formação de professores. E digo sempre às colegas ou aos colegas, neste último ano e meio quase dois anos de formação com educadores de infância, acho que só apanhei dois colegas homens, de resto foram tudo senhoras. Portanto, eu digo sempre: “Vocês acham que eu vos trago aqui coisas, que aprendem muito comigo e acho bem que sintam que aprendem alguma coisa, mas não imaginam o que é que eu aprendo convosco”. Porque, quer como coordenadora do Centro de Competência, quer como docente na área da formação de professores, mas também noutras áreas de educação não formal, na produção multimédia em educação, eu preciso muito de conhecer as comunidades educativas por dentro. Ser um olhar externo, eu não estou lá dentro, não estou a exercer lá, mas preciso de as conhecer por dentro. Por isso, faço supervisão de estágios também há vinte e tal anos, portanto, faço parte da equipa da ESE de supervisão de estágio. E preciso muito da ligação com o corpo docente, preciso muito de conhecer o terreno, porque se não o que é que eu estou a fazer na formação inicial de professores? Eu não me revejo simplesmente a passar aos meus alunos ou a trabalhar com os meus alunos conceitos, teorias, modelos, métodos, sem depois ver como é que isto resulta no terreno. Como é que a realidade se confronta com estas inovações e com estas transformações e com estes equipamentos e com estes recursos e com... está a ver?

SM: Estou.

Entrevistada: E, portanto, é muito assim que eu vejo os Centros de Formação. Um parceiro privilegiado para mim e para as equipas que têm estado a trabalhar ao longo destes nove anos comigo no Centro de Competência. Porque os professores... portanto, os Centros de Competência têm professores destacados ou mobilizados pelo Ministério da Educação a trabalhar connosco. Portanto, a Prof.^a X que, neste momento, está em mobilidade a 100% no Centro de Competência e o Prof. Y está em mobilidade a 80%. O máximo que já tivemos no passado foram três docentes em mobilidade a tempo integral, portanto, a 100%. Depois, as vacas magras vieram, chegámos só a ter um e agora conseguimos conquistar, com esta coisa do Plano de Transição Digital, mais um docente. E as várias equipas é assim também que têm olhado. Portanto, quando eu apresentei esta ideia de me aproximar, de colaborar, de trabalhar com os Centros de Formação, foi assim sempre que encararam este parceiro. Não os vejo nada como concorrentes. Não vejo nada, como muitas vezes se quer passar, que o Centro de

Formação é o diretor e o resto dos colegas que lá estão são funcionários à disposição do senhor diretor. Vejo-os muito, e porque trabalho com eles, como equipa. Vejo-os muito a trabalhar como equipa. Aliás, eu tanto telefono e falo com o funcionário como falo com a colega da autonomia, como falo com o embaixador digital. Eu apercebo-me que todos sabem dos assuntos todos, portanto, só podem trabalhar em equipa. Que é o que acontece connosco, não é? É claro, cada um depois tem ali mais um [impercetível], mas... o diretor ou a diretora é que decide em última instância, mas é assim. Não vejo nada que os Centros de Formação não tenham um *know-how* e uma competência de excelência, também, no trabalho que fazem. Vejo que, às vezes, são se calhar..., se veem desapoitados, de facto, em poderem levar a cabo objetivos mais ambiciosos.

SM: Na sua ótica, com que constrangimentos é que os Centros de Formação se deparam? E já me está aí a falar de um, não é?

Entrevistada: Exatamente. Portanto, um dos constrangimentos, sem dúvida, é se calhar o verem-se um bocadinho ali encurralados. Eu costumo dizer “o estar no meio da sanduiche”. Eu uso muito esta expressão porque sou filha única e tenho as minhas filhas, portanto, estou sempre ali entre a minha mãe e as minhas filhas. Portanto, aquelas duas gerações. Estou no meio da sanduiche e tenho que andar ali a gerir conflitos de gerações. E aqui o Centro de Formação está ali entre as escolas e entre o Ministério. E, depois, não têm também estrutura, porque os seus formadores são formadores que vêm normalmente das escolas associadas e, por vezes, falta ali o tal *know-how*, a tal formação de formadores que, umas vezes, a estrutura central oferece porque tem financiamentos e sim senhora acontece, outras vezes, lava daí as suas mãos, não há dinheiro para financiar e, portanto, o Centro de Formação que arranje lá os formadores e que faça lá a formação como muito bem entender. E, portanto, vejo-os muitas vezes desapoitados. Graças a Deus que estes, pelo menos, que eu conheço, souberam mesmo quando a instituição de Ensino Superior que está na região, se calhar não soube lidar muito bem com essa aproximação. Ou seja, com esse protagonismo, entre aspas, que os Centros de Formação a dada altura assumiram pelo facto de serem as instituições privilegiadas e com a nobre missão de assegurar a formação contínua de professores. Isso foi um bocadinho retirado à ESE e, se calhar, ressentiu-se e houve ali aquele afastamento. Eu vejo que não é, de facto... que não deveria ter sido essa a atitude. Não tem sido. Eu acho que esta caminhada que o Centro de Competência começou a fazer, depois arrastou... já havia laços, os laços nunca foram quebrados atenção, com a instituição, mas reforçou com outros colegas e com outras áreas científicas. E, portanto, isso acho que é muito bom e beneficiamos todos com essa parceria. Portanto, este é um dos constrangimentos que eu vejo, porque muitas vezes os senhores diretores me dizem: “Porque eu se entrego uma formação nas vossas mãos, eu sei que ninguém

fica para trás. Eu sei que ela é bem-sucedida. Eu sei que vocês sabem seguir a metodologia que aquele público precisa. E, portanto, eu fico perfeitamente descansado”. Sei que às vezes... preciso muito dos meus formadores, mas que, às vezes, eles precisavam de ter... olhe, aconteceu na pandemia. Um exemplo, muito claro: pandemia. Pânico total para todos, não é? Era um pânico total para todos. Mas ali nos primeiros dias... aliás posso-lhe contar um episódio que aconteceu a 11 de março, dois dias antes do confinamento, de ser decretado o confinamento, mas nos dias que se seguiram era: “Mas os meus formadores não sabem usar o *Moodle*?”. Como é que vão... Portanto, a ideia dos senhores diretores era que: “Está bem vamos suspender a formação umas semanas”. Porque isto pensava-se que era assim um mês, umas semanas e que a coisa estava resolvida. Eu dizia-lhes: “Não. Não vamos suspender formação senão vocês nunca mais conseguem cumprir lá com essas coisas do POCH e de... e que eu não percebo nada, que vocês estão sempre com esses prazos. Isto vai embrulhar tudo. Os formadores não sabem! Vamos pô-los a trabalhar com os *Zoom*'s, com os *Moodle*'s com o que for preciso”. “Então, mas como é que vamos fazer formação?”. E nós fizemos, eu, outra colega que lá está do Departamento de Tecnologia Educativa que eu pedi na altura, fizemos para dois ou três... para os Centros de Formação aqui da região que quiseram para os seus formadores para os ajudar a dar os primeiros passos. Eu creio que nós tínhamos programado estilo ACD, nem sei se acreditamos, aquilo a confusão era tanta que se calhar nem sei se tivemos tempo de acreditar aquilo como ACD. Mas a verdade é que era para três horas, mas as formações duravam cinco horas. Coitados, eles depois queriam era mais, mais, mais ...

SM: Pois.

Entrevistada: Mas deu para dar um pontapé de saída a muita gente. Deu para que as pessoas ficassem à vontade para nos mandar depois um *email*: “Olhe, eu tentei” ... sei lá, “... criar um glossário no *Moodle*, mas aquilo não me está a funcionar como eu queria. Não sei quem é que lá está a pôr os termos e eu queria saber quem eram as pessoas”, “Então tem que pôr que é pelo autor”, e tal. Portanto, deu pelo menos para isto. E, portanto, nesse aspeto ninguém se preocupou com os formadores dos Centros de Formação, que são de outras áreas, de muitas áreas aliás, que não as digitais, e que também eles não tinham competências digitais, não é? A capacitação digital arrancou depois. A resolução do Conselho de Ministros de 30/2020 veio a seguir ao confinamento. Portanto, a transição digital, todo o programa, começou a seguir, a montante disto tudo.

SM: Foi preciso resolver aquela emergência, não é? E, portanto, mais uma vez a parceria resultou, a ajuda foi dada.

Entrevistada: Resultou. Olhe, a 11 de março, era o episódio que eu lhe ia contar, eu tinha uma formação presencial em X, Centro de Formação X. E começo a receber, por volta das duas horas, SMS's, mensagens no *WhatsApp*, no *email*: “X, vai haver formação logo? Já há não sei quantos casos no X e em Y, e não-sei-quê, e assim e assado”. E eu depois de meia-dúzia de mensagens, agarro no telefone... Ah, eu tinha falado no dia anterior com o diretor e disse: “Como é que é? Isto está tudo a ficar muito inflamado. Mantemos a sessão amanhã?”, “Mantemos, então, não há razão para não mantermos”, “Pronto”, “Se houver alguma coisa em contrário, eu aviso-te”. E durante toda a manhã do dia 11, não me disse nada. Portanto, eu estava preparadíssima, por volta das 16h00 da tarde, para avançar para a localidade X porque a sessão começava às 17h00. E começo por volta das 14h00, foi ali na hora de almoço, a seguir à hora de almoço, a receber... E eram umas 15h00, ligo para o diretor, e digo: “Olha, desculpa...”, ele disse-me: “Olha, eu ia aqui a caminho” ... não sei de onde, “...encostei porque achei que devia ser importante para tu me estares a ligar”, porque lá está, estávamos todos naquele clima, “encostei aqui, estou na beira da estrada a falar contigo”. Eu disse: Só recebo mensagens e eu não sei. Estão-me a dizer que há casos aqui e ali, mas eu não estou a perceber nada do que é que está a acontecer. Afinal, como é que é? Ficaste de me dizer alguma coisa, não disseste nada, presumo que está tudo bem”. Ele disse: “Olha, estive ontem até às 19h00 da noite no Agrupamento de Escolas X, estava tudo calmíssimo. E, pronto, e nestas coisas, olha, sabe que nós infelizmente estamos entre professores, temos de dizer isto, às vezes em vez de apaziguarmos, inflamamos as coisas e vamos no “diz que disse” e, portanto, já há casos em todo o lado e eu acho que não há casos em lado nenhum. Mas aquilo que tu me estás a dizer, nós começámos a ser bombardeados logo de manhã. Só que como não valorizámos, porque eu estou em contacto com as direções dos Agrupamentos, eu não te disse nada. Mas como já está a chegar a ti, e já percebi que a insegurança é tal que, ou tu vais te deslocar e as pessoas não vão aparecer, ou vai estar tudo desconfiado. A sessão vai correr muito mal, vamos suspender a sessão”. E eu disse: “Suspender? Então e vamos atrasar isto? Temos as sessões todas...”, ainda tínhamos não-sei-quantas sessões... aquilo era uma formação sobre *eTwinning*. Eu disse: “Ai, isso não me parece nada bem. Nós não vamos suspender nada. Nós vamos fazer a sessão só que vamos fazer à distância”, “A distância? Mas são 15h00 da tarde. Como é que tu vais fazer isso?”. Eu disse: “Olha, para alguma coisa eu sou pós-graduada em Ensino a distância e tenho uma dissertação de Mestrado e um Doutoramento em volta do ensino a distância. Quer dizer alguma coisa, eu hei de perceber disto. E ando aqui a pregar esta coisas do ensino a distância há tantos anos, olha pode ser que agora dê valor” ... [risos]... E ele dizia assim: “Mas tu consegues fazer isso? Olha, que as pessoas não fazem a mínima ideia do que é que estás a falar”. “Eu garanto-te que consigo. Que às 17h00 da tarde estamos todos a fazer sessão de formação. Só preciso que tu me faças uma coisa ou

que peças aí aos colegas do Centro”, uma vez que ele ia a caminho de um Agrupamento. “Vocês têm os contactos telefónicos dos colegas, mandem SMS, telefonem façam como entenderem, a dizerem aos colegas que têm que entrar na plataforma *Moodle* e que vão ter lá em destaque um *link* onde têm que clicar, só têm que clicar. E depois o resto eu estarei lá para os receber e vai acontecer”, “Então e como é que tu vais fazer isso?”, “Então, vou fazer no *Zoom*. Vou utilizar o *Zoom*”. O João, que é destas áreas, também sabia o que era o *Zoom*. Portanto, não usávamos diariamente como agora toda a gente usa o *Zoom*, mas quer dizer... E eu disse: “E, pronto, vou pensar. Tenho agora uma hora, como já não tenho que me deslocar, tenho uma hora e tal para pensar como é que vou adaptar a estratégia que ia ter presencialmente hoje com os colegas para a distância. Primeiro, vou ter que os ambientar, vou ter que os pôr à vontade, vão achar isto tudo muito estranho, mas isto vai decorrer”. “Mas tens a certeza?”, “Tenho. Não vais parar a formação, João. Nós não sabemos porque quanto tempo” ... “Pois. Tens razão. É verdade”, “Então, pronto. Vamos para a frente. E depois olha, logo se vê”. “Olha, mas eu vou parar as outras formações, porque os outros formadores não” ... “Está bem. Então logo se vê”. Foi aí que começou. Eu acho que o CFAE X, tenho ideia que foi um... eu não sei se foi uns dos Centros em que nós fizemos formação ou se depois o diretor acabou ele próprio por se organizar. Mas a partir daí, pronto, ele disse: “Está bem. OK”. E assim foi. Às 17h00 da tarde lá estava a malta toda a clicar no *link* que tinham recebido a indicação, sem saber o que é que ia acontecer, e começámos todos a ver-nos aqui nos quadradinhos. “Ah, que engraçado” ... [risos]... Depois um não tinha microfone não dava: “Então faça assim. Então, faça assado. Olhe tem aqui um chat”, “Ah, eu nunca tinha estado numa coisa destas” diziam alguns colegas. Neste caso, como era uma formação *eTwinning*, havia do pré-escolar... eu creio que havia lá uma colega de pré-escolar até ao secundário. Tínhamos todos os níveis de ensino ali. 1.º Ciclo, 2.º Ciclo, tudo estava ali representado. Já não me lembro quantos colegas eram. E, pronto. E a sessão correu, e o trabalho que estava para ser feito nessa sessão decorreu, e todas as sessões, que eram ainda quatro ou cinco que faltavam para terminar aquela formação, acho que aquilo tinha umas oito e tínhamos feito três ou quatro presenciais, todas as outras decorreram a distância, e muito bem. O mesmo aconteceu com o Centro X em que tínhamos feito uma primeira formação. Também tinha professores de vários níveis... era uma formação que tinha a ver com o uso da tecnologia educativa para trabalhar questões de direitos humanos, de cidadania. Portanto, tinha a ver com a cidadania e direitos humanos, identidade, questões de género e não sei quê. Tínhamos feito uma sessão presencial em localidade Y e, depois, a mesma coisa. “Então, mas acha” ... “Acho. Isto nada para. Isto tem que continuar tudo”. E, pronto. E assim continuou. E, portanto, neste aspeto, voltando à questão dos constrangimentos, acredito que, muitas vezes, os Centros de Formação se sentem sozinhos. Isto agora generalizando. Não estou a falar destes em concreto.

SM: Sim.

Entrevistada: Até porque eu sempre fiz questão... lá está, o Centro de Competência é uma estrutura do Ministério da Educação, e eu sempre conversei com o senhor diretor geral e com a senhora subdiretora geral, quando passou a haver, sobre esta ligação que o Centro tem com os Centros de Formação. E, muitas vezes a subdiretora geral me diz: “X , mas é assim: o trabalho que tu tens feito não é comum a todos os Centros de Competência. Mas temos que caminhar para aí. Mas aquilo que tu pões como uma coisa muito fácil, portanto” ...

SM: E muito natural. E até muito natural, não é?

Entrevistada: Muito fácil ... E muito natural. “Não acontece do outro lado”. Eu disse: “Pois”. E já o tem dito, não especificando X ou região ou não-sei-quê, mas já o tem dito publicamente em reuniões, porque, de facto, é só disparatado que isto não aconteça. É só disparatado.

SM: Pois é.

Entrevistada: Não só com as próprias instituições de Ensino Superior onde estão sediados. Mesmo quando estão sediados em Centros de formação de Associação de Escolas ainda melhor se deveriam compreender uns aos outros. Portanto, é só disparatado, no meu entender, que não aconteça esta parceria. Agora, claro que nós temos um raio de ação, como eu costumo dizer aos senhores diretores, específico, é o digital. Portanto, aquilo que é... comigo depois eles acabam às vezes por falar: “Olhe, não-sei-quê, da área não-sei-que mais, acha que há lá algum colega?”, e eu depois encaminho.

SM: Faz a ponte...

Entrevistada: Porque já não é o meu departamento; posso ser um elo de ligação dentro da ESE, mas já é outra conversa. Agora, enquanto Centro de Competência é a área do digital, sem dúvida.

SM: Muito bem. Então para terminar, queria-lhe colocar-lhe uma outra pergunta: já falou destes cinco Centros de Formação aqui da zona, mas pode caracterizar concretamente a sua relação com o Centro de Formação X?

Entrevistada: Sim. Tenho estado sempre a falar dos cinco. Porque, de facto, a relação... olhe, uma coisa que eu acho uma delícia é... eu não sei se vai estar na reunião que vamos ter dia 23...

Entrevistadora: Não, não vou.

Entrevistada: ...com a diretora do CFAE.

SM: Com a embaixadora digital e com a senhora diretora, sim.

Entrevistada: Pronto. Mas eu deixei abertura se os senhores diretores entenderem também que as colegas da autonomia e flexibilidade devem estar presentes, que poderão estar presentes. A diretora ainda não me disse quem é que vai estar. Mas estas reuniões são uma delícia. Nos últimos dois anos, têm decorrido à distância, lá está, por razões óbvias, eles andam sempre: “Ai, quando é que temos a nossa reunião”. Porquê? Porque eu adotei com eles um modelo... normalmente, a reunião decorre na ESE, lá na sala do Centro de Competência, e é assim... aliás, ainda há bocado estava a responder... a quem? ... acho que era ao CFAE Y.

Entrevistadora: Sim, que vai ser representada pela minha colega, porque a diretora não pode ir.

Entrevistada: Exatamente. E eu dizia “Reunião/Tertúlia”. Porquê? Porque eu fecho-os todos na sala do Centro de Competência... fecho-os não, fechamo-nos todos. E decorre; é um dia de trabalho... o difícil, às vezes, é encontrarmos um dia de trabalho, mas é um dia de trabalho que até lá almoçamos, nem perdemos tempo com o almoço. O almoço vai lá ter connosco. Mas que rende bastante, percebe? Em que não há aqueles formalismos das reuniões pesadas e de... É de trabalho efetivo, é arregaçar mangas e vamos partir pedra ou aquilo que não é para partir pedra, vamos tomar decisões ou vamos... percebe? E eles estavam com muitas saudades dessas reuniões. E depois... Isto é uma coisa que nos dá muito gozo a todos. E depois, o que dá muito gozo também, é a forma como eles trabalham uns com os outros. E eu que sou a que vejo a coisa mais por fora, porque eles têm muitas mais reuniões uns com os outros; eles são todos muito diferentes, mas depois têm um respeito muito grande uns pelos outros que me encanta, e que eu estou sempre a dizer isto. E picam-se, seja por causa do Benfica que picam o A, se o Benfica perdeu e a B implica com ele ou a C ou a não-sei-quê. Mas num clima de muito respeito. E é assim: estamos ali a tratar de uma estratégia que passa pelo Centro e, portanto, é conjunta. Mas que cada um deles... ou que dois ou três têm uma visão e outro tem outra. E cada um tem a liberdade de avançar e nós temos que ter a capacidade de nos adaptar, não é? e de perceber isso. Quer dizer, eles é que conhecem as comunidades deles, eles é que sabem como é que trabalham. Portanto, com o CFAE X é de uma maneira, com o CFAE Y é de outra, e com o CFAE Z é... E dá tudo certo. X por exemplo, procura muito a nossa colaboração em círculos de estudos, jornadas... e depois naquilo que acha que é específico e importante a nossa presença na formação, pede-nos. Seja para fazermos um AN e submetermos ... olhe, cometi esse erro uma vez de submeter pela ESE, aquilo deu-nos muito mais trabalho e agora disse-lhes a eles: “É assim: isto é trabalho meu, sou eu que faço, sou eu que decido. Entrego-vos e...”

SM: E os diretores submetem. Sim.

CN: É uma doação. Eles submetem. Porque a verdade é que me deu muito mais trabalho submeter pela ESE e, depois, levou muito mais tempo, e eles tiveram que estar a pedir...

SM: A cedência.

Entrevistada: ...a cedência. Olhe, assim, pronto. E até é muito engraçado, porque depois cada um deles, às vezes... depois as coisas nem sempre são faladas a coiso... Um submete, outro submete, um vem acreditado como uma oficina, que é normalmente o que nós queremos, o outro não, vem para trás, dizem que aquilo é um curso e nós: “Está bem, pronto, é um curso. Já está o outro como oficina, depois pedimos a cedência”. Porque são equipas diferentes. Contudo, falando do CFAE X, portanto, teve muito a nossa colaboração em diversos domínios ... Ah, por exemplo, no concurso que nós temos dos autores digitais, têm sempre muitas escolas envolvidas e premiadas. E, normalmente, a diretora faz questão, quando nós vamos entregar os prémios, também de estar presente, de nos acompanhar. Pronto. Contudo, têm a sua rede, trabalha muito bem com os colegas da cidade X, com os quais andamos para fazer uma parceria, com os colegas de X... porque eu faço parte do Conselho Consultivo do Centro de Estudos de Fotografia, que tem a participação do IP1 e, portanto, queremos com o CFAE fazer aqui uma formação, mas isto com a pandemia, olhe anda-se a arrastar daqui a pouco há três anos. Queríamos fazer uma formação nas Escolas... aliás, eles já estão de algum modo a fazer, mas queríamos fazer uma coisa bem mais organizada e concertada, formação para os docentes para, no fundo, olharem para a fotografia também e a aprender a utilizar e a rentabilizar como um recurso educativo, mas também, depois, para trabalharem com os próprios alunos e também os próprios alunos terem outro tipo de educação, quer estética, quer técnica, para o recurso fotográfico. Mas pronto, tem sido ali uma parceria; já tivemos algumas reuniões entre mim e o colega do IP1. Já tivemos inclusive com o coordenador do Plano Nacional da Artes. Já conversei com a diretora, mas... porque depois, entretanto, eles começaram a pensar que isto deveria dar origem a um ERASMUS. E, pronto, tem sido mais difícil de avançar a distância e com a pandemia pelo meio. Mas um dia destes, isso há de acontecer. Eles já deram alguns pequeninos passos aí com escolas da região. No fundo, ensaiaram o piloto que tínhamos pensado, mas queremos ver se conseguimos isto de um modo mais alargado. E, portanto, como digo, a relação com o Centro de Formação X é de largo espectro, sabendo de antemão que não há exclusividade com ninguém. Porque é assim que deve ser entendida. Portanto, estamos aqui uns para os outros quando achamos que, de facto, naquele momento é aquele o melhor parceiro para trabalharmos.

SM: Senhora doutora, agradeço-lhe imenso.

ANEXO VIII- Entrevista 3 (E3) Diretora do AE sede do CFAE

Sara Moucho (SM): Entrevista com a diretora do Agrupamento de Escolas sede do CFAE. Quero começar por informá-la que o tema deste estudo, que é realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação – Especialização em Administração Educacional do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, tem como tema: "Representações de Atores Educativos sobre os CFAE na Regulação Local da Educação". Quero garantir-lhe que respeitaremos o anonimato e o carácter confidencial das informações que irá prestar. Já pedi a sua autorização para gravar a entrevista previamente e pedi a assinatura do consentimento informado. Quero assegurar-lhe que a transcrição da entrevista ser-lhe-á facultada, assim como a disponibilização dos dados do estudo. Agradeço a sua colaboração, destacando a relevância para o estudo e pergunto-lhe se me quer colocar alguma pergunta sobre estes procedimentos?

Entrevistada: Não, não, estou muito esclarecida.

SM: Então, avançamos. A primeira pergunta que eu lhe queria colocar, Sra. Diretora, é se pode descrever a sua unidade orgânica, portanto, a unidade que lidera, em termos de dimensão, de oferta formativa e de público?

Entrevistada: Então, é com muito gosto que estou a colaborar neste trabalho, aliás, eu penso que é assim que nós vamos monitorizando tudo isto. Hoje, o Agrupamento de Escolas X tem treze escolas, desde o Jardim-escola, ou seja, do pré-primário ao 12º ano; mais concretamente, tem seis jardins-escola, sete escolas de 1.º ciclo, uma escola 2/3 que tem do 5.º ao 8.º e uma escola do 9.º ao 12.º ano, que é a escola sede. Temos cerca de 2000 alunos. Também somos escola de referência de Intervenção Precoce. Procuramos dar igualmente resposta ao nível dos cursos profissionais, se bem que aqui, na cidade, há muita oferta e, portanto, nós damos o nosso pequeno contributo, mas também é porque não é preciso mais. Portanto, temos um curso de Turismo e outro de Multimédia, mas o outro agrupamento tem uma grande história e tradição na oferta profissional. Depois, temos uma Escola Profissional, um Centro de Emprego e Formação Profissional, portanto, não me parece que seja necessário a escola “chegar-se mais para frente”. Temos a oferta normal dos Científico-Humanísticos todos, as Artes, as Humanidades, a Economia e as Ciências e Tecnologias. Somos também escola com unidades de referência de Autismo, do espectro do Autismo; temos uma sala, um centro de 1.º ciclo, outro do 2.º e do 3.º e outro de secundário. De uma maneira geral, temos cerca de 72, 73 assistentes operacionais nestas escolas todas; cerca de 13 funcionários administrativos, poucos, são todos

poucos e, mais ou menos, 210 professores e eu digo, mais ou menos, porque isto nunca é fixo, estão sempre a entrar e a sair por doença. É mais ou menos esta a nossa população.

SM: Então, agora conte-nos como e quando iniciou funções de diretora neste agrupamento de escolas?

Entrevistada: Foi por duas fases; primeiro, enquanto diretora da Escola Secundária X em agosto de 96, há muitos anos, e agora no novo agrupamento - o agrupamento X- foi em agosto também, acho eu, de 2012; primeiro CAP, depois candidatei-me a sucessivos mandatos e, portanto, já lá vão 20 e tal anos, ... 26 anos de experiência enquanto diretora.

SM: Muito bem; referindo-nos, agora, aos Centros de Formação, em concreto, qual é a sua perspetiva sobre o papel de uma estrutura como esta no sistema educativo, em termos de papéis de funções?

Entrevistada: Eu acho que é uma estrutura muito importante, se bem que não me parece que tenha sido nos primeiros anos de existência; não por culpa de ninguém, porque nem as próprias escolas, nem professores souberam aproveitar a formação que iam tendo. Porquê? Porque não íamos sentindo muito impacto disso na vida das escolas e essa acho que é a primeira falha, a grande falha que todos sentimos; isto é dito por toda a gente, no fundo. É claro que eu também acho que tem a ver com as pessoas, como em tudo, em todas as organizações. Há uns anos para cá, e eu lembro-me de vários diretores de Centro, mas com alguns e, sobretudo com última, a quem eu reconheço publicamente um excelente trabalho, há uma grande preocupação em ter em conta as necessidades das escolas, em dar resposta aos problemas das escolas e, claro, que existe a formação *standard* que vem de cima, em que os Centros são um excelente veículo do Ministério da Educação para chegar às escolas; cada vez mais, o Ministério aproveita-se dos Centros como os canais diretos para as escolas, podendo implementar a formação que pretende e, nos últimos anos, isso tem sido uma realidade, e bem, na minha opinião. Mas também existem problemas das escolas que, de repente, nos obrigam a ir à procura de soluções concretas, também ao nível da formação e, neste caso, no que me diz respeito, esta diretora é incansável, no que diz respeito à procura de soluções que vão de encontro aos nossos pedidos. Não é muito normal porque as pessoas estão formatadas para um modelo, para o que está previsto; não há esforço e aqui não sinto isso. Ainda bem, porque é, por isso, que nós cá estamos, para fazer diferença. Neste caso, eu penso que os Centros podem ter esse papel, de dar respostas muito concretas às questões que vão surgindo nas escolas, a par de todo o outro trabalho que têm que fazer.

SM: Eu depreendo que, para Sra. Diretora, não há uma grande distância entre aquilo que acha que são as funções de um Centro de Formação e, efetivamente, aquilo que se passa neste Centro de Formação.

Entrevistada: Sim, eu acho que posso dizer que o Centro de Formação X é um modelo a seguir e que não haverá muitos por aí. Nem sequer me lembro de nada a apontar no sentido da melhoria porque, de facto, é atento, é inovador, aceita desafios, não fica a bloquear por uma norma administrativa, procura sempre ver se há outra forma de a resolver; portanto, acho que é um excelente exemplo de Centro de Formação. Acho que pode virar um estudo de caso, se alguém quiser pegar nisso.

SM: Segundo a sua perceção e atendendo ao facto de que é vice-presidente da Comissão Pedagógica do CFAE, quais são, no seu entender, as instituições, públicas e privadas, locais e nacionais, com que o Centro de Formação estabelece mais relações?

Entrevistada: A primeira, a que eu ponho em primeiro lugar, exatamente por ser vice-presidente, por ser a escola com responsabilidade financeira é, efetivamente, o Instituto de Gestão Financeira da Educação com o qual nós temos que nos articular muito de perto; ultimamente, as coisas têm corrido bem, mas já houve alturas em que foi, de facto, dramático porque precisávamos de desenvolver ações, de fazer trabalho e não tínhamos o respetivo financiamento. Isso é uma responsabilidade, para mim basicamente, mas que a diretora do Centro também se empenhou imenso no que podia. Portanto, essa é a primeira parte: os financiamentos, para que tudo corra bem. Depois, eu penso que este Centro tem feito isso; primeiro, tem estabelecido uma relação muito próxima com as escolas associadas e isso acho que, numa relação, ganho é ganho, ou seja, nós ganhamos muito porque temos alguém a orientar-nos nesta parte concreta da formação, na avaliação externa dos professores, nesses procedimentos, diria que horríveis, para mim, da avaliação de professores, mas que o Centro trabalha muito bem e de forma organizada, de forma a facilitar a vida dos seus diretores; assim, aí ficamos a ganhar nós muito. Depois, trabalhamos em ambiente muito positivo, na medida em que partilhamos também os problemas e as inquietações. Hoje nem tudo são rosas, mas, em conjunto, perante os problemas, nós, este conjunto de diretores das escolas devem também eles procurar as soluções e, portanto, os diretores das escolas são, seguramente, os primeiros parceiros a estabelecer relações de trabalho em que, se isso não funcionar muito bem, eu tenho muitas dúvidas que o resto também corra bem. Depois são, evidentemente, as instituições que garantem os formadores, as instituições de ensino superior ou não, ou os próprios formadores que são parceiros neste processo; são eles que, depois, fazem a diferença, também porque os

meus professores até podem estar empenhados em fazer formação e aí eu tenho algum cuidado, algum respeito pelo tempo que eles gastam na formação, mas à partida, gosto sempre de perceber se estão acauteladas as condições para que tenham uma boa formação porque nada mais terrível que estar ali com aquela sensação de perder tempo e, portanto, os formadores (entre aspas) também são parceiros fundamentais que Centro tem que escolher, procurar, relacionar-se.

As instituições do ensino superior também me parece que são pertinentes e é caso também, não só aqui na cidade como noutros sítios – Lisboa, Coimbra, Porto, Santarém, etc. A nível local, também me parece que a autarquia é um parceiro fundamental, a Comunidade Intermunicipal também cada vez mais está a acontecer. Parceiros, não vou referir o Ministério; a DGE, não vou dizer que seja parceira porque é superior hierárquica, têm que se estabelecer as relações normais e necessárias.

SM: Creio que a Sra. Diretora já respondeu, mas eu vou voltar a perguntar: até que ponto o facto do seu agrupamento de escolas ser sede do Centro de Formação influencia a relação entre os dois organismos?

Entrevistada: Nunca senti que tivesse um tratamento diferenciado em relação aos outros diretores das escolas associadas; portanto, no plano da formação, temos todos o mesmo tratamento e só assim é que podia ser; portanto, não há aqui situações privilegiadas. Da minha parte, há uma preocupação acrescida que é a gestão dos dinheiros e dos fundos e, de alguma forma, já tivemos que trabalhar as duas, na altura ainda não havia financiamentos, tivemos de procurar formas de continuar a fazer formação com pouco dinheiro ou nenhum. Se calhar, as duas tivemos de trabalhar de forma mais próxima e sensibilizar os outros diretores que valia a pena investirmos todos um bocadinho. Lembro-me que pedíamos às pessoas para pagarem x por pessoa, os próprios Conselhos Administrativos das escolas pagavam um x também para nós continuamos a fazer formação. De resto, penso que a diretora se esforça para tratar todos de igual forma em termos do acesso à formação, em termos de procura de formações que são pedidas; aí, não sinto nenhuma diferença.

SM: De acordo ainda com o seu ponto de vista, quais são os maiores constrangimentos com que o Centro de Formação se depara?

Entrevistada: A certo momento, o que eu sinto, é na adesão por parte dos docentes para a formação. Eu sinto uma certa angústia e que, por vezes, é correta porque eu própria depois venho para a escola e tenho que fazer esse papel na sensibilização dos docentes para a necessidade que têm da formação. Esse, às vezes, é um constrangimento porque o Ministério

atira, por exemplo, para os Centros determinadas ações; estou a falar concretamente da Escola Inclusiva que foi o último exemplo que veio e não é tão pouco quanto foi isso e que, teoricamente, mobiliza uma boa percentagem de professores de uma escola. Aí, nós deparamo-nos com um problema que é explicar aos professores a pertinência daquela formação para a tornar como prioritária, para os levar a frequentá-la porque, depois, como é que o Centro de Formação explica ao Ministério que não consegue ter professores para formação? Varia de escola para escola, mas, neste momento, é um bocadinho isso porque os professores estão a ter muitas formações; aliás com o pós-pandemia é mesmo assim, uma aceleração de formações, uma ...

SM: Uma avalanche ...

Entrevistada: Exatamente, é mesmo isso; *online*, presencial, ACDs ..., o que torna isto, assim, um bocadinho frenético; portanto, o constrangimento número um é um bocadinho esse. Claro, por exemplo, outro constrangimento, no que me diz respeito, são as regras financeiras das despesas, da elegibilidade das despesas; às vezes, precisávamos de uma outra coisa, mas não é elegível, mas isso são regras já antigas com as quais nós temos que lidar. É assim o jogo, é assim que temos de jogar. Bem, a burocracia, nessa parte, também é um bocadinho violenta quer para diretora do Centro e a equipa que lá está, quer para a escola. Só não é, digamos, mais doloroso e preocupante porque existe uma boa relação de trabalho, de confiança e permite-nos andar todos mais ou menos tranquilos quanto a isso.

Por outro lado, também acho que o volume de trabalho neste Centro de Formação é muito, muito mesmo; aliás, comparando o número de escolas associadas com o volume de formação, se fizéssemos um estudo comparativo com outros Centros, percebia-se a distância a que ficava em termos volume de trabalho. A escola sede tem um assistente técnico afeto só o Centro, mas é claramente muito pouco e, portanto, acho que um grande constrangimento é a falta de recursos humanos, ou seja, era importante termos lá mais pessoas, só que não temos, depende da autarquia em termos de colocação desses assistentes técnicos de qualidade; é certo que, se calhar, haverá, não nesta escola, mas noutras escolas assistentes técnicos a mais, não sabemos é se são mais-valia e aquele trabalho é muito rigoroso, não pode ir para lá qualquer pessoa; portanto, neste momento, vou insistindo com a autarquia a ver se consigo aumentar o número de assistentes técnicos, mas sim, é outro problema.

SM: Muito bem. Com o conhecimento que também tem da comunidade não só local, mas também nacional, acha que o Centro de Formação se devia relacionar ainda com outras

instituições? Se não o faz, por que motivos é que não se estabelecem mais pontes com outros organismos?

Entrevistada: Eu não acho. Este Centro não fecha a porta a ninguém e abre todas as portas que precisa, que sente que possa trazer mais-valias, ou seja, não sei de nenhum caso que seja preciso abrir uma porta e não seja logo aberta. Foi por isso é que dizia, há pouco, que é um modelo de Centro de Formação a seguir por muitos e, portanto, em relação a isso está ótimo. Eu acho que quando nós trabalhamos e gostamos do que fazemos, não nos damos por vencidos perante um obstáculo ou dois ou três e é isso que eu sinto no trabalho do Centro de Formação. Por exemplo, no ano passado, fizemos aqui o UBUNTU FEST, que foi um encontro nacional e que trazia participações internacionais e, com muito pouco tempo de antecedência, pareceu-nos que seria de acreditar enquanto formação científica e pedagógica que era muito pertinente. Por exemplo, ao conversar com a diretora do Centro, ela propôs esta atividade a ser acreditada no Conselho Científico, não descansou enquanto não conseguiu e foi em tempo recorde. Estou certa que 90% de outros Centros de Formação não o fariam porque, à partida, a tempo e a horas da realização do encontro, ela não tinha grandes hipóteses de ser acreditada e é isso que acho que é diferente. É necessário, é pertinente, faz todo o sentido, então juntam-se todos os esforços no sentido de se conseguir. Claro que isto dá muito trabalho, de manhã à noite, telefonar, insistir e nós também sabemos que uns trabalham mais que outros, também aqui nos Centros de Formação.

SM: Muito obrigada, Sra. Diretora.

ANEXO IX- Entrevista 4 (E4) Representante da CIM

Sara Bento Moucho (SM): Entrevista com X, da Comunidade Intermunicipal X (CIM). A primeira pergunta que lhe queria colocar era que funções, concretamente, é que exerce aqui na CIMT? Como e quando é que as iniciou?

Entrevistado: Iniciei funções na CIMT em setembro de 2018, especificamente para fazer o acompanhamento do Projeto da Educação de Excelência do Médio Tejo, conhecido como PEDIME – Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação. Fundamentalmente, são essas as minhas funções aqui na CIM. No entanto, desde que cá estou acompanho outras atividades que estão na esfera da Educação, nomeadamente a rede de bibliotecas públicas porque desenvolvem ações em concreto do PEDIME. Por exemplo, dinamizam os encontros com escritores, espetáculos de teatro e promovem a aquisição de fundos documentais que disponibilizamos às bibliotecas públicas que, depois, os Municípios em articulação com os Agrupamentos, decidem como é que esses fundos documentais chegam aos alunos, numa perspetiva de promoção do sucesso escolar. As bibliotecas públicas do território X também dinamizam uma plataforma digital, a “WikiX”, e que permite a divulgação de informação sobre o território X. Qualquer cidadão pode submeter artigos sobre um tema que diga respeito ao território X. Logo, pode ser consumidor, mas também pode ser editor de informação. Depois são os bibliotecários públicos que fazem a gestão dessa informação e que promovem a sua divulgação *online*. Portanto, temos uma estreita relação com as bibliotecas públicas e, à conta disso, comecei a acompanhar, também, o grupo de trabalho da rede de bibliotecas públicas. Outros projetos que a casa tem e que também se relacionam um pouco com a Educação, é o Projeto “X Adapta-se”, sobre as alterações climáticas. Acompanhei também um outro que era sobre a utilização dos equipamentos desportivos dos Municípios, mas numa lógica intermunicipal. Era o projeto ASSIM (*Activating Service-Sharing at InterMunicipal scale*). O objetivo era perceber como é que podíamos promover uma articulação entre municípios para explorar as potencialidades que existem em termos de equipamentos, infraestruturas, ou então em termos de património que se relacione com a prática da atividade físico-desportiva, nomeadamente a exploração de trilhos.

SM: Muita coisa; já me disse quando entrou na CIM, não foi? 2018.

Entrevistado: Desde 2018.

SM: E como é que acaba por vir parar aqui, posso perguntar-lhe?

Entrevistado: Sim, vim para a CIM porque o secretário executivo na altura considerou que eu poderia ser uma mais-valia para trabalhar no PEDIME. Ele conhecia bem o que era suposto eu fazer, mas eu nem tanto... Para mim era um desafio tremendo relativamente face às funções que sempre desempenhei. Sou professor de Geografia e, de um momento para o outro, deixo a sala de aula e começo a lidar com procedimentos de contratação pública e a monitorização de projetos que envolvem vários Municípios e respetivos Agrupamentos de Escolas e Escola Não Agrupadas. Foi um processo com sabor a reconversão profissional.

SM: Muito bem. Então, agora pergunto-lhe, na sua opinião, que relação se pode estabelecer entre a missão da CIM e a missão dos Centros de Formação?

Entrevistado: Indubitavelmente, a missão da CIM liga-se aos Centros de Formação e a todos os outros parceiros do território X. Sendo uma Comunidade Intermunicipal, ela existe para dar vazão àquilo que são as necessidades do território, quer por via dos Municípios, quer dos parceiros que colaboram nesta missão. Entre outros, somos um agregador de vontades e de interesses dos diferentes atores do território. Isso está perfeitamente plasmado no nosso Projeto Educação de Excelência, onde temos representantes de diferentes entidades e respetivas parcerias que temos estabelecidas para a promoção do sucesso escolar no território X. Além dos Municípios e dos Agrupamentos de Escolas, entre outros, articulamos a nossa ação com o Instituto Politécnico (IP1), os Centros de Ciência Viva e os Centros de Formação de Associações de Escolas. Neste caso, desde 2016, temos uma relação próxima com os Centros de Formação. Procuramos que sejam a ponte, o elo de contacto com os Agrupamentos de Escolas, no sentido de perceber quais é que são as principais necessidades em termos de capacitação da comunidade educativa, para que possamos promover ações numa lógica de seminário. Recordo-me, por exemplo, de um seminário sobre a biodiversidade, que aconteceu no Município 2. Também ações de capacitação sobre dislexias, nomeadamente sobre os impactos na aprendizagem e estratégias para os mitigar.

SM: Então, na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como o Centro de Formação de Associações de Escolas, no sistema educativo, em termos de funções?

Entrevistado: Creio que o Centro de Formação deve estar ao lado das escolas no sentido de lhes proporcionar as ações de capacitação mais prementes, mediante as exigências da tutela e as sugestões dos Agrupamentos de Escolas em função das necessidades dos docentes. Neste momento o Plano de Transição Digital (PTD) e o Plano de Recuperação das Aprendizagens estão

na ordem do dia. Para a CIMT, em termos do Projeto Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, a grande preocupação é que o Centro de Formação nos possa apoiar no sentido de encontrarmos alguns temas que possam ser explorados localmente. O PTD e o Plano de Recuperação das Aprendizagens são implementados em todo o país. Mas, localmente, há algumas preocupações que decorrem da implementação do nosso projeto e da vicissitude de cada Agrupamento que temos no nosso território. Considero por isso que o Centro de Formação tem aí um papel muito importante. É o elo de contacto com o diretor, com os docentes do Conselho Pedagógico, com o Conselho Geral, ouvindo todas as partes. Percebe em que medida, num dado momento, um ou outro seminário pode ser importante para uma dada comunidade. Acho que o Centro de Formação tem um papel extraordinariamente importante. Há poucos dias, falava com o nosso secretário intermunicipal acerca da reunião que vamos ter com os Centros de Formação relativamente ao que poderemos realizar ainda este ano no contexto do programa de seminários. O que iremos propor é a realização de um encontro com os elementos que integram as equipas multidisciplinares. Há muitos temas que podem ser elencados, mas este, entendemos, é particularmente importante. Pretendemos uma partilha de experiências, no sentido de percebermos como é que as equipas funcionaram ao longo destes últimos dois anos, que coincidem, fundamentalmente, com a pandemia. Sabemos que estas equipas fizeram um trabalho muito importante ao nível local, mas também temos consciência que não sabemos como é que os técnicos que as integram estão a trabalhar. E as equipas, porventura, também não têm dialogado entre si. Queremos promover esse encontro, no sentido de as pessoas partilharem as dificuldades que tiveram, como é que as ultrapassaram, que sugestões é que apresentam. Sabemos que em cada Município são as Equipas Multidisciplinares, os técnicos que as integram, que asseguram o funcionamento de muitas das medidas do PEDIME. Portanto, é importante promover uma reflexão, uma partilha de práticas boas e menos boas, anseios que os técnicos têm e constrangimentos que sentiram. Achamos que uma reflexão a esse nível será uma mais-valia para todos.

SM: Muito bem. Como é que caracteriza as relações que tem com os Centros de Formação da sua área de abrangência? Estou a falar em termos gerais.

Entrevistado: São fantásticas! As escolas do território X estão associadas a um dos três Centros de Formação da região - Centro de Formação X, o Centro de Formação Y e o Centro de Formação Z. Relativamente aos três, temos uma ótima relação com todos. Por vezes temos a dificuldade de nos reunirmos presencialmente porque, de facto, o Centro de Formação Y está a uma distância muito superior comparativamente aos outros dois Centros, em que os diretores são

próximos da cidade X e deslocam-se com mais facilidade. Mas temos uma ótima relação com todos, sem margem para dúvidas.

SM: Concretamente com o Centro de Formação X?

Entrevistado: O Centro de Formação X está sediado na cidade X e integra vários Agrupamentos de Escolas que têm muitos alunos. Por esse motivo é um Centro que nos apoia a dinamizar várias ações de capacitação.

SM: Eu sei. No seu entendimento, quais são os principais constrangimentos, e até porque é professor e será sempre professor, não é?

Entrevistado: Sim, professor para sempre.

SM: Com que os Centros de Formação se debatem?

Entrevistado: Enquanto entidade externa, apercebo-me que os Centros de Formação têm dificuldade em dar resposta às solicitações da tutela e também às solicitações locais, porque, creio, os recursos humanos são escassos. Do ponto de vista logístico, recai nos Centros de Formação uma significativa responsabilidade relativamente à prossecução de um plano de formação e aos procedimentos inerentes aos mesmos. Assim, admito que uma das principais dificuldades que existem, efetivamente, é dar resposta às necessidades e às responsabilidades que têm com os recursos humanos que lhes estão afetos.

SM: Portanto, recursos humanos.

Entrevistado: Sim, sim.

SM: Só isso?

Entrevistado: Do ponto de vista, funcional, não sei se corresponde à verdade ou não, mas, a avaliar pelos desabafos que ouço, creio que as orientações superiores têm um importante papel no desenrolar da ação do Centro de Formação.

SM: E está a falar de formação?

Entrevistado: Sim, estou a falar em termos de formação. Por exemplo, a estratégia do Ministério ao nível do Plano da Transição Digital, e que eu compreendo, é mais do que legítima. No entanto, uma necessidade que assumiu um carácter de urgência. Foi preciso uma pandemia para se

perceber a importância da transição digital. Eu acho que já devia ter sido promovida de uma forma muito mais gradual, antecipando cenários.

SM: Há pouca margem para as necessidades locais.

Entrevistado: Talvez. Por esse motivo é essencial manter no PEDIME o Programa de Seminários. Neste momento estamos numa fase de transição em termos de projeto na área da educação. O PEDIME fase 2 já terminou, mas a candidatura ao PEDIME fase 3 ainda não avançou. Assim, de modo a que a dinâmica regional dos últimos seis anos não abrandasse, em julho de 2022 o Conselho Intermunicipal X deliberou assumir os custos de funcionamento de um conjunto de medidas do PEDIME tidas como estruturantes, havendo a garantia que as despesas efetuadas poderão ser incluídas em sede de posterior candidatura e, como tal, elegíveis em termos de cofinanciamento. Entre outras, a medida programa de seminários foi incluída no lote daquelas que são consideradas como estruturantes para a promoção do sucesso educativo na região.

SM: Bem, então, eu acho que já só me falta perguntar-lhe que estratégias podem ainda ser adotadas, quer pela CIM, quer pelos Centros de Formação para desenvolver ou para intensificar estas relações que já se percebeu que existem. Parece-lhe que se pode fazer mais alguma coisa? Que está tudo bem?

Entrevistado: Em termos de intensificar as relações, eventualmente promover uma relação mais próxima, o grande inconveniente é, de facto, os Centros de Formação não poderem dedicar mais atenção ao projeto. No contexto das suas funções, sentimos que a disponibilidade para o programa de seminários é escassa. Também as escolas nos transmitem estar demasiado assoberbadas. Falta disponibilidade mental para pensar além da atividade do dia a dia.

SM: Voltamos ao problema de há bocado, não é?

Entrevistado: É. Não podemos estar apenas a capacitar as pessoas para um problema que surgiu agora. Não pode ser. É preciso, penso eu, disponibilidade mental para pensar no futuro, antecipar cenários. Daqui a 10 anos, daqui a 20 anos, qual é que será o grande desafio? Vamos então começar a preparar-nos. Na educação esta visão é essencial porque as mudanças são muito lentas.

SM: É verdade.

Entrevistado: Não é? A mudança é extraordinariamente lenta, porque implica mudar mentalidades. Como disse o Secretário de Estado, de alguns anos a esta parte, numa sessão em

que tive oportunidade de participar, ele disse: "Não há nada mais difícil de mudar do que mentalidades". Muda-se tudo, nós mudamos de roupa, mudamos de restaurante, mudamos de casa, de emprego com relativa facilidade. De mentalidade... não é bem assim. Temos que ter esta consciência. Acho que os Centros de Formação têm um papel muito importante para esta reflexão e por isso contamos com eles.

ANEXO X- Entrevista 5 (E5) Representante da DGE

Sara Moucho (SM): Entrevista com X, Subdiretora da Direção-Geral de Educação. Quero começar por informá-la que o tema deste estudo, que é realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação – Especialização em Administração Educacional do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, tem como tema: "Representações de Atores Educativos sobre os CFAE na Regulação Local da Educação". Quero garantir-lhe que respeitaremos o anonimato e o carácter confidencial das informações que irá prestar. Já pedi a sua autorização para gravar a entrevista previamente e pedi a assinatura do consentimento informado. Quero assegurar-lhe que a transcrição da entrevista ser-lhe-á facultada, assim como a disponibilização dos dados do estudo. Agradeço a sua colaboração, destacando a relevância para o estudo e pergunto-lhe se me quer colocar alguma pergunta sobre estes procedimentos?

Entrevistada: Não.

SM: A primeira pergunta que lhe queria colocar era que funções exerce na DGE, e como e quando as iniciou. No fundo, estou a pedir um resumo do seu percurso até chegar aqui à DGE.

Entrevistada: Uma pessoa vai para velhinha, já tem muito para contar, mas vou resumir. Em primeiro lugar, dizer que sou professora de Ciências, Ciências Naturais, Biologia e Geologia; que sou formadora também, já agora. E dando aqui já um salto no meu percurso, tive várias participações, trabalhei por diferentes vezes em diferentes equipas, quer no então Ministério da Ciência e Tecnologia, com o Prof. Mariano Gago, quer aqui no Ministério da Educação, em diferentes estruturas. Atualmente, e nestas funções de subdiretora-geral, na Direção-Geral da Educação, estou, se não me falha a memória, desde 2017, talvez. Penso que desde 2017. Na altura, estive muito envolvida num trabalho de proximidade com o então Secretário de Estado da Educação, o Prof. João Costa, que me convidou para integrar o grupo que definiu o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Comecei a trabalhar com ele em 2016, até talvez um bocadinho antes. Depois, o documento acabou por ser publicado em 2017. E, portanto, nessa altura, começo a trabalhar aqui como subdiretora-geral da Educação. E pronto, assim, resumindo, é isto.

SM: E já foi diretora de Centro de Formação, ou eu percebi mal?

Entrevistada: Fui diretora de um Centro de Formação, não de um Centro de Formação de Associação de Escolas, mas de uma associação profissional. Portanto, fui Vice-Presidente,

durante vários anos, da Associação EDUCOM, Associação para a Telemática Educativa, uma Associação que decorre do Projeto Minerva, que acontece nos anos 80, liderado pelo Prof. Dias de Figueiredo. Quando esse projeto Minerva termina, um conjunto de coordenadores de polos, chamados Polos Minerva, juntam-se, liderados pelo Prof. João Correia de Freitas, juntam-se e formam esta Associação, a Associação EDUCOM para a Telemática Educativa. Ainda não se falava de *internet*. Não existia ainda, mas já havia a noção que os computadores podiam trabalhar em rede e, portanto, falava-se em telemática. E num determinado momento, agora também já não lhe consigo dizer assim de memória...

SM: Não há problema.

Entrevistada: As datas, mas ali talvez a partir de 2010, 2011, começo a... portanto, vou para vice-presidente da Associação e assumo as funções de diretora do Centro de Formação. Ou seja, a Associação tem, para além da Associação propriamente dita, tem um Centro de Formação acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua e tem um Centro de Competência para as Tecnologias de Informação e Comunicação. E, pronto, eu assumo as funções de diretora desse Centro de Formação.

SM: Muito bem... então, na sua opinião, que relação lhe parece que se pode estabelecer entre a missão da DGE e a missão dos Centros de Formação?

Entrevistada: Bom, eu acho que há uma enorme complementaridade. A DGE tem no seu cerne trabalhar as questões do currículo, da inclusão, também da cidadania. Todo este trabalho para, efetivamente, poder chegar a quem nos interessa, que é aos nossos alunos. Tem que passar pelos nossos professores e, para isso, é característica da profissão docente ter um desenvolvimento profissional contínuo. No âmbito do desenvolvimento profissional dos professores para se irem adaptando e ajustando às constantes necessidades que o sistema educativo vai tendo, é necessário que eles façam o seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional acaba por também ter um espelho naquilo que é a carreira docente, que obriga a que os professores façam essa formação contínua. E, enfim, saberá melhor a história dos Centros de Formação de Associação de Escolas, mas naturalmente que, a partir das políticas educativas, são desenhados os programas que depois são financiados e são disponibilizados para que os Centros de Formação os possam implementar junto das suas escolas associadas. Portanto, há aqui um papel de grande complementaridade e trabalhamos em grande proximidade com os Centros. São desenhadas as políticas educativas a nível ministerial, a nível de Governo. A Direção-Geral é uma... como outras, eminentemente técnica,

portanto aplica, implementa aquilo que são as orientações políticas e, para tal, é necessário acautelar o desenvolvimento profissional dos docentes e, para isso, a formação contínua é algo que, enfim, que é fundamental. E, portanto, a Direção-Geral da Educação trabalha em grande proximidade com os Centros e poderei dar-lhe aqui alguns exemplos, mas logo se vê se fará sentido para si.

SM: Faça favor.

Entrevistada: Vou-lhe dar, então, exemplos da maneira como temos vindo a trabalhar nos últimos anos, nomeadamente desta a altura que aqui estou. Mas, enfim, já havia trabalho prévio nesta área. Quando o Senhor Ministro decide que a área prioritária de desenvolvimento profissional dos nossos professores é no desenvolvimento das suas competências digitais, estou-lhe a dar um exemplo, podia dar outros. Significa que a Direção-Geral da Educação tem que desenhar, grosso modo, aquilo que deverá ser a formação nesta área. E a partir... o que é que a Direção-Geral da Educação faz? A Direção-Geral da Educação prepara um modelo de formação, prepara os conteúdos da formação, aquilo que os Centros conhecem como os AN's. Portanto, são documentos que são submetidos à consideração do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Para além desses documentos que são estruturantes depois para a formação que, na prática, os Centros vão implementar; para além disso, o que é que nós fazemos? Fazemos toda uma preparação prévia de produção de recursos formativos, recursos que depois os formadores vão utilizar, e não contentes, fazemos também a preparação dos formadores. Os formadores já têm que estar acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, como bem sabe.

E aquilo que nós fazemos é todo um trabalho de integração destes formadores naquilo que são os objetivos do programa de formação. Não é uma formação em cascata, aquela que temos feito. Ou seja, não fazemos formação aos formadores, que é a mesma que eles depois vão fazer no terreno. Estudos, e há de conhecê-los, dizem que não tem havido resultados significativos dessa formação em cascata... Porque, enfim, não vou agora entrar por aí, deverá conhecer esses estudos. E, portanto, o que nós fazemos é integrarmos os formadores num programa de formação, preparamo-los, discutimos com eles os objetivos, muitas vezes contratamos especialistas na área, para virem fazer seminários, conferências, até pequenos cursos. Portanto, preparamos os formadores e trabalhamos as questões de planificação daquilo que são os cursos e oficinas que eles depois vão implementar. Portanto, trabalhamos com eles ao ponto de chegarmos a estruturas, a desenvolvimento curricular, que também é aquilo que vão ser as formações. A partir daí, esses formadores começam a fazer formação, não é? Organizada já

pelos Centros. Portanto, o trabalho sai da DGE e passa para os Centros de Formação. De todas as maneiras, a Direção-Geral da Educação tem vindo a acompanhar esses formadores, tem vindo a construir comunidades *online*, comunidades, enfim, a distância e mantêm o contacto com esses formadores.

SM: Como está a acontecer, por exemplo, com a formação da Educação Inclusiva.

Entrevistada: Exatamente. Mas também está a acontecer no digital. Ou seja, mantemos... portanto, eu dei o exemplo do digital e para a educação inclusiva estamos a trabalhar da mesma maneira. Parece-nos um modelo bastante coerente e que, enfim, nos dá garantias. E temos agora universidades que estão a fazer um pouco a avaliação, que é o caso, por exemplo, do ISCTE, que nos está a fazer a avaliação externa do modelo do digital e iremos abrir, em breve, um concurso, um aviso, para que outras universidades concorram para se habilitarem a serem financiadas para fazerem estudo de impacto deste nosso modelo, desde o momento em que ele é desenhado, depois o impacto que tem no terreno. Portanto, são trabalhos diferenciados aquilo que a Direção-Geral da Educação faz, mas muito complementar depois do que é o trabalho dos Centros de Formação, que têm sempre depois a liberdade, já agora, que se diga isto de terem depois ofertas formativas da sua iniciativa, muitas delas também para darem resposta a necessidades mais de contexto. Ou seja, estes são os grandes programas em termos nacionais, mas não invalida, antes pelo contrário, que os Centros depois, no âmbito daquilo que é a sua rede, que é a sua esfera de atuação, possam dar respostas a necessidades que as escolas associadas, no âmbito dos seus planos específicos de formação, possam ter, naturalmente. Que não se pense que os Centros de Formação agora só fazem formação na área do digital ou que só fazem, por exemplo, formação na área da educação inclusiva ou outras. Há os grandes programas nacionais, mas continuamos a ter autonomia para que um Centro de Formação trabalhe com as suas escolas associadas, respeitando, naturalmente, os seus planos próprios de formação e dando resposta aos mesmos.

SM: Muito bem. Agora, fazendo apelo a uma perspetiva multifocal que natural tem, qual lhe parece que é o papel de uma estrutura como o Centro de Formação, no sistema educativo? Em termos de papéis, de funções...

Entrevistada: Olhe, basicamente, vou repetir um bocadinho aquilo que já disse. Localmente, do meu ponto de vista, são estruturas fundamentais. A qualidade da educação está amplamente relacionada com aquilo que é a qualidade do próprio desenvolvimento profissional de quem tem funções de docência nas escolas. Isso, para termos professores bem preparados para os desafios

que se lhes colocam diariamente, estes profissionais têm que estar bem preparados. Sabemos, por exemplo, as questões que hoje em dia se colocam às escolas e aos seus professores, que não existiam no passado. A questão de, por exemplo, os alunos migrantes que chegam ao nosso país com uma língua materna diferente. Ora, eu comecei a dar aulas há mais de 30 anos, há mais de 30 anos essa não era uma questão que se colocasse. Poderia surgir um caso e outro, mas não eram... enfim, hoje em dia temos escolas com dezenas de diferentes nacionalidades, com línguas do mais diverso. E isto, naturalmente que exige que os professores se preparem e que saibam como o fazer. Muitas vezes, o grande problema é que por muito que queiram fazer, os professores não sabem como, porque isso nunca foi um desafio que lhes tenha sido colocado anteriormente. Daí a importância do seu desenvolvimento profissional. Existindo estruturas regionais associadas a escolas, do meu ponto de vista, isto é determinante. Porque eu posso ter uma zona que, pelas circunstâncias, está a receber muitos alunos migrantes e, por isso, é preciso ter ali um programa de formação que dê resposta às necessidades dos professores; e posso ter noutra região, outras questões que, enfim, que são mais urgentes, digamos assim. Por isso, o Centro de Formação é uma estrutura muito flexível que responde a estes dois níveis de necessidades. Às necessidades nacionais, mas também às locais. Portanto, do meu ponto de vista, é uma estrutura determinante e diria mesmo mais, é uma estrutura de conhecimento. É quase como... porque é que são tão importantes as bibliotecas nas escolas, não é? Porque são locais de promoção do conhecimento. Um Centro de Formação, a partir de iniciativas de realização de seminários, de círculos de estudos, traz conhecimento e traz competência à comunidade. Portanto, no meu ponto de vista, são estruturas muitíssimo importantes.

SM: Muito bem. Agora, gostaria que pudesse falar de como se efetuam, verdadeiramente, as relações entre a DGE e Centros de Formação, dando exemplos concretos.

Entrevistada: Muito bem. São relações muito fáceis. São relações muito fáceis, muito aliadas, já com muitos anos de convivência. Penso que saberá, do ponto de vista regional, os próprios Centros estão organizados de maneira a terem um representante. Há um representante do Norte, um representante do Centro, do Alentejo, Lisboa e Vale do Tejo e do Algarve. Estas estruturas, portanto, são os nossos pontos focais. Sempre que, a pedido do Senhor Ministro, desenhamos um programa em termos nacionais, os cinco elementos representantes são os primeiros a ser ouvidos. Dialogamos com eles e aí discutimos o melhor modelo, como é que o vamos implementar. Portanto, depois, a partir daí, normalmente fazemos sempre uma reunião alargada. Aconteceu uma não há muito tempo, até me recordo o local, foi em Fátima, não há muito tempo, para apresentar os planos que agora estão em curso. Atualmente, temos em curso

ainda o digital, mas na altura já era do conhecimento dos Centros. Mas o Senhor Ministro anunciou, esteve presente nesse seminário em Fátima, ele apresentou o Programa Nacional para as Novas Aprendizagens de Matemática, o Programa Nacional para a Educação Inclusiva e para a Avaliação Formativa, que nós conhecemos como MAIA. Portanto, isto foi apresentado a todos os diretores dos Centros de Formação, foi discutido. Nós, anteriormente, já tínhamos estado com os representantes para começarmos a construir como é que isto estava a ser pensado em termos de DGE e depois como é que chegava aos Centros do ponto de vista deles identificarem os formadores, de desenharmos o perfil dos formadores, enfim, e depois toda uma questão, enfim, de trabalho.

Portanto, é assim que a DGE tem trabalhado com os Centros de Formação. E eu penso que não há, entre aspas, razão de queixa pelo lado dos Centros de Formação. Temos canais de comunicação que são biunívocos, portanto, não é a DGE que impõe aos Centros, nem o contrário. Há aqui diálogo na construção e no desenho destas estratégias, recursos, etc.

SM: Então, na sua perceção, com que outras instituições ou organizações, considera que os Centros de Formação estabelecem mais relações e porquê? Estou a falar de organizações locais, nacionais, públicas, privadas. Mas como também tem toda essa experiência, de certeza muito terá para dizer.

Entrevistada: Bom, é assim, a bem da verdade, não conheço depois as realidades locais em pormenor, não é? Enfim, a minha visão pode até estar um bocadinho distorcida, uma vez que poderei, por razões diversas, conhecer melhor determinados Centros de Formação do que outros. Conheço bem, por exemplo, os Centro de Formação onde fui formadora aqui da zona de Lisboa. Trabalhei com vários. Também trabalhei com vários na zona do Algarve, mas já há mais tempo. Aquilo que eu vejo cada vez mais e que eu penso que é muito importante, é que estes Centros estão cada vez mais abertos e estabelecem cada vez mais ligações com os parceiros e que não são apenas os parceiros locais. Vejo constantemente iniciativas que nascem nos próprios Centros em colaboração com as autarquias, com as CIM, com as universidades, com os politécnicos, com especialistas... vejo cada vez mais, os Centros de Formação envolvidos em projetos europeus em que, juntamente com universidades, com escolas, fazem partilhas e desenvolvem até projetos de investigação no âmbito dos Erasmus e de outras candidaturas que fazem. Se me pergunta: "São todos?". Isso eu não lhe consigo responder. Agora que observo que muitos fazem esse tipo de trabalho, isso sim, o que me parece da maior importância, porque, uma vez mais, traz arejamento intelectual às comunidades; desafia as comunidades a estudarem, e vou pôr mesmo coisas nestes termos. Ser educador, ser professor, significa que

eu tenho que estudar, eu tenho que aprofundar, eu tenho que discutir e, se possível, investigar. Eu prezo muito e acho que também fiz assim o meu percurso enquanto professora, fui fazendo pós-graduações, mestrado, doutoramento. Eu acho que a nossa profissão, enquanto docentes, assim o exige. O professor que faz uma formação inicial e que se deixa estar com aquilo que aprendeu na formação inicial, não serve. Não chega. Não é só na profissão de docente. Nas outras profissões iminentemente intelectuais que assim o exigem. Portanto, eu vejo e congratulo-me com o facto de os Centros de Formação serem atualmente centros de desenvolvimento, e até lhe digo mais, de inovação. Vejo que, muitas vezes, as escolas se socorrem dos seus Centros de Formação para arriscarem Planos de Inovação, mudanças de estratégia... e eu acho que isso é fantástico.

SM: Vamos, agora, “mudar a agulha”. Quais lhe parecem ser os principais constrangimentos que enfrentam os Centros de Formação?

Entrevistada: Bom, acho que são comuns àquilo que são também os constrangimentos que nós temos noutras organizações da Educação. Os recursos, nomeadamente os recursos humanos, no nosso país, começam a escassear, não é? Recursos humanos para a Educação; a falta de professores. Os recursos humanos são bens preciosos também pela sua escassez. Se nós tivemos, há uns anos atrás, Centros de Formação que estavam mais robustecidos do ponto de vista de terem mais pessoas a trabalhar no seu âmbito de... hoje em dia, nem tanto. Ainda assim, melhor agora do que há uns anos. Há uns anos atrás, há de recordar-se, em 2012, 2013, por aí, 2014, era o diretor do Centro de Formação e com sorte o administrativo que lhe dava apoio. Portanto, acho que esses são os constrangimentos. Sinto um outro constrangimento que acho que os Centros têm vindo a ultrapassar, mas ainda há caminho a fazer, que é uma maior articulação com os seus formadores. Eu acho que está melhor agora do que esteve há uns anos. Há uns anos atrás, senti isso até enquanto formadora; ser formadora de um Centro significava ir lá buscar o *dossier* pedagógico e, no final, ir lá entregá-lo.

SM: Refere-se mesmo ao funcionamento da bolsa de formadores, não é?

Entrevistada: Sim, sim, sim. Eu acho que deveria, ainda que as regras permitam que o formador seja um profissional que não tem vínculo ao Centro, não é? O formador é um formador por si. Eu posso ser formadora de qualquer Centro, desde que esteja acreditada pelo Conselho. Eu acho que esse é um constrangimento que eu vejo alguns Centros ultrapassarem.

SM: Uma bolsa que funcione quase como uma comunidade.

Entrevistada: Como uma comunidade, isso mesmo. Portanto, eu acho que esse é um constrangimento que os Centros têm vindo a ultrapassar e que poderá permitir que possam dar ainda uma melhor resposta do ponto de vista da qualidade da formação que fazem. Tirando isso, enfim, todos os constrangimentos que no sector público temos, de falta de recursos; os financiamentos são o que são; o pagamento das horas de formador é o que é. Gostaríamos que a hora de formador fosse melhor, enfim, remunerada, etc., etc. Mas também nós vivemos em Portugal e o país também tem as suas limitações e os seus constrangimentos. De todas as maneiras, eu acho que são mais os fatores com os quais nos congratulamos, do que propriamente os constrangimentos.

Acho que um diretor ou uma diretora de um Centro de Formação tem, hoje em dia, um manancial de possibilidades gigantesco, gigantesco. Depois, claro, como em tudo, há diretores ou diretoras que conseguem ir longe estabelecer essas redes, ter um Centro de Formação que funciona como algo central no conjunto de escolas associadas, e há outros, enfim, que passam um bocadinho mais pelos pingos da chuva. Mas isso não... não é por aí.

SM: Então, para terminar, parece-lhe que há ainda outras estratégias que Centros de Formação possam adotar para desenvolver ainda mais relações de parceria com outras instituições ou organizações? Acha que há margem de manobra?

Entrevistada: Eu acho que há sempre margem nas organizações para melhorarem, não é? Uma organização que seja reflexiva, é uma organização que tem grande potencial para crescer e para melhorar. Portanto, do meu ponto de vista, eu acho que qualquer organização, nomeadamente na área da Educação, que são as organizações que eu melhor conheço, nomeadamente os Centros de Formação, têm margem para melhorar se fizerem uma efetiva autorreflexão, autoavaliação para perceberem nomeadamente junto das suas comunidades se estão a dar efetiva resposta àquilo que são os desafios dessas comunidades. Se eu me deparo, muitas vezes, com uma escola ou um agrupamento que, relativamente a determinadas questões, não está a conseguir... saiu agora, muito recentemente, o Infoescolas, com dados muito atualizados em que eu facilmente consigo perceber escolas com contextos equivalentes, umas conseguem muito melhores resultados do que outras. Essas "que outras", têm lá um Centro de Formação próximo, não é? Portanto, se aquela escola não está a conseguir resolver, enfim, os desafios que tem, o Centro de Formação é um parceiro. Agora, resta saber se deve ser a escola a procurar o Centro ou o Centro a procurar a escola. Eu diria que há margem para crescer no sentido de os Centros também olharem para as realidades que têm à sua volta e perceberem que essas realidades, por vezes, são diversas, que as necessidades são diversas, e o próprio Centro tem

que ir à procura de respostas e ser um parceiro das comunidades. Eu, muitas vezes, ainda ontem, por exemplo, reunia com um diretor que está com um problema específico e ao longo da nossa conversa, quando eu lhe falei da questão da capacitação dos seus professores, da parceria com o Centro que tem próximo, aquilo não estava na lista daquele diretor. Ele estava à procura de mais recursos humanos, que o Ministério da Educação reforçasse os seus créditos, que a autarquia fizesse a obra na escola. Nunca me disse que precisava de falar, ou que já tinha falado com o Centro de Formação para robustecer a competência dos seus professores.

SM: A escola parece que não os vê como alguém que pode ajudar a resolver problemas, não é?

Entrevistada: Isso, isso. Portanto, eu acho que, desse ponto de vista, mais desenvolvimento dos próprios Centros... Eu dava-lhe uns bons exemplos. Bons, enfim, aquilo que me parecem ser a mim, não é? Que são os Centros que fazem intercâmbios, que visitam outros países, que estão envolvidos em projetos de investigação, que protocolam com universidades, que trazem especialistas, portanto que criam... porque um Centro, e eu também, enfim, fui diretora de um Centro, não um Centro com estas características, mas não deixava de ser um Centro de Formação. Mais iniciativa pelo lado do Centro, de procurar essas redes, construir essas redes, naturalmente que dará uma melhor resposta às comunidades que tem à sua volta. Atrairá melhores formadores, maior diversidade de formadores, e para isso basta consultar até os próprios planos dos Centros, não é?

SM: Portanto, não sei se quer fazer mais algum comentário sobre os Centros de Formação.?

Entrevistada: Eu gostaria só aqui de abordar uma outra questão; eu não tenho a certeza que deva ser inteiramente da responsabilidade do Centro... Mas acho que também no âmbito dessas parcerias e dessas relações que está a investigar ... que é do impacto da formação na mudança de práticas e na melhoria da qualidade da educação. Eu acho que este, às vezes, é um bocadinho o elefante no meio da sala. Preocupamo-nos muito em ter oferta formativa, preocupamo-nos muito que os professores façam a formação, mas eu continuo a sentir alguma tristeza quando recebo, e recebo muitos *mails* de professores a perguntar se esta formação ou se este seminário, se no fim tem um certificado. Quase como se o certificado fosse por si, enfim, o objetivo. E eu compreendo que os professores, no âmbito da sua carreira precisem ter os ditos certificados. Nada contra certificados. Mas este é um aspeto que eu acho que temos caminho a fazer, perceber se a formação que estamos a fazer, nomeadamente localmente, porque em termos nacionais, enfim, eu posso fazer “n” estudos. Mas, localmente, se aquela comunidade que tinha um desafio numa determinada área e que desenhou um plano de formação e que teve

os seus professores docentes envolvidos nessa formação, se realmente aquela foi uma variável... porque há outras, não é? Na Educação temos sempre esse problema, que não sabemos, não é? A causalidade. Mas eu acho que era importante os Centros de Formação terem essa preocupação. Ou seja, não é apenas a estatística, não são apenas as quantidades, os números. Mas é perceber... ou seja, no fundo, é isto: acompanhar um bocadinho o formando, para além do momento da formação. Perceber se aquela formação foi realmente verdadeiramente importante para a qualidade do trabalho daquele professor. Portanto, eu acho que esta, para mim, é uma questão em que ainda temos um caminho a fazer. Essa área é uma área que eu acho que os Centros deviam ter essa preocupação. Vou-lhe chamar preocupação; não ser aquela formação “toca e foge”. Fiz dez turmas, foi um sucesso, gostaram muito da formação, o formador é excelente, e agora acabou a formação, venha a próxima. Mas isto, enfim, é um bocadinho a sociedade em que vivemos, que é assim sempre, sempre a correr para coisas novas. E eu acho que a esse nível... porque a formação por si, enfim, pode ser um desafio intelectual para quem a faz.

Mas ela é pensada para melhorar as práticas, para melhorar as organizações, para melhorar o que se faz nas escolas. É muita formação que se faz no nosso país. São muitos milhões, eu não tenho isso de cor... Mas são muitos milhões que se gastam todos os anos em formação de professores. Mas ainda um outro pequeno aspeto que também me inquieta, muitas vezes, que é, por um lado, e ainda bem, a liberdade que o professor, que o docente tem para escolher a formação que quer fazer e até que ponto é que essa liberdade deve ser total. Eu sou apologista de liberdades totais, mas, ao mesmo tempo, também daquilo que são os planos das organizações. Se uma escola tem um projeto educativo, por exemplo, na área do desenvolvimento da cidadania, o plano de formação que faz, até que ponto é que vincula as pessoas que estão naquela escola? Até que ponto é que se eu for professora daquela escola e me inscrever numa outra formação que o Centro de Formação até oferece, numa outra área qualquer, literatura infantil, por exemplo, até que ponto é que isto faz sentido? Ou seja, eu posso ter aqui um gosto particular pela literatura infantil, mas se as questões e o projeto educativo da minha escola é, durante “x” anos, no desenvolvimento da cidadania, na área da cidadania, até que ponto é que eu não terei que estar vinculada àquele projeto formativo da escola? E que eu acho que também deveria levar os Centros de Formação a tomarem uma posição e a fazerem aqui algum trabalho de aprofundamento, balanceando aquilo que são os interesses dos professores, mas, ao mesmo tempo, das necessidades das comunidades. Portanto, aquilo que é um trabalho, que eu sei que muitos fazem de forma muito séria, que é quando juntam os seus diretores e discutem os planos de formação para cada uma das entidades, eu acho que também

tinha... tenho curiosidade, até do ponto de vista investigativo, perceber se alguém já olhou para esses planos e que sentido fazem aqueles planos para os desafios que aquelas escolas têm. E acho que, desse ponto de vista, os Centros de Formação podem ser pedagógicos. Ou seja, um Centro de Formação tem, do meu ponto de vista, a obrigação de ser pedagógico relativamente àquilo que é o plano de formação que o diretor do Agrupamento apresenta. E de o discutir e de saber do sentido que faz. Portanto, são assim estas duas questões que lhe deixo, que partilho consigo.

SM: Muitíssimo obrigada.

ANEXO XI- Ficha Síntese Entrevista 1_ Diretora de CFAE

Eixo 1. - Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Questões	Respostas
<p>De forma breve, pode descrever a história do seu CFAE, nomeadamente como tem evoluído em termos de abrangência geográfica, público-alvo e atividades?</p> <p>Como iniciou as suas funções de diretor de CFAE? (noutro e no atual CFAE)?</p>	<p>- Desde 2008, este CFAE agrega 3 concelhos, 6 AE, 1 jardim-escola, 1 colégio privado</p> <p>- Diretora em funções desde 2008</p> <p>- Primeiramente, especialista num outro CFAE</p>
Eixo 2. - Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
<p>Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como esta no sistema educativo? (em termos de funções e papéis atribuídos)</p> <p>Quais considera serem efetivamente as funções desempenhadas por um CFAE? E o seu em concreto?</p>	<p>- Gerir a formação e implementar a Avaliação Externa do Desempenho Docente</p> <p>- Diretor de CFAE – facilitador, interface entre vários organismos; ator que lida com entidades que trabalham com as escolas e com os professores, proporcionando contactos</p> <p>- Trabalho que tem de ter em conta a identidade do território, dos AE e do próprio Diretor do CFAE</p>
Eixo 3. - Caracterização das relações entre atores	
<p>Pensando no seu caso concreto, quem são as instituições ou organizações (Locais, nacionais? Públicas, privadas? Coletivas, individuais?) com quem o CFAE estabelece mais relações e porquê?</p>	<p>- CIM: ator privilegiado (nos últimos 7-9 anos); criou um Conselho Regional de Educação que congrega Municípios, AE, instituições de ensino superior, CFAE - permite concretizações extremamente interessantes</p> <p>- Autarquias e CFAE – parceiros na organização de formação para pessoal não docente (com recurso a técnicos especializados de múltiplas áreas da Autarquia)</p> <p>- Instituições de ensino superior: IP1; IP2</p>

<p>No que diz respeito às instituições nacionais públicas (DGE, IGEC), como descreve a relação com esses serviços?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rede de Bibliotecas Escolares - Instituto de Emprego e Formação Profissional - Centro Nacional de Cultura - Plano Nacional das Artes <p>-DGE: define linhas e diretrizes de formação, capacitando também os formadores do CFAE (Exemplos: Plano da Transição Digital, Plano da Recuperação das Aprendizagens)</p> <p>- IGEC: pouca interação; só muito recentemente os Diretores de CFAE são auscultados na Avaliação Externa das Escolas</p> <p>- DGEstE: parceria na formação de diretores no âmbito da gestão administrativa das escolas</p> <p>- DGAE: parceria na formação de pessoal não docente</p> <p>- Rede de Diretores de CFAE X: partilha de ações, formadores, projetos (Exemplo: Seminário Regional de Educação)</p>
<p>Relativamente às relações com os AE afetos ao CFAE, como as retrata?</p>	<p>- CFAE/AE: Comissão Pedagógica - relação de partilha de responsabilidades, opiniões, de projetos</p>
<p>Quais os maiores constrangimentos que enfrenta?</p>	<p>Constrangimentos: estrutura orgânica do CFAE não definida pela tutela; falta de interligação entre plataformas que acarreta muito mais trabalho</p>
<p>Com que instituições gostaria de ter mais relações e não tem? Por que motivos tal acontece?</p>	<p>Faculdades – espaço de construção de conhecimento científico; é essencial trazer e partilhar esse conhecimento a nível local</p>

ANEXO XII- Ficha Síntese Entrevista 2_Representante do CCTIC

Eixo 1. - Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Questões	Respostas
<p>De forma sucinta, pode descrever a sua unidade orgânica e a sua evolução, no que diz respeito a dimensão, missão, objetivos e público-alvo?</p> <p>Como e quando iniciou funções na instituição e concretamente no cargo que ocupa agora?</p>	<p>- O CCTIC do IP2 - estrutura da DGE/ME - existe desde 97/98, é 1 de 12</p> <p>- Tem como missão e objetivo auxiliar, apoiar, acompanhar os AE e as comunidades educativas a integrarem a tecnologia nos seus contextos através da formação de formadores</p> <p>- A sua influência abrange a região X, abarcando cerca de 30 AE</p> <p>- Coordenadora do CCTIC há 9 anos; anteriormente já era colaboradora</p>
Eixo 2. - Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
<p>Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como esta no sistema educativo? (em termos de funções e papéis atribuídos)</p> <p>Efetivamente, quais considera serem as funções desempenhadas por um CFAE?</p>	<p>- Estruturas que maior proximidade tem com as comunidades educativas e que melhor podem identificar áreas de trabalho, interesse, necessidade</p> <p>- Parceiro privilegiado</p> <p>- Na concretização da sua missão – oferta de formação contínua - estabelecem pontes com outras estruturas a nível local ou regional para implementar ou concretizar objetivos, estratégias, colmatar necessidades, trabalhar áreas de interesse</p>
Eixo 3. - Caracterização das relações entre atores	
<p>Em termos gerais, como percebe a relação do CCTIC com os CFAE?</p> <p>Especificamente, como descreveria a relação da sua instituição com o CFAE X?</p>	<p>- Relação de proximidade, mas distinta de CFAE para CFAE, conforme as especificidades de cada um</p> <p>- Relação de largo espectro, mas sem exclusividade</p>

<p>No seu entendimento, quais serão os principais constrangimentos que se colocam aos CFAE?</p>	<p>- Estrutura entre os AE e o ME, muitas vezes, sozinha, desapojada por exemplo na implementação da formação a distância (durante a pandemia)</p>
---	--

ANEXO XIII- Ficha Síntese Entrevista 3_ Diretora do AE sede do CFAE

Eixo 1. - Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Questões	Respostas
De forma sucinta, pode descrever a unidade orgânica que lidera e a sua evolução, no que diz respeito a dimensão, oferta formativa e público?	- AE com 13 escolas (desde II até 12.º ano), aproximadamente 2000 alunos; com oferta educativa abrangente; - 210 professores; 73 assistentes operacionais; 13 funcionários administrativos
Como e quando iniciou funções de diretor de AE (aqui e noutra AE)?	- No total 26 anos de liderança (presidente do Conselho Diretivo; presidente de Comissão Administrativa Provisória, Diretora)
Eixo 2. - Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como o CFAE no sistema educativo (em termos de funções e papéis atribuídos)?	- Estrutura importante: veículo de formação <i>standard</i> do ME; entidade que dá resposta às questões que vão surgindo nas escolas
Quais considera serem efetivamente as funções desempenhadas por um CFAE? E em concreto aquele a que o seu AE está afeto?	- CFAE X: modelo a seguir (atento, inovador, aceita desafios)
Eixo 3. - Caracterização das relações entre atores	
Segundo a sua perceção e atendendo ao facto de ser Vice-presidente da Comissão Pedagógica do CFAE, quais são as instituições ou organizações (Locais, nacionais? Públicas, privadas? Coletivas, individuais?) com quem o seu CFAE estabelece mais relações e porquê?	- Instituto de Gestão Financeira da Educação (entidade responsável pelo financiamento do CFAE) - Instituições responsáveis pela formação de formadores - Instituições de ensino superior

<p>Em termos de instituições nacionais públicas (DGE, DGAE, IGEC), como percebe a relação do CFAE com esses serviços?</p> <p>No tocante às instituições públicas locais (autarquia/CIM), no seu ponto de vista, como caracteriza as interações que estabelece?</p> <p>Como retrata a relação do CFAE com o seu AE e com os outros que o integram?</p> <p>Até que ponto o facto do seu AE ser a sede do CFAE influencia a relação entre os dois organismos?</p> <p>De acordo com o seu ponto de vista, com que constrangimentos se depara o CFAE?</p> <p>Considera que o CFAE se devia relacionar com outras instituições e não o faz? No seu entendimento, por que motivos tal acontece?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - DGE: relação normal e necessária - Autarquia e CIM: parceiros fundamentais - Relação muito próxima com todos os AE - Relação muito próxima com o AE sede do CFAE por motivos financeiros - Adesão dos docentes à formação, em virtude do excesso de ações propostas - Regras financeiras das despesas (elegibilidade) - “Burocracia” - Volume de trabalho exigido ao CFAE - Falta de recursos humanos - CFAE X: aberto a todas as solicitações e desafios (exemplo a acreditação do UBUNT FEST em tempo recorde)
--	---

ANEXO XIV- Ficha Síntese Entrevista 4_Representante da CIM

Eixo 1. - Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Questões	Respostas
<p>Que funções exerce na CIM?</p> <p>Como e quando as iniciou?</p> <p>Na sua opinião, que relação se pode estabelecer entre a missão da CIM e a missão dos CFAE?</p>	<p>- Acompanha o Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação; colabora com a Rede de Bibliotecas Escolares e os Municípios na área da educação - 13 Municípios, 18 AE, escolas não agrupadas no âmbito do ensino profissional</p> <p>- Iniciou funções em 2018, a convite do secretário executivo da CIM; era professor de Geografia</p> <p>- Instituições com missões afins: agregam vontades e interesses dos diferentes atores do território</p>
Eixo 2. - Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
<p>Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como o CFAE no sistema educativo (em termos de funções e papéis atribuídos)?</p> <p>Na realidade, considera que a atuação dos CFAE se afasta do que é esperado?</p>	<p>- CFAE: elo de ligação com os AE</p> <p>- Contribui para a identificação de necessidades em termos de ações de capacitação da comunidade educativa, sugeridas pela tutela ou indicadas pelos AE</p> <p>- Organização reflexiva que contribui para a mudança de mentalidades</p>
Eixo 3. - Caracterização das relações entre atores	
<p>Como percebe a relação da CIM com os CFAE da sua área de abrangência, de um modo geral?</p> <p>Especificamente, como descreveria a relação da sua instituição com o CFAE X?</p>	<p>- ótima relação com 3 CFAE</p> <p>- Este CFAE integra vários AE que têm muitos alunos, razão que justifica que dinamizem várias ações de capacitação em conjunto</p>

<p>No seu entendimento, quais serão os principais constrangimentos que se colocam aos CFAE?</p> <p>Na sua perspetiva, que estratégias podem ainda ser adotadas quer pela CIM, quer pelos CFAE para desenvolver/intensificar as suas relações?</p>	<ul style="list-style-type: none">- Insuficientes recursos humanos para responder às solicitações da tutela e locais- Pouca margem para as necessidades locais, na medida em que os CFAES são obrigados a implementar num curto período de tempo a formação decidida pela tutela; defende a necessidade de reflexão prévia à definição das prioridades formativas com a colaboração, por exemplo de especialistas- O intensificar de relações tem como principal entrave a falta de disponibilidade dos CFAE em virtude do excesso de procedimentos, projetos, exigências com que têm de lidar
---	--

ANEXO XV- Ficha Síntese Entrevista 5_ Representante da DGE

Eixo 1. - Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Questões	Respostas
<p>Que funções exerce na DGE?</p> <p>Como e quando iniciou funções neste serviço?</p> <p>Na sua opinião, que relação se pode estabelecer entre a missão da DGE e a missão dos CFAEs?</p>	<p>- Subdiretora-geral</p> <p>- Subdiretora-geral desde 2017; trabalhou no Ministério da Ciência e Tecnologia e no Ministério de Educação em diferentes estruturas, tendo integrado o grupo que definiu o PASEO (2016); foi Diretora do Centro de Formação EDUCOM (20010/11); é professora de Ciências Naturais, Biologia e Geologia; formadora</p> <p>- Relação de enorme complementaridade e de trabalho de grande proximidade: a nível ministerial, desenham-se políticas educativas que acautelam o desenvolvimento profissional dos docentes – definem-se conteúdos (ANs) das ações de formação, produzem-se recursos, formam-se e acompanha-se formadores. Posteriormente, os CFAEs implementam estas formações</p>
Eixo 2. - Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
<p>Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como o CFAE no sistema educativo (em termos de funções e papéis atribuídos)?</p> <p>Quais considera serem efetivamente as funções desempenhadas por um CFAE?</p>	<p>- Estrutura regional determinante associada a escolas</p> <p>- Estrutura flexível que responde a dois níveis de necessidades: nacionais e locais</p> <p>- Estrutura que traz conhecimento e competência à comunidade (por exemplo, a partir de iniciativas de realização de seminários, círculos de estudos)</p> <p>- Centros de desenvolvimento e inovação (apoio à construção de Planos de Inovação dos AE ou mudança de estratégia)</p> <p>- CFAE como parceiro fundamental dos AE na procura de respostas e soluções para a melhoria do serviço educativo</p>
Eixo 3. - Caracterização das relações entre atores	
<p>Como percebe a relação dos CFAEs com a DGE?</p>	<p>- Relação fácil, aliada, com anos de convivência</p> <p>- Relação privilegiada através dos 5 representantes regionais dos CFAEs (Norte, Centro, Alentejo, Lisboa e Vale do Tejo e</p>

<p>Segundo a sua perceção, com que outras instituições ou organizações (Locais, nacionais? Públicas, privadas? Coletivas, individuais?) os CFAEs estabelecem mais relações e porquê?</p> <p>No tocante às instituições públicas locais (Comunidades Intermunicipais /Autarquias) e, de acordo com o seu ponto de vista, como lhe parece que se efetivam as interações com o CFAE?</p> <p>No seu entendimento, quais são os principais constrangimentos que se colocam aos CFAEs?</p> <p>Na sua perspetiva, que estratégias podem os CFAEs adotar para desenvolver/intensificar relações de parceria com outras instituições/organizações?</p>	<p>Algarve), com canais de comunicação biunívocos, com diálogo na construção e desenho de estratégias, recursos, etc.</p> <p>Relações com vários parceiros não só os locais:</p> <p>Autarquias, CIM, universidades, politécnicos, especialistas;</p> <p>Envolvimento em projetos europeus, juntamente com universidades, com escolas;</p> <p>Partilhas e desenvolvimento de projetos de investigação no âmbito dos Erasmus e de outras candidaturas</p> <p>Escassez de recursos humanos</p> <p>Articulação entre formadores (a bolsa de formadores do CFAE deve funcionar como uma comunidade)</p> <p>Recursos financeiros (melhor remuneração dos formadores)</p> <p>CFAE deve ser uma organização reflexiva que promove a autoavaliação para poder crescer e melhorar: por exemplo, avaliando o impacto da formação na mudança de práticas e na melhoria da qualidade da educação; tomando posição no balancear entre a formação Individual e “livre” de cada professor e a formação que vá ao encontro do plano formativo do AE do professor</p> <p>CFAEs devem procurar construir redes para dar uma melhor resposta à comunidade (realizando intercâmbios, visitas a outros países, que estão envolvidos em projetos de investigação, que protocolam com universidades, que trazem especialistas)</p>
---	--

ANEXO XVI- Ficha Síntese Entrevistas_ Eixo 1.- Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE

Eixo 1. - Mapeamento dos atores associados aos CFAE: administração central, administração local, parceiros e CFAE	
Questões	Respostas
<p>Que funções exerce?</p> <p>Como e quando iniciou funções neste serviço?</p> <p>Na sua opinião, que relação se pode estabelecer entre a missão da sua instituição e a missão dos CFAE?</p>	<p>E1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desde 2008, este CFAE agrega 3 concelhos, 6 AE, 1 jardim-escola, 1 colégio privado - Diretora em funções desde 2008 - Primeiramente, especialista num outro CFAE <p>E2</p> <ul style="list-style-type: none"> - O CCTIC do IP2- estrutura da DGE/ME - existe desde 97/98, é 1 de 12 - Tem como missão e objetivo auxiliar, apoiar, acompanhar os AE e as comunidades educativas a integrarem a tecnologia nos seus contextos através da formação de formadores - A sua influência abrange a região X, abarcando cerca de 30 AE - Coordenadora do CCTIC há 9 anos; anteriormente já era colaboradora <p>E3</p> <ul style="list-style-type: none"> - AE com 13 escolas (desde JI até 12.º ano), aproximadamente 2000 alunos; com oferta educativa abrangente; - 210 professores; 73 assistentes operacionais; 13 funcionários administrativos - No total 26 anos de liderança (presidente do Conselho Diretivo; presidente de Comissão Administrativa Provisória, Diretora) <p>E4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanha o Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação; colabora com a Rede de Bibliotecas Escolares e os Municípios na área da educação -

	<p>13 Municípios, 18 AE, escolas não agrupadas no âmbito do ensino profissional</p> <p>- Iniciou funções em 2018, a convite do secretário executivo da CIM; era professor de Geografia</p> <p>- Instituições com missões afins: agregam vontades e interesses dos diferentes atores do território</p> <p>E5 Subdiretora-geral</p> <p>Subdiretora-geral desde 2017; trabalhou no Ministério da Ciência e Tecnologia e no Ministério de Educação em diferentes estruturas, tendo integrado o grupo que definiu o PASEO (2016); foi Diretora do Centro de Formação EDUCOM (20010/11); é professora de Ciências Naturais, Biologia e Geologia; formadora</p> <p>Relação de enorme complementaridade e de trabalho de grande proximidade: a nível ministerial, desenham-se políticas educativas que acautelam o desenvolvimento profissional dos docentes – definem-se conteúdos (ANs) das ações de formação, produzem-se recursos, formam-se e acompanha-se formadores. Posteriormente, os CFAEs implementam estas formações</p>
--	---

ANEXO XVII- Ficha Síntese Entrevistas_Eixo 2.- Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE

Eixo 2. - Caracterização das representações dos atores sobre o CFAE	
Questões	Respostas
<p>Na sua perspetiva, qual é o papel de uma estrutura como o CFAE no sistema educativo (em termos de funções e papéis atribuídos)?</p> <p>Quais considera serem efetivamente as funções desempenhadas por um CFAE?</p>	<p>E1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gerir a formação e implementar a Avaliação Externa do Desempenho Docente - Diretor de CFAE – facilitador, interface entre vários organismos; ator que lida com entidades que trabalham com as escolas e com os professores, proporcionando contactos - Trabalho que tem de ter em conta a identidade do território, dos AE e do próprio Diretor do CFAE <p>E2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estruturas que maior proximidade tem com as comunidades educativas e que melhor podem identificar áreas de trabalho, interesse, necessidade - Parceiro privilegiado - Na concretização da sua missão – oferta de formação contínua - estabelecem pontes com outras estruturas a nível local ou regional para implementar ou concretizar objetivos, estratégias, colmatar necessidades, trabalhar áreas de interesse <p>E3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura importante: veículo de formação <i>standard</i> do ME; entidade que dá resposta às questões que vão surgindo nas escolas - CFAE X: modelo a seguir (atento, inovador, aceita desafios) <p>E4</p> <p>CFAE: elo de ligação com os AE; identifica necessidades formativas, proporcionando ações de capacitação sugeridas pela tutela ou indicadas pelos AE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização reflexiva que contribui para a mudança de mentalidades na educação

	<p>E5</p> <ul style="list-style-type: none">- Estrutura regional determinante associada a escolas; CFAE como parceiro fundamental dos AE na procura de respostas e soluções para a melhoria do serviço educativo- Estrutura flexível que responde a dois níveis de necessidades: nacionais e locais- Estrutura que traz conhecimento e competência à comunidade (por exemplo, a partir de iniciativas de realização de seminários, círculos de estudos) <p>Centros de desenvolvimento e inovação (apoio à construção de Planos de Inovação dos AE ou mudança de estratégia)</p>
--	--

ANEXO XVIII- Ficha Síntese Entrevistas_ Eixo 3.- Caracterização das relações entre atores

Questões	Respostas
<p>Como percebe a relação dos CFAEs com ... ?</p> <p>Segundo a sua percepção, com que outras instituições ou organizações (Locais, nacionais? Públicas, privadas? Coletivas, individuais?) os CFAEs estabelecem mais relações e porquê?</p> <p>No tocante às instituições públicas locais (Comunidades Intermunicipais /Autarquias) e, de acordo com o seu ponto de vista, como lhe parece que se efetivam as interações com o CFAE?</p> <p>No seu entendimento, quais são os principais constrangimentos que se colocam aos CFAEs?</p> <p>Na sua perspetiva, que estratégias podem os CFAEs adotar para desenvolver/intensificar relações de</p>	<p>E1</p> <ul style="list-style-type: none"> - CIM: ator privilegiado (nos últimos 7-9 anos); criou um Conselho Regional de Educação que congrega Municípios, AE, instituições de ensino superior, CFAE - permite concretizações extremamente interessantes - Autarquias e CFAE – parceiros na organização de formação para pessoal não docente (com recurso a técnicos especializados de múltiplas áreas da Autarquia) - Instituições de ensino superior: IPT1; IP2 - Rede de Bibliotecas Escolares - Instituto de Emprego e Formação Profissional - Centro Nacional de Cultura - Plano Nacional das Artes -DGE: define linhas e diretrizes de formação, capacitando também os formadores do CFAE (Exemplos: Plano da Transição Digital, Plano da Recuperação das Aprendizagens) - IGEC: pouca interação; só muito recentemente os Diretores de CFAE são auscultados na Avaliação Externa das Escolas - DGEstE: parceria na formação de diretores no âmbito da gestão administrativa das escolas - DGAE: parceria na formação de pessoal não docente - Rede de Diretores de CFAE X : partilha de ações, formadores, projetos (Exemplo: Seminário Regional de Educação) - CFAE/AE: Comissão Pedagógica - relação de partilha de responsabilidades, opiniões, de projetos

<p>parceria com outras instituições/organizações?</p>	<p>Constrangimentos: estrutura orgânica do CFAE não definida pela tutela; falta de interligação entre plataformas que acarreta muito mais trabalho</p> <p>Faculdades – espaço de construção de conhecimento científico; é essencial trazer e partilhar esse conhecimento a nível local</p> <p>E2</p> <p>Relação de proximidade, mas distinta de CFAE para CFAE, conforme as especificidades de cada um</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação de largo espectro, mas sem exclusividade - Estrutura entre os AE e o ME, muitas vezes, sozinha, desapojada por exemplo na implementação da formação a distância (durante a pandemia) <p>E3</p> <p>Instituto de Gestão Financeira da Educação (entidade responsável pelo financiamento do CFAE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instituições responsáveis pela formação de formadores - Instituições de ensino superior <p>DGE: relação normal e necessária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autarquia e CIM: parceiros fundamentais - Relação muito próxima com todos os AE - Relação muito próxima com o AE sede do CFAE por motivos financeiros <p>Constrangimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adesão dos docentes à formação, em virtude do excesso de ações propostas - Regras financeiras das despesas (elegibilidade) - “Burocracia” - Volume de trabalho exigido ao CFAE - Falta de recursos humanos <ul style="list-style-type: none"> - CFAE X: aberto a todas as solicitações e desafios (exemplo a acreditação do UBUNT FEST em tempo recorde)
---	--

	<p>E4</p> <ul style="list-style-type: none"> - ótima relação com 3 CFAE <p>- Este CFAE integra vários AE que têm muitos alunos, razão que justifica que dinamizem várias ações de capacitação em conjunto</p> <p>Constrangimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insuficientes recursos humanos para responder às solicitações da tutela e locais - Pouca margem para as necessidades locais, na medida em que os CFAE são obrigados a implementar num curto período de tempo a formação decidida pela tutela; defende a necessidade de reflexão prévia à definição das prioridades formativas - O intensificar de relações tem como principal entrave a falta de disponibilidade dos CFAE em virtude do excesso de procedimentos, projetos, exigências com que têm de lidar <p>E5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação fácil, aliada, com anos de convivência - Relação privilegiada através dos 5 representantes regionais dos CFAEs (Norte, Centro, Alentejo, Lisboa e Vale do Tejo e Algarve), com canais de comunicação biunívocos, com diálogo na construção e desenho de estratégias, recursos, etc. <p>Relações com vários parceiros não só os locais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Autarquias, CIM, universidades, politécnicos, especialistas; -Envolvimento em projetos europeus, juntamente com universidades, com escolas; -Partilhas e desenvolvimento de projetos de investigação no âmbito dos Erasmus e de outras candidaturas <p>Constrangimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escassez de recursos humanos - Articulação entre formadores (a bolsa de formadores do CFAE deve funcionar como uma comunidade) - Recursos financeiros (melhor remuneração dos formadores) - CFAE deve ser uma organização reflexiva que promove a autoavaliação para poder crescer e melhorar: por exemplo, avaliando o impacto da formação na mudança de práticas e na melhoria da qualidade da educação; tomando posição no balancear entre a
--	--

	<p>formação Individual e “livre” de cada professor e a formação que vá ao encontro do plano formativo do AE do professor</p> <p>- CFAEs devem procurar construir redes para dar uma melhor resposta à comunidade (realizando intercâmbios, visitas a outros países, que estão envolvidos em projetos de investigação, que protocolam com universidades, que trazem especialistas)</p>
--	---

ANEXO XIX- Autorização DGE – Monitorização de inquéritos em meio escolar

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1299300001, com a designação *Entrevista a Diretor de Agrupamento de Escolas*, registado em 21-04-2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Sara Cristina Gameiro Bento Moucho
Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas, sendo dado conhecimento das mesmas ao/à orientador/a responsável pelo estudo/investigação académica.

Com os melhores cumprimentos
José Carlos Sousa
Diretor de Serviços
DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamento de Escolas.

b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos e da sua não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo (entrevista gravada a docentes), devendo prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir, enunciadas nos documentos apresentados. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher o consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos. Recomenda-se que, dado o exposto, para efeitos de proteção de dados e cumprimento do disposto legal, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade de ensino superior responsável pelo estudo possa apoiar todo o processo, ponderando apoiar a redação do supracitado consentimento e acionar medidas de salvaguarda previstas na lei para segurança dos dados pessoais e devida proteção dos titulares.

c) Atendendo à data de início do período de recolha de dados indicada, 21-04-2023, informa-se que a aplicação dos inquéritos só deverá ocorrer em data posterior à sua aprovação.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.