

Millenium, 2(Edição Especial Nº23)

---

pt

---

REPENSAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM SISTEMAS EDUCATIVOS DE REFERÊNCIA

RETHINKING TEACHERS' CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PORTUGAL: A COMPARATIVE ANALYSIS OF REFERENCE EDUCATION SYSTEMS

REPENSAR LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN PORTUGAL: UN ANÁLISIS COMPARATIVO CON SISTEMAS EDUCATIVOS DE REFERENCIA

Manuel Meirinhos<sup>1,2</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-1756-709X>

Ana Cláudia Loureiro<sup>3,4</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-7919-6891>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal

<sup>2</sup> CITeD – Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento, Bragança, Portugal

<sup>3</sup> Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal

<sup>4</sup> LE@D – Laboratório de Educação à Distância e eLearning, Lisboa, Portugal

Manuel Meirinhos – meirinhos@ipb.pt | Ana Cláudia Loureiro - analoureiro@esev.ipv.pt



---

**Autor Correspondente:**

*Ana Cláudia Loureiro*

R. Doutor Asdrúbal Moreira

3500-004 – Viseu - Portugal

analoureiro@esev.ipv.pt

RECEBIDO: 27 de fevereiro de 2026

REVISTO: 05 de maio de 2026

ACEITE: 07 de maio de 2026

PUBLICADO: 11 de junho de 2026

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0223e.45699>

## RESUMO

**Introdução:** Atualmente, a formação contínua de professores desempenha um papel central no desenvolvimento profissional dos docentes e na melhoria das práticas pedagógicas. No entanto, existem diferenças significativas entre os países em relação à forma como é concebida, organizada e integrada no quotidiano escolar.

**Objetivo:** Analisar comparativamente os modelos de formação contínua de professores em países de referência internacional e confrontá-los com a realidade portuguesa, identificando padrões estruturais, fragilidades e oportunidades de transformação.

**Métodos:** Recorreu-se a uma abordagem qualitativa de natureza comparativa, baseada na análise documental de políticas públicas, enquadramentos legais, relatórios internacionais e literatura científica recente. A amostra incluiu documentos provenientes da Finlândia, da Estónia, de Singapura, da Coreia do Sul, do Canadá, da Austrália e de Portugal.

**Resultados:** Os resultados revelam que nos países de referência a formação contínua está integrada no trabalho docente, articula-se com a investigação educacional, dispõe de tempo institucionalizado e sustenta percursos formativos multinível ao longo da carreira. Em contraste, o caso português evidencia uma formação predominantemente administrativa, centrada em ações de curta duração e pouco articulada com o desenvolvimento organizacional das escolas, resultando em impacto limitado nas práticas pedagógicas.

**Conclusão:** A conclusão é que a formação contínua em Portugal necessita de ser reconfigurada numa lógica de reprofissionalização docente, reforçando a articulação com a investigação, a colaboração profissional e a monitorização do impacto, de forma a promover uma melhoria sustentada da qualidade educativa.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional docente; formação contínua; reprofissionalização docente

## ABSTRACT

**Introduction:** Currently, continuous professional development for teachers plays a central role in their professional growth and the improvement of pedagogical practices. However, significant differences exist between countries regarding how it is conceived, organised, and integrated into daily school life.

**Objective:** To compare continuous professional development models in internationally benchmarked countries and contrast them with the Portuguese reality, identifying structural patterns, weaknesses, and opportunities for transformation.

**Methods:** A qualitative comparative approach was employed, based on the documentary analysis of public policies, legal frameworks, international reports, and recent scientific literature. The sample included documents from Finland, Estonia, Singapore, South Korea, Canada, Australia, and Portugal.

**Results:** The results reveal that in the benchmarked countries, continuous professional development is integrated into teaching work, linked to educational research, provided with institutionalised time, and supports multi-level formative paths throughout the career. In contrast, the Portuguese case highlights a predominantly administrative form of training, focused on short-term sessions with little connection to schools' organizational development, resulting in limited impact on pedagogical practices.

**Conclusion:** Continuous training in Portugal needs to be reconfigured within a framework of teacher re-professionalisation, strengthening links to research, professional collaboration, and impact monitoring, to promote sustained improvement in educational quality.

**Keywords:** teacher professional development; continuing professional development; teacher reprofessionalisation

## RESUMEN

**Introducción:** En la actualidad, la formación permanente del profesorado es clave para el desarrollo profesional docente y la mejora de las prácticas pedagógicas. No obstante, existen diferencias significativas entre países en su concepción, organización e integración escolar.

**Objetivo:** Analizar modelos internacionales de formación permanente del profesorado y contrastarlos con la realidad portuguesa, identificando patrones estructurales, debilidades y oportunidades de transformación.

**Métodos:** Se adoptó un enfoque cualitativo de carácter comparativo, basado en el análisis documental de políticas públicas, marcos legales, informes internacionales y literatura científica reciente. La muestra incluyó documentos procedentes de Finlandia, Estonia, Singapur, Corea del Sur, Canadá, Australia y Portugal.

**Resultados:** Los resultados muestran que, en los países de referencia, la formación permanente está integrada en el trabajo docente, se articula con la investigación educativa, dispone de tiempo institucionalizado y estructura itinerarios formativos multinivel a lo largo de la carrera. En contraste, el caso portugués evidencia una formación principalmente administrativa, centrada en acciones de corta duración y con escasa articulación con el desarrollo organizacional de los centros, lo que limita su impacto en la práctica pedagógica.

**Conclusión:** Se concluye que la formación permanente en Portugal requiere una reconfiguración orientada a la reprofesionalización docente, reforzando el vínculo con la investigación, la colaboración profesional y la monitorización del impacto, con el fin de promover una mejora sostenida de la calidad educativa.

**Palabras clave:** desarrollo profesional docente; formación permanente del profesorado; reprofesionalización docente

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0223e.45699>

## INTRODUÇÃO

A formação contínua de professores tem vindo a assumir um lugar central nas políticas educativas contemporâneas, sendo amplamente reconhecida como decisiva para a inovação pedagógica, o desenvolvimento profissional docente e a requalificação das práticas educativas. Num contexto social e tecnológico marcado por rápidas transformações, a docência deixou de poder ser entendida como uma profissão sustentada numa formação inicial capaz de preparar “para a vida”. Exige-se, pelo contrário, um processo contínuo de atualização, reconstrução do saber profissional e adaptação a novas exigências educativas (AbdulRab, 2023; Darling-Hammond, 2020). Neste quadro, a formação contínua emerge não apenas como um complemento, mas como uma dimensão estrutural da identidade profissional docente, articulada com a aprendizagem ao longo da vida e com a necessária reconfiguração das práticas pedagógicas num mundo em permanente mutação.

Apesar do consenso internacional quanto à relevância da formação contínua, a investigação evidencia diferenças significativas entre países no modo como esta é concebida, organizada e integrada nos sistemas educativos. Relatórios internacionais, como o TALIS da OECD (2019), mostram que níveis semelhantes de participação em ações de formação podem traduzir-se em impactos muito distintos nas práticas de sala de aula, sugerindo que a eficácia da formação depende menos da quantidade e mais das condições institucionais, culturais e profissionais que a sustentam. Países como a Finlândia, Estónia, Singapura, Coreia do Sul, Canadá e Austrália são frequentemente apontados como contextos onde a formação contínua se articula de forma coerente com a carreira docente, a investigação educacional, a colaboração profissional e a melhoria das escolas. No caso canadiano, o foco recai particularmente sobre a província do Ontário, uma vez que a educação é uma competência provincial e este território apresenta políticas de formação contínua amplamente documentadas e reconhecidas internacionalmente (Ministère de l'Éducation, 2021; *Teacher Professional Development*, n.d.).

Em contraste, no contexto português, embora exista um enquadramento normativo consolidado e uma elevada participação dos professores em ações de formação, diversos estudos apontam para um impacto limitado da formação contínua na transformação efetiva das práticas pedagógicas (Flores, 2018; OECD, 2019). A formação tende a assumir um carácter predominantemente administrativo, frequentemente dissociado da prática letiva, da investigação e do desenvolvimento organizacional das escolas, o que tem alimentado a perceção recorrente de “muita formação e pouca transformação”.

É neste cenário que o presente estudo se estrutura em torno de três objetivos principais: (i) caracterizar os modelos de formação contínua adotados em países de referência internacional, identificando as respetivas estruturas, modalidades e condições de funcionamento; (ii) comparar essas políticas e modelos com a situação portuguesa, evidenciando convergências, divergências e fragilidades estruturais; e (iii) propor vetores transformativos para a formação contínua de professores em Portugal, sustentados na evidência empírica internacional e ajustados às especificidades do contexto nacional. Para tal, recorre-se a uma abordagem qualitativa de natureza comparativa, entendendo a análise internacional não como um exercício de transferência acrítica de modelos, mas como instrumento analítico para problematizar opções de política de formação e identificar condições que reforcem uma formação contínua mais coerente, significativa e orientada para a reconfiguração do profissionalismo docente.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação contínua de professores assume, atualmente, um papel central no desenvolvimento profissional docente, sobretudo num contexto marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas próprias da era digital. Esta era caracteriza-se por mudanças aceleradas no conhecimento, nas formas de comunicação, nas práticas educativas e, conseqüentemente, nas competências exigidas aos docentes. Neste cenário de transformação acelerada, a formação inicial revela-se insuficiente enquanto preparação definitiva para toda a carreira (AbdulRab, 2023; Castro Morera, 2021; Darling-Hammond et al., 2017; Njenga, 2023). Assim, a aquisição permanente de novas competências — digitais, pedagógicas, colaborativas, reflexivas e de investigação — torna-se uma condição indispensável para o exercício profissional qualificado.

A literatura evidencia um conjunto consistente de autores que têm salientado que a formação contínua não pode ser concebida como um conjunto de ações pontuais ou de carácter meramente corretivo, mas antes como uma extensão natural e coerente da formação inicial, integrada num percurso de desenvolvimento profissional sustentado ao longo da carreira (AbdulRab, 2023; Njenga, 2023; Sancar et al., 2021). Esta perspetiva implica uma articulação estruturada entre as instituições responsáveis pela formação inicial e as escolas, enquanto contextos de prática profissional, de modo a assegurar coerência epistemológica, pedagógica e profissional entre ambos os níveis formativos.

Neste enquadramento, a formação contínua adquire relevo não apenas enquanto complemento, mas como dimensão estrutural da profissão docente, assumindo, em muitos casos, uma centralidade acrescida face à formação inicial. Enquanto esta fornece os fundamentos científicos e pedagógicos nucleares, é a formação contínua que permite aos professores responder a novos currículos, à emergência de tecnologias educativas, à crescente diversidade dos alunos e às exigências sociais em permanente transformação (Gomes et al., 2024; Nóvoa, 2019; Oliveira et al., 2025). Assim, a formação contínua torna-se o principal mecanismo

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0223e.45699>

de atualização, aprofundamento e reconfiguração das práticas profissionais, assegurando a qualidade e a pertinência da ação docente num mundo em constante evolução.

Esta visão articula-se diretamente com o conceito de aprendizagem ao longo da vida promovido pela UNESCO (2015), que defende a aprendizagem permanente como princípio estruturante dos sistemas educativos e das trajetórias profissionais. Aplicado à docência, este princípio implica reconhecer o professor como um aprendiz permanente, inserido em comunidades profissionais que sustentam processos continuados de construção, atualização e reconstrução do saber profissional.

Paralelamente, a literatura internacional sobre desenvolvimento profissional docente reforça que a formação contínua deve ser compreendida como um processo multinível, integrando modalidades diversas e distintos graus de aprofundamento, desde ações formativas de curta duração até percursos académicos avançados, como pós-graduações, mestrados e doutoramentos, ao longo da carreira (Asterhan & Lefstein, 2024). Em vários sistemas educativos de referência, estes graus académicos são reconhecidos como formas legítimas de formação contínua. Isto acontece, sobretudo, quando orientados para a investigação educacional, a inovação pedagógica ou a liderança escolar, embora a sua valorização formal na progressão da carreira docente apresente variações significativas entre países (Government of Ontario, 2021; Ministério da Educação, 2014; *Ministry of Education and Research Estonia*, 2020; Nuttall, 2024; Schleicher, 2018).

A investigação evidencia, ainda, que a formação avançada possui um maior potencial transformador quando articulada com a prática profissional, com problemas reais das escolas e com comunidades profissionais de aprendizagem, evitando uma conceção estritamente académica ou desvinculada do contexto educativo (Adhikari & Budhathoki, 2025; Pinzón et al., 2024). Contudo, observa-se que alguns sistemas educativos tendem a circunscrever a noção de formação contínua a ações creditadas de curta duração, frequentemente orientadas por lógicas administrativas, relegando os percursos académicos avançados para um estatuto periférico ou meramente individual (OECD, 2019). Esta tendência limita o reconhecimento da formação avançada como componente estratégica do desenvolvimento profissional docente e reduz a capacidade do sistema educativo para fomentar trajetórias formativas coerentes, aprofundadas e sustentadas ao longo da carreira.

À luz das experiências dos sistemas educativos mais vanguardistas, a formação contínua de professores deve ser compreendida como um processo de reprofissionalização permanente, no qual o desenvolvimento profissional docente se constrói ao longo de toda a carreira e não se esgota na formação inicial. A reprofissionalização é indissociável da aquisição de novas competências e da transformação das práticas pedagógicas, num contexto de evolução contínua dos sistemas educativos. Nesta perspetiva, implica não apenas atualização técnica, mas também uma redefinição do papel do professor enquanto designer de ambientes de aprendizagem, investigador da própria prática e agente de mudança educativa.

Autores como Njenga (2023), Nuttall (2024) e Adhikari & Budhathoki (2025) sublinham que tal transformação só se concretiza quando a formação contínua promove novas formas de pensar, agir e decidir pedagogicamente, rompendo com modelos transmissivos, burocráticos ou meramente instrumentais. A investigação converge na ideia de que este processo não pode ocorrer de forma dissociada das instituições de formação de professores, sendo necessária uma articulação estrutural entre estas instituições, as escolas e os sistemas de formação contínua, de modo a garantir coerência epistemológica, rigor científico e sustentação pedagógica.

Assim, a reprofissionalização docente emerge como um processo institucionalizado de aprendizagem ao longo da vida, no qual a formação contínua assume um papel central na reinvenção da profissão e na capacidade de resposta a uma escola em permanente transformação. Como refere Perrenoud (2018), a formação de professores implica a reconstrução contínua da profissão, num movimento permanente de atualização e reinvenção que acompanha a crescente complexidade da ação educativa.

## 2. MÉTODOS

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza comparativa, assente na análise documental de políticas públicas, normativos legais, relatórios institucionais e investigação científica sobre formação contínua de professores. Esta opção metodológica justifica-se pela necessidade de compreender modelos, orientações e condições institucionais de formação contínua em diferentes contextos nacionais, situando o caso português num quadro internacional de referência para identificar padrões e descontinuidades nas políticas de desenvolvimento profissional docente.

### 2.1 Amostra

O corpus documental foi selecionado de forma intencional, obedecendo a critérios de relevância internacional reconhecidos por organismos supranacionais, como a OECD, a Comissão Europeia e a UNESCO. Integra documentos de políticas públicas, enquadramentos legais, relatórios institucionais, estudos comparativos internacionais e literatura científica recente sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente consolidadas: Finlândia, Singapura, Coreia do Sul, Estónia, Canadá e Austrália (Darling-Hammond et al., 2017; European Commission, 2025; OECD, 2019; UNESCO, 2024). O caso português foi integrado como foco comparativo central, permitindo analisar convergências, divergências e fragilidades estruturais da formação

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0223e.45699>

contínua à luz de modelos internacionais de referência. Os documentos selecionados foram filtrados por três critérios: (i) atualidade; (ii) autoridade institucional; e (iii) pertinência para o desenvolvimento profissional docente. Esta composição assegura uma base documental robusta, permitindo caracterizar os modelos internacionais e construir uma leitura crítica sobre o sistema português.

## 2.2 Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha e tratamento dos dados, concebeu-se uma grelha de análise comparativa organizada em dimensões categoriais, por exemplo: incentivos à formação, modelos de certificação, impacto na prática pedagógica. Este instrumento permitiu a extração sistemática de evidência dos diferentes tipos de documentos, assegurando triangulação e robustez analítica (Junior et al., 2021). A análise seguiu uma lógica de comparação constante entre as categorias definidas a priori e as evidências emergentes dos documentos, garantindo coerência interna entre o quadro teórico e o quadro empírico da investigação.

## 2.3 Análise dos dados

Os documentos foram analisados através de análise de conteúdo temática, com categorias previamente definidas a partir do enquadramento teórico e operacionalizadas num quadro comparativo. A análise centrou-se nos seguintes eixos: (i) estrutura da formação contínua; (ii) liderança e governação; (iii) tipo de formação predominante; (iv) existência de tempo destinado; (v) articulação com a investigação e universidades; (vi) relação com progressão na carreira; (vii) impacto nas práticas pedagógicas.

A partir destes eixos, a análise decorreu em três fases, alinhadas com os objetivos do estudo: a caracterização dos modelos de formação contínua nos países de referência (Objetivo 1); a comparação sistemática com o caso português, identificando convergências, divergências e fragilidades estruturais (Objetivo 2); e a proposição de vetores transformativos para a formação contínua em Portugal, informados por evidência internacional e ajustados ao contexto nacional (Objetivo 3). Metodologicamente, o estudo inscreve-se numa perspetiva interpretativa e crítica, compreendendo as políticas de formação contínua como construções institucionais e culturais cujo impacto depende não apenas do desenho formal, mas também das condições de implementação e de apropriação profissional.

A análise documental implicou a interpretação de fontes de natureza diversificada (políticas públicas, enquadramentos legais, relatórios e literatura científica), situadas em contextos institucionais específicos. A robustez analítica foi assegurada através de triangulação de dados, operacionalizada pelo cruzamento sistemático entre tipos de fontes, pela comparação entre contextos nacionais e pela aplicação consistente das categorias da grelha de análise, permitindo validar padrões e sustentar a coerência interpretativa dos resultados.

## 3. RESULTADOS

A análise realizada demonstra semelhanças e diferenças estruturais significativas entre os modelos de formação continuada de professores. O estudo assume um caráter heurístico, pois permite avaliar o sistema de formação português à luz de ecossistemas de formação consolidados internacionalmente e identificados como capital educacional altamente inovador. Mais do que transferir modelos de forma acrítica, procura-se identificar elementos estruturais e métodos de desenvolvimento profissional capazes de sustentar programas de formação contínua mais integrados, coerentes e transformadores, potenciando maior efetividade na práxis docente.

A síntese apresentada na Tabela 1 sistematiza as evidências recolhidas.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0223e.45699>

**Tabela 1** - Análise comparativa internacional dos modelos de formação contínua de professores

País	Estrutura da formação contínua	Quem lidera	Tipo de formação predominante	Ligação à investigação / Instituições de formação inicial	Tempo destinado	Ligação da formação à progressão na carreira	Impacto nas práticas
Portugal	Rede de CFAE + CCPFC; enquadrada pelo Regime Jurídico da Formação Contínua (DL 22/2014) e ECD. Instituições de Ensino Superior	Ministério da Educação + CFAE + CCPFC	Ações curtas (ACD), oficinas, seminários, cursos acreditados. Formação complementar	Moderada; ou fraca colaboração pontual com universidades. Sem ligação à formação inicial	fora do horário de trabalho	Obrigatória para progressão, mas burocrática-administrativa	Baixo ou pouco significativo
Finlândia	Sistema escolar-universitário altamente integrado; forte autonomia das escolas	Universidades + Municípios + Escolas	Investigação-ação, PLC, desenvolvimento curricular colaborativo	Muito forte; formação baseada em investigação	Forte; parte do horário de trabalho	Apenas indiretamente; a formação pode levar a mudança de funções	Muito elevado
Singapura	Teacher Growth Model; sistema centralizado pelo NIE	Instituto Nacional de Educação + Ministério	Mentoria estruturada, percursos formais, cursos de desenvolvimento	Muito forte; formação totalmente no Ensino superior	Cerca de 100 horas/ano	Muito forte; perfis de carreira dependem da formação	Elevado
Canadá	Conselhos escolares + universidades; sistema regulado pelo Ontario College of Teachers	Escolas + Universidades + OCT	PLC, qualificações adicionais, especializações	Forte; formação universitária acreditada	Sim; depende do conselho	Moderada a forte; qualificações adicionais contam para funções	Elevado
Austrália	Modelos estaduais (NSW, VIC, QLD), forte regulação por standards nacionais AITSL - Australian Institute for Teaching and School Leadership	Autoridades estaduais + Universidades	Microcredenciais, coaching, cursos acreditados	Forte; universidades certificam parte da formação	Variável por estado	Moderada/forte; horas de formação obrigatórias por registo profissional	Moderado/alto
Estónia	Sistema híbrido universidade-escola; forte aposta nacional em competências digitais	Universidades + Escolas + Ministério	Microcredenciais, investigação-ação, coaching	Muito forte; formação baseada em investigação	Sim, flexível	Cultura profissional; não administrativa, centrada na escola	Elevadíssimo
Coreia do Sul	TTI - Teacher Training Institutes, formação escolar; forte regulação estatal	Ministério da Educação + TTI	Cursos estruturados, mentoria obrigatória	Muito forte; universidades colaboram nos TTI	Sim; fortemente institucionalizado	Obrigatória e determinante; formação + avaliação regulam progressão	Elevadíssimo

A categorização e análise dos dados coletados revelam uma clara variação em dimensões-chave permitindo identificar convergências e divergências quanto à estrutura da formação contínua, à liderança dos processos, às tipologias de formação e à articulação com instituições de formação inicial e com a investigação. Também se verificam diferenças na maneira como o tempo é dedicado ao desenvolvimento profissional, à progressão da carreira docente e ao impacto relatado sobre as práticas em sala de aula, o que permite compreender a relação entre o planeamento de políticas e a eficácia real nas escolas. Os resultados revelam que os modelos estudados apresentam configurações distintas de formação contínua, influenciadas por culturas profissionais, modelos de governança e estruturas institucionais específicas. Estas diferenças estruturais demonstram que a eficácia da formação não depende apenas da oferta formativa ou do processo de acreditação, mas principalmente das condições sistêmicas que a sustentam, incluindo tempo destinado, articulação com a investigação e integração na carreira docente.

A análise comparativa dos dados oferece, portanto, uma base interpretativa robusta para uma reflexão crítica sobre a formação contínua de professores em Portugal, constituindo o fundamento para a discussão aprofundada que se apresenta na secção seguinte.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0223e.45699>

De forma geral, os resultados evidenciam que a estrutura, a governação e as condições institucionais da formação contínua variam significativamente entre os sistemas analisados, influenciando diretamente o impacto reportado na prática pedagógica. Estas diferenças permitem compreender que a eficácia da formação depende menos da existência formal de ofertas e mais das condições sistémicas que as sustentam — como tempo dedicado, ligação à investigação, colaboração profissional e integração na carreira docente. A leitura comparativa dos dados fornece, assim, um quadro interpretativo sólido que orienta a análise crítica desenvolvida na secção seguinte, onde se discutem as implicações destes resultados para o contexto português e os seus desafios de reprofissionalização docente.

#### 4. DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam diferenças estruturais significativas entre os modelos de formação contínua analisados, resultantes de tradições administrativas, culturas profissionais e modelos de governação distintos. No caso português, a formação contínua mantém-se fortemente regulada pelos Centro de Formação dos Agrupamentos de Escolas (CFAE) e pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), cuja atuação permanece orientada por uma matriz normativa consolidada desde os anos 1990 (Ministério da Educação, 1992, 2014, 2026). Este panorama contrasta com sistemas de referência, como Coreia do Sul e Singapura, onde a formação contínua está integrada na avaliação e progressão na carreira, apoiada por institutos especializados, programas estruturados de mentoria e horas anuais destinadas à aprendizagem profissional (*Ministry of Education*, n.d.; *Teacher Growth Model*, n.d.). De forma semelhante, Canadá e Austrália articulam formação contínua com especializações académicas, microcredenciais e práticas de coaching alinhadas com prioridades curriculares nacionais (AITSL, 2019; Ontario College of Teachers, 2024). Na Estónia e na Finlândia, a articulação entre universidades e escolas sustenta práticas formativas colaborativas, investigativas e contextualizadas, promovendo ciclos de reflexão pedagógica, autonomia docente e desenvolvimento organizacional. Nestes contextos, a formação contínua não assume carácter burocrático, mas constitui parte integrante da identidade profissional e da responsabilidade coletiva pela qualidade educativa (*Ministry of Education and Research Estonia*, 2020; Niemi, 2015; Sahlberg, 2015).

Comparativamente, os sistemas com maior impacto partilham elementos estruturantes: coerência entre formação, carreira e investigação; tempo protegido para desenvolvimento profissional, apoio institucional consistente e culturas colaborativas enraizadas.

Por seu lado, o modelo português, apesar do enquadramento legal sólido, continua a enfrentar desafios como a fragmentação da oferta, fraca articulação com instituições de Ensino Superior e ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação do impacto formativo.

##### 4.1 A formação contínua em Portugal

Diferenciando-se dos países de elevada eficácia formativa analisados, a formação contínua em Portugal mantém-se condicionada por mecanismos de acreditação associados à progressão na carreira e pela predominância de ações de curta duração, frequentemente realizadas fora do horário de trabalho. Esta configuração tem sustentado uma lógica procedimental e administrativa que limita o impacto efetivo da formação nas práticas pedagógicas (Flores, 2018; Fonseca, 2021; Vicente et al., 2022). Mesmo a formação especializada de nível superior não assegura a continuidade com a formação inicial, nem constitui necessariamente, mudanças profundas na ação docente. As principais fragilidades identificadas incluem: fraca integração da formação no quotidiano escolar; escassez de tempo destinado ao desenvolvimento profissional; prevalência de ações de curta duração; ligação limitada à investigação; e impacto pouco expressivo na melhoria das práticas. Os CFAE e o CCPFC, apesar do seu papel estruturante, têm dificuldade em alinhar o sistema com modelos internacionais que valorizam evidência científica, colaboração profissional e reprofissionalização docente. A dependência de ações acreditadas e formatos transmissivos contribui para uma oferta fragmentada, com reduzidas oportunidades para processos reflexivos e colaborativos e pouca ligação aos projetos das escolas (Flores, 2018; Fonseca, 2021). Apesar da rede de CFAE estar institucionalmente consolidada, estudos revelam impacto moderado nas práticas pedagógicas, confirmando a perceção de que a formação, tal como estruturada, privilegia o cumprimento administrativo em detrimento da aprendizagem profissional significativa (CNE, 2025; Fonseca, 2021; OECD, 2019). A análise realizada permitiu-nos aferir que em Portugal a progressão na carreira continua apenas marginalmente sensível à formação, e os mecanismos de avaliação mantêm forte orientação administrativa.

##### 4.2 Proposta de alguns vetores de transformação

Com base na análise realizada e na literatura especializada, foi elaborado a Tabela 2, que sintetiza um conjunto de vetores de transformação para a formação contínua em Portugal. Estes vetores organizam-se em torno de dimensões críticas do sistema, problemas identificados, recomendações e respetiva fundamentação internacional. Mais do que elementos isolados, devem ser entendidos como elementos interdependentes, cuja articulação é essencial para reconfigurar o desenvolvimento profissional

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0223e.45699>

docente. O propósito é contribuir para o aprofundamento do debate sobre a formação contínua de professores e sobre a necessária reprofissionalização docente, sustentada em evidência.

**Tabela 2 - Recomendações para o Sistema de Formação Contínua de Professores em Portugal**

Dimensão	Problemas Identificados	Recomendações	Justificação Científica Comparativa
Modelo de Formação	Predomínio de ações curtas e transmissivas; ausência de formação contínua de média e longa duração.	Adotar modelos continuados (CPA, investigação-ação, mentoria, coaching) com duração mínima definida.	Países de elevado desempenho (Finlândia, Estónia, Canadá) valorizam formatos colaborativos, investigativos e contínuos.
Tempo destinado	Formação fora do horário de trabalho; ausência de horas anuais obrigatórias.	Criar um mínimo nacional de horas integradas no horário de serviço (ex.: 50–100 horas/ano), dedicadas à formação contínua.	Finlândia, Singapura e Coreia do Sul integram horas de formação na carga letiva, facilitando mudança pedagógica.
Ligação à Investigação	Baixa integração com instituições de formação de professores; práticas pouco fundamentadas	Reforçar parcerias com universidades, promovendo projetos de investigação-ação, formação baseada em evidência e colaboração entre investigadores e docentes.	Modelos nórdicos atribuem forte liderança às universidades e ao Ensino Superior na formação contínua.
Progressão na Carreira	Formação percecionada como burocrática; créditos não refletem relevância pedagógica.	Reformular o sistema de créditos, valorizando formação ligada à inovação pedagógica, supervisão, liderança escolar e melhoria efetiva da prática.	Singapura e Coreia do Sul integram carreira e desenvolvimento profissional de forma coerente e progressiva.
Avaliação e relevância	Baixa monitorização; mudanças pouco visíveis; foco no cumprimento e não na aprendizagem.	Criar um observatório nacional da formação, com recolha de dados, estudos longitudinais e avaliação contínua do impacto.	A generalidade dos países de referência possui monitorização contínua e mecanismos rigorosos de qualidade.
Aprendizagem colaborativa	Formação online pouco regulada; ausência de enquadramento para MOOCs e comunidades de aprendizagem; pouca integração no desenvolvimento organizacional.	Criar quadro regulatório para formação online; ampliar formação colaborativa presencial e digital, incluindo MOOCs e Comunidades Profissionais de Aprendizagem.	A investigação mostra que escolas com comunidades colaborativas apresentam maior impacto na prática (Estónia, Canadá, Finlândia).
Formação multinível	Oferta centrada nos CFAE; formação básica insuficiente; fraca ligação à investigação e à prática; ausência de percursos avançados articulados.	Integrar diferentes níveis de formação — desde ações breves até cursos avançados (especializações, mestrados, doutoramentos) — articulados com investigação e desenvolvimento profissional contínuo.	Sistemas como os da Finlândia, Canadá e Austrália incluem percursos avançados articulados com prática pedagógica e investigação, fortalecendo a reprofissionalização.

Destaca-se a necessidade de conceber um modelo de formação contínua multinível, capaz de integrar diferentes graus de profundidade formativa ao longo da carreira docente. Este entendimento é corroborado por sistemas como o da Finlândia, Estónia e Canadá, que articulam formação situada na escola, especializações profissionais e qualificação académica avançada num continuum coerente de desenvolvimento profissional (AbdulRab, 2023; Castro Morera, 2021; Njenga, 2023; Gomes et al., 2024). Nesses contextos, a formação contínua ultrapassa a lógica episódica de ações de curta duração, estruturando percursos progressivos estreitamente ligados à investigação educacional, à inovação pedagógica e à liderança escolar, frequentemente em colaboração com instituições de Ensino Superior.

A OECD sublinha que os sistemas com maior impacto reconhecem explicitamente a necessidade de diferentes níveis de aprendizagem profissional ao longo das fases da carreira, promovendo trajetórias flexíveis, cumulativas e profissionalmente significativas (OECD, 2019).

Este enquadramento reflete a importância de assegurar coerência entre formação, carreira, investigação e cultura profissional. Assim, a abordagem multinível constitui um vetor essencial para reforçar o potencial transformador da formação contínua em Portugal, permitindo processos de reprofissionalização sustentada, baseados em conhecimento especializado, colaboração docente e reflexão crítica sobre a prática.

A síntese comparativa realizada, articulando evidência internacional com as especificidades do sistema português, permite compreender que a formação contínua depende menos da multiplicação de ofertas e mais da coerência estrutural que sustenta a aprendizagem profissional. As tensões identificadas criam, assim, o enquadramento necessário para avançar para as conclusões do estudo, onde se explicitam as implicações desta análise e os contributos para o campo da formação docente.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0223e.45699>

### 4.3 Limitações do estudo

O estudo pode apresentar algumas limitações de natureza metodológica que importa explicitar. Em primeiro lugar, a opção por uma análise documental implica o recurso a fontes secundárias, cuja interpretação depende dos contextos institucionais e das intencionalidades subjacentes à sua produção, não permitindo aceder diretamente às práticas educativas ou formativas efetivas. Em segundo lugar, a seleção dos contextos internacionais analisados, embora fundamentada em critérios de relevância e reconhecimento na literatura, não esgota a diversidade de sistemas educativos de referência, podendo outros contextos igualmente relevantes oferecer perspetivas adicionais ou distintas sobre a formação contínua de professores. Procuramos que estas limitações fossem mitigadas pela diversidade e consistência das fontes consideradas, bem como pelo enquadramento comparativo adotado.

## CONCLUSÃO

A análise comparativa dos sistemas de formação contínua evidencia que a eficácia da formação relaciona-se com as condições institucionais, culturais e profissionais que lhe conferem profundidade e continuidade. Tal como defendem Darling-Hammond (2020) e Pinzón et al. (2024), a formação assume maior potencial transformador quando se integra no trabalho docente, quando se articula com investigação educacional, quando dispõe de tempo protegido e quando se ancora em culturas colaborativas que reforçam a melhoria das escolas. Os casos da Finlândia, Estónia, Singapura, Coreia do Sul, Canadá e Austrália ilustram modelos nos quais a formação contínua funciona como dispositivo estruturante de desenvolvimento profissional, inserido num continuum de aprendizagem ao longo da vida e apoiado por políticas coerentes e culturas profissionais robustas (OECD, 2019)

Em contraste, o modelo português permanece fortemente regulado e marcado por uma lógica predominantemente administrativa, na qual a formação contínua tende a dissociar-se da prática pedagógica, da investigação e do desenvolvimento organizacional das escolas. Embora a participação dos docentes em ações formativas seja elevada, a transformação das práticas permanece limitada, sustentando a perceção recorrente de “muita formação, pouca mudança” (Flores, 2018; Fonseca, 2021). Os resultados do TALIS 2018 mostram que o impacto da formação é moderado (OECD, 2019), enquanto o CNE (2024) destaca fragilidades persistentes na articulação entre formação, supervisão e inovação curricular. Do mesmo modo, a inovação pedagógica tende a emergir de iniciativas individuais, frequentemente pouco reconhecidas ou apoiadas institucionalmente.

Face a este cenário, os resultados deste estudo sugerem a necessidade de deslocar o foco da acumulação de créditos para a construção de percursos formativos coerentes, multinível e profissionalmente significativos. Tal reconfiguração implica reforçar a ligação às instituições de formação de professores, valorizar modalidades que promovam colaboração, como investigação-ação, comunidades profissionais de aprendizagem e mentoria, e instituir sistemas robustos de monitorização do impacto da formação, alinhados com recomendações internacionais (OECD, 2019). Mais do que replicar modelos externos, trata-se de criar condições sistémicas que sustentem processos continuados de reprofissionalização docente, baseados em conhecimento especializado, reflexão crítica e experimentação pedagógica.

Embora centrado no caso português, o estudo evidencia tensões que podem emergir noutros sistemas onde o desenvolvimento profissional é regulado essencialmente por exigências administrativas, em detrimento de aprendizagens profissionais integradas e contextualizadas. Assim, esta investigação oferece um contributo relevante para o campo da formação docente, ao demonstrar como diferentes arquiteturas de desenvolvimento profissional influenciam a qualidade da prática pedagógica e os processos de reprofissionalização. A triangulação entre referências teóricas, análise comparativa internacional e evidência nacional permite identificar condições estruturais, institucionais e culturais que potenciam, ou limitam, a eficácia da formação contínua. Pretendemos assim, contribuir para o debate científico e para a formulação de políticas educativas mais coerentes, sustentadas e transformadoras, oferecendo evidência sistematizada que possa orientar decisões estratégicas e apoiar reformas capazes de fortalecer a qualidade da formação contínua em Portugal.

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Conceptualização, M.M; curadoria de dados, M.M. e A.C.L.; análise formal, M.M. e A.C.L.; investigação, M.M. e A.C.L.; metodologia, M.M. e A.C.L.; administração do projeto, M.M; supervisão, M.M.; validação, M.M. e A.C.L.; visualização, M.M. e A.C.L.; redação-preparação do rascunho original, M.M.; redação-revisão e edição, A.C.L.

## CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existir conflito de interesses.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0223e.45699>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AbdulRab, H. (2023). Teacher professional development in the 21st century. *African Journal of Education and Practice*, 9(4), 39–50. <https://doi.org/10.47604/ajep.2237>
- Adhikari, N. P., & Budhathoki, J. K. (2025). Analyzing the elements of effective professional development in teacher education. *THE ACADEMIA*, 5(1), 136–148. <https://doi.org/10.3126/ta.v5i1.77135>
- AITSL. (2019). AITSL - Australian Institute for Teaching and School Leadership. *Initial teacher education: Data report 2019*. <https://www.aitsl.edu.au/>
- Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: A critical analysis of the literature. *Professional Development in Education*, 50(1), 11–23. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437>
- Castro Morera, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores españoles. Introducción. *Revista de Educación*, (393), 11–35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>
- Conselho Nacional de Educação. (2025). *Estado da Educação 2024*. <https://shre.ink/7rRy>
- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1704464>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017, June 5). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://shre.ink/7rRi>
- European Commission. (2025). *Education and training monitor 2025: Comparative report*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/2221794>
- Flores, M. A. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education* (pp. 167–184). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_10)
- Fonseca, F. M. A. (2021). *A formação contínua de professores e o desenvolvimento profissional: O papel das lideranças de topo* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. <http://hdl.handle.net/10400.14/34516>
- Gomes, J. D. S., de Figueiredo, S. A., Santos, E., Dias, A. V. D., Rodrigues, A. P., de Sousa, K. C. P., Araujo, T. D. A. D., & de Oliveira, R. M. (2024). A importância do aperfeiçoamento docente na educação básica. *Lumen et Virtus*, 15(43), 7748–7760. <https://doi.org/10.56238/levv15n43-009>
- Government of Ontario. (2021). *Education in Ontario: Policy and program direction*. <https://shre.ink/7rRL>
- Junior, E. B. L., Oliveira, G. S. de, Santos, A. C. O. dos, & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44). <https://shre.ink/7rRq>
- Ministère de l'Éducation. (2021, December 17). *Publication des plans d'activités et rapports annuels de 2021-2022*. <https://shre.ink/7rRS>
- Ministério da Educação. (1992). *Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro*. Diário da República. <https://shre.ink/7rRg>
- Ministério da Educação. (2014). *Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro*. Diário da República. <https://shre.ink/7rRl>
- Ministério da Educação. (2026). *Portaria n.º 31/2026/1, de 23 de janeiro*. Diário da República. <https://shre.ink/7rRW>
- Ministry of Education. (n.d.). *Ministry of Education*. Retrieved February 20, 2026. <https://english.moe.go.kr/main.do?s=english>
- Ministry of Education and Research Estonia. (2020). *Lifelong learning strategy 2020*. <https://www.hm.ee/en>
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 279. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.519>
- Njenga, M. (2023). Teacher participation in continuing professional development: A theoretical framework. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(1), 69–85. <https://doi.org/10.1177/14779714221123603>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), e84910. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nuttall, A. (2024). Teachers' experiences of transformational professional learning through master's level study: Becoming, being and belonging as a teacher and researcher. *British Journal of Educational Studies*, 72(5), 627–644. <https://doi.org/10.1080/00071005.2024.2376140>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD). (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0223e.45699>

- Oliveira, J. S. D., Pessoa, C. D. C. F., Sousa, F. N. A. D., Matos, A. A. C. D., & Pinto, O. E. (2025). Impactos da formação continuada no fazer docente na sociedade atual: Impacts of continuing education on teaching practice in contemporary society. *RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, 1(1). <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2025.1061>
- Ontario College of Teachers. (2024, August). *The College's 2023 annual report now available*. <https://shre.ink/7rEP>
- Perrenoud, P. (2018). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Artmed Editora.
- Pessoas2030. (2024, September 12). *Relatórios por país, do CEDEFOP, sobre Políticas de Ensino e Formação Profissional 2023*. <https://shre.ink/7rEw>
- Pinzón, A., Gómez, P., & González, M. J. (2024). Effects of a professional development programme on teachers' classroom practices in Colombia. *Oxford Review of Education*, 50(5), 607–625. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2265296>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in finland?* (2<sup>nd</sup> ed.). Teachers College Press.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Schleicher, A. (2019). *Quelle école pour demain?: Bâtir un système scolaire pour le XXIe siècle*. PU QUEBEC.
- Academy of Singapore Teachers. (n.d.). *Teacher growth model*. Retrieved February 20, 2026. <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/>
- Ontario Tech University (n.d.). *Teacher professional development: AQ and ABQ courses*. Retrieved February 16, 2026. <https://shre.ink/7rEL>
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO. <https://doi.org/10.54675/MDZL5552>
- UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. United Nations.
- Vicente, M. F., Meirinhos, M., & Loureiro, A. C. (2022). *A evolução da formação em competência digital docente em Portugal*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/26230>