

A gestão da formação contínua de professores/as em Portugal e sua relação com um currículo justo e democrático¹

The management of continuing teacher education in Portugal and its relationship with a fair and democratic curriculum

Carlinda Leite ²
Universidade do Porto, Portugal.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida ³
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Tamires Barros Veloso ⁴
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Resumo

O artigo dá conta de um estudo que problematiza a formação contínua de professores/as organizada em Portugal pelos Centros de Formação de Associação de Escolas, criados para responder às necessidades de formação dos/as professores/as dos diversos contextos escolares. Nesta problematização, o estudo objetivou conhecer efeitos que a gestão da formação contínua tem provocado na produção curricular dos/as professores/as do 1º Ciclo de Ensino Básico. Seguindo uma orientação teórico-metodológica que aponta para um caminho não linear e fixo, foi contactada a direção de um Centro de formação contínua e professores/as, ouvidos/as em conversas-entrevistas que evidenciaram: os Centros de Formação de Associação de Escolas ainda resiste na sua função de mobilizar projetos de formações que possam de alguma forma responder às necessidades de formação dos/as professores/as, vivendo, no entanto, na ambivalência de atender, por um lado, às exigências do Ministério da Educação e, por outro, às necessidades reais dos/as professores/as. Percebemos a formação contínua enquanto um *phármakon*, pois não

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88881.980493/2024-01/This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 88881.980493/2024-0.

² Doutora em Ciências da Educação. Universidade do Porto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9960-2519>. E-mail: carlinda@fpce.up.pt.

³ Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3577-1716>. E-mail: nina.ataide@gmail.com.

⁴ Mestra em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3785-9110>. E-mail: tamiresbarros32@gmail.com.



se fecha numa única significação. Ela produz ao mesmo tempo efeitos que, em algumas situações, são benéficos; e, em outras, maléficos. Em outras palavras, a formação contínua ao mesmo tempo opera enquanto remédio e veneno, e os/as professores/as sentem esses efeitos de modos diferentes na produção do currículo em seus contextos profissionais.

Palavras-chave: gestão escolar; formação contínua; currículo democrático.

Abstract

*The article reports on a study that questions the continuing teachers' education organised in Portugal by the School Association Training Centres (CFAE), created to meet the needs of teachers in different school contexts. In this context, the study aimed to understand the effects of the management of continuing teachers' education on teachers' curriculum production in the 1st Cycle of Basic Education. Following a theoretical and methodological approach that points to a non-linear and fixed path, the management of a CFAE and teachers were contacted and interviewed. The study revealed that the CFAE still struggles to mobilise education projects that can meet training needs. However, the study showed ambivalence between, on the one hand, the requirements of the Ministry of Education and, on the other, teachers' real needs. So, it was possible to perceive that the continuous teachers' education as a *Phármakon*, as it does not have a single meaning; it produces effects that are beneficial in some situations and harmful in others, that is, it operates as both medicine and poison, and teachers feel these effects in different ways in the production of the curriculum in their professional contexts.*

Keywords: school management; continuing education; democratic curriculum.

INTRODUÇÃO

Discursos que sustentam a importância da formação contínua de professores/as têm-na justificado não apenas por uma exigência burocrática para a progressão na carreira, mas, principalmente, pelos efeitos que podem gerar na melhoria de práticas curriculares e pedagógicas que tenham em consideração as especificidades dos alunos e dos diversos contextos (Imbernón, 2010; Nóvoa, 2009; Fritsch; Leite; Lima, 2022; Melo; Almeida; Leite, 2022, 2023). Em Portugal, grande parte da formação contínua de professores/as é assegurada pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), criados em 1992 com uma forte componente local e justificados, entre outros aspetos, quer para fomentarem o trabalho colaborativo entre escolas e a troca de experiências entre docentes, quer para responderem democraticamente às necessidades de formação dos/as professores/as de determinados contextos escolares.

Nossa perspectiva considerou ainda que a formação contínua, longe de ser interpretada apenas como uma “complementação” da formação inicial, pode ser compreendida como possibilidade de desconstruir discursos de políticas que buscam apresentar soluções definitivas aos percursos formativos. Em vez de procurar significados fixos à docência, a formação contínua pode contribuir para questionar estruturas que se pretendem “formatadas”, ampliando as formas políticas democráticas de significar a formação docente e o currículo escolar. Essa perspectiva se aproxima de uma concepção curricular de formação não essencialista a partir de projetos de currículos não fixos e radicalmente contextuais (Lopes; Borges, 2015; Santos; Borges; Lopes, 2019; Melo; Almeida; Leite, 2022, 2023), alinhados com as necessidades que são sempre inaugurais dos/as professores/as (Nóvoa, 2009; Trindade, 2018). Essa concepção se assenta sobre ideia de que o currículo é sempre uma tradução, é um texto atravessado por deslocamentos, tensões e dinâmicas contextuais diferenciais (Lopes; Macedo, 2011; Azevedo; Almeida, 2025). Nesse sentido, tivemos em consideração posturas que alertam para produções curriculares docentes em um cenário de uma agenda político-econômica globalmente estruturada para a educação (Dale, 2008; Ball, 2001) com fortes implicações nos quotidianos escolares e nas lógicas e culturas de trabalho dos/as professores/as (Marinho; Leite; Fernandes, 2019; Souza; Novais, 2025). Tivemos também em consideração estilos de liderança e de gestão escolar que funcionam como mecanismos de regulação da ação docente (Bolívar, 2009; Torres; Palhares, 2009; Souza, 2009; Lima, 2014).

Na argumentação construída, considera-se, então, que a formação contínua não se deixa assinalar em um lugar fixo no jogo das diferenças. Além disso, pensa-se as diferenças curriculares como um texto em produção contínua e marcado, com efeito, pelas traduções constantes que professores/as fazem dos seus efeitos contextualmente. E essas traduções, por sua vez, produzem ambivalentemente novos efeitos em seus processos decisórios curriculares, que vão além das limitações impostas por referenciais acadêmicos e pelas políticas estatais.

Tendo estas ideias por referência, realizámos um estudo que pretendeu responder à seguinte pergunta de investigação: que efeitos a gestão da formação contínua de professores/as em Portugal, organizada pelos Centros de Formação de

Associação de Escolas (CFAE), tem provocado na produção curricular, nomeadamente ao nível da ação dos/as professores/as do 1º Ciclo de Ensino Básico?

No desenvolvimento do estudo, assumimos estrategicamente a ideia de desconstrução de Derrida (2005) quando aponta para um caminho não linear e fixo para o fazer pesquisa. Nossas estratégias moveram-se em fluxos de conversas-entrevistas tecidas em encontros com a direção de um CFAE e com professores/as em seus contextos cotidianos escolares, atravessados por diferentes dinâmicas relacionais discursivas.

A GESTÃO DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES/AS

O debate sobre a formação contínua de professores/as têm se traduzido em campos de disputas de significação, cujas marcas histórico-discursivas dão conta de sua emergência nos discursos educacionais enquanto rastro de modelo de “suprimento” de complementação a uma formação inicial (Romanowski; Martins, 2010). Em diálogo com investimentos discursivos desconstrucionistas referidos por Derrida (2005), essa busca por algo que “falta/faltou” à formação “inicial”, e que supostamente originou as iniciativas de ações de formação contínua, pode talvez ser compreendida “[...] como a presença da indecidibilidade e da dívida eterna com a fidelidade infiel do processo de construção de sentidos” (Silva, 2020, p. 29-30) no processo formativo docente, ou seja, pode ser vista como uma falta que lhes é constitutiva. No entanto, e como já atrás indiciámos, a formação contínua, longe de ser interpretada apenas como uma “complementação” da formação inicial, pode ser compreendida também como possibilidade de desconstruir discursos que buscam apresentar soluções definitivas aos percursos formativos, inclusive naqueles estruturados em processos formativos iniciais.

Com esta posição, queremos afirmar que a formação está sempre em movimento: não para produzir sentidos fixos, mas sim efeitos de sentidos, que, como se infere, estão sempre a vir, a acontecer, a porvir. Essa perspectiva aproxima-nos de uma concepção curricular de formação desconectada de lógicas previamente sedimentadas com vista a (pré)definir causas e efeitos (Lopes; Borges, 2015; Melo; Almeida; Leite, 2022, 2023), operando radicalmente na contextualização dos projetos curriculares (Leite; Fernandes; Figueiredo, 2018, 2019; Lopes, 2025) de formação

docente, neste caso, de formação contínua alinhados com as necessidades contextuais dos/as professores/as (Nóvoa, 2009; Trindade, 2018).

Diante dessa posição, almeja-se pensar: a formação contínua de professores/as situada na escola e que tenha em consideração as suas necessidades; a relação com as realidades sócio-educacionais dos cotidianos escolares; e os processos de gestão democrática. Aliás, foram essas as razões que justificaram a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) em Portugal. Na sua organização, representantes dos Conselhos Pedagógicos de cada Escola do CFAE, depois de auscultados os/as professores/as, concebem projetos curriculares de formação contínua que respondam a essas necessidades docentes e à pluralidade de realidades das escolas. Nesse sentido, os CFAE, se seguirem esta orientação, aproximam-se de processos de gestão democrática.

ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE PESQUISA

Em Portugal, a acreditação das ações de formação, assim como dos/as formadores/as que as asseguram, compete a um Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), nomeado pelo Ministério da Educação e regido pelo documento que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores/as (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro). É também este CCPFC que acredita os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

No quadro deste contexto e orientadas pela pergunta de investigação que esteve na base do estudo, buscamos inicialmente escutar uma diretora (DCF) e uma assessora (ACF) de um dos mais importantes e representativos CFAE de Portugal, localizado na região da cidade de Porto.

A opção por esse CFAE dentre outras inúmeras possibilidades deve-se, por um lado, como destaca Trindade (2018), à importância e ao “peso” que ele tem vindo a assumir no campo da oferta pública de ações de formação no contexto português; e, por outro, às seguintes razões: (a) entidade formativa reconhecida e reafirmada em diploma próprio de primeira linha (Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho); (b) localização no território continental com representação aproximada por diversas regiões e freguesias portuguesas.

A partir do encontro com esse CFAE, solicitamos, ao final da conversa, contatos de professores/as que atuassem no 1º Ciclo de Ensino Básico dos Agrupamentos Escolares (AE) associados ao referido CFAE e que tivessem experienciado alguma ação de formação contínua ofertada pelo CFAE no ano anterior.

Com essa diligência, a gestão do CFAE entrou em contato com diferentes grupos de professores/as que haviam participado de ações formativas oferecidas pelo centro no ano anterior. Desses grupos, por adesão, três professores/as do 1º Ciclo de Ensino Básico consideraram disponibilidade para contribuir com a pesquisa, fornecendo seus e-mails para contato.

Deste modo, a seleção da amostra destes/as professores/as se deu por resposta voluntária, ou seja, por adesão e disponibilidade, e seguiu os seguintes critérios estabelecidos inicialmente: (1) professores/as em atuação no 1º Ciclo de Ensino Básico; (2) professores/as de Agrupamento Escolares (AE) associados ao referido CFAE; (3) professores/as que tivessem participado de alguma ação de formação contínua do referido CFAE no ano anterior.

A esses/as professores/as, enviámos um convite por e-mail para participar de conversas-entrevistas. Tendo todos/as aceitado contribuir para a pesquisa, foram marcadas as datas dos encontros. Estes foram presenciais, ocorreram entre outubro e novembro de 2024 e seguiram, quer critérios de ordem ética, como anonimato, direito a desistir ou a corrigir posições expressas, quer características de oposição a processos rígidos.

As conversas-entrevistas que guarda certa relação com uma herança teórico-metodológica que intenciona a estruturação dos dados, moveram-se em fluxos de conversas-diálogos que desestruturaram a rigidez desses processos, desestabilizando e transformando as questões previamente estabelecidas em outras questões expressas pelos professores/as no acontecimento da pesquisa.

Para dar curso à problematização dos dados de pesquisa (procedimentos de análise), e em sintonia com o duplo sentido do *phármakon* em Derrida, buscamos estrategicamente perseguir, através dessas conversas-diálogos, os rastros dos efeitos que a gestão da formação contínua de professores/as em Portugal, organizada pelos CFAE, tem provocado na produção curricular, nomeadamente ao nível da ação dos/as professores/as do 1º Ciclo de Ensino Básico.

Assim, em nossas estratégias, buscamos aproximação com os rastros pelos quais professores/as (aqui nomeados de PPB1, PPB2, PPB3 por atuarem Primeiro Ciclo de Ensino Básico) leem, interpretam e sentem esses efeitos em suas produções curriculares (con)textuais, considerando ainda a impossibilidade de fechar os sentidos que tais efeitos produzem, pois a ambivalência do *phármakon* sugere que estes sentidos são sempre instáveis e sujeitos a interpretações diversas.

A GESTÃO DO CFAE E OS EFEITOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES/AS NA PRODUÇÃO CURRICULAR DOCENTE

Como efeito da reflexão que fazemos com Derrida (2005), nesta seção, não pretendemos cristalizar uma interpretação sobre os efeitos da formação contínua docente, pois compreendemos que esses efeitos são marcados por contingências que se transformam continuamente e impedem qualquer tentativa de acesso em sua plenitude.

É o que podemos entender, inicialmente, a partir do discurso dos elementos da gestão do CFAE, pois eles próprios destacam a sua ambígua autonomia, expressa, ora em atender as necessidades indicadas pelos/as professores/as e escolas, ora em atender as exigências/intervenções do Ministério da Educação, que muitas vezes são priorizadas em virtude do caráter impositivo, conforme mostra o discurso a seguir:

As ações de formação são muito importantes para a inovação, para a melhoria das práticas pedagógicas. Em Portugal, os conteúdos curriculares têm sido, ao longo dos últimos 20 anos, objecto de intervenções diversas. O Centro responde a duas grandes situações: por um lado, as necessidades de formação identificadas pelos professores e pelas escolas; por outro lado, e nos últimos anos, nomeadamente nos últimos seis anos, aquilo que são os requisitos das políticas do Ministério da Educação. Portanto, há orientações claras. Até à pandemia, se calhar até 2018, as escolas identificavam necessidades. Houve um programa antes disso. Aliás, ia havendo programas que identificavam a necessidade, por exemplo, do Plano Nacional para a Promoção do Sucesso Educativo. Havia orientações claras do que, nomeadamente no que era a metodologia na sala de aula. Portanto, essa necessidade de transformar um bocadinho o lugar de professor e o lugar do aluno e isso fez-se nessa altura. Depois disso, e sobretudo quanto a mim, nós fizemos dois programas em que as escolas quase não podiam dizer não, ou podiam dizer, mas tinham muito pouco lugar naquilo que eram as suas necessidades. Por quê? Porque o Ministério da Educação identificou que a questão da

capacitação digital dos docentes era fundamental. Portanto, tivemos dois anos em que tínhamos basicamente as ações deste tema. Eram ações do Ministério da Educação (DCF, 2024, entrevista).

Tanto a DCF quanto a ACF que fazem parte da gestão do referido CFAE enfatizaram que, através do centro, buscam identificar as necessidades de formação dos/as professores/as para organizar ações de formação contínua, mas, ao mesmo tempo, têm que atender às orientações “claras”, ou seja, obrigatórias do Ministério da Educação, que vem intervindo cada vez mais nos últimos anos, principalmente nas decisões sobre as ações direcionadas a uma capacitação digital dos/as professores/as e à “recuperação” das aprendizagens que ganharam destaque em decorrência do contexto pandêmico, tornando, portanto, essa autonomia ambígua por parte do CFAE.

Por outro lado, e como mostra o excerto desse discurso, embora existam sentidos de formação orientados para a para inovação, essa inovação se confunde, por vezes, com o próprio sentido de inovação tecnológica e de renovação associado aos processos de reformas. Essa primeira perspectiva formativa de inovação sofre influência do Plano de Transição Digital em Portugal, que, em sua política de digitalização para escolas, cujos efeitos têm sido a plataformização da formação contínua, apoia-se na defesa que um/a professor/a inovador/a ensina utilizando ferramentas tecnológicas digitais.

Já a segunda perspectiva formativa está articulada a esse discurso e também ao exemplo citado do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, que tem como uma das pretensões curar a elevada taxa de insucesso escolar; aqui, a formação implica desenvolver protocolos metodológicos preconizados como mais eficazes para melhoria dos resultados de aprendizagem desconsiderando outras variáveis no processo educativo.

Resguardadas as especificidades contextuais e a forma que a política se traduz em cada situação e contexto, percebemos, nos discursos desses processos de reformas, associações com lógicas de padronização através de articulação de currículos prescritos e testes padronizados, o que indica algum nível de infecção do *GERM – Global Education Reform Moviment* (Movimento Global de Reforma da Educação), que elege a padronização curricular enquanto principal “remédio” para promover a qualidade da educação e desenvolver sistemas educacionais “eficazes”.

[...] o GERM tem assumido, entre outras, [...] características principais: i) Padronização da educação – [...] cujo foco de atenção são os resultados educacionais e que tem por base a crença de que a qualidade dos resultados melhorará se forem estabelecidos padrões de desempenho claros e suficientemente altos para escolas, professores e alunos (aplicação de sistemas externos de avaliação, currículos prescritos, entre outros) [...] (Marinho; Leite; Fernandes, 2019, p. 926).

Essa perspectiva, alinhada com discursos de “eficácia” e “eficiência” e em linha com recomendações internacionais (Dale, 2008; Ball, 2001; Marinho; Leite; Fernandes, 2019) que têm estrategicamente influenciado reformas políticas educacionais em diferentes países, aproxima-nos de uma concepção curricular de formação conectada a lógicas que tentam projetar como “deve ser” a formação docente “[...] com vistas a (pré)definir causas e efeitos, inventar uma racionalidade” (Lopes; Borges, 2015, p. 488) e buscam, sobretudo, exercer controle em relação aos processos de ensinar e aprender.

Esses processos interventivos que tendem a protocolar os processos formativos contrariam a função dos CFAE, que nascem enquanto unidades organizacionais com autonomia para criarem e produzirem seus próprios projetos formativos, como foi destacado por Formosinho e Araújo (2011, p. 7):

O modelo abre-se assim a uma concepção de formação centrada no professor enquanto sujeito da formação (envolve-se no processo formativo desde a fase de levantamento de necessidades e participa na planificação, execução e avaliação da sua formação), integrado nos seus grupos profissionais (departamento, grupo, projectos) e inserido na escola enquanto unidade organizacional, mas também centrada nas práticas profissionais e, por isso, conduzindo à sua melhoria.

Essa concepção de formação aponta, assim, para que os/as professores/as não sejam apenas “espectadores/as” de currículos “prontos”, mas também criadores/as de projetos curriculares formativos (Veloso; Almeida, 2022; Leite; Fernandes; Figueiredo, 2018, 2019). Contudo, as “dosagens” de intervenções externas, cada vez mais acentuadas nos projetos, reverberam também em rastros de infecção/afetamento nos discursos dos/as professores/as, como foi expresso nos seguintes relatos docentes:

Tem duas vertentes. Porque nós somos obrigados, em parte, quando progredimos de escalão, a ter aquele número de horas mínimas. Mas podemos ter até mais. Podemos ter 1000 horas, mas temos de ter 50 horas por cada escalão. E essas horas têm a ver mesmo com a nossa área. Não tem lógica. E depois há aquelas pessoas que se inscrevem porque, assim como agora, vai haver reposicionamento e as pessoas não sabem muito bem como é que isto vai acontecer. Vale mais ter a formação a mais do que a menos. Eu até estou noutra (PPB1).

As ações de formação são muito importantes para a inovação, para a melhoria das práticas pedagógicas. Em Portugal, os conteúdos curriculares têm sofrido, ao longo dos últimos 20 anos, muitas alterações, consoante o Governo, consoante o Ministério da Educação que existe e tem o poder. As ações de formação contínua são uma mais valia para o professor se ir adaptando e se ir apoderando dos novos conhecimentos e das novas práticas (PPB2).

Quer dizer, muitas vezes somos nós, os docentes, que solicitamos. Às vezes, determinado grupo de docentes solicita que seria bom haver uma formação para determinadas coisas, por exemplo, neste momento, como estamos muito no uso da era digital e nas plataformas. Por exemplo, já este ano aconteceu um grupo de professores em reunião decidir pedir ao director para fazer uma formação sobre a Plataforma Camões, que é a plataforma que estamos a utilizar neste momento como suporte do nosso trabalho. E noutra altura, noutros momentos, também pode ser o próprio centro de formação, que está muito atualizado, e nós temos a sorte de trabalhar com um centro de formação espetacular, que está muito atento e preocupado sempre; e que vai diversificando os temas e fazendo formação; e depois, de acordo com a receptividade que essa formação tem, poderá eventualmente mais tarde até ser repetida, ser reajustada, dando continuidade, etc. (PPB3).

De fato, os efeitos são diversos: percebemos efeitos de sentidos que flutuam para uma formação contínua sendo significada como um remédio a ser consumido e “aplicado” em função de protocolos recomendados por reformas curriculares; mas também uma formação significada enquanto remédio necessário para melhoria das práticas docentes em sua potência inventiva contextual.

No primeiro apontamento, o/a professor/a entra em cena como aquele/a que deverá “aplicar” o medicamento indicado e, ao mesmo tempo, “garantir” sua eficácia, algo semelhante a um profissional que segue protocolos. Destaca-se aí o investimento em processos de formação docente que “capacitem” professores/as para tal tarefa, pois conforme relata: “As ações de formação contínua são uma mais valia para o

professor ir se adaptando e se apoderando dos novos conhecimentos e das novas práticas” (PPB2).

Nesse sentido, é preciso não ignorar que, quando utilizada como um meio auxiliar da aplicabilidade de prescrições curriculares que visam padronizar, sobretudo, as práticas escolares e as decisões curriculares dos/as professores/as, a formação tem o efeito de desvalorizar o que é produzido nas escolas, ameaçando as diferenças que lá existem, daí o seu caráter nefasto “[...] capaz de afetar ou infectar o mais profundo” (Derrida, 2005, p. 68).

Embora o Ministério [da Educação], nos últimos anos, tenha orientações muito fortes sobre aquilo que deve ser a formação contínua do docente, houve sempre um espaço para alguma criatividade por parte do CFAE. E como é que o fazemos? Recorremos aos formadores que temos e, portanto, desafiamos esses formadores a pensarem conosco sobre formações que possam ter interesse para os docentes. E pronto: acabamos por as implementar também. Eu acho que isto é assim. Se calhar assim enquadrando o nosso trabalho, não é? (ACF, 2024, entrevista).

No segundo apontamento, percebemos que o CFAE ainda resiste na sua função de gestão ao criar projetos de formação que possam, de alguma forma, responder às necessidades reais dos/as professores/as; e vive assim na ambivalência de atender às exigências do Ministério da Educação e às necessidades reais dos/as professores/as constituídos/as frente à emergência do cotidiano da sala de aula.

Além dessas exigências, nesse jogo, professores/as também se veem confrontados/as pelas exigências decorrentes da avaliação do desempenho e da progressão em suas carreiras docentes, o que influencia, com efeito, na decisão de participar das ações de formação. Embora se compreenda que a formação contínua é necessária e tem de ser reconhecida, há que cuidar os sentidos com que ela é representada para que não se caia na frequência de formação apenas para cumprir uma obrigação, mas sem qualquer efeito na melhoria das práticas curriculares.

Enquanto manejada como remédio necessário para melhoria das práticas docentes em sua potência inventiva contextual, ou seja, conferindo aos/as professores/as possibilidades de dizerem o que desejam ver focados nas ações formativas, a formação implica possibilidades amplas de efeitos enquanto produção discursiva curricular.

Percebemos, a partir de uma leitura derridiana, que a formação contínua pode ser interpretada como um *phármakon*, pois ela pode produzir, ao mesmo tempo, efeitos benéficos ou maléficos a depender da situação, ou seja, ao mesmo tempo operar enquanto remédio ou veneno, e, conseqüentemente, os/as professores/as percebem e sentem esses efeitos de modos diferentes em seus contextos profissionais, conforme apontado nos discursos docentes.

Porque aquilo é sempre pós-laboral, e às vezes nós saímos daqui cansados. Na quarta-feira vamos acabar, e tem sido online. Mas é complicado porque às vezes [ir] até às 21h00 e às 21h00 custa um bocado. Outras vezes há formações em que pretendia aprender mais, e afinal não consigo atingir aquele patamar que nós pretendemos (PPB1).

Participei recentemente numa [formação] sobre o sistema de sistemas de tecnologias. [...] E era uma formação muito interessante. Só que o que é que acontece? Era uma formação que as escolas do ensino público ainda não possuem recursos para a dinamizar. Foi uma formação muito interessante, mas depois, para eu a pôr na prática, a escola não está adaptada para mim. Foi isso que eu senti, principalmente nas escolas do primeiro ciclo (PPB2).

Tem sido mais era digital? Sim, porque tudo aponta, não é? Estamos no século XXI, e tudo aponta cada vez mais nas escolas, embora se perca às vezes um bocadinho da essência do que é a escola. Mas cada vez mais a procura é sempre na era digital, tudo computadorizado. Mas isso, depois, já são outros. Desculpem-me a expressão, são outros 500 porque eu pessoalmente acho que nem oito nem 80 exageramos. Na era digital, estamos a menosprezar um bocadinho aquela parte do ensino mais livresco e do vocabulário; e do falar, do comentário, do escrever, que é tão importante. E acho que estamos a entrar agora, assim, numa, num extremo (PPB3).

Embora reconheça que algumas ações formativas produzem efeitos de melhoria em sua produção curricular, o/a professor/a PPB1 destaca também que a obrigatoriedade para progressão na carreira, o excesso e o prolongamento das ações formativas têm produzido efeitos de pressão, cansaço e improdutividade, diminuindo possibilidades, em seu caso, de interação e aproveitamento dos momentos formativos.

Já o/a professor/a PPB3 aponta em seu discurso que o tratamento excessivo de propriedades do digital (a capacitação digital) nas ações formativas para atender o Plano de Transição Digital em Portugal, com sua política de digitalização para escolas,

tem provocado efeitos de plataformização da formação e menosprezo a um ensino em sua concepção mais “livresco”.

As dosagens excessivas, no que diz respeito ao uso de tecnologias nos processos formativos, têm provocado, na visão do/a docente, efeitos nocivos ao tratamento do processo de ensino-aprendizagem, pois ignoram outras demandas formativas emergentes e afastam-se de uma potencial interação com as necessidades curriculares dos/as professores/as em sala de aula.

O/A professor/a PPB2, por sua vez, também destaca a questão da digitalização nas ações de formação, apontando que muitas vezes as propostas dessas ações refletem em efeitos de descontextualização das realidades materiais das escolas. Ou seja, o foco excessivo dos processos formativos no uso de tecnologias têm provocado, por vezes, uma tendência ao esvaziamento de aspectos críticos no saber-fazer educacional, tornando-se nocivo na visão desse/a professor/a.

Nessa direção, a leitura dos discursos docentes apontam, dentre outras possibilidades, para o caráter diferencial e desconstrutivo do *phármakon* em suas produções curriculares frente a discursos que buscam apresentar soluções definitivas que operam em uma rede de efeitos de sentidos contaminados/contaminantes traduzidos constantemente pelos/as professores/as (con)textualmente.

Isso não significa, no contexto da nossa discussão, que a administração de “remédios” que prescrevem a padronização curricular, como é o caso do *GERM* para promover melhoria da qualidade da educação e dos processos formativos, não provoquem efeitos colaterais de infecção/afetamento na produção curricular docente; como destaca Derrida (2005), não há remédio inofensivo.

Contudo, a ambivalência do *phármakon* opera na percepção de que há efeitos de sentidos que buscam controlar a produção curricular docente através do controle do processo formativo, mas que, mesmo assim, não impedem que outras possibilidades curriculares formativas possam emergir e coexistir num mesmo espaço-tempo formativo, o que possibilita a construção de currículos mais democráticos e que cumpram princípios de justiça social.

Essa perspectiva, então, possibilita aproximações à gestão de processos formativos alinhados com as necessidades contextuais dos/as professores/as (Trindade, 2018), ou seja, a formação contínua de professores/as em sua potência

inventiva ocorre em uma forte relação com os contextos reais da profissão docente e proporciona uma vivência refletida dessas situações (Nóvoa, 2009), e não apenas uma etapa de progressão na carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como referido, o estudo objetivou conhecer efeitos que a gestão da formação contínua, em Portugal, tem provocado na produção curricular dos/as professores/as do 1º Ciclo de Ensino Básico. O estudo evidenciou que a formação contínua não se fecha numa única significação e produz, ao mesmo tempo, efeitos que, em algumas situações, são benéficos e, em outras, maléficos, ou seja, ao mesmo tempo opera enquanto remédio e veneno, tal qual um *Phármakon* em uma leitura derridiana.

Percebemos, assim, efeitos de sentidos que flutuam para uma formação contínua sendo significada como um remédio a ser consumido e “aplicado” em função de protocolos recomendados por reformas curriculares, mas também uma formação significada enquanto remédio necessário para melhoria das práticas docentes em sua potência inventiva e contextualizada.

Ao nível da gestão escolar, o estudo mostrou também, por um lado, existir uma “autonomia” relativa tanto por parte do Centro de Formação da Associação de Escolas (CFAE), como dos/as professores/as em relação à tomada de decisões sobre a escolha das ações de formação que frequentam. Essa situação é particularmente relevante quando se reconhece a importância da escola e dos/as professores/as como locais de decisão para a concretização de uma educação democrática (Leite; Monteiro; Sampaio, 2023). Como os dados mostraram, essa autonomia, algumas vezes, ficou comprometida ou, pelo menos, mostrou-se ambígua em virtude das interferências do Ministério da Educação, principalmente daquelas relativas ao plano de digitalização.

Como foi expresso, em relação à formação relacionada com o digital, os/as professores/as entrevistados/as mostraram uma dualidade de posição: por um lado, reconhecem que, em face às políticas atuais, sentem essa formação como necessária; mas, por outro, reconhecem que os cotidianos profissionais, às vezes, lhes mostram outras necessidades de formação e que nem sempre possuem recursos para desenvolver o que foi aprendido na formação. Esse é um aspecto que exige muita

reflexão e que impõe pensar a respeito da utilização do digital: por um lado, não descurar das condições que existem para o utilizar; e, por outro, articular essa necessidade de formação com problemas que decorrem dos cotidianos profissionais e que são sentidos pelos/as professores/as como necessários à formação contínua.

O estudo remete também para a necessidade de fortalecer estratégias que possibilitem uma ampla participação democrática dos/as professores/as na discussão e uma definição de programas de formação, ou seja, para situações em que os/as professores/as possam decidir com grande autonomia sobre a sua própria formação, possibilitando a construção de currículos mais democráticos e que cumpram princípios de justiça social.

Assim, este estudo poderá fomentar elementos para o fortalecimento dos processos de formação e profissionalização docente em que se problematizem as demandas em torno da gestão, a formação contínua de professores/as e sua relação com um currículo justo e democrático. Além disso, há necessidade de tratar o processo formativo contínuo que se dá de forma relacional na emergência das ações/movimentos de produção curricular cotidiana, atravessadas por experiências formativas que são ambivalentemente coletivas e individuais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo; ALMEIDA, Lucinalva Andrade. Produção curricular de professores da educação básica: operação *phármakon* nas significações em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 25, p. e2834, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v25.2834>. Acesso em: 20 fev. 2026.

BALL, Stephen J. Diretrizes e políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255629336_Diretrizes_Politicas_Globais_e_Relacoes_Politicas_Locais_em_Educacao. Acesso em: 20 fev. 2026.

BOLÍVAR, Antonio. La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, Buenos Aires, v. 19, p. 35-68, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801004>. Acesso em: 21 fev. 2026.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 12-33, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v1i1.3640>. Acesso em: 20 fev. 2026.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FORMOSINHO, João Manuel; ARAÚJO, Joaquim Machado. Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos no desenvolvimento profissional. **Educere et Educare**, [S. l.], Cascavel, v. 6, n. 11, p. 1-16, 2011. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4875>. Acesso em: 9 maio. 2026.

FRITSCH, Rosangela, LEITE, Carlinda; LIMA, Ruy D'Oliveira. Políticas curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. e36572, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mrLWxdVLbTCmVf4BTf4Xh8c/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. **The Australian Educational Researcher**, North Ryde, v. 45, p. 435-453, 2018. Advance online publication. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0271-1>. Acesso em: 21 fev. 2026.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives, **Educational Studies**, Abingdon, v. 46, n. 3, p. 259-272, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2019.1570083>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica; SAMPAIO, Marta. Inclusão e justiça social nas escolas portuguesas: discursos políticos e de avaliação. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 12, n. 2, p. 95-114, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.0>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LIMA, L. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n.129, p. 1067-1083. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>. Acesso em: 21 fev. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. São Paulo: Cortez, 2025.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “GERM infeccioso” nas culturas escolares: possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.07>. Acesso em: 3 abr. 2026.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e248184, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bzd4JbzmXBDLP3tMYFgQGHb/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2026.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Negociação das políticas/práticas curriculares: o desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, n.e87031, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87031>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. **Revista de educación**, Madrid, v. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html>. Acesso em: 21 fev. 2026.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2416>. Acesso em: 20 fev. 2026.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores. **Diário da República**: I série, n.º 29, 11 fev. 2014. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>. Acesso em: 20 fev. 2026.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho. Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). **Diário da República**: série I, n.º 130, Lisboa, p. 4330-4338, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/decreto-lei/127-2015-69736208>. Acesso em: 9 maio 2026.

SANTOS, Geniana; BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. e 26200, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. 2020. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37716>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SOUZA, Jamile Cantuária de; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. Formação continuada da rede estadual amapaense: uma análise a partir do Plano Estadual de Educação (2015-2025). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e284979, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678->. Acesso em: 21 fev. 2026.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José A. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 14, p. 77-99, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1109>. Acesso em: 21 fev. 2026.

TRINDADE, Rui. Os centros de formação das associações de escolas: 25 anos depois.../n: MACHADO, Eusébio André; SOUSA, João Carlos (org.). **Formação contínua de professores em Portugal – de ontem para amanhã: 25 anos da criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas**. Porto: De Facto Editores, 2018. p. 79-87.

VELOSO, Tamires Bezerra; ALMEIDA, Lucinalva Andrade. Processos de negociações, articulações de políticas e práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.62480>. Acesso em: 20 fev. 2026.