

Práticas formativas durante a pandemia – perspetivar o futuro da formação contínua em novos contextos de crise em centros de formação de professores

Training practices during the pandemic – perspective the future of continuous training in new crisis contexts in teacher training centers

Paula Freire¹
João Sousa²
João Pascoinho³

287

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as Práticas de Formação Contínua de três centros de formação de professores antes e durante a Pandemia. Neste estudo de natureza qualitativa pretende-se compreender as diferentes perceções de diretores de centros de formação de associação de escolas e associações de professores geograficamente dispersos acerca do funcionamento dos centros, da adaptação ao contexto pandémico e das perspetivas futuras para a formação contínua docente em termos de manutenção, reformulação ou alteração da natureza das modalidades da formação em futuros planos de formação. Os resultados do estudo apontam para uma adaptação à conjuntura pandémica em linha com as políticas e normativos vigentes e uma transição da formação contínua presencial para a formação a distância constituindo-se como uma transição digital adequada para dar continuidade à ação dos centros de formação noutros contextos de crise.

Palavras-Chave: Centro de Formação; Formação Contínua; Pandemia; Transição digital; Formação a distância.

Abstract: This paper aims to analyse the Continuing Education Practices of three teacher training centres before and during the Pandemic. This qualitative study aims to understand the different perceptions of directors of school association training centres and teacher associations geographically dispersed about the functioning of the centres, the adaptation to the pandemic

¹ Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente do CIDI-IEES – Instituto Europeu de Estudos Superiores, Fafe, Portugal; 37160@iees.pt

² CIDI-IEES – Instituto Europeu de Estudos Superiores, Fafe, Portugal.

³ Professor Adjunto no Instituto Europeu de Estudos Superiores (IEES) e Professor Coordenador do Curso de Formação Especializada em Administração e organização Escolar da Escola Superior de Educação de Fafe. ORCID: 0000-0003-0620-4250; joao.pascoinho@iees.pt

Recebido em 18/11/2022

Aprovado em 03/12/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



context and the future perspectives for continuous teacher training in terms of maintaining, reformulating or changing the nature of the training modalities in future training plans. The results of the study point to an adaptation to the pandemic context in line with the policies and regulations in force and a transition from in-service training to distance training, constituting a suitable digital transition to give continuity to the action of training centres in other contexts of crisis.

Keywords: Training Centre; Continuing Training; Pandemic; Digital transition; Distance training.

Introdução

A pandemia por SARS-CoV2, declarada em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) teve um imenso impacto a nível mundial e na práxis dos professores, das escolas e dos centros de formação, quando o Ministério da Educação mandou publicar o Decreto-lei nº 10-A/2020, de 13 de março, que suspendeu toda a atividade presencial nas escolas, e promoveu ao teletrabalho toda a atividade profissional que pudesse ser realizada nessa modalidade.

Toda a formação contínua, acreditada para regime presencial, que estivesse em desenvolvimento ou estivesse na iminência de se iniciar ficou suspensa.

Objetivando o desembargo da situação, a Comissão Científico-Pedagógica da Formação Contínua, publicou a Carta-circular n.º 1/2020 (CCPFC, 2020a), através da qual se delegou, nos diretores dos centros de formação, a decisão sobre a continuidade da formação aprovada para regime presencial ser adaptada para o regime a distância, mediante a verificação de determinadas condições de funcionamento.

Os *handicaps* das competências digitais, a escassez de recursos tecnológicos e o acesso à internet mobilizaram a sociedade, na tentativa de se concretizar uma adaptação à conjuntura em tempo record. Mediante a incerteza do porvir, a validade das condições expressas na carta-circular n.º 1/2020 foi sucessivamente alterada, numa adaptação constante ao context social.

Atualmente, importa perceber qual o impacto que a pandemia por Covid-2 teve na práxis formativa dos centros de formação e na continuidade das ações de formação e como decorreu o processo de transição para o digital e para a formação a distância. Auscultadas as percepções dos seus diretores, pretende-se, também, perceber de que forma os centros de formação se poderão preparar para o impacto de novas situações de crise e, dessa forma, antecipar situações de bloqueio que impeçam o desenvolvimento da ação sua formativa, fundamental para a

concretização das políticas educativas vigentes, a avaliação de desempenho, a progressão na carreira e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e do ensino das instituições.

Enquadramento Teórico

A formação contínua de professores tem sido, ao longo de mais de quarenta anos objeto de políticas educativas dos governos e dos professores constituídos em associações da mais diversa natureza. Seguindo um processo de mutação constante, passou de um direito, enquanto necessidade de desenvolvimento pessoal a um dever para desenvolvimento institucional e profissional e é requisito obrigatório para a progressão na carreira.

O Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que enquadra juridicamente a formação contínua e a articula com as políticas educativas nacionais e locais, apresenta-a como finalidade para melhoria da qualidade de desempenho docente e da qualidade de ensino. Nesse sentido, os professores, por necessidade ou por vontade, têm de se mobilizar na busca de formação que os leve a cumprir os requisitos constantes nos normativos vigentes. Nesse sentido, os centros de formação, acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), concorrem no sentido de elaboração de planos de formação contínua que contemplem ações nas áreas como o desenvolvimento profissional, a atualização científica e pedagógica ao longo da vida, a melhoria do ensino e melhoria da eficácia nos processos de liderança, gestão e organização das escolas.

Na busca pela satisfação das suas necessidades de formação, os docentes podem recorrer a diferentes entidades acreditadas para o efeito. Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), os Institutos de Ensino Superior, as associações profissionais ou científicas, os serviços centrais do Ministério da Educação ou a outras entidades públicas ou particulares acreditadas. Do vasto leque de formação oferecida a nível local e nacional, as ações podem ser frequentadas em regime presencial, b-learning ou e-learning, conforme a natureza da ação, conforme exposto no Regulamento de Acreditação e Creditação das Ação de Formação Contínua da Comissão Científica. Tradicionalmente, a formação contínua assume maioritariamente o regime presencial, relegando para a formação a distância desenvolvida pelas instituições de Ensino Superior.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em Contexto Formativo

A integração das tecnologias, quer nos processos de ensino quer nos processos formativos dos docentes, ganhou ímpeto com o Plano Tecnológico da Educação (PTE), que considerava três vertentes – tecnologia, conteúdos e formação – contudo, a publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro, encontrou os diferentes intervenientes educativos em distintos estádios de aceitação e integração das TIC no seu quotidiano. Embora a Educação para a Excelência tivesse sido uma das áreas prioritárias da Agenda Digital 2015 (programa inserido no PTE), os resultados preconizados para esta área de intervenção não foram atingidos. Segundo a PORDATA (2018), Portugal persiste 10 pontos percentuais abaixo da média europeia (81%) no que respeita ao acesso à internet.

O exercício da profissão docente tem-se transformado ao longo dos tempos, no sentido de acompanhar as mudanças sociais que a globalização tem imposto e Schwab (2016, p. 15) anuncia que a revolução digital não está a mudar apenas “o que” e “como” fazemos, mas também “quem” somos.

Miranda (2017, p. 241) considera que os avanços tecnológicos estão a gerar “novos espaços de conhecimento que exigem tratamento diferenciado e articulado”. Pelas suas potencialidades educativas e formativas, as tecnologias têm induzido, nas escolas, a necessidade de transformação digital e, nos professores, a necessidade “assumir as competências profissionais que o identificam com uma função e um saber próprios” (Silva, 2016, p.17), concorrendo para a valorização profissional (Duarte, 2019, p.18).

Sendo os CF as entidades responsáveis pela formação contínua dos docentes, cabe-lhes, então, o papel de potenciar a utilização de diferentes tecnologias, dando condições aos formadores para a realização da formação a distância (FaD) ou assistida digitalmente (FAD) (Jorge, 2020).

Formação a Distância

As necessidades formativas dos docentes são necessidades dinâmicas e voláteis, estão em constante adaptação às solicitações externas e internas, ou seja, nascem dentro de conjunturas sociais, institucionais e por motivação de autorrealização pessoal (Yamashiro, 2014, p.143) e alteram-se devido às “relações sociais do sujeito em um dado contexto histórico, político, social e cultural” (Dias, Rocha & Marinho, 2017, p.199).

A formação a distância (FaD) faz parte das temáticas dos estudos de diferentes investigadores e tem sido, sobretudo, alvo de implementação ao nível do ensino superior, em

contexto da formação inicial. No âmbito da transição para uma sociedade mais digital, a FaD tem sido prioridade nas políticas educativas nacionais e internacionais, canalizado-se importantes recursos tecnológicos e financeiros para esta área.

A FaD, inscrita como formação online, encontra-se salvaguardada pelo decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro (RJFCP) e regulamentada na Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Também no ponto 8 do RACAFC, onde se refere o regime e-learning (online síncrono ou assíncrono) e o regime b-learning (conjugação de sessões presenciais conjuntas e sessões não presenciais online, síncronas ou assíncronas). Para concretizar, a entidade formadora deve garantir a existência de uma equipa técnico-pedagógica que assegure o controlo das ferramentas e os procedimentos necessários à gestão de todo o processo. Ou seja, a formação deve usar um sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA ou LMS) adequado e contemplar a aplicação de metodologias diversificadas de suporte, síncronos e/ou assíncronos, monitorização, regulação e avaliação da aprendizagem, entre outros. Okada e Rabello (2014) consideram que estes ambientes virtuais se apresentam como espaços não formais propícios à partilha e construção coletiva de saberes e práticas, embora haja desafios que têm de ser ultrapassados para que se possa construir “um futuro mais promissor, para indivíduos mais adaptados profissionalmente e organizações inovadoras e inteligentes” (Nogueira, 2016, p. 7), nomeadamente a preferência pela formação presencial, a falta de competências digitais e ausência de momentos de socialização entre formadores e formandos (Ferreira, 2018, p.23). As tecnologias, incluindo o investimento necessário para aquisição de recursos técnicos, aliadas às orientações tutelares e à necessidade dos professores, são condições essenciais para que os centros de formação incluam, no seu plano, ações formação contínua em regime a distância que contribuam para a transformação digital, enquanto processo que permite o aperfeiçoamento e enriquecimento da atividade docente. Samartinho e Barradas (2020) entendem que a tecnologia contribui para melhorar o desempenho, aumentar o alcance, desenvolver estratégias e garantir melhores resultados e, considerando que a escola tem como finalidade a preparação de cidadãos capazes de lidar com os desafios de uma sociedade cada vez mais digital, a ela própria tem de percorrer esse mesmo caminho de transformação. Paiva (2021, p.3), referindo Begičević Redep et al. (2020), diz que “transformação digital será, certamente, um veículo de recursos, metodologias e novas mentalidades para o sistema educacional”. Tal complementa a linha de pensamento da Comissão Europeia que defende que a “era digital onde os sistemas de educação atuam num ambiente competitivo, o uso de tecnologias digitais deverá ser uma medida essencial e

prioritária nas políticas educativas dos países”. Cotterillo et al. (2021, p.31) crêem mesmo que as competências digitais são de extrema importância para os educadores de adultos.

Pandemia Como Motor de Mudança

No campo da formação contínua e apesar de sustentar discursos progressistas, a maioria dos centros de formação, dos formadores e dos professores continua demasiado presa ao modelo presencial, ou seja, mantêm que se a formação tem como alvo a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem, então a ela deve reproduzir o mesmo contexto presencial, da relação professor-aluno e a socialização. Contudo, Garcia e Bizzo (2011) mostraram que a formação a distância tem potencial para resolver os problemas e dificuldades que o presencial acarreta, por exemplo, escassez de tempo dos formandos para se deslocarem, falta de recursos para deslocamentos e os custos das formações. Independentemente das virtualidades de um e outro regime de frequência, é a conjuntura que influencia a tomada de decisão, tal como o SARS-CoV-2 acabou por demonstrar.

O confinamento decretado em resposta à crise de saúde pública trouxe, à luz do dia, as assimetrias existentes nas escolas, nas famílias, na oferta formativa dos CF e na proficiência dos professores. Expôs também as limitações de acesso à internet e principalmente a escassez dos recursos tecnológicos por si só obsoletos.

Sousa (2017) aponta a crise como um exemplo paradigmático de um tempo de oportunidades e de tomada de decisões. Nesse sentido, a crise pandémica acabou por se constituir como oportunidade para recuperar e sistematizar a formação a distância. Suportada em sistemas gestão de aprendizagem (LMS) e sistemas de gestão de conteúdos (CMS) como o Moodle ou adotando novas plataformas formativas mais modernas, como o TEAMS e a Classroom, recorrendo à videoconferência através do Zoom, Meet ou outras soluções, ou seja, a pandemia abriu caminho à transição digital e à (re)construção de um contexto de aprendizagem obrigatoriamente mediado por tecnologias digitais.

Face ao contexto pandémico e à necessidade de capacitar formadores num curto espaço de tempo, a Direção Geral de Educação tem dinamizado várias edições da Formação de Formadores para a Capacitação Digital dos Docentes. A disseminação da formação, inserida no Plano de Ação para a Transição Digital, tem contribuído para o acesso à construção do conhecimento de forma partilhada, à autoaprendizagem e à autorregulação (Nogueira, 2016, p.2). Na opinião de Moreira, Henriques e Barros (2020), o formador passou a ser um maker, ou

seja, produz o seu próprio material, recorre aos recursos educativos em rede (RED) e interage através de aplicações gratuitas na internet.

Metodologia

Os centros de formação são organizações sobre as quais recaem a responsabilidade da formação docente junto das escolas e dos professores. Como tal, são essenciais na concretização das políticas educativas governamentais e locais no âmbito da formação contínua. Após a declaração do estado de emergência nacional e do confinamento geral, a formação contínua, especificamente das ações aprovadas para o regime presencial, foi suspensa o que provocou um grande impacto no prosseguimento da ação formativa dos centros de formação.

Considerando a importância da exposição dos aspectos metodológicos na concretização da pesquisa, elaborou-se a seguinte tabela síntese:

Tabela 1. Síntese da estratégia do estudo.

Título	Práticas formativas durante a Pandemia – Perspetivar o futuro da formação contínua em novos contextos de crise em Centros de Formação de Professores	
Problema em investigação	Poderão os Centros de Formação dar continuidade à sua ação formativa em novos contextos de crise?	
Objetivo geral	Conhecer as Práticas formativas durante a Pandemia no sentido de perspetivar o futuro da formação contínua em novos contextos de crise em Centros de Formação de Professores	
Objetivos específicos	Recolha de dados	Análise dos dados
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o universo e modalidade de implementação das ações formação contínua dos centros de formação, em período pré-pandemia; • Identificar os obstáculos na execução das ações de formação antes e após a publicação da Carta-circular n.º 1/2020, de março; • Perceber se as aprendizagens realizadas no período de pandemia contribuem para o design de planos de formação que contemplem a oferta de mais ações de formação mediadas por tecnologias digitais e com modalidade a distância; • Perspetivar a construção de uma maior e melhor autonomia que permita aos centros de formação prosseguir com a sua ação formativa em qualquer situação de crise 	Pesquisa documental: <ul style="list-style-type: none"> • Normativos vigentes • Revisão da literatura 	Análise de conteúdo Análise documental

Fonte: Autores.

O presente trabalho de investigação caracteriza-se metodologicamente por ser um estudo qualitativo, com o objetivo de conhecer a visão dos diretores dos centros de formação e entender os significados construídos por eles com base nas suas vivências. A pesquisa qualitativa afigura-se mais conveniente, de acordo com o argumento as palavras de Merriam e Tisdell (2016, p. 15) ao defenderem que as quatro características essenciais para perceber a natureza da pesquisa qualitativa seriam o foco no processo, na compreensão e no significado, no qual o pesquisador é o principal instrumento de recolha e análise de dados, num processo indutivo, obtendo-se um produto ricamente descritivo. Já Patton (2015) propunha o uso de abordagens qualitativa e naturalista para “indutiva e holisticamente se entender a experiência humana em contextos específicos”. Parafrazeando Mattar e Ramos (2021, p.21), a revisão da literatura realizada

contribui para a delimitação da problemática e para a definição dos objetivos, questões e hipóteses. No seguimento das ideias de Creswell e Creswell (2018), o posicionamento da revisão da literatura inscreve-se ao longo do referencial teórico e na secção final, ”utilizando-a para comparar e contrastar com os resultados emergentes” (Mattar & Ramos, 2018, p. 48).

Para recolha de dados, aplicaram-se entrevistas por questionário a um conjunto aleatório de diretores de centros de formação geograficamente dispersos e de tipologia distinta, recolhendo-se três entrevistas que cumpriam com os requisitos. Efetuou-se o tratamento dos dados recolhidos, adotando-se os seguintes procedimentos: análise de conteúdo das entrevistas no sentido de encontrar indicadores ou informação relevante ao estudo recorrendo-se a software específico, MAXQDA, para tratamento e interpretação dos dados.

Na aplicação e recolha dos dados das entrevistas por questionário foram tidas em conta as diretivas de natureza ética, protegendo-se a identidade dos entrevistados, garantindo o anonimato e confidencialidade das respostas, em linha corrente com os normativos do Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia (Regulamento UE) n.º 679/2016, de 27 de Abril), transposta para o nosso país.

Resultados e Discussão

No delinear da investigação, inventariaram-se alguns requisitos a cumprir na obtenção da resposta às entrevistas por questionários, a saber, a dispersão geográfica, Norte (CF1), Centro (CF2) e Sul (CF3), e a tipologia dos centros de formação, centro de formação de associação de escola (CF1, CF3) e de associação profissional (CF2), com enquadramento do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Embora a natureza da associação seja distinta, ambos procuram satisfazer necessidades de formação via oferta de ações de formação contínua, conforme normativos em vigor. Os centros de formação contrastam ainda no seu âmbito de influência: os CFAE estão limitados geograficamente pela área de influência dos agrupamentos de escolas (CF1, CF3) e os de associação profissional (CF2) têm uma influência geograficamente dispersa, abrangendo todo o território nacional.

Tabela 2. Caracterização dos centros de formação.

Categorias	Centro de Formação 1 (CF1)	Centro de Formação 2 (CF2)	Centro de Formação 3 (CF3)
Referência geográfica	Norte	Centro	Sul
Sede	Escola do norte	Guarda	Escola no Algarve
Âmbito	Inter/Concelhio	Nacional	Inter/concelhio
Território	-	Interior	Litoral
Tipologia	CFAE	CFAP	CFAE
Tipo de Associação	Ass. Escolas	Ass. Professores	Ass. Escolas

Fonte: Autores.

Numa leitura dos discursos dos três diretores de CF, percebe-se que há autonomia total para que no centro de formação se desenhe um plano de formação com base no conhecimento prévio das necessidades educativas institucionais e docentes conforme preconizado nos normativos em vigor. Nesse sentido, as práticas entre os três centros parecem semelhantes, cumprindo-se com uma fase de diagnóstico, de elaboração e de concretização numa conjuntura institucional, como preconizado na legislação, para dar resposta às necessidades e adaptando-se às solicitações, em alinhamento com Yamashiro (2014).

Tabela 3. Percepção dos diretores dos CF sobre o Plano de Formação.

Categorias	Centro de Formação 1 (CF1)	Centro de Formação 2 (CF2)	Centro de Formação 3 (CF3)
Autonomia na construção do PF sem depender de financiamento governamentais ou europeus	Absoluta	Sim	Sim
Autonomia da oferta formativa em diferentes modalidades	Plena. Escolhe as ações e modalidades necessárias	Autonomia total	Autonomia plena

Fonte: Autores.

Nada fazia prever que o ano letivo 2019-2020 se constituiria como o primeiro de três anos excepcionais.

Tabela 4. O Plano de Formação antes e durante a pandemia.

Categorias	Centro de Formação 1 (CF1)	Centro de Formação 2 (CF2)	Centro de Formação 3 (CF3)
Universo da formação quanto à modalidade	Poucas em regime online	100% presencial	-
Solicitação de modalidade à distância prévia à pandemia	Poucas	Sim	Raramente
Existência de formação de capacitação digital	Sim	Sim	Sim
Número de ações que ocorriam aquando da declaração de confinamento	6 ou 7	12	Cerca de 30
Preocupações decorrentes do confinamento e suspensão da formação	Continuar a comunicar com os docentes e a oferecer formação	Incerteza de continuidade do PF e da formação iniciada	Necessidade de continuar a disponibilização da formação

Fonte: Autores.

Conforme se observa, as ações, inseridas nos planos de formação, desenvolviam-se presencialmente (CF2), com algumas a decorrerem em regime online (CF1). Constata-se que, em números absolutos, a sul (CF3) decorriam mais formações, conforme as solicitações e necessidades dos docentes/escolas. A suspensão de toda a atividade presencial afetou necessariamente a atividade formativa dos centros, interrompendo os seus projetos político-pedagógicos de forma abrupta. Apesar da distribuição geográfica, as preocupações dos diretores coincidiram: a preocupação em manter o contacto com os docentes (CF1), continuar a disponibilizar formação (CF1 e CF3), dar continuidade ao plano (CF1 e CF2). Mediante o impacto que a formação contínua tem na progressão na carreira daqueles que tinham iniciado

um percurso formativo para valorização profissional (Duarte, 2019), tais preocupações apresentam-se expectáveis.

A carta-circular n.º 1, do CCPFC, veio dar resposta às preocupações dos diretores dos centros de formação, dos formadores e dos professores, não se vislumbrando outra forma de dar resposta ao obstáculo da impossibilidade do presencial e a acreditação das ações (CF1 e CF2).

A delegação de competências inscrita no documento permitiu dar resposta ao constrangimento (CF1), uma maior autonomia na tomada de decisão a respeito da continuidade da formação online (CF3). Conforme defendem Garcia e Bizzo (2011), a formação a distância permitiu solucionar os problemas de confinamento que a pandemia infligiu.

Tabela 5. Perceção do impacto da publicação de normativos envolvendo a Formação Contínua.

Categorias	Centro de Formação 1 (CF1)	Centro de Formação 2 (CF2)	Centro de Formação 3 (CF3)
Limitação da autonomia do CF	Não, de todo	Não, porque permitiu alguma margem de autonomia	A autonomia continuou assegurada
Existência de outras formas de solucionar o impacto da suspensão da formação	Não	Não	A resposta dada foi adequada
Efeito da publicação da carta-circular n.º 1/2020 do CCPFC	Deu resposta ao constrangimento do momento	Positivo	Não alterou nada. Apenas permitiu que as ações presenciais se realizassem online.
Conclusão das ações em regime à distância, iniciadas em regime presencial	Todas foram concluídas à distância	Todas, excepto um seminário pela temática e pela dimensão do público-alvo	Quase a totalidade das previstas

Fonte: Autores.

A transição para o digital permitiu concretizar com sucesso os planos de formação (CF1) excepto algumas exceções (CF2, CF3). Foi, portanto, possível verificar o apontado por Schwab (2016) sobre o que se faz, como se faz, mas também a transformação do “quem”, em busca de um novo profissionalismo docente.

Na análise da Tabela 6, podemos perceber que a transposição destas formações para regime a distância envolveu os formadores, que recorrendo à autoformação (CF2) tiveram de se autoformar e capacitar-se para a adaptação dos recursos e a sua partilha e, principalmente, adaptar as suas estratégias, e metodologias para o online. Por outro, os formandos também tiveram de ser tornar minimamente proficientes na utilização das tecnologias e plataformas, compreender e utilizar recursos de regulação e autorregulação, enfim, fazer a transição para o digital (Schwab, 2016; Miranda, 2017; PATD, 2020), confrontando com as limitações da FaD (CF1) identificadas por Ferreira (2018).

A transição digital para a formação a distância realizada pelos centros de formação imposta pelo contexto pandémico foi concretizada com serenidade (CF2), com recurso à autoformação da equipa (CF2), fazendo-se um balanço positivo, apesar das limitações (CF1) que a FaD e a FAD acarretam. Por outras palavras, as tecnologias contribuíram para a aquisição de novas competências, o aumento do alcance da formação e a melhoria do desempenho, conforme defendido por Samartinho e Barradas (2020). Em linha com Miranda (2017), a formação à distância exige novos espaços de conhecimento, apontados por CF2 e CF3, contudo a utilização das plataformas dos centros (Cf2 e CF3) para formação a distância e de apoio à formação (Jorge, 2020) utilizadas inicialmente (CF1) acabaram por não ser vinculativas (CF3). Em síntese, a situação foi interiorizada (CF3), como se pode constatar pela tabela 8.

Tabela 6. Alterações do PF relacionadas com a capacitação digital dos professores

Categorias	Centro de Formação 1 (CF1)	Centro de Formação 2 (CF2)	Centro de Formação 3 (CF3)
Adaptação do CF à formação online	Com as limitações que a FaD acarreta, tem decorrido muito bem	Adaptação serena, com recurso a autoformação da equipa do CF	Sem problemas; É uma situação já interiorizada
Adoção de plataforma para desenvolvimento da FaD	Não	Inicialmente sim	Temos plataforma, mas não é vinculativa. Continuamos a dar liberdade aos formadores
Impacto do PATD no PF	Adaptamo-nos	Pouco impacto. Os professores continuam a procurar outras formações e temáticas	A capacitação digital é uma das grandes prioridades do CFAE, tal como da tutela

Fonte: Autores.

No que respeita ao impacto do Plano de Ação para a Transição Digital (PATD) nos planos de formação, os diretores afirmam que se adaptaram (CF1) à mudança formativa e educativa (Zambak, Alston, Marshall & Tyminski, 2017) e embora o PTD seja uma prioridade nacional (CF3), os professores continuaram a procurar outras formações e temáticas (CF2).

Os centros de formação tiveram um papel fundamental na concretização dessa mudança, e como defendeu Sousa (2014), transformaram a crise em momentos de oportunidade: utilizaram diferentes ferramentas digitais (CF1), desenharam novas ações de formação em sistema de e-learning (CF3) e contemplam agora oferta formativa em regime b-learning (CF2). Há um aumento da oferta formativa online (CF1, CF2 e CF3) para além das temáticas da capacitação digital (CF2).

Produziram-se normativos e despachos, que, tal como vigoram no momento, respondem às necessidades dos centros de formação (CF1 e CF2). A Formação a Distância persistirá para além da crise pandémica (CF1 e CF2), dentro do quadro legal existente, embora não deva ser privilegiada (CF3), pois, conforme alegam Zambak et al. (2017), a mudança e o desenvolvimento profissional e pessoal são experiências individuais nas quais os professores

se envolvem de formas diferentes dependendo do ponto em que se encontram pessoal e profissionalmente (Vandeyar, 2017).

Tabela 7. Pandemia como motor de mudança.

Categories	Centro de Formação 1 (CF1)	Centro de Formação 2 (CF2)	Centro de Formação 3 (CF3)
Aprendizagens trazidas pela pandemia	Utilização de diferentes ferramentas digitais	Oferta formativa em regime misto	Desenhar novas ações de formação em sistema e-learning foi um avanço
Aumento da oferta online	Sim	Sim; as ações do CF incidem sobre inúmeras temáticas extra capacitação digital	Sim
Necessidade de mudança ao nível da legislação e à acreditação de ações que privilegiem FaD	O quadro normativo chega	Não. Os CF conseguem autonomamente gerir as alterações/adaptações necessárias à modalidade distal	Não considero que as modalidades online devam ser privilegiadas. A formação plena só é possível em regime presencial; os professores preferem em muitos casos o on-line apenas por questões práticas paralelas extra-formação, como a não necessidade de deslocações.
Modalidade online persistirá além pandemia	Sim	Sim	-
Estratégias para que o CCPFC aprove mais cursos em modalidades não presenciais	Seguir o legislado pelo CCPFC	O CCPFC deve encarar a realidade nacional e conjuntural e proceder à acreditação dos cursos formativos que lhe são propostos pelos CF, que melhor conhecem as necessidades formativas dos docentes e os seus constrangimentos para frequentar as formações.	Neste CFAE há liberdade para serem desenhadas ações em todas as modalidades e regimes.

Fonte: Autores.

O cenário pandémico impactou duramente no quotidiano de uma sociedade globalizada. Trouxe também novos desafios para os decisores, para os que estavam imersos na formação contínua, para quem persistia em não conviver com as tecnologias digitais ou recusava o online.

Tabela 8. Construção de maior e melhor autonomia para o CF para enfrentar crises

Categories	Centro de Formação 1 (CF1)	Centro de Formação 2 (CF2)	Centro de Formação 3 (CF3)
Opinião	Os CFAE são as instituições educativas que desfrutam de maior autonomia. Só é preciso que não se alterem os normativos vigentes	Conceder autonomia aos CF, a partir de orientações gerais/nacionais muito claras e uniformes. Prestar formação/informações aos CF (e não apenas aos CF de escolas!), no sentido de os auxiliar a construir essa autonomia.	Mais meios administrativos.
Consolidação	-	Os CF "independentes" deveriam receber igualmente informação e formação da tutela e ser convocados para reuniões de trabalho, tal como sucede com os CF de escolas. A nível nacional, os CF independentes, formam inúmeros docentes, sendo responsáveis por um volume de formação diversificada e com enfoque	-

		na atualidade. Mereciam um tratamento igualitário, por parte da tutela.	
--	--	---	--

Fonte: Autores.

O futuro da formação contínua parece estar salvaguardado e a autonomia dos centros de formação garantida, desde que “não se alterem os normativos vigentes” (CF1), haja meios administrativos suficientes (CF3) e haja partilha de informação clara a nível nacional e formação (CF2) e para todos os centros de formação.

O RJFCP consagra a existência de diferentes entidades formadoras, o CCPFC acredita os centros de formação que cumprem com os requisitos legais.

299

Considerações finais

A pandemia mudou a forma como percebemos e relacionamos mundo. As tecnologias digitais constituíram experiências vivenciadas a um ritmo vertiginoso.

O presente estudo empírico norteava-se por um objetivo principal “Conhecer as Práticas formativas durante a Pandemia no sentido de perspetivar o futuro da formação contínua em novos contextos de crise em Centros de Formação de Professores” e nesse contexto verificar a concretização de quatro objetivos específicos. Os dados recolhidos por entrevista por questionário, a revisão da literatura e o enquadramento legislativo permitiu chegar a algumas conclusões.

No contexto e nos limites que se afigura a formação contínua realizada em tempo de pandemia, é salutar constatar que houve mudanças na lógica formativa dos centros de formação e na práxis docente e uma mudança do paradigma da formação presencial para a formação a distância.

A crise pandémica constituiu-se como o obstáculo à manutenção da supremacia da formação presencial. Provocou, efetivamente, uma transição digital acelerada provocada pela crise pandémica efetivada pela continuidade da formação a distância, ou seja, mediada por tecnologias digitais, tal como preconizado no normativos em vigor.

Os centros de formação puderam exercer a sua autonomia e, em colaboração com os seus formadores, envidaram esforços no sentido de adaptar a formação aprovada para regime presencial ao modelo a distância. A autonomia estará assegurada assim se mantenha o quadro legislativo atual, contudo, o design de planos de formação, que privilegiam ações de formação

a distância, é uma das estratégias que qualquer centro pode concretizar em futuras situações de crise.

Por outro lado, a manutenção de oferta formativa em modelo em regime misto, tal como a conjuntura permite pode potenciar as vantagens do ensino presencial e do ensino a distância, mudando efetivamente o paradigma da formação. Dessa forma, abre-se o caminho para a sistematização das competências digitais desenvolvidas durante a crise pandémica que constam como pré-requisitos nos documentos das políticas educativas. Só dessa forma se poderá construir uma sociedade digital, onde convivem e atuam os indivíduos tecnologicamente adaptados para o exercício de uma cidadania e uma profissionalidade consentânea com organizações inovadoras e inteligentes (Nogueira, 2016).

Na incerteza do porvir é desejável que as instituições não retrocedam no caminho para transição digital entretanto iniciado.

Em jeito de balanço final, antecipa-se a necessidade de os centros de formação prevalecerem na sua contínua adaptação a uma sociedade mediada por tecnologias na qual o conhecimento está distribuído e acessível a qualquer hora, preparando-se para enfrentar situações em que o presencial não seja possível.

A diversidade nas modalidades e metodologias de formação e o uso de metodologias de formação a distância com recurso a tecnologias digitais é um dos princípios orientadores dos CFAE, inscrito no Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho e que os demais centros de formação podem implementar.

A investigação qualitativa foi o recurso que permitiu a auscultação das perceções dos diretores dos centros de formação e o pulsar das organizações por eles dirigidas.

O estudo encontra-se limitado pelo número reduzido de diretores que acederam responder ao questionário e embora a amostra seja muito reduzida dentro do universo dos centros de formação do país, é possível generalizar os resultados a outros centros de formação que, em meio à conjuntura se reconstruíram, levaram e persistem em levar a formação aos docentes em todo o país. Considerando o contexto em que a investigação decorreu, o presente estudo revelou novos desafios que requerem estudos adicionais para melhor perceção do impacto da pandemia na práxis dos centros de formação e a eficácia das medidas implementadas em contextos de restrições da formação em regime presencial ou com a formação a distância como mais-valia nos planos de formação dos centros de formação.

Referências

- CCPFC (2020a). *Carta-circular n.º1/2020, de março*.
- Coterillo, A., Ríos, A., Costa, F., Borisenko, I., Farto, J., Viana, J. & Cadenas, R. (2019). *TIC para Educadores de Adultos*. I. d. Lisboa, Ed.)
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para Educação no Século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5-22.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 5th edition. SAGE.
- Decreto-lei nº 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I de 2020-03-13, páginas 2 – 13
- Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11, páginas 1286 – 1291
- Dias, I., Rocha, H. & Marinho, R. (2017). *Necessidades formativas e formação de competências: desafios na profissionalização docente para a melhoria da educação básica*. *Revista Labor Edição Especial*, Fortaleza, CE, v. 2, n. 18, p.193-201.
- Drits-Esser, D., Gess-Newsome, J., & Stark, L. A. (2017). *Examining the sustainability of teacher learning following a year-long science professional development programme for inservice primary school teachers*. *Professional Development in Education*, 43(3), 375-396.
- Duarte, R. S. (2019) Breves apontamentos sobre a formação contínua de professores-contributos para memória futura. In Alves, M. (Org). *O tempo e o Espaço na Formação Contínua de Professores* (pp17-30). Ed. Lusófonas
- Ferreira, A. (2018). *Avaliação da formação a distância. O caso de um curso da marinha portuguesa*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa.
- Garcia, P., Bizzo, N., Frazio, X., & Vincenzo, N. (2014). Desafios da formação contínua a distância para professores de Ciências. In *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*. 2014, v. 17, n. 2 ; p.37-57
- Jorge, S. (2020). *FAD – Formação Assistida Digitalmente, a transição digital na formação presencial. Conferência Virtual A Transformação Digital e Tecnologias em Tempo de Pandemia*. *Revista da UI_IPSantarém*. Edição Temática: Ciências Exatas e Engenharias. 8(4), X-XX.
- Landry, C. (2013). *Le partenariat en éducation et en formation: des formes de collaboration à l'espace partenarial*. In C. Landry, & C. Garant (Dir.), *Formation continue, recherche et partenariat. pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (pp. 31-62). Presses de l'Université du Québec.
- Mattar, J., & Ramos, D. (2021). *Metodologia da pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e Mistas*. Grupo Almedina. Ebook.
- Merriam, S.B., & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. 4th ed. Jossey-Bass.
- Miranda, A. S. (2017). O papel do professor diante da tecnologia da informática na educação. In Melo, C.; Nascimento, R. & Silva, M. (2017). *Educação para além do século XXI* (pp.235-243). Autografia.
- Moreira, J., Henriques, S., & Barros, D. (2020). *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia*. Dialogia.
- Nogueira, F. (2016). A Formação Profissional a distância em Portugal: Desafios e Potencialidades. *A-REAeduca - Revista de Educação para o século XXI* Universidade Aberta, nº2.

- Okada, A., & Rabello, C. (2014). Aprendizagem e Desenvolvimento profissional docente em ambientes abertos massivos. *Revista e-Curriculum*, vol. 12, núm. 3, outubro-diciembre, 2014, pp. 2095-2118
- Paiva, S. I. C. G. (2021). *A transformação digital das escolas e o seu impacto nas estruturas de gestão escolar, administrativas, pedagógicas e tecnológicas: estudo de caso*. Dissertação de mestrado, ISCTE.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage.
- PORDATA. (2018). *Indivíduos que acederam à Internet, em média, pelo menos uma vez por semana, em % do total de indivíduos: por sexo*.
- Portaria nº 359/2019, de 8 de outubro. Diário da República n.º 193/2019, Série I de 2019-10-08, páginas 17 - 29
- Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, Diário da República, 1.ª série — N.º 180 — 18 de Setembro de 2007
- Rodrigues, A. (2019). Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. In Alves, M. (2019). *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspectivas*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Samartinho, J., & Barradas, C. (2020). A Transformação Digital e Tecnologias da Informação em tempo de Pandemia. *Revista UI_IPSantarém*, 8(4), 1–6.
- Schwab, K. (2016). *A quarta revolução industrial*. Edipro.
- Silva, C. (2016). Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo: Entre Formação Inicial, Indução Profissional e Formação Contínua. In M. A. Flores, M. L. Carvalho, & C. Silva. *Formação e Aprendizagem Profissional de Professores – Contextos e Experiências* (pp. 17- 40). De Facto.
- Sousa, J. (2017). Políticas, percursos e desafios da formação *contínua promovida pelos CFAE*. (Apresentação electrónica).
- Yamashiro, C. (2014). *A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologias, UNESP.
- Zambak, V. S., Alston, D. M., Marshall, J. C., & Tyminski, A. M. (2017). *Convincing Science Teachers for Inquiry-Based Instruction: Guskey's Staff Development Model Revisited*. *Science Educator*, 25(2), 108-116.