

## **Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua**

### **ACREDITAÇÃO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES/AS PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

#### **Preâmbulo**

A evolução do sistema educativo em Portugal nas últimas duas a três décadas e o aumento da qualificação de formadores/as e de formandos/as, entre outros factores, têm vindo a alterar as premissas em que assenta a avaliação das acções de formação contínua de professores/as. Mais recentemente, a publicação de um novo Regime Jurídico da Formação de Professores (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro), em função do enquadramento que estabelece para a formação, justifica, pelo menos em parte, que os critérios de avaliação das acções de formação sejam extensivamente repensados, tendo em vista a sua clarificação e adequação ao actual estágio de desenvolvimento do sistema educativo e do sistema de formação contínua de professores/as.

No que diz respeito ao sistema de formação, é possível perceber, retrospectivamente, que a um momento em que foi fundamental montar um sistema de formação assente numa oferta que pudesse num curto espaço de tempo suprir as enormes carências do sistema educativo, se sucedeu um tempo de progressiva triagem das propostas de formação, procurando compatibilizar quantidade e qualidade. Para poder acompanhar esta alteração paulatina, qualquer reconsideração dos critérios de avaliação terá que ir no sentido da valorização dos aspectos pedagógicos e científicos das propostas de formação, para cuja avaliação o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) está aliás particularmente vocacionado.

É ainda importante notar que a credibilidade do sistema de formação contínua, em Portugal, como em países de nível de desenvolvimento idêntico, está largamente dependente da percepção que os/as destinatários/as – os/as professores/as – tenham do seu mérito científico e pedagógico. Se, em média, as acções de formação forem consideradas credíveis e úteis, é provável que os/as professores/as (formandos/as) utilizem nas salas de aula e nas escolas os conhecimentos e competências adquiridos

nessas acções de formação. Se pelo contrário, percepcionarem genericamente as acções como não credíveis, tenderão não só a rejeitar acções específicas, como a formação, no seu todo. Consequentemente, a falta de qualidade média das acções de formação constitui a maior ameaça para o sistema de formação contínua de professores/as, e a sua qualidade média elevada constitui o seu melhor garante.

Do que fica dito resulta a premissa fundamental de que quer o desenvolvimento do sistema educativo quer a evolução do sistema de formação contínua de professores/as obrigam a um progressivo aperfeiçoamento das propostas de formação, sem o que o desfasamento entre as exigências do sistema educativo e a oferta formativa tenderá a aumentar e não, como se deseja, a diminuir. Este aperfeiçoamento é, antes de mais, da responsabilidade das entidades formadoras e dos/as formadores/as, bem como das entidades responsáveis pela regulação do sistema de formação contínua, com particular destaque para o CCPFC. Genericamente, às entidades formadoras e aos/as formadores/as cabe a tarefa de elaborar e de executar propostas de formação de qualidade e que contribuam para a valorização profissional dos/as professores/as. Às entidades formadoras compete, ainda, gerir o processo de elaboração das propostas de formação. Por sua vez, ao CCPFC incumbem as tarefas de acompanhar e avaliar o sistema de formação contínua e de apreciar as propostas de formação em sede de acreditação, de acordo com os parâmetros e critérios definidos no presente documento.

## **PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE PROPOSTAS DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO**

A definição das matérias mais relevantes para a formação contínua de professores/as constitui um desafio para o qual as sociedades procuram as melhores soluções possíveis, na convicção de que o ensino constitui um dos mais importantes, se não mesmo o mais importante preditor do desempenho académico dos alunos. Trata-se de uma matéria complexa, que comporta dimensões políticas, científicas e pedagógicas, que nunca estarão isentas de controvérsia. Na verdade, a definição do que é ou não relevante para a formação contínua de professores/as depende, por um lado, das necessidades de desenvolvimento profissional dos/as docentes e, por outro lado, da definição dos objectivos da aprendizagem. Ambas, por seu turno, estão ligadas a uma determinada organização curricular, a qual traduz a convicção maioritária de uma determinada sociedade num determinado momento histórico. Assim, a definição das matérias relevantes para a formação de professores/as (inicial e contínua) começa por constituir uma matéria política (em termos de finalidades) e só depois se constitui numa matéria científica e numa matéria pedagógica (matérias que constituem os meios cuja qualidade determinará a maior ou menor eficácia no atingimento das finalidades).

A avaliação das propostas de formação, pelo CCPFC, assenta em três parâmetros fundamentais, que relevam quer do regime jurídico que regula a formação contínua de professores (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro) quer da natureza específica das funções (científicas e pedagógicas) do CCPFC:

- (1) prioridades de formação estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro. Estas prioridades, conforme o determinado no diploma, são da competência do Ministério da Educação, cabendo ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) avaliar a conformidade das propostas com as áreas de formação definidas no Decreto-Lei;
- (2) mérito científico das propostas de acção de formação, cuja avaliação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro, é da competência do CCPFC;

- (3) qualidade pedagógica das propostas de acção de formação, cuja avaliação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro, é igualmente da competência do CCPFC.

A estes três parâmetros acresce um quarto, mais específico, que diz respeito à relevância das acções de formação para a “dimensão científica e pedagógica” da função docente (Art.º 5º, Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de Fevereiro) e que será adiante alvo de apreciação própria.

Tendo em conta os parâmetros referidos, a acreditação das acções de formação dependerá (1) da conformidade dos conteúdos propostos a uma ou mais das áreas de formação contínua definidas por lei, (2) do mérito científico da acção e (3) da sua qualidade pedagógica.

## **1. CONFORMIDADE COM AS ÁREAS DE FORMAÇÃO**

As áreas de formação nas quais se devem inscrever as acções de formação estão definidas no Artigo 5º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro, a saber:

- a) área da docência, ou seja, áreas do conhecimento que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino;
- b) prática pedagógica e didáctica<sup>1</sup> na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula;
- c) formação educacional geral e das organizações educativas;
- d) administração escolar e administração educacional;
- e) liderança, coordenação e supervisão pedagógica;

---

<sup>1</sup> Para efeitos do presente documento, entende-se por *Pedagogia* a ciência que estuda os processos de ensino e de aprendizagem e por *Didáctica* a parte da pedagogia que se dedica especificamente aos métodos e técnicas de ensino. Neste quadro, a prática pedagógica diz respeito às acções da professora ligadas quer aos processos de ensino quer aos processos de aprendizagem e a didáctica diz especificamente respeito aos processos de ensino. Do ponto de vista teórico, os processos de ensino podem ser sub-divididos em *instrução* e *gestão* (Christophersen, Elstad, Turmo, & Solhaug, 2015; Doyle, 1985, 1986; Salkovsky, Romi, & Lewis, 2015). A *instrução*, no que se refere à promoção do domínio dos conteúdos e à instigação ao esforço para a aprendizagem, abarca quer os conteúdos quer o(s) método(s) de os transmitir. A *gestão*, por seu turno, refere-se ao conjunto de procedimentos desenvolvidos pelo professor para que a instrução possa ocorrer. Trata-se, no essencial, de uma matéria de dinâmica de grupo. A gestão é uma propriedade do sistema social e constitui o meio (nunca o fim), que possibilita a existência da instrução, aumentando consequentemente o tempo de ensino disponível e a probabilidade de aprendizagem dos alunos (Briesch, Briesch, & Chafouleas, 2015; Simón & Alonso-Tapia, 2016).

- f) formação ética e deontológica;
- g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didácticas específicas ou à gestão escolar.

Sendo o CCPFC responsável pela avaliação da conformidade das propostas de acções de formação com as áreas de formação legalmente definidas, sugere-se que, no momento da elaboração das propostas, se pondere quer a utilidade e relevância das acções para a formação de professoras quer a sua inscrição nas áreas previstas, evitando assim rejeições por não adequação da proposta às áreas definidas. Assim, as acções que não se inscrevam nestas áreas/domínios não poderão ser objecto de acreditação.

## 2. MÉRITO CIENTÍFICO

O mérito científico das acções de formação constitui *o segundo critério de relevância* e será avaliado, antes de mais, em função da articulação entre as razões justificativas da acção, os seus objectivos, os conteúdos, e a metodologia proposta. Para além desta articulação, há diversos aspectos específicos que devem ser considerados na elaboração das propostas:

- (1) o título da acção deve ser claro, objectivo e consonante com os conteúdos;
- (2) as razões justificativas da proposta devem ser objectivas<sup>2</sup>;
- (3) sempre que sejam utilizadas referências bibliográficas, estas deverão constar da bibliografia<sup>3</sup>;
- (4) devem ser evitadas expressões como “*É sabido que...*”, “*Está demonstrado...*”, “*É do conhecimento geral...*”, etc., sobretudo se não

---

<sup>2</sup> A título ilustrativo, seguem-se alguns exemplos: “Tendo-se verificado uma necessidade de actualização dos conhecimentos das professoras de Físico-Química da escola(s) na área X”; “As alterações curriculares tornam necessária ...”; “A introdução do Inglês como disciplina obrigatória no 1º Ciclo implica a formação...”.

<sup>3</sup> Veja-se, a título de ilustração, a forma como são tratadas as referências no presente documento: no corpo do texto, a determinada altura, aparece uma afirmação (“...apresenta alterações funcionais de carácter permanente”) seguida de uma referência bibliográfica (“Elliott & Grigorenko, 2014”). Uma vez que foi inserida no texto, a referência é apresentada no final do documento, com a seguinte forma: Elliott, J. & Grigorenko, E.L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.

Este tipo de referenciação segue as normas da APA (American Psychological Association) (disponível em <http://www.sdum.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=313&lang=pt-PT>). Contudo, outras normas de referenciação são aceitáveis (e.g. Norma do Instituto Português da Qualidade – NP 405 – Informação e Documentação: Referências Bibliográficas. Disponível em <http://www.sdum.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=317&lang=pt-PT>).

acompanhadas de referências bibliográficas que permitam aferir a validade das afirmações;

- (5) devem ser evitadas formulações apoloéticas de modelos, métodos ou técnicas, acompanhadas de formulações depreciativas de outros modelos, métodos ou técnicas concorrenciais. A redacção deve manter o tom neutro e objectivo das propostas científicas;
- (6) os conteúdos, que constituem o cerne das propostas, devem traduzir a melhor evidência científica ou pedagógica disponível acerca dos assuntos que se pretende tratar e devem ter coerência interna (os assuntos abordados não devem ser dispersos e devem ter uma ligação clara entre si);
- (7) a bibliografia deve ser actualizada, correctamente referenciada e congruente com os conteúdos propostos;
- (8) a área de acreditação dos/das formadores/as deve ser adequada aos conteúdos propostos para as acções<sup>4</sup>.

Os pontos enunciados pretendem fornecer orientações para a elaboração das propostas e constituem, simultaneamente, critérios de avaliação do seu mérito científico. Não devem porém ser encaradas como um algoritmo ao qual fica limitado o juízo científico sobre as propostas. Qualquer avaliação científica assenta necessariamente no juízo dos/as avaliadores/as, aos/às quais se reconhece independência de decisão, mesmo operando a partir de critérios previamente estabelecidos. Os princípios atrás enunciados constituem precisamente os parâmetros ou critérios de avaliação que se pretende orientem as decisões do CCPFC e que determinam a acreditação ou a não-acreditação das propostas de acções de formação.

---

<sup>4</sup> Este ponto deve ser cuidadosamente ponderado pelos/as proponentes. Por exemplo, conteúdos como a “Inteligência Emocional”, objecto de um grande número de propostas, só poderão ter como formadores/as pessoas com formação sólida na área da psicometria e das teorias da inteligência. A “Motivação” é outra área em que são apresentadas muitas propostas de formação e para a qual se exige formação muito sólida em disciplinas diversas da Psicologia Básica, incluindo, naturalmente, a própria Motivação. De acordo com a experiência do CCPFC, esta área é paradigmática no que respeita a propostas que evidenciam lacunas conceptuais sérias, resultantes de ausência de formação apropriada por parte de alguns/as proponentes.

Genericamente, os/as proponentes devem ter formação extensiva na área em que as propostas se inscrevem, não sendo suficientes os conhecimentos obtidos numa ou duas disciplinas de um curso superior.

### 3. QUALIDADE PEDAGÓGICA

A qualidade pedagógica das acções pode ser perspectivada das seguintes formas:

- (a) quando a proposta incide sobre conteúdos da área científica, a qualidade pedagógica refere-se fundamentalmente à metodologia de realização da acção de formação. Nesta perspectiva, a avaliação da qualidade pedagógica incide fundamentalmente sobre a metodologia proposta para a acção;
- (b) quando a proposta incide sobre matérias fundamentalmente didácticas (e.g., um método de ensino da leitura, processos de diferenciação pedagógica, formas de fornecer *feedback* aos alunos) ou pedagógicas, a qualidade pedagógica diz respeito quer à metodologia de realização da acção quer aos atributos dos métodos propostos. Nesta segunda formulação, a avaliação da qualidade pedagógica implica também, pelo menos em parte, um juízo científico sobre o método pedagógico proposto para a formação.

A avaliação da qualidade pedagógica das acções é potencialmente mais complexa do que a avaliação do mérito científico, dado que a sua natureza é menos objectivável. Contudo, o CCPFC sustenta que a sua importância não é menor do que a da avaliação do mérito científico e que é fundamental sinalizar que, neste domínio, há métodos, metodologias e processos que a literatura especializada sugere serem credíveis e eficazes e outros cuja credibilidade e eficácia carecem de evidência.

*NOTA: A avaliação do mérito das acções de formação aplica-se a qualquer acção e não apenas àquelas que relevam para o domínio científico e pedagógico (aspecto que será abordado adiante). Deste modo, só serão acreditadas acções de formação que satisfaçam cumulativamente os parâmetros anteriormente enunciados.*

#### CRITÉRIOS DE RELEVÂNCIA PARA A DIMENSÃO CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA

A dimensão científica e pedagógica, que deve ser considerada por referência ao grupo de recrutamento, refere-se a:

- (1) conteúdos que dizem respeito a áreas disciplinares/disciplinas do currículo (e.g. Português, Físico-Química, Educação Física). Saliente-se que, para além dos conteúdos estritos das áreas disciplinares, incluem-se neste domínio matérias de aprofundamento científico como por exemplo

“processos de aprendizagem da leitura”, “desenvolvimento de estruturas lógico-matemáticas em crianças em idade pré-Escolar”, ou “técnicas de Microscopia em Ciências Naturais”;

- (2) conteúdos, métodos ou técnicas que se relacionem especificamente com o ensino e a aprendizagem, como por exemplo “didáctica da leitura”, “jogos no ensino da matemática”, “ensino experimental das ciências”)

Tipicamente – mas não exclusivamente – as acções de formação atinentes às áreas de formação *a) Área da docência* e *b) Prática pedagógica e didáctica na docência*, previstas no Artigo 5º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro, inscrevem-se na dimensão científica e pedagógica da formação de professores/as. Acções relativas a outras áreas de formação, nomeadamente a área *g) Tecnologias da informação e comunicação*, poderão também ser consideradas da dimensão científica e pedagógica, ainda que este não seja o caso mais típico.

Assim:

- (a) dada a especificidade da formação na dimensão científica e pedagógica, as acções nesta dimensão só podem abranger, no máximo, professores/as de dois níveis de ensino<sup>5</sup> consecutivos.
- (b) as acções devam destinar-se preferencialmente a professores/as da mesma área disciplinar (e.g. grupos 200 e 400);
- (c) admite-se que sejam propostas acções destinadas a professores/as de grupos de recrutamento afins (e.g. 300, 340), desde que os conteúdos assim o justifiquem e que a sua pertinência seja demonstrada;
- (d) excepcionalmente, podem ser propostas acções destinadas a professores/as de grupos de recrutamento não-afins (e.g. 210, 230), desde que os conteúdos e a sua pertinência sejam inequivocamente demonstrados;
- (e) no caso de uma acção de formação incidir fundamentalmente sobre conteúdos ou métodos pedagógicos, e de os/as destinatários/as serem diversificados/as, os/as proponentes devem esclarecer se, e de que

---

<sup>5</sup> Para efeitos deste ponto os níveis de ensino são: (1) Educação Pré-Escolar, (2) 1º Ciclo do Ensino Básico, (3) 2º Ciclo do Ensino Básico e (4) 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.



forma, esperam que os/as destinatários/as apliquem esses métodos em sala de aula.

## **Casos Especiais de Relevância Para a Dimensão Científica e Pedagógica**

### *TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC)*

A formação na área das TIC releva para a dimensão científica e pedagógica, desde que demonstrada a pertinência dos conteúdos da acção para as áreas disciplinares, os grupos de recrutamento e os níveis de ensino dos destinatários<sup>6</sup>. A acção deve por isso orientar-se e ter como finalidade a utilização pedagógica dos conteúdos propostos.

### *EDUCAÇÃO ESPECIAL*

A definição das categorias ou problemáticas a incluir na Educação Especial constitui um tema controverso, que não se pretende de forma alguma discutir neste documento. De qualquer forma, compete ao CCPFC definir linhas de orientação relativamente ao enquadramento de temáticas que podem ou não ser consideradas da área da Educação Especial, até porque tal definição tem implicações quer para o número de créditos atribuídos às acções de formação, quer para o universo de destinatários possíveis.

Genericamente, o CCPFC interpreta o sentido da legislação em vigor (Decreto-Lei 3/2008) como restringindo os serviços e medidas de Educação Especial a alunos cujas limitações ao nível da actividade e da participação decorrem de alterações funcionais ou estruturais (deficiências, de acordo com a definição da World Health Organization, 2001) de carácter permanente e excluindo diversas problemáticas que anteriormente eram apoiadas pela Educação Especial.

### *Critérios de Relevância no Domínio da Educação Especial*

A definição de critérios de relevância neste domínio deve necessariamente assumir que as actuais políticas de inclusão educativa exigem

---

<sup>6</sup> Não serão acreditadas em caso algum acções de formação relativas a competências básicas em tecnologias da informação (definidas no Decreto-Lei n.º 140/2001, de 24 de Abril).

que os/as professores/as do ensino regular (e não só os/as da Educação Especial) apresentem algumas competências para lidar com alunos com necessidades educativas especiais. Consequentemente, a formação nesta área releva potencialmente para um leque alargado de professores/as, mas não em todas as situações, nem indiscriminadamente. Assim:

- (1) as acções de formação na área da Educação Especial relevam para o domínio científico e pedagógico de professores/as da Educação Especial, mas tendo sempre em conta as áreas de formação especializada em que estes/as professores/as estão certificados/as. Assim, salvo situações devidamente fundamentadas, uma formação no domínio da cegueira releva para o domínio científico e pedagógico de professores/as do grupo de recrutamento 930 mas não para professores/as dos grupos de recrutamento 910 e 920;
- (2) as acções de formação na área da Educação Especial, cujos/as destinatários/as são professores/as do ensino regular, só relevam para o domínio científico e pedagógico se for demonstrado que os temas abordados têm implicação directa para o domínio pedagógico em sala de aula (genericamente, alterações ao tipo de instrução em função de uma deficiência ou de uma incapacidade específica), como nos exemplos seguintes:

Exemplo 1: Uma acção de formação sobre *análise funcional de comportamento* é em princípio elegível para o domínio científico e pedagógico.

Exemplo 2: Uma acção sobre intervenção precoce releva em princípio para o domínio científico e pedagógico de educadores/as de infância mas não para o de professores/as do Ensino Secundário.

Exemplo 3: Acções de formação na área genericamente denominada “inclusão educativa” (ou simplesmente “inclusão”) só relevam para o domínio científico e pedagógico se os conteúdos evidenciarem relação com a prática pedagógica.

## Referências

- Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Chafouleas, S. M. (2015). Investigating the usability of classroom management strategies among elementary schoolteachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 5-14. doi: 10.1177/1098300714531827
- Christophersen, K. A., Elstad, E., Turmo, A., & Solhaug, T. (Published online, 2015). Teacher Education Programmes and Their Contribution to Student Teacher Efficacy in Classroom Management and Pupil Engagement. [Article in Press]. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2015.1024162
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-35.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Mcmillan.
- Elliott, J. & Grigorenko, E.L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.
- Salkovsky, M., Romi, S., & Lewis, R. (2015). Teachers' coping styles and factors inhibiting teachers' preferred classroom management practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 56-65. doi: 10.1016/j.tate.2015.01.016
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneve: WHO.