

Aprendizagens profissionais de atores educativos: um estudo de avaliação de percursos de formação contínua

Ana Isabel Andrade
Carlota Fernandes Tomaz
Betina Silva-Lopes
Nilza Costa
& Carla Ferreira

Aprendizagens profissionais de atores educativos: um estudo de avaliação de percursos de formação contínua

Ana Isabel Andrade
Carlota Fernandes Tomaz
Betina Silva-Lopes
Nilza Costa
& Carla Ferreira



Ficha Técnica

Título:

Aprendizagens profissionais de atores educativos:
um estudo de avaliação de percursos de formação contínua

Autores:

Ana Isabel Andrade, Carlota Fernandes Tomaz,
Betina Silva-Lopes, Nilza Costa & Carla Ferreira

Coleção:

Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 5

Design: Joana Pereira

Impressão: RealBase - Sistemas Informáticos, LDA.

Editora:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – julho 2020

Tiragem: 100 exemplares

ISBN: 978-972-789-645-5

Depósito legal: 472177/20

DOI: <https://doi.org/10.34624/4ete-pd56>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



dep
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia
na Formação de Formadores

Aprendizagens profissionais de atores educativos: um estudo de avaliação de percursos de formação contínua

Resumo:

A avaliação de ações de formação contínua, frequentadas e/ou realizadas por educadores, professores, formadores e outros profissionais de educação, constitui o tema deste estudo desenvolvido na Região Centro de Portugal, mais concretamente em cinco Centros de Formação de Associação de Escolas. Trata-se de um estudo que procurou avaliar as aprendizagens profissionais dos atores educativos que conceberam, desenvolveram e/ou frequentaram ações de formação contínua no período temporal compreendido entre março de 2017 e julho de 2018. O estudo, desenvolvido como um multicaso, incluiu a análise de respostas a inquéritos por questionário e a entrevista, assim como a análise dos programas das ações de formação e dos relatórios dos seus formadores. Os resultados da investigação, centrada sobre os Planos de Formação dos Centros de Formação e sobre as representações dos seus atores, mostram que estes sentem ter-se desenvolvido profissionalmente, mesmo se as aprendizagens realizadas não parecem ter sido suficientes para a alteração das práticas educativas que desenvolvem nos contextos em que atuam. Assim, o estudo evidencia a importância da formação contínua de profissionais de educação, remetendo para a necessidade de se conceberem e realizarem ações mais longas e mais centradas nas escolas, procurando responder às necessidades e expectativas daqueles que as frequentam e que necessitam de renovar as suas práticas.

Palavras-chave: Formação Contínua; Avaliação Externa; Aprendizagem Profissional; Centros de Formação; Atores Educativos.

Resumen:

La evaluación de las acciones de formación continua, atendidas y / o realizadas por educadores, profesores, formadores y otros profesionales de la educación, constituye el tema de este estudio desarrollado en la Región Centro de Portugal, concretamente en cinco Centros de Formación de Asociación de Escuelas. Este estudio buscó evaluar el aprendizaje profesional de los actores educativos que concibieron, desarrollaron y/o asistieron a acciones de capacitación continua en el período comprendido entre marzo de 2017 y julio de 2018. El estudio, desarrollado como un estudio de casos múltiples, incluyó el análisis de respuestas a encuestas por cuestionario y por entrevista, así como el análisis de programas de formación e informes de sus formadores. Los resultados de la investigación, centrados en los Planes de Formación de los Centros y en las representaciones de sus actores, muestran que estos sienten que se han desarrollado profesionalmente, incluso si las lecciones aprendidas no parecen haber sido suficientes para cambiar las prácticas educativas desarrolladas en los contextos en los que operan. Por lo tanto, el estudio destaca la importancia de la educación continua para los profesionales de la educación, refiriéndose a la necesidad de concebir y llevar a cabo acciones más largas y centradas en las escuelas, buscando responder a las necesidades y expectativas de quién necesita de formación y de renovar sus practicas.

Palabras clave: Formación Continua; Evaluación Externa; Aprendizaje Profesional; Centros de Educación Continua; Actores Educativos.

Abstract:

The evaluation of in-service training actions, attended and/or carried out by educators, teachers, trainers and other education professionals, constitutes the theme of this study developed in the Central Region of Portugal, more specifically in five Training Centers of Association of Schools. This is a study that aims to evaluate the professional learning of the educational actors who conceived, developed and/or attended in-service training actions between March 2017 and July 2018. The study, developed as a multi-case study, included the analysis of survey responses by questionnaire and interview, as well as analysis of training programs and reports from their educators. The results of the research, centred on the Training Plans of the Training Centers and on the representations of their actors, show that they feel they have developed professionally, even if the lessons learned do not seem to have been sufficient to change the educational practices developed in the real contexts in which they operate. Thus, the study highlights the importance of continuing education for educational actors, referring to the need to conceive and carry out longer and more focused actions in schools, seeking to respond to the needs and expectations of those who attend them and who need to renew their practices.

Keywords: In-service Teacher Education; External Evaluation; Professional Learning; School Association Training Centers; Educational Actors.

Résumé:

L'évaluation des actions de formation continue, fréquentées et/ou organisées par des éducateurs, enseignants, formateurs et/ou d'autres professionnels de l'éducation, constitue le thème de cette étude développée dans la région centre du Portugal, plus spécifiquement dans cinq centres de formation d'associations d'écoles. Il s'agit d'une étude qui a voulu évaluer l'apprentissage professionnel des acteurs éducatifs qui ont conçu, développé et/ou suivi des actions de formation continue entre mars 2017 et juillet 2018. L'étude, développée sous la forme d'un multi-cas, comprend l'analyse des réponses à des questionnaires et à des entretiens, ainsi que l'analyse de programmes de formation et des rapports de leurs formateurs. Les résultats de la recherche, centrée sur les Plans de Formation des Centres de Formation et sur les représentations de leurs acteurs, montrent que ces acteurs ont le sentiment d'avoir évolué professionnellement, même si les enseignements tirés ne semblent pas suffire à changer les pratiques pédagogiques qui se développent dans les contextes dans lesquels ils opèrent. Ainsi, l'étude souligne l'importance de la formation continue pour les professionnels de l'éducation et renvoie à la nécessité de concevoir et de mener des actions plus longues et plus focalisées sur ou dans les écoles, tout en cherchant à répondre aux besoins et aux attentes de ceux qui les fréquentent et qui nécessitent de renouveler leurs pratiques.

Mots-clés: Formation Continue; Évaluation Externe; Apprentissage Professionnel; Centres de Formation Continue; Acteurs Éducatifs.

Ana Isabel Andrade

Professora associada com agregação no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, onde leciona diversas unidades curriculares e tem participado em vários projetos e investigação e/ou de formação, assim como coordenado cursos de licenciatura e mestrado. É doutorada em Didática e investigadora do CIDTFF, tendo como áreas de interesse as seguintes: educação em línguas e diversidade linguística, formação de professores e supervisão, colaboração docente e autoestudo. Conta com várias publicações e orientações de estudantes de mestrado e doutoramento, incluindo bolseiros de doutoramento e pós-doutoramento.

Profesora titular con agregación en el Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Aveiro, donde enseña varias asignaturas. Ha participado en proyectos de investigación, así como en la coordinación de cursos de grado y posgrado. Tiene un doctorado en Didáctica, es investigadora en el CIDTFF, con las siguientes áreas de interés: educación y diversidad lingüística, capacitación y supervisión docente, colaboración docente y autoestudio. Cuenta con varias publicaciones y orientación de estudiantes de máster, doctorado, incluidos becarios de doctorado y postdoctorado.

Associate Professor (with “agregação”) in the Department of Education and Psychology at the University of Aveiro, where she teaches different curricular units, participates in several research projects, and coordinates undergraduate and master’s courses. She holds a PhD in Didactics and she is a Researcher at the Research Centre “Didactics and Technology in the Education of Trainers” (CIDTFF), with the following areas of interest: Language education and Linguistic diversity, Teacher education and supervision, Teacher collaboration and Self-study. She has authored several publications and she has supervised several students, master, doctoral and postdoctoral fellows.

Professeure au Département d’Éducation et de Psychologie de l’Université d’Aveiro, où elle enseigne plusieurs unités d’enseignement et a participé à différents projets de recherche et /ou de formation, ainsi qu’ à la coordination de cours de premier et de deuxième cycle. Elle est titulaire d’un doctorat en Didactique et chercheuse au CIDTFF, ayant comme thèmes d’intérêt les suivants: éducation langagière et diversité linguistique, formation et supervision des enseignants, collaboration et auto-étude. Elle a plusieurs publications et dirigé plusieurs étudiants de master et doctorat, y compris des boursiers de doctorat et de post-doctorat.

Carlota Fernandes Tomaz

Professora auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, onde leciona diversas unidades curriculares. É Doutorada em Didática, colaboradora no CIDTFF e as suas áreas de interesse são: formação de professores, supervisão, educação inclusiva e educação para a cidadania. Tem participado em projetos de investigação e supervisionado estudantes de mestrado e doutoramento nas áreas referidas anteriormente.

Profesora asistente en el Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Aveiro, donde enseña varias asignaturas de diferentes cursos. Tiene un doctorado en Didáctica, colabora con el CIDTFF y sus áreas de interés son: capacitación de maestros, supervisión, educación inclusiva y educación para la ciudadanía. Ha participado en proyectos de investigación y supervisado estudiantes de grado y posgrado en las áreas mencionadas anteriormente.

Assistant Professor in the Department of Education and Psychology at the University of Aveiro, where she teaches several curricular units. She holds a PhD in Didactics, she is a Research collaborator at the CIDTFF and her areas of interest are: Teacher education, Supervision, Inclusive education and Education for citizenship. She has participated in research projects and supervised master and doctoral students in the areas mentioned above.

Elle est Maître de Conférences au Département d'Éducation et de Psychologie de l'Université d'Aveiro, où elle enseigne plusieurs unités curriculaires dans différents programmes. Elle a un doctorat en Didactique, elle est collaboratrice du CIDTFF et ses domaines d'intérêt sont: la formation des enseignants, la supervision, l'éducation inclusive et l'éducation à la citoyenneté. Elle a participé à des projets de recherche et dirigé des étudiants de master et doctorat dans les domaines mentionnés.

Betina Silva-Lopes

Investigadora Doutorada do CIDTFF. Integra o grupo de investigação “Política, Avaliação e Qualidade” e o Laboratório de Supervisão e Avaliação (Lab_SuA). As suas áreas de interesse são: formação de professores de Ciências, supervisão, avaliação e cooperação internacional para o desenvolvimento. Coordena o projeto: “Science Teacher Education in Portuguese speaking countries from the African, Caribbean & Pacific (ACP) region involving Portuguese Higher Education Institutions as development-cooperation actors: empowering policies and practices through research”.

Investigadora de doctorado en el CIDTFF. Integra el grupo de investigación “Política, evaluación y calidad” y el Laboratorio de supervisión y evaluación (Lab_SuA). Sus áreas de interés son: formación de profesores de ciencias, supervisión, evaluación y cooperación internacional para el desarrollo. Coordina el proyecto: “Formación del profesorado de ciencias en países de habla portuguesa de la región de África, el Caribe y el Pacífico (ACP): empoderamiento de políticas y prácticas a través de la investigación.” que involucra a instituciones de educación superior portuguesas como actores de cooperación para el desarrollo.

Full time Researcher at the CIDTFF. She integrates the research group “Policy, Evaluation and Quality” at the Supervision and Evaluation Laboratory (Lab_SuA). Her areas of interest are: Science teacher education, Supervision, Evaluation and International cooperation for development. She coordinates the project: “Science Teacher Education in Portuguese speaking countries from the African, Caribbean & Pacific (ACP) region involving Portuguese Higher Education Institutions as development-cooperation actors: empowering policies and practices through research”.

Chercheuse au CIDTFF, elle Intègre le groupe de recherche «Politique, évaluation et qualité» et le Laboratoire de supervision et d'évaluation (Lab_SuA) et ses domaines d'intérêt sont: la formation des enseignants de sciences, la supervision, l'évaluation et la coopération internationale pour le développement. Elle coordonne le projet: «Formation des enseignants de sciences dans les pays lusophones de la région Afrique, Caraïbes et Pacifique (ACP) : autonomiser les politiques et les pratiques par la recherche». , un projet qui implique les établissements d'enseignement supérieur portugais en tant qu'acteurs de la coopération au développement.

Nilza Costa

Professora catedrática aposentada da Universidade de Aveiro (Portugal), desde 2019, e membro integrado do CIIDTFF, desde a sua fundação em 1994. É Doutorada em Educação, tendo coordenado diversos projetos de investigação financiados, é autora e coautora de numerosas publicações e orientações de estudantes de mestrado e doutoramento e pós-doutoramento. As suas áreas de interesse são: avaliação educacional, Formação de Professores, e Didática das Ciências/Física.

Profesora titular jubilada en la Universidad de Aveiro (Portugal), desde 2019, y miembro integrado del CIDTFF, desde su fundación en 1994. Tiene un doctorado en Educación, después de haber coordinado varios proyectos de investigación financiados. Es autora y coautora de numerosas publicaciones y directrices para estudiantes de máster, doctorado y posdoctorado. Sus áreas de interés son: evaluación educativa, formación del profesorado y didáctica de las ciencias/ de la física.

Full Professor from the University of Aveiro since 2019, and a Researcher at the CIDTFF since its foundation in 1994. She holds a PhD in Education. She has coordinated several projects, authored and co-authored numerous scientific papers, and has supervised postgraduate students (master, PhD and postdoctoral). Her main areas of interest are: Assessment and Evaluation in Education, Teacher education and Didactics of Science/Physics.

Professeur titulaire à la retraite à l'Université d'Aveiro (Portugal), depuis 2019, et membre intégré du CIDTFF, depuis sa fondation en 1994. Elle est titulaire d'un doctorat en Education, ayant coordonné plusieurs projets de recherche financés, elle est auteure et coauteure de nombreuses publications et lignes directrices à l'intention des étudiants de master, doctorat et post-doctorat. Ses domaines d'intérêt sont: l'évaluation pédagogique, la formation des enseignants et la didactique des sciences et de la physique.

Carla Ferreira

Estudante de doutoramento em Educação (Ramo Supervisão e Avaliação), investigadora do CIDTFF. Integra o grupo de investigação “Política, Avaliação e Qualidade” e o Laboratório de Supervisão e Avaliação (Lab_SuA). As suas áreas de interesse são pedagogia; supervisão, avaliação e qualidade; formação de docentes. Atualmente, participa no ‘Estudo sobre indicadores, modelos e experiências de monitorização e avaliação de aprendizagens e de desenvolvimento de crianças dos 3 aos 18 anos’ (Fundação Calouste Gulbenkian).

Estudiante de doctorado en Educación (Supervisión y Evaluación), investigadora en el CIDTFF. Integra el grupo de investigación “Política, evaluación y calidad” y el Laboratorio de supervisión y evaluación (Lab_SuA). Sus áreas de interés son la pedagogía; la supervisión, la evaluación y la calidad; la formación del profesorado. Actualmente, participa en el ‘Estudio sobre indicadores, modelos y experiencias para monitorear y evaluar el aprendizaje y el desarrollo de niños de 3 a 18 años’ (Fundação Calouste Gulbenkian).

PhD student in Education (Supervision and Evaluation) and member of the CIDTFF. She integrates the research group “Policy, Evaluation and Quality” at the Lab_SuA. Her areas of interest are: Pedagogy, Supervision, Evaluation and quality and Teacher education. She is currently part of “The study of indicators, models and experiences for the monitoring and assessment of learning and development of children aged 3 to 18 years” (Calouste Gulbenkian Foundation).

Étudiante de doctorat en Éducation (supervision et évaluation), chercheuse au CIDTFF, elle intègre le groupe de recherche «Politique, évaluation et qualité» et le Laboratoire de supervision et d'évaluation (Lab_SuA). Ses domaines d'intérêt sont la pédagogie; la supervision, l'évaluation et la qualité; la formation des enseignants. Actuellement, elle participe à «l'étude sur les indicateurs, les modèles et les expériences d'accompagnement et d'évaluation de l'apprentissage et du développement des enfants de 3 à 18 ans» (Fundação Calouste Gulbenkian).

Índice

- [3] Resumo | Resumen | Abstract | Résumé
- [7] Minibiografia | Mini biografía | Short Bio | Mini-biographie
- [17] Siglas

- [19] Introdução
- [23] Capítulo 1 – Avaliação da formação contínua: dimensões a considerar
 - [24] 1.1. Eixos enquadradores do referencial de avaliação
 - [24] 1.1.1. Eixo teórico
 - [27] 1.1.2. Eixo normativo
 - [30] 1.1.3. Eixo contextual
 - [30] 1.2. Dimensões, critérios e indicadores
 - [31] 1.2.1. Dimensão 1: Finalidades e missão do Plano de Formação
 - [32] 1.2.2. Dimensão 2: Necessidades de formação
 - [33] 1.2.3. Dimensão 3: Modalidade, organização e funcionamento das ações de formação
 - [35] 1.2.4. Dimensão 4: Conteúdos das ações de formação
 - [36] 1.2.5. Dimensão 5: Processos de formação e de avaliação contemplados
 - [39] 1.2.6. Dimensão 6: Perfil e desempenho dos formadores
 - [41] 1.2.7. Dimensão 7: Monitorização e impacto das ações de formação

- [45] Capítulo 2 – Metodologia do processo de avaliação
 - [45] 2.1. Identificação do objeto de estudo e da abordagem investigativa
 - [47] 2.2. Fases do processo de avaliação externa
 - [49] 2.3. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados
 - [53] 2.4. Limitações metodológicas

[55]	Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados
[55]	3.1. Caracterização dos centros de formação
[58]	3.2. Resultados por dimensão de análise
[58]	3.2.1. Finalidades e missão dos planos de formação
[61]	3.2.2. Necessidades de formação
[62]	3.2.3. Modalidade, organização e funcionamento das ações de formação
[66]	3.2.4. Conteúdos das ações de formação
[68]	3.2.5. Processos de formação e de avaliação contemplados
[70]	3.2.6. Perfil e desempenho dos formadores
[75]	3.2.7. Monitorização e impacte das ações de formação
[80]	3.3. Discussão dos resultados
[85]	Conclusões e recomendações para o futuro
[91]	Referências bibliográficas
[97]	ANEXOS
[99]	Anexo 1: Questionário aos membros da SFM
[103]	Anexo 2: Questionário dirigido aos formadores
[107]	Anexo 3: Guião da entrevista realizada aos diretores dos Centros de Formação
[113]	Anexo 4: Questões dos questionários de avaliação das ações de formação dirigidos aos formandos
119]	Anexo 5: Lista de ações de formação por centro de formação

Índice de quadros e gráficos

Índice de quadros

- [32] Quadro 1 – Critérios e indicadores da dimensão finalidades e missão do PF
- [33] Quadro 2 – Critérios e indicadores da análise das necessidades de formação dos CF
- 34] Quadro 3 – Critérios e indicadores da modalidade, organização e funcionamento das AF
- [36] Quadro 4 – Critérios e indicadores dos conteúdos das AF
- [39] Quadro 5 – Critérios e indicadores dos processos de formação e avaliação dos PF
- [41] Quadro 6 – Critérios e indicadores do perfil e desempenho dos formadores
- [42] Quadro 7 – Critérios e indicadores da monitorização e impacte das AF
- [47] Quadro 8 – Fases do processo de avaliação
- [52] Quadro 9 – Instrumentos de recolha de dados e evidências recolhidas
- [56] Quadro 10 – Distribuição do pessoal docente e não docente pelos CF
- [59] Quadro 11 – Dimensões inerentes às finalidades e missão do PF
- [63] Quadro 12 – Número de AF, formandos e formadores por CF
- [63] Quadro 13 – Distribuição das ações de formação por modalidade de formação

Índice de figuras

- [46] Figura 1 – Avaliação externa enquanto estudo de multicaso
- [51] Figura 2 – Ilustração das quatro dimensões que integram a análise do tipo SWOT

Índice de gráficos

- [64] Gráfico 1 – Percentagem de tipo de formandos (pessoal docente e pessoal não docente) abrangidos pelas AF
- [65] Gráfico 2 – Grau de satisfação dos formandos: organização e funcionamento das AF
- [66] Gráfico 3 – Dimensões do conhecimento profissional abrangidas pelas AF analisadas
- [68] Gráfico 4 – Processos de formação contemplados nas AF analisadas
- [69] Gráfico 5 – Processos de avaliação contemplados nas AF analisadas
- [71] Gráfico 6 – Distribuição dos formadores por género
- [71] Gráfico 7 – Distribuição dos formadores por idade
- [72] Gráfico 8 – Distribuição dos formadores por habilitações académicas
- [73] Gráfico 9 – Grau de satisfação relativamente à atividade como formador
- [74] Gráfico 10 – Justificação para a satisfação sentida pelos formadores
- [75] Gráfico 11 – Desempenho dos formadores de acordo com as respostas dos formandos
- [80] Gráfico 12 – Impactes a registar das AF de acordo com os dados recolhidos pelas SFM

Siglas

AF - Ação/Ações de formação

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CF - Centro de Formação

CFAE - Centro de Formação de Associação de Escolas

E - Entrevista

PD – Pessoal docente

PND – Pessoal não docente

PF - Plano de Formação

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

POCH - Programa Operacional Capital Humano

Q - Questionário

SFM - Secção de Formação e Monitorização

UA - Universidade de Aveiro

Introdução

Os profissionais de educação constituem um dos recursos mais importantes para o sucesso educativo dos alunos, pelo que uma escola de qualidade será uma escola que dá atenção à formação de professores e de todos os profissionais que os coadjuvam na sua atividade profissional. Esta ideia tem vindo a ser reforçada por diferentes instituições e está patente em inúmeras publicações. Como escreve Schleicher (2012, p. 11), “The kind of teaching needed today requires teachers to be high-level knowledge workers who constantly advance their own professional knowledge as well as that of their profession”. Neste sentido, a aposta na formação inicial e contínua de professores e de outros atores educativos tem sido uma realidade, quer em contexto internacional (European Commission, 2007; Caena, 2014; UNESCO, 2016), quer em contexto nacional (ver, entre outros, Formosinho, Machado & Mesquita, 2014; Pardal & Martins, 2005; Ruela, 1990; Silva, 2000). No caso da aposta na formação contínua em contexto nacional, temos vindo a assistir, como diz Estrela (2001), a uma grande quantidade de propostas de formação e a uma multiplicação de instituições que podem intervir na conceção e desenvolvimento dessas propostas.

Esta publicação resulta de um estudo de avaliação externa de Planos de Formação Contínua solicitado por cinco Centros de Formação de Associação de Escolas da Zona Centro, sendo as constatações, conclusões e recomendações aqui expressas da responsabilidade das autoras. Trata-se com esta publicação de refletir sobre a formação contínua financiada pelo Programa Operacional Capital Humano – POCH (<https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Candidaturas/Paginas/concursos>, acedido a 09/07/2018) em contexto nacional, cujas ações pretendem combater o insucesso escolar, melhorar a autoavaliação das escolas e dos agrupamentos de escolas, dar

resposta às necessidades de formação de educadores, professores, gestores escolares e outros agentes de educação, promover o desenvolvimento de práticas educativas colaborativas e promover a atualização científica e pedagógico-didática dos profissionais de educação, entendendo esta como a formação destinada aos profissionais que trabalham nos agrupamentos e escolas não agrupadas em diferentes ciclos de ensino, numa perspetiva de formação ao longo da vida e com a finalidade última de promover a qualidade dos ambientes educativos, através dos efeitos causados nas aprendizagens dos profissionais de educação (Formosinho, Machado, & Mesquita 2014; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2018).

De modo mais concreto, o objeto de análise deste estudo foram as aprendizagens profissionais dos atores educativos que se desenvolveram com a frequência e dinamização das ações de formação propostas nos Planos de formação (PF) de cinco Centros de Formação de Associações de Escolas e que tiveram lugar no período temporal compreendido entre março de 2017 e julho de 2018.

Para compreensão das aprendizagens profissionais realizadas pelos atores educativos, o estudo centrou-se na análise de documentação produzida pelos Centros de Formação e nas representações evidenciadas por formandos, formadores e membros da direção dos referidos centros sobre os PF que se desenvolveram naquele período temporal. Visando-se, em primeira instância, avaliar os PF financiados pelo POCH, a realização do estudo procurou compreender de que modo esses PF contribuíram para aprendizagens profissionais que permitissem alcançar as finalidades atrás referidas, promovendo, de modo global, a qualidade dos ambientes educativos. Por outras palavras, pretendeu-se avaliar o interesse dos PF para o desenvolvimento profissional dos agentes educativos que atuam nos estabelecimentos escolares das zonas abrangidas pelos cinco CF, bem como para a qualidade das organizações educativas em causa, refletindo sobre a qualidade e a sustentabilidade da formação contínua em contexto nacional a partir dos discursos de diferentes intervenientes nessa mesma formação.

Questionando a qualidade da formação contínua e, conseqüentemente, as aprendizagens profissionais que permite, importa acrescentar que ela é entendida neste estudo de modo restrito na sua dimensão formal, traduzindo-se na formação reconhecida e certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e no âmbito do financiamento do POCH, como atrás referido. Assim, procura-se refletir sobre a

formação que foi disponibilizada ao pessoal docente e não docente, visando o seu aperfeiçoamento profissional no que respeita a “saberes, técnicas e atitudes necessários ao exercício” da atividade educativa (Formosino & Machado, 2014, p. 115), para que se obtenham resultados mais positivos nas escolas e agrupamentos e, de modo global, também na comunidade extraescolar (Lopes, Costa & Matias, 2016).

Em conformidade com o artigo 3.º do Despacho 4595/2015, a avaliação da formação deve atender: a) à adequação da mesma às prioridades de formação definidas; b) ao funcionamento da formação; c) aos resultados alcançados; d) aos seus impactos junto dos destinatários. Pretende-se, deste modo, avaliar a qualidade e a sustentabilidade de um processo de formação que importa centrar no formando “integrado nos seus grupos profissionais (departamento, grupo, projetos) e inserido na escola enquanto unidade organizacional, mas também centrado nas práticas profissionais e, por isso, conduzindo à sua melhoria” (Formosinho & Machado, 2014, p. 121).

De acordo com Guerra e Costa (2016, p. 15), a sustentabilidade implica que “novas formas de trabalho e/ou melhoria dos resultados alcançados se tornem uma prática normalizada pela equipa e/ou outros elementos pertencentes à instituição”. Assim, para a análise da qualidade e sustentabilidade dos PF, teve-se em conta um referencial de avaliação que integra sete dimensões, a seguir enunciadas: i) finalidades e missão dos PF; ii) necessidades de formação; iii) modalidade, organização e funcionamento das ações de formação; iv) conteúdos das ações de formação; v) processos de formação e de avaliação; vi) perfil e desempenho dos formadores; vii) monitorização e impacto das ações de formação nas representações que os atores educativos constroem sobre as suas aprendizagens.

Neste sentido, definiram-se para este estudo os seguintes objetivos:

- i. Avaliar a capacidade de resposta dos PF às necessidades de formação de formandos e escolas;
- ii. Avaliar o funcionamento global dos PF a partir da análise dos dados recolhidos sobre as AF;
- iii. Avaliar o impacto da formação com base nas representações de formandos, formadores e membros da direção dos CF sobre as aprendizagens profissionais dos formandos;
- iv. Produzir recomendações para a melhoria da oferta formativa com base nos resultados encontrados.

O texto agora apresentado organiza-se em três capítulos, sendo o primeiro a apresentação do enquadramento teórico que fundamenta este estudo e que permitiu a construção do referencial de avaliação, organizado em dimensões que importa considerar na leitura dos dados recolhidos junto dos profissionais de educação. O segundo aborda as questões metodológicas da avaliação externa realizada. O terceiro apresenta os resultados emergentes por dimensão de análise, procurando identificar e compreender as aprendizagens profissionais realizadas a partir das representações dos participantes que frequentaram as AF em causa.

Na sequência da análise dos dados e da discussão dos resultados, o estudo termina com recomendações para a formação contínua de profissionais de educação, que visam contribuir para a melhoria das ofertas formativas destinadas ao pessoal docente e não docente e para a avaliação do estado da formação contínua em contexto nacional, projetando ações que possam potenciar a qualidade e a sustentabilidade dos PF a oferecer pelos CF.

Capítulo 1 – Avaliação da formação contínua: dimensões a considerar

Introdução

A avaliação contínua dos profissionais de educação tem constituído uma preocupação em contexto nacional, o que se tem traduzido em ações várias que permitem aprendizagens profissionais em contextos de trabalho. Assim, na sequência do investimento nos processos de formação contínua, a avaliação externa dos planos de formação dos CF constitui-se como um mecanismo fundamental para apontar estratégias que possam garantir a qualidade do serviço educativo prestado pelos mesmos. Neste quadro, torna-se fundamental o desenvolvimento de um referencial de avaliação (Figari, 1996; Figari & Tourmen, 2006; Hadji, 1995; Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde, 2018), que permita instituir procedimentos de avaliação rigorosos e capazes de interpretar a realidade em estudo, identificando mais-valias dos programas postos em prática, bem como fragilidades a ultrapassar em edições futuras, em novos PF que tenham mais impacto sobre a qualidade do ensino e das situações educativas em geral.

Para a elaboração deste referencial, procedeu-se à análise de recomendações nacionais e internacionais para a educação e a formação de profissionais da educação, de resultados da investigação sobre formação e desenvolvimento profissional (resultado das aprendizagens profissionais realizadas) de educadores e professores, de literatura especializada sobre avaliação (em particular de literatura sobre avaliação de programas de formação), de normativos legais enquadradores da formação contínua em Portugal, de documentos de caracterização do contexto em que são desenvolvidas as atividades dos CF.

Deste modo, neste capítulo, começa-se por se apresentar o referencial de avaliação utilizado neste estudo, enquadrando-o em três grandes eixos: (i) o eixo teórico, (ii) o eixo normativo e (iii) o eixo contextual. De seguida, apresenta-se cada uma das dimensões que se integram no referencial de avaliação, definindo os critérios e indicadores que as operacionalizam.

1.1. Eixos enquadradores do referencial de avaliação

1.1.1. Eixo teórico

A literatura da especialidade tem vindo a enfatizar a necessidade de a formação contínua se preocupar com a criação de oportunidades que promovam o desenvolvimento profissional dos atores educativos, num processo de construção de conhecimento profissional diversificado centrado nos sujeitos em formação e nos desafios levantados pelas escolas e comunidades educativas, em geral, nestes tempos de mudança e de globalização: “The in-service training helps teachers gain confidence by engaging with their practices and reaffirming their experiences. It provides opportunities to engage with other teachers professionally and to update knowledge.” (Yadav *et al.*, 2016, p. 2; ver ainda, entre outros, Avalos, 2009; Darling-Hammond, 2017; Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde, 2018; Nóvoa, 2017; Schleicher, 2012). Por outras palavras, podemos dizer que se espera que a formação de educadores e professores tenha “consequências ao nível da construção de novos profissionalismos e de novas profissões que permitam que [os profissionais de educação] desenvolvam competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado” (Leite, 2005, p. 372; sobre este assunto, ver também Conselho Nacional de Educação, 2015; Flores, 2010, 2011; Flores, Moreira & Oliveira, 2017; Formosinho, Machado & Mesquita, 2014). Para conhecermos o que o que acontece nas situações de formação, importa igualmente dispormos de estudos que analisem a relação entre a formação e a qualidade da educação praticada nos contextos educativos.

Avançando, podemos dizer que a literatura sobre formação de educadores e professores nos remete para a necessidade de formação de profissionais reflexivos, capazes de questionar as suas teorias e práticas, para que saibam fazer melhor nos contextos em que agem, bem como para que

saibam aprender a tornar-se melhores profissionais, responsabilizando-se pela aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, bem como pela sua própria formação e a dos seus pares. Como escreve António Nóvoa (2009), parece existir, na literatura sobre formação de educadores e professores, um consenso discursivo sobre a ideia de *professor reflexivo* que tem levado a que a formação docente se tenha direcionado para permitir aos profissionais da educação compreender a complexidade do conhecimento profissional que devem possuir e desenvolver ao longo da sua carreira, nomeadamente pela “ampliación de la capacidad de razonamiento y juicio pedagógico en situaciones o contextos prácticos de enseñanza” (Avalos, 2009, p. 73; ver ainda, Andrade & Martins, 2017; Sá-Chaves, 2002; Silva, 2000; Cunha & Vieira, 2017; Vieira & Moreira, 2011).

Podemos dizer que existe consenso sobre as áreas que devem ser objeto de formação, aliada à vontade de construir um perfil profissional reflexivo, crítico e autónomo no que diz respeito à capacidade de intervenção em contextos educativos. Com o *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro), podemos igualmente dizer que a avaliação do desempenho docente deve incidir em “três grandes dimensões: i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional”.

No discurso sobre a formação de educadores e professores, parece surgir como fundamental a necessidade de termos profissionais capazes de se formarem sobre o conhecimento educacional já construído, sobre teorias e práticas educativas, bem como sobre as suas áreas de docência, no sentido de saberem resolver problemas levantados pela prática educativa, analisar e interpretar as ações e os acontecimentos pedagógico-didáticos com os quais se confrontam, ou seja, saberem “gerar processos positivos de mudança [...] num trabalho dos professores realizado sobre si próprios e sobre as suas próprias experiências profissionais” (Leite, 2005, p. 373), bem como sobre o trabalho dos pares com os quais têm de interagir para poderem, em conjunto, provocar mudanças sustentáveis nos contextos em causa.

No entanto, apesar deste discurso sobre os profissionais de educação e sua formação, sabemos que estamos longe de poder concretizar alguns dos desafios que se têm vindo a colocar à educação neste início do século

XXI e que apontam para outras funções a assumir por estes mesmos profissionais, tais como, entre outras, as de “professor investigador”, “professor mediador de redes de aprendizagem”, “professor intercultural”, “professor transformador”, “professor organizador de aprendizagens e construtor de currículo” (Leite, 2005; Estrela, 2001; European Commission, 2015; UNESCO 2018), ideias estas que nos conduzem à necessidade de uma formação mais centrada no sujeito e no seu posicionamento relativamente às questões sociais, culturais e políticas (Nóvoa, 2017).

Por outras palavras, podemos dizer que a literatura enfatiza a importância da formação contínua encarada como oportunidade de contribuir, a partir das escolas e da sua renovação por dentro, para a equidade e a justiça social (UNESCO, 2018; European Commission, 2015; Cochran-Smith, Ell, Grudnoff, Haigh, Hill, & Ludlow, 2016), para o bem comum ou para o desenvolvimento sustentável, o que só parece possível num trabalho conjunto dos profissionais da educação que nela trabalham, através de práticas de trabalho colaborativo, bem como de práticas formativas assentes numa “lógica interativa” onde ação e investigação estejam (Silva, 2000, p. 105, ver ainda Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Rodrigues e Couceiro, 2006), de modo a permitir a co-construção de conhecimento profissional, em que os formandos se conheçam e se transformem a si próprios e aos contextos em que atuam, gerando sinergias entre diferentes atores, espaços e tempos, em processos que tomem os professores como “inquirers [and] as active participants in their own professional growth, knowledge constructors, and agents of change” (Mule, 2006; Cochran-Smith, 1991; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Darling-Hammond, 1994; ver ainda Estrela, 2001; Nóvoa, 2017, sobre a importância do autoconhecimento na formação).

Em jeito de síntese, podemos dizer que, face às incertezas de uma sociedade cada vez mais globalizada e instável, importa formar professores que saibam criar oportunidades adequadas para aqueles que mais necessitam da escola, isto é, que saibam procurar respostas para os desafios que se colocam às organizações educativas. Como escreve Nóvoa (2017), sobre a construção da “posição do professor”, os caminhos para lá chegar são difíceis, mas importa não desistir de os construir, isto se queremos ter PF de professores mais capazes de melhorar as práticas, as escolas e os resultados dos alunos que as frequentam, sabendo que tal terá de abarcar a melhoria das relações entre os profissionais da educação e as comunidades em que as escolas estão inseridas.

Na sequência do que escrevemos, procuraremos ter em conta, na apreciação do trabalho desenvolvido pelos CF, as possibilidades que os diferentes PF e os programas e ações que conseguiram operacionalizar têm de contribuir para o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente, entendendo por *desenvolvimento profissional* toda a aprendizagem centrada em conhecimento prático e/ou teórico que interessa à conceção, desenvolvimento e avaliação de situações educativas: “A professional development programme is likely to involve many activities designed to sustain and embed practice, including, but not limited to: individual and collaborative teacher activity; well-designed formative assessment and evaluation; whole-school leadership; and expert input” (Department of Education, 2016, p. 5; Yadav, Gretter, Hambrusch, & Sands, 2016).

Tal como em outros contextos, Portugal consagrou o direito à formação (Silva, 2000), tendo perseguido “a strong professional ideal for teaching deliberately celebrat[ing] teachers and treat teaching as an important profession with a knowledge base that must be mastered if students are to have equitable opportunities to learn” (Darling-Hammond, 2017, p. 291).

Consagrados o direito e o dever de formação ao longo da carreira, importa agora analisar a qualidade das oportunidades de aprendizagem profissional em contextos educativos e, conseqüentemente, as possibilidades que a formação contínua oferece de melhorar o sistema educativo por dentro, tendo em conta sete dimensões que nos pareceram emergir, quer da literatura da especialidade, quer dos normativos produzidos em contexto nacional e que nos permitem caracterizar os PF em causa, dimensões que serão apresentadas mais à frente.

1.1.2. Eixo normativo

Portugal tem vindo a investir na formação inicial e contínua de professores, mobilizando diferentes instituições um pouco por todo o país: instituições de ensino superior, centros de formação de associações de escolas e associações profissionais, científicas e/ou pedagógicas, entre muitas outras. De alguma forma, podemos dizer que o Sistema Educativo Português acreditou e investiu na profissão docente, tendo, por exemplo, legislado, no quadro da Reforma de Bolonha, para que o acesso à profissão exija o grau de mestre (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, alterando

o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro sobre a formação inicial de professores), e tendo promovido a criação de centros de formação contínua para o pessoal docente e não docente, de modo a potenciar os recursos formativos existentes no país, centrando-os nos estabelecimentos de ensino básico e secundário e alargando as possibilidades de oferta formativa (Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro que aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores). Note-se que o *Relatório Anual do Conselho Científico-pedagógico da Formação Contínua* (CCPFC), relativo a 2017, dá conta de 255 entidades formadoras com acreditação válida em Portugal, sendo mais de metade Associações de Escolas (84) e Associações de Professores (47). Esta intenção de reforço, ao nível da formação contínua, tem-se vindo a concretizar, como mostra a legislação, numa vontade de maior preocupação com os formandos e sua relação com os contextos educativos, tal como aponta o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, onde podemos ler:

“Estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional” (Preâmbulo).

Assim, podemos dizer que a legislação portuguesa estabelece que a formação contínua para valorização profissional do pessoal docente e não docente deve ser uma prioridade do Sistema Educativo, ideia já consagrada na *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)* (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/2007, de 19 de setembro), ao estabelecer os princípios gerais para a formação em serviço, de modo a complementar a formação inicial, a saber: diversificação, flexibilidade, participação, reflexividade e autoformação (cf. Artigos 30.º e 35.º LBSE).

Para melhor compreensão da vontade de melhorar a oferta formativa dirigida aos profissionais de educação já no terreno, vejamos que, em 1992 (seis anos após a publicação da *LBSE*), foi aprovado o primeiro regime jurídico da formação contínua de professores (*Decreto-Lei 249/92*

de 9 novembro), que esteve em vigor até 2014, data em que foi publicado o *Decreto-Lei n.º 22/2014*, de 11 de fevereiro, que aprova o novo regime jurídico da formação contínua de professores. Este decreto consagra “a formação contínua como direito e dever de todos os professores”, fixando os princípios, finalidades e objetivos dessa formação e definindo as suas modalidades. Na sequência desta legislação, constituíram-se os centros de formação que cobrem a totalidade do território nacional e cuja atividade tem sido regulada por um órgão nacional de acreditação e avaliação: o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (<http://www.ccpfc.uminho.pt/>; ver também Esteves, Rodrigues, Silva & Carita, 2015, pp 8-10).

Com o *Decreto-Lei n.º 22/2014* de 11 de fevereiro, estabelece-se inequivocamente que a formação contínua se deve orientar para o desenvolvimento profissional de educadores e professores, isto é, para a melhoria da qualidade do desempenho dos profissionais de educação, procurando responder às necessidades de formação identificadas nas organizações educativas e pelos seus atores, necessidades essas que devem estar contempladas nos planos anuais de formação das escolas e agrupamentos. Este processo de formação passou a contar, desde 2015, com os Centros de Formação de Associação de Escolas (ver *Decreto-Lei n.º 127/2015* de 7 de julho), assim como com um conjunto de normativos que procuram regulamentar ações que contribuam para a qualidade dos processos formativos, tal como o *Despacho n.º 4595/2015* de 6 de maio sobre a avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada, ou o *Despacho n.º 5418/2015*, de 22 de maio, identificando as Áreas de formação, sobre as quais as ações devem incidir, num enquadramento que conta, como atrás dissemos, com as funções do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), procurando contribuir para profissionais mais autónomos, capazes de inovar e de colocar em prática projetos pedagógico-didáticos de qualidade (ver *Decreto-Lei n.º 41/2012* de 21 de fevereiro – Estatuto da Carreira Docente, que procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo *Decreto-Lei n.º 139-A/90*, de 28 de abril).

Consagrado o direito e o dever de formação ao longo da carreira, importa, tal como é intenção deste estudo, analisar a qualidade das oportunidades de aprendizagem profissional, sempre possibilidades de melhoria do sistema educativo, sabendo desde já que, em Portugal, foi possível “fazer aceder à

formação contínua um número elevado de professores e, principalmente, cri[ar] em muitos docentes o hábito da procura da formação” (Leite, 2005, p. 379).

1.1.3. Eixo contextual

Para avaliação dos PF dos CF, importa ainda não esquecer o(s) contexto(s) em que se desenvolvem esses mesmos PF, que se procura caracterizar a partir da identificação dos estabelecimentos escolares que compõem esses mesmos centros e das suas comunidades educativas, bem como do número de profissionais docentes e não docentes por eles abrangidos, da distribuição dos profissionais docentes por grupos de recrutamento e por faixa etária, bem como pela identificação e caracterização de parcerias que os CF estabelecem com outras instituições presentes nas comunidades em que estão inseridos.

Esta dimensão será aprofundada no ponto que aborda a *caracterização dos centros de formação*, no capítulo 3.

1.2. Dimensões, critérios e indicadores

Para a construção do referencial de avaliação a utilizar neste estudo foram identificadas sete dimensões tendo por base a literatura da especialidade e a legislação produzida em Portugal no âmbito da formação contínua, tal como já referimos anteriormente:

- D.1** Finalidades e missão do Plano de Formação;
- D.2** Necessidades de formação;
- D.3** Modalidade, organização e funcionamento das ações de formação;
- D.4** Conteúdos das ações de formação;
- D.5** Processos de formação e de avaliação contemplados;
- D.6** Perfil e desempenho dos formadores;
- D.7** Monitorização e impacte das ações de formação.

Cada uma destas sete dimensões integra um conjunto de indicadores de qualidade e sustentabilidade dos PF concebidos e disponibilizados pelos Centros de Formação, que passamos a apresentar de seguida.

1.2.1. Dimensão 1: Finalidades e missão do Plano de Formação

Com esta dimensão procura-se identificar qual a missão do PF do CF em função dos destinatários a que se dirige, das prioridades estabelecidas para o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente e das mudanças que se pretende operar nas escolas. Trata-se de analisar a visão que os PF deixam perceber do perfil exigido aos profissionais da educação e da missão que devem perseguir nos contextos educativos em que atuam.

Para tal, tomamos como referência três grandes dimensões da atividade educativa e formativa, baseando-nos em Terezinha Rios (2003): i) uma dimensão técnico-científica, entendida como um conjunto de saberes e modos de fazer necessários ao ato de ensinar; ii) uma dimensão ético-política, entendida como um conjunto de valores e finalidades da educação e da formação, capazes de permitir a promoção do bem comum e da melhoria da sociedade; iii) uma dimensão estética, que se relaciona com o desenvolvimento da sensibilidade humana e artística intrínseca ao processo de formar e de educar.

Procuramos, assim, identificar as prioridades definidas em geral, nos PF, bem como as prioridades definidas nas AF que justificam a sua proposta, tentando compreender o que priorizam como finalidade dos percursos de formação e analisando a sua articulação com os PF das escolas e/ou com outras entidades parceiras, tendo em vista a melhoria da atividade dos atores educativos que frequentam as ações de formação.

Esta dimensão está associada à análise das finalidades dos próprios PF e da sua coerência com o conjunto das AF. Pretende-se verificar, desta forma, se os PF se constituem:

- Como uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos formandos, de promoção da sua capacidade para melhorarem as situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, o processo educativo em geral;
- Como uma oportunidade de capacitar os formandos para se tornarem agentes de inovação e de mudança, dando resposta aos desafios que se colocam à educação do ponto de vista local, regional, nacional e global;
- Como espaço de desenvolvimento de competências de colaboração com outras entidades capazes de promover o sucesso educativo e o desenvolvimento das comunidades

que para eles podem contribuir (cf. Udouj, Grover, Belcher, & Kacirek, 2017; Yadav et al, 2016).

Vejamos, de modo mais esquematizado no Quadro 1, os critérios e os indicadores usados para a análise das dimensões e finalidades privilegiadas nos Planos de Formação.

Critérios	Indicadores
1.1. Alinhamento com as prioridades de formação identificadas na literatura da especialidade e nas recomendações locais, nacionais e internacionais para a educação e a formação.	1.1.1. Refere as prioridades de formação definidas a nível local (escola), nacional e internacional e pela investigação. 1.1.2. Refere os desafios globais e contextuais que se colocam à escola e aos profissionais de educação (pessoal docente e não docente).
1.2. Relevância para o desenvolvimento profissional dos formandos (pessoal docente e não docente), formadores e organizações educativas (escolas e agrupamentos).	1.2.1. Considera as componentes do conhecimento profissional e as principais dimensões da atividade educativa (técnico-científica, ético-política, estética) 1.2.2. Considera o desenvolvimento da escola como organização (refere os órgãos de gestão, as lideranças, os projetos e a articulação das práticas com as comunidades educativas).
1.3. Relevância para os alunos e suas aprendizagens.	1.3.1. Considera a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Quadro 1 – Critérios e indicadores da dimensão finalidades e missão do PF

1.2.2. Dimensão 2: Necessidades de formação

Com esta dimensão, procura-se avaliar se a conceção dos PF teve em conta as necessidades individuais de formação dos formandos (pessoal docente e não docente), assim como as necessidades globais das escolas e agrupamentos como organizações educativas. Esta dimensão inclui ainda o modo de operacionalização da tomada em consideração dessas necessidades, analisando o tipo de informação recolhida, a forma de tratamento da mesma e os seus efeitos nas decisões tomadas.

O planejamento de atividades de formação exige a identificação de necessidades de formação, a preparação do PF e a sua operacionalização tendo em conta os recursos disponíveis. Para tal, existe um conjunto variado de ações que podem ser realizadas, tais como visitas a escolas, diálogo com os atores educativos, recolha de informações através de inquéritos por questionário ou entrevista, observação de evidências de boas práticas de ensino, análise de relatórios de atividades de formação precedentes, workshops, diálogo com decisores de política educativa e outros elementos da comunidade educativa. Para além da análise do modo como as necessidades de formação são identificadas e transpostas para os PF (Yadav et al, 2016), procurámos ainda compreender o modo como os diferentes participantes são envolvidos nesse processo, tal como mostra o Quadro 2 a seguir apresentado.

Critérios	Indicadores
2.1. Alinhamento com o diagnóstico realizado relativamente às necessidades de formação do pessoal docente e não docente.	2.1.1. Faz referência ao diagnóstico das necessidades de formação. 2.1.2. Utiliza esse diagnóstico para a definição do Plano de Formação.
2.2. Envolvimento dos participantes nos processos de tomada de decisão.	2.2.2. Encoraja os formandos a participarem a tomada de decisões que permitem o desenvolvimento do Plano de Formação e a escolha das Ações de Formação.

Quadro 2 – Critérios e indicadores da análise das necessidades de formação dos CF

1.2.3. Dimensão 3: Modalidade, organização e funcionamento das ações de formação

Com esta dimensão, procura-se avaliar o tipo de AF (curso de formação, oficina de formação ou outra modalidade), a sua organização e funcionamento (contemplando as infraestruturas, os tempos e espaços de funcionamento das ações, nomeadamente, a duração e o horário, a extensão no tempo), os equipamentos (computadores, quadros, etc.), os materiais e as instalações, o regime de funcionamento (presencial e/ou a distância) e as relações interpessoais estabelecidas entre os participantes, tudo isto em relação com o cumprimento dos objetivos e finalidades e, conseqüentemente, do sucesso de cada uma das AF.

Relativamente aos aspetos aqui referidos, podemos dizer que as formações oferecidas em tempo letivo ou em horários noturnos ou as que se consideram de curta duração (menos de 12 horas presenciais) parecem não ter os mesmos efeitos que outras ações de formação oferecidas (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) quando os formandos a elas se podem dedicar com outro empenho:

“In-service education cannot be an event but rather it should be a process, which includes knowledge, development and changes in attitudes, skills, disposition and practice – through interactions both in workshop settings and in the school. Adopting ad hoc and sporadic in-service programs are not going to help the teaching community to deliver quality education.”
(Yadav et al, 2016, p. 2).

É de referir que a análise desta dimensão é aquela que toma em consideração, de modo mais direto, a avaliação que os formandos fazem do PF, a partir da avaliação feita a cada uma das AF. Salienta-se, no entanto, que não constitui objetivo deste estudo elaborar um juízo de qualidade de cada AF isoladamente, mas sim construir uma visão de conjunto sobre os efeitos que o PF teve junto dos formandos através do levantamento e sistematização das avaliações realizados pelos formandos na sua globalidade.

Vejamos, no Quadro 3, os critérios e indicadores utilizados na avaliação da modalidade de formação, organização e funcionamento das Ações de Formação.

Crítérios	Indicadores
3.1. Adequabilidade da Ação de Formação às condições dos formandos e dos contextos.	3.1.1. Modalidade, horário, duração, alongamento no tempo, ajuste às condições materiais, local de realização, grau de satisfação.
3.2. Atratividade da Ação de Formação.	3.2.1. Número de candidatos e número de selecionados; número de inscritos e número de avaliados; grau de satisfação dos participantes.
3.3. Diversificação de níveis de ensino e grupos de recrutamento.	3.3.1. Destinatários das ações de formação

Quadro 3 – Critérios e indicadores da modalidade, organização e funcionamento das AF

1.2.4. Dimensão 4: Conteúdos das ações de formação

Nesta dimensão avaliam-se os conteúdos abordados nas AF que integram os PF, tendo por base as diferentes dimensões do conhecimento profissional docente. A análise desta dimensão pretende avaliar se a formação proposta tem em conta a abrangência e a complexidade do conhecimento profissional exigido para a realização das atividades educativas. Neste sentido, podemos dizer que importa formar profissionais de educação capazes de construir conhecimento profissional que, na síntese de vários autores, entre os quais Shulman, inclui várias dimensões que interagem entre si (ver Martins, 2016, para uma síntese).

Estas dimensões incluem: o *conhecimento do conteúdo*, isto é, o conhecimento e a compreensão crítica por parte do educador ou professor dos conteúdos a serem tratados para serem aprendidos, a partir de múltiplas perspetivas sobre o modo como os conteúdos se relacionam uns com os outros, quer no contexto de uma mesma disciplina ou área curricular, quer no âmbito de diferentes disciplinas ou áreas; o *conhecimento do currículo*, isto é, o conhecimento dos programas e materiais didáticos projetados para a educação, assim como da organização curricular do nível ou níveis de ensino em que o professor ou educador se situam; o *conhecimento pedagógico ou de didática geral*, que inclui o conhecimento das teorias pedagógicas e dos modos de as concretizar nas interações com os aprendentes, quer em sala de aula, quer na escola; *conhecimento em didática específica*, que inclui o conhecimento de diferentes estratégias de ensino, assim como a compreensão do que torna a aprendizagem possível em disciplinas ou áreas específicas, sendo que este tipo de conhecimento inclui também o *conhecimento das finalidades e valores educativos*, já que o ensino e a educação, enquanto ações intencionais, se dirigem para determinados fins e obedecem a um determinado quadro de valores que importa, ou não, trabalhar nas situações educativas; o *conhecimento dos alunos*, das suas características, necessidades e estilos de aprendizagem; o conhecimento dos *contextos educativos*, suas qualidades e condições, espaços, equipamentos, tempos e/ou modos de organização, na medida em que as características dos contextos potenciam e/ou limitam o tipo de ensino praticado e/ou as aprendizagens; e, por fim, mas não menos importante, o *conhecimento supervisão*, que inclui o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem refletir de forma individual e colaborativa sobre a ação pedagógico-didática, abrangendo o conhecimento

de si próprio, das suas capacidades e limitações, o conhecimento das suas funções como educador e professor e o conhecimento do modo como pode esse conhecimento ser usado para regular e/ou reorientar a prática educativa. Numa palavra, pretendemos aqui tomar o conceito de conhecimento profissional em sentido lato, procurando cobrir “toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d’être mobilisées dans des situations professionnelles” (Barbier, Chaix & Demailly, 1994, p. 7) e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento profissional dos atores educativos.

Com a análise desta dimensão, procura-se avaliar a diversificação dos temas tratados e, conseqüentemente, a abrangência e articulação das dimensões de conhecimento profissional abarcadas, bem como a sua atualidade, o seu alinhamento com as recomendações nacionais e internacionais, provenientes de órgãos de decisão política e/ou da investigação, e a relevância para o desenvolvimento dos formandos, das escolas e da aprendizagem dos alunos: “the connecting of subject matter content and pedagogical or education content in teacher education program play significant role in effectiveness of any teacher teaching program” (Safi, 2015, p. 5).

Como síntese do que acabamos de fazer, veja-se o Quadro 4 com os critérios e indicadores que permitem avaliar os conteúdos trabalhados nas diferentes AF.

Crítérios	Indicadores
4.1. Diversificação dos temas/conteúdos (abrangência das dimensões do conhecimento profissional).	4.1.1. Abrange as diferentes dimensões do conhecimento profissional.
4.2. Alinhamento com as recomendações nacionais e internacionais e com a investigação educacional.	4.2.1. Seleciona conteúdos de acordo com as recomendações nacionais e internacionais e de acordo com a investigação educacional.

Quadro 4 – Critérios e indicadores dos conteúdos das AF

1.2.5. Dimensão 5: Processos de formação e de avaliação contemplados

Com esta dimensão, procura-se avaliar as metodologias de formação e de avaliação propostas pelos formadores, isto é, a diversificação dos processos de aprendizagem profissional solicitados aos formandos

(informação, colaboração, investigação, ação, experimentação, reflexão crítica individual ou partilhada e comunicação), bem como a pertinência e adequação das metodologias e formas de avaliação dos formandos (ver Andrade, 2016), isto é, as AF isoladamente e no seu conjunto.

Trata-se de analisar de que forma os programas de formação põem os participantes (sujeitos em aprendizagem) no centro do processo formativo, como concebem e põem em prática metodologias ativas, entendidas como aquelas em que o sujeito se compromete com o seu percurso de construção de saberes e com o seu próprio desenvolvimento profissional, abrindo possibilidades de perseguição de objetivos relevantes do ponto de vista pessoal, de aplicação de conhecimento em novas situações, de reflexão sobre as aprendizagens realizadas e sobre os processos que a elas conduzem, promovendo a colaboração entre os atores educativos e responsabilizando-os pela sua aprendizagem profissional (Andrade, 2016, pp. 64 e seguintes; Andrade & Martins, 2017).

Transversal a todas as preocupações na escolha das estratégias de formação, está o *processo de reflexão* ou o desenvolvimento da reflexividade (Alarcão, 1996, sobre o pensamento de Donald Schön), concebido como uma teoria e uma prática sobre a atividade educativa, nomeadamente no que diz respeito à relação entre aquilo que se faz e a sua compreensão ou justificação, entre o que se pensa, fruto de experiências pessoais, e o conhecimento acumulado pela investigação (Hickson, 2011). Dalmau e Guojonsdóttir (2002, pp. 103-104) referem-se-lhe como a “working professional theory”, que se desenvolve através da análise de conhecimento existente, de exame crítico de práticas e de diálogo colegial: “Teachers are much more than ‘recipients [and implementers] of knowledge generated by professionals with the theoretical, pedagogical, and critical abilities to contribute to teaching and learning, and the regeneration of schools (Cochran-Smith and Lytle, 1993, p. 1).”

A par da reflexão, importa considerar a observação como processo de formação, correspondendo ao fazer observar, ao ensinar e o aprender a observar, ao ensinar e aprender a olhar para os contextos em que os formandos atuam e sobre os quais têm de aprender. No discurso dos investigadores que estudam a formação, a observação é vista como uma forma de construir pensamento, como um processo de reflexão e de ação sobre a prática de ensino, desempenhando “um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte

de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p. 11).

Para além da observação, importa ainda considerar processos de formação para a ação e para a experimentação educativa, o que se deve traduzir numa preocupação em proporcionar novas experiências em contexto de atuação (sala de aula, escola, laboratório, etc.) (Moran, 2007).

É de destacar igualmente o trabalho com outros parceiros educativos, o envolvimento em grupos que trabalham sobre as mesmas temáticas, os mesmos problemas e preocupações, a construção de comunidades de aprendizagem – na sala de aula, na escola, nas instituições de formação, em espaços de comunicação online, fóruns e/ou plataformas de aprendizagem – onde educadores, professores e formadores possam construir conhecimento útil à sua atividade profissional (UNESCO 2018; European Commission, 2015).

Torna-se igualmente imprescindível, de acordo com a literatura da especialidade, a aquisição de informação sobre o conhecimento daquilo que já se sabe, desenvolvendo a capacidade de literacia – localizar, avaliar e usar informação sobre um dado problema ou tema (Floyd, Colvin, & Bodur, 2008, p. 368) – bem como o papel da investigação, uma formação pela investigação e para a investigação, “By both inviting researchers into the classroom and taking on the role as researcher themselves, teachers can develop their teaching practice” (Postholm, 2008, p. 1717).

Por fim, a nosso ver, importa considerar igualmente o desenvolvimento da competência de comunicação sobre o conhecimento que cada um vai construindo, como forma de partilhar, expandir e melhorar esse mesmo conhecimento, pondo-o ao serviço dos atores e comunidades educativos.

Como síntese deste ponto, reforçamos a ideia de que os processos de formação, informação, observação, investigação, ação, colaboração, comunicação e reflexão, que se considera importante desenvolver, têm como intenção dirigir-se a uma grande finalidade: contribuir para a (re) construção de identidades profissionais responsáveis capazes de aprender e de transformar os contextos educativos em que circulam.

Na sequência do exposto, consideram-se, na avaliação dos processos de formação e de avaliação dos PF dos CF da Zona Centro que constituem o *corpus* deste nosso estudo, os critérios e indicadores apresentados no Quadro 5:

Critérios	Indicadores
5.1. Diversificação dos processos de formação e avaliação.	5.1.1. Mobiliza conhecimento prévio dos formandos. 5.1.2. Utiliza processo de formação que promove a informação, colaboração, investigação, ação, experimentação, reflexão crítica (individual ou partilhada), comunicação. 5.1.3. Utiliza processos de avaliação diversificados: auto e hetero avaliação, trabalho de grupo e trabalho individual, avaliação formativa e sumativa, instrumentos de avaliação centrados no formando e sua atividade (relatos de práticas, análise de aulas, auto e hetero observações, portefólios ...). 5.1.4. Prevê formas de feedback para o desenvolvimento dos formandos.
5.2. Adequabilidade do processo formativo e avaliativo.	5.2.1. Grau de satisfação dos formandos.

Quadro 5 – Critérios e indicadores dos processos de formação e avaliação dos PF

1.2.6. Dimensão 6: Perfil e desempenho dos formadores

Com esta dimensão, procura-se caracterizar os formadores do ponto de vista do seu perfil, isto é, da adequabilidade das suas habilitações e experiência profissional para serem formadores, bem como do seu desempenho (capacidade de organização das sessões, domínio de conteúdos, capacidade de comunicação, etc.) e do seu estatuto (interno ou externo face ao CF).

Os formadores constituem uma das peças-chave das atividades de formação, devendo ser selecionados em função das suas competências nas áreas em que concebem e gerem percursos de formação, de aprendizagem e das suas competências de reflexão e de investigação sobre aquilo que fazem:

“Resource persons constitute the most important part of any training programme. In-service training programmes engage resource persons both external and internal. Resource persons are engaged in the various training programmes on the basis

of their expertise in the respective field/area. They are also selected from those who were trained as master trainers in the earlier training programmes. Their expertise, experiences enriched the training. They were also associated with writing of modules/chapters for the training package/ materials” (Yadav et al, 2016, p. 25).

Neste sentido, a bolsa de formadores com a qual os CF podem contar é um dos fatores decisivos na qualidade do PF que oferecem e no potencial impacto nas aprendizagens profissionais dos formandos.

Para avaliar esta dimensão, seleccionámos como critérios a aplicar na análise dos dados que permitem compreender este grupo de atores educativos a adequabilidade do seu perfil e a eficácia do seu desempenho na realização das AF pelas quais foram responsáveis, sendo este último perspectivado através das representações dos formandos que as frequentaram.

Podemos dizer que esta dimensão, muitas vezes esquecida pelos decisores políticos pela falta de investimento na qualificação e formação de formadores, é demasiado importante e, como tal, não poderia ser excluída, tal como podemos ler num relatório da Comissão Europeia:

“Teacher educators are crucial players for maintaining – and improving – the high quality of the teaching workforce. They can have a significant impact upon the quality of teaching and learning in our schools. Yet they are often neglected in policy-making, meaning that some Member States do not always benefit fully from the knowledge and experience of this key profession. It also means that teacher educators do not always get the support and challenge they need, for example in terms of their education and professional development.” (European Commission, 2013, p. 4).

Também, a nosso ver, os formadores são uma peça-chave na qualidade dos PF oferecidos, pelo modo como os fazem viver e se preocupam com a aprendizagem profissional dos formandos. Vejamos, no Quadro 6, os critérios e indicadores utilizados na avaliação do perfil e desempenho dos formadores.

Critérios	Indicadores
6.1. Adequabilidade do perfil.	6.1.1. Qualificação dos formadores. 6.1.2. Experiência profissional. 6.1.3. Área/domínio de registo do formador. 6.1.4. Estatuto do formador (interno/externo).
6.2. Eficácia do desempenho.	6.2.1. Pontualidade. 6.2.2. Gestão do tempo e das atividades/sessões. 6.2.3. Capacidade para motivar os formandos. 6.2.4. Domínio dos conteúdos. 6.2.5. Capacidade de comunicação. 6.2.6. Explicitação dos benefícios da AF. 6.2.7. Auto avaliação do formador

Quadro 6 – Critérios e indicadores do perfil e desempenho dos formadores

1.2.7. Dimensão 7: Monitorização e impacte das ações de formação

Esta dimensão centra-se na avaliação da monitorização do PF e respetivas atividades de formação, ao nível da sua planificação e operacionalização, em alinhamento com: (i) as competências da equipa de secção de formação e monitorização, definidas pela legislação (DL nº 127/2015, de 7 de julho); (ii) literatura científica especializada (por exemplo, Guerra & Costa, 2016; Fernandes, 2018; Guskey, 2002); (iii) em documentos de natureza política no âmbito da monitorização e avaliação de processos formativos (por exemplo, IFAD, 2015; OECD, 2001; European Commission 2015).

De forma específica, pretende-se averiguar se e de que forma a monitorização se tem efetivamente constituído como uma mais-valia na (re) definição de abordagens formativas, no sentido de verificar se os sujeitos que frequentaram as AF realizaram as aprendizagens pretendidas e se desenvolveram do ponto de vista pessoal e profissional, assim como identificar os fatores que mais contribuíram para essas aprendizagens e desenvolvimento. Inclui-se ainda nesta dimensão a preocupação com a identificação de atividades de acompanhamento dos formandos numa fase posterior à frequência das ações, na medida em que este tem sido um dos aspetos identificados como mais problemático na concretização da formação contínua:

“Having completed a workshop, seminar or other event designed for capacity building, teachers too often return to their school

and classroom without real and effective follow up system that collaborate in adapting of innovation and practices in the education context” (Safi, 2015, p. 5; ver ainda Merchie et al, 2018).

A avaliação desta dimensão é feita através de três critérios específicos, mas interdependentes. O primeiro critério parte do pressuposto de que a monitorização e avaliação de processos educativos é um exercício complexo que requer a articulação de saberes específicos e multidisciplinares na medida em que: (a) os programas de formação abrangem áreas muito diversificadas; (b) a construção e aplicação de instrumentos de recolha de dados requerem uma equipa cujo saber-fazer coletivo permita a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas. O segundo critério emerge do posicionamento de que o alinhamento estratégico entre os objetivos de monitorização e as práticas de monitorização implementadas se constitui como crucial para o sucesso da mesma. Por fim, o terceiro critério parte do pressuposto de que a monitorização deve ter consequências, que se podem manifestar de diversas formas (desde a definição de sugestões/recomendações até à alteração de documentos, estratégias etc.) no sentido de justificar os investimentos realizados (Fernandes, 2018).

Observemos, de modo esquemático no Quadro 7, os critérios e indicadores que nos serviram para avaliação desta dimensão.

Crítérios	Indicadores
7.1. Qualificação da equipa de monitorização.	7.1.1. Membros com perfil de formação diferenciado. 7.1.2. Membros com formação complementar relevante para a função.
7.2. Adequabilidade da estratégia/metodologia de recolha de dados.	7.2.1. Natureza/Tipo de instrumentos utilizados. 7.2.2. Regularidade/timings de aplicação dos instrumentos.
7.3. Eficácia e inovação da monitorização (Efeitos).	7.3.1. Articulação entre os objetivos da monitorização definidos pelo regulamento e a informação recolhida. 7.3.2. Produtos diretos resultantes da monitorização constantes dos relatórios e outros documentos. 7.3.3. Recomendações para o futuro.

Quadro 7 – Critérios e indicadores da monitorização e impacte das AF

As considerações expostas na definição e descrição das sete dimensões constituem-se como os alicerces do referencial de avaliação. Salienta-se, no entanto, a natureza dinâmica e flexível do mesmo, na medida em que o próprio processo de avaliação e o contacto direto com os dados e os resultados emergentes da análise dos mesmos (eixo contextual) potenciaram o amadurecimento deste referencial, num processo de retroalimentação sinérgica. Informação mais detalhada sobre esta dinâmica associada à aplicação do referencial de avaliação e sua negociação com os interessados neste processo de avaliação são exploradas de forma mais específica no Capítulo 2, focado na metodologia do processo de avaliação.

Capítulo 2 – Metodologia do processo de avaliação

Introdução

Neste capítulo, procede-se a uma caracterização global do estudo de avaliação realizado.

Para tal, começa-se por delimitar o objeto de estudo, cuja natureza determinou a abordagem investigativa (estudo de caso) e a estratégia de recolha de dados (quantitativa e qualitativa).

Segue-se uma breve descrição das diferentes fases envolvidas no processo de avaliação externa.

Depois, apresenta-se uma descrição mais detalhada dos métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como da aplicação do referencial de avaliação na análise dos PF dos cinco CF implicados no estudo. Esta análise incidiu essencialmente nos PF (materializados num conjunto de AF propostas e realizadas nos CF em análise), bem como nas respostas de formandos e formadores a questionários (de avaliação, no caso dos formandos, e de caracterização, no caso dos formadores).

Termina-se com a identificação das limitações metodológicas do estudo, tendo em conta o tempo da sua realização.

2.1. Identificação do objeto de estudo e da abordagem investigativa

O protocolo celebrado com a instituição de Ensino Superior previa a avaliação externa dos PF de cinco CF de escolas e agrupamentos da Zona Centro do país.

Por conseguinte, a avaliação geral seguiu uma abordagem metodológica de tipo *multicaso* (ver Yin, 2003, sobre estudo de casos múltiplos incorporados; ver Amado, 2009, sobre estudo coletivo de casos), em que cada CF se constituiu como um caso em estudo, num cenário de avaliação mais amplo que envolveu os cinco centros (cf. Figura 1). De forma a garantir o anonimato dos CF envolvidos neste estudo atribuímos a cada centro uma letra, passando a ser identificados da seguinte forma: CF-A; CF-B; CF-C; CF-D; CF-E.



Figura 1 – Avaliação externa enquanto estudo de multicaso

As investigações de tipo estudo de caso caracterizam-se pela análise detalhada de uma entidade bem definida, como, por exemplo, uma instituição, um programa, uma disciplina ou uma pessoa (Ponte, 2004; Coutinho, 2011). Neste caso, o estudo diz respeito aos PF de cinco centros de formação.

Os estudos de caso constituem-se como investigações empíricas que se assumem como particularísticas, na medida em que se debruçam sobre uma situação específica, contemporânea e única (Yin, 2003), pelo que se almejou descobrir o que há de mais essencial e característico do PF de cada um dos CF, de modo a contribuir para a compreensão global e particular do fenómeno de interesse.

Ainda que a avaliação externa tenha implicado a recolha e análise de evidências de cinco CF diferentes, é de salientar que a mesma não se constituiu como um estudo comparativo. O estudo de cada caso permitiu, sobretudo, compreender melhor a dinâmica dos CF, na sua globalidade e de cada um em particular, mais do que se tivesse sido realizada uma avaliação única (Cohen, Manion, & Morrison, 2003; Amado, 2017).

Salienta-se ainda que o estudo se regeu por pressupostos e critérios de qualidade associados ao paradigma investigativo socio-crítico, na medida em que a análise dos dados recolhidos e a redação do relatório de avaliação externa se pode constituir como um instrumento de transformação (Cohen, Manion & Morrison, 2003; ver ainda Coutinho, 2011 ou Lopes, 2013) e inovação pela natureza do seu conteúdo e a utilidade das suas recomendações. Estes aspetos ficam evidentes num conjunto de preocupações, entre as quais se salienta:

- Aproximar os investigadores dos decisores responsáveis pelos CF, através da sua consulta sistemática;
- Contribuir para a compreensão da realidade social que constitui cada um dos CF com base em dados contextuais e empíricos recolhidos em cada um dos centros;
- Partilhar análises preliminares no sentido de permitir aos atores educativos a tomada de decisões mais fundamentadas;
- Redigir recomendações de carácter geral e específico destinadas aos principais atores educativos envolvidos na conceção e desenvolvimento dos PF dos CF (designadamente os diretores dos CF, membros da equipa de SFM, os diretores de escolas ou agrupamentos, formadores e formandos).

2.2. Fases do processo de avaliação externa

O processo de avaliação externa iniciou-se em 2 de maio de 2018, com a assinatura do protocolo de colaboração, e terminou em outubro do mesmo ano, com a entrega da versão final de cada um dos relatórios dos CF.

De forma geral, o estudo de avaliação estruturou-se em três fases (cf. Quadro 8), estando em concordância com as etapas definidas na literatura sobre avaliação (Hadji, 1994; Figari, 1996; Figari & Tourmen, 2006).

Definição dos termos do contrato UA-CF	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Definição e recorte do objeto de avaliação	Construção do quadro de realidade desejável	Aproximação à realidade (ciclos analíticos)	Leitura da realidade (referido)

Quadro 8 – Fases do processo de avaliação

Segue-se uma breve descrição de cada fase:

- **Fase 1** (de 2 de maio a 6 de junho de 2018, cerca de cinco semanas)
 - Nesta fase procedeu-se à realização das tarefas necessárias à “construção do quadro de leitura da realidade” (Hadji, 1994; Figari, 1996; Mendonça, 2017), designadamente à revisão da literatura no domínio da formação contínua e da avaliação de impacte, assim como à consulta das páginas de internet dos respetivos CF. No dia 29 de maio de 2018, o referencial de avaliação elaborado foi apresentado e discutido com os diretores dos cinco CF em análise. Com base na discussão realizada, fizeram-se ajustes no referencial e elaboraram-se propostas de instrumentos de recolha de dados (cf. Anexos 1, 2, 3 e 4).
- **Fase 2** (de 6 de junho a 31 de julho de 2018 cerca de oito semanas)
 - Esta fase corresponde, de modo genérico, ao trabalho de campo, no qual se procedeu à recolha e análise documental, assim como à realização de inquéritos por entrevista e questionário. É de salientar que a análise dos dados se desenrolou em dois ciclos. O primeiro ciclo correspondeu à análise de um dos CF na sua íntegra (isto é, tendo em conta todas as dimensões do referencial de avaliação), tendo os resultados associados a este CF sido apresentados a todos os Diretores dos CF como caso-preliminar, em reunião realizada no dia 19 de julho de 2018. Com base na discussão realizada entre todos, foram feitos ajustes necessários ao processo de análise de dados, no sentido da valorização da opinião dos parceiros, negociando a avaliação e procurando ter em conta a intersubjetividade.
- **Fase 3** (de 31 de julho a 12 de outubro de 2018, cerca de dez semanas) – Nesta fase procedeu-se à consolidação da análise dos dados recolhidos, no sentido de estabelecer uma comparação entre o referente (o que se ambicionava alcançar, definido pelo coletivo dos indicadores que integram o referencial de avaliação) e o referido (neste caso concreto o PF de cada um dos cinco CF) e à redação do respetivo relatório final. Salienta-se que cada um dos relatórios foi previamente enviado à direção de cada CF para apreciação, em outubro de 2018, e os comentários e sugestões daí decorrentes, sempre que considerados adequados, foram tidos em consideração na redação do relatório.

2.3. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

O estudo de avaliação externa, no que respeita à recolha de dados, assentou na articulação de uma análise quantitativa e qualitativa (Creswell, 2014; Teddlie & Tashakkori, 2009). Esta abordagem é considerada como a mais adequada para a análise de fenómenos complexos que implicam vários atores e vários níveis de efeitos (Almeida & Freire, 2003; Ampudia de Haro *et al.*, 2016; IFAD, 2015; OECD, 2001), como é o caso da formação contínua realizada no quadro dos CF.

As técnicas de recolha de dados incluíram recolha documental (RD) e inquirição por questionário (Q – ver Anexo 1 e 2) e por entrevista (E – ver Anexo 3). Salienta-se que a recolha documental incluiu o levantamento e a análise dos instrumentos de avaliação desenvolvidos e aplicados pelas respetivas SFM dos CF, assim como de outros documentos, nomeadamente relatórios de monitorização da sua responsabilidade.

Neste sentido, a presente avaliação integra uma componente de meta-avaliação (Hedler & Gibram, 2009). Foram, por exemplo, analisados os questionários de avaliação adotados pelos CF e aplicados no final das AF. A análise realizada permitiu constatar que os questionários de avaliação aplicados em cada um dos centros eram semelhantes. Tendo em conta este facto, para a avaliação global das dimensões de análise teve-se apenas em consideração o conjunto de questões que procuraram avaliar os mesmos aspetos, sendo que informação mais detalhada é fornecida nos resultados das dimensões aplicáveis.

No que diz respeito à inquirição por questionário (Anexos 1, 2 e 4), foram desenvolvidos de raiz dois questionários (Anexos 1 e 2): um destinado aos formadores do CF e outro ao diretor ou a um dos outros elementos da equipa da SFM. A inquirição por entrevista implicou o desenvolvimento de um guião de entrevista (Anexo 3), que foi feita ao diretor de cada CF, de forma individual, por dois elementos da equipa de avaliação externa que produziu este relatório. As entrevistas realizadas aos diretores foram audio gravadas e, posteriormente, transcritas e, após validação pelos entrevistados, sujeitas a uma análise temática (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013), em articulação com revisões de literatura específicas e integrando ciclos de revisão analítica inter pares (Tucker, Bruce & Edwards, 2016; Charmaz, 2014). As técnicas de análise

dos dados incluíram ainda análise estatística descritiva dos dados quantitativos (com recurso ao *Excel*). O Quadro 9 apresentado mais abaixo sistematiza os instrumentos de recolha de dados utilizados e das evidências analisadas.

Salienta-se que, ao longo de todo o processo de avaliação externa, a dimensão “Monitorização e impacte das ações de formação” foi-se revelando como uma das mais complexas, nomeadamente pelo facto de os diretores dos CF assumirem que as SFM nem sempre têm funcionado como desejável. Apesar de ter sido sugerido pelos diretores dos CF retirar esta dimensão pela possibilidade de não serem encontradas evidências relativamente ao processo de monitorização e à avaliação do impacte das AF que pudessem ser consideradas pela equipa de avaliação externa, esta entendeu que se justificava a manutenção da mesma por considerar que a falta de dados sobre estes aspetos constituiria por si só uma informação relevante para a avaliação do funcionamento dos PF dos respetivos CF. Relativamente a este aspeto, o *Plano Estratégico 2018 – 2021 da UNESCO* no âmbito do objetivo 4 da Agenda de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2018) aponta para a necessidade de reforçar os mecanismos de monitorização dos processos educativos, designadamente na formação de professores.

Face a este cenário de dificuldade antecipada, as evidências associadas à dimensão de monitorização e impacte das ações de formação foram sujeitas a uma análise qualitativa complementar de tipo *SWOT* (Davis & Goetsh, 2014). Neste tipo de análise procede-se ao levantamento dos aspetos positivos (*Strengths*) e negativos (*Weaknesses*) associados à gestão e à organização interna do objeto em análise (ambiente interno) – neste caso a SFM e respetivos produtos resultantes do seu trabalho. A equipa de avaliação externa procedeu também ao levantamento de fatores contextuais positivos e negativos, designadamente oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*) que podem influenciar a qualidade do processo de monitorização e avaliação, tal como se procura mostrar na Figura 2 (esquema elaborado com base em Carapeto & Fonseca, 2014). Recorde-se que a abordagem analítica de tipo *SWOT* tem sido um dos instrumentos de diagnóstico estratégico mais usado na avaliação da qualidade de organizações e programas, principalmente em contextos de reduzida disponibilidade temporal para compreensão e avaliação de fenómenos complexos, como é o caso deste processo de avaliação externa (Carapeto & Fonseca, 2014; Lopes, 2016).



Figura 2 – Ilustração das quatro dimensões que integram a análise do tipo SWOT

Por fim, saliente-se que se procurou, em todo o processo de análise, cruzar as várias fontes de evidência entre si, no sentido de permitir uma interpretação aprofundada dos processos e produtos associados aos PF dos CF. A conjugação de descrição e interpretação, típica de estudos de caso, visou possibilitar o estabelecimento de relações de comparação (generalizações analíticas) (Lopes *et al.*, 2016; Cohen, Manion & Morrison, 2003) a vários níveis, designadamente de cada CF com a literatura de referência e de cada CF com os outros CF.

Técnica de recolha de dados	Evidências planeadas	Evidências efetivamente recolhidas e analisadas
Recolha documental	<ul style="list-style-type: none"> - Regulamento Interno - Planos de Ação Estratégica dos Agrupamentos de Escola - Levantamento das Necessidades de formação por AE - Plano de Formação do POCH - Programas das ações de formação que constam do Plano de Formação - Relatórios dos formadores das ações de formações - Questionários de avaliação da ação de formação - Documentação produzida pela SFM (Atas de reunião, entre outros) - Relatório de formação e atividades 2016/2017 - Relatório de formação e atividades 2017/2018 - Relatório de Avaliação da formação e de atividades 2016/2017 - Relatório de Avaliação da formação e de atividades 2017/2018 	<ul style="list-style-type: none"> - Regulamento Interno (n=5) - Planos de Ação Estratégica dos Agrupamentos de Escola (n=32) - Levantamento das Necessidades de formação por AE (n=15) - Plano de Formação do POCH (n=5) - Programas das ações de formação que constam do Plano de Formação (n=163) - Relatórios dos formadores das ações de formações (n=125) - Questionários de avaliação da ação de formação (n=3164) - Documentação produzida pela SMF (Atas de reunião, entre outros) (n=25) - Relatório de formação e atividades 2016/2017 (n=5) - Relatório de formação e atividades 2017/2018 (n=5) - Relatório de Avaliação da formação e de atividades 2016/2017 (n=5) - Relatório de Avaliação da formação e de atividades 2017/2018 (n=4) - Outros documentos (n=65) <p>Total: Foram analisados 3618 documentos</p>
Questionários	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de caracterização da equipa de SFM - Ficha de caracterização dos Formadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de caracterização da equipa de SFM (n=11) - Ficha de caracterização dos Formadores (n=103) <p>Total: Foram analisados 114 Questionários</p>
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor 	<ul style="list-style-type: none"> - Sim (n=5) <p>Total: foram analisadas 5 entrevistas</p>
Observação participante e Notas de campo	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo de 2 reuniões

Quadro 9 – Instrumentos de recolha de dados e evidências recolhidas

2.4. Limitações metodológicas

Apesar do forte apoio que os membros da equipa de avaliação externa tiveram na recolha de dados, em particular através da ação dos diretores dos CF, houve um conjunto de limitações no processo de recolha e análise dos mesmos.

De entre essas limitações destaca-se o facto de o protocolo de avaliação remeter para uma caracterização estática da implementação dos PF pela sua natureza *ad hoc* e pelo conseqüente curto período temporal em que foi realizada, impedindo um contacto mais prolongado da equipa de avaliação com o terreno da formação contínua.

Na sequência desta limitação, realça-se:

- A impossibilidade da convocação direta das vozes dos formandos e dos formadores, tendo as representações destes atores sido analisadas, sempre que possível, a partir de dados já recolhidos pelos CF, nomeadamente, no âmbito da monitorização e avaliação interna dos seus PF (por exemplo, através de avaliação das AF);
- A impossibilidade de, no período contratual em causa, auscultar outros atores, nomeadamente alunos e encarregados de educação, bem como outros elementos da comunidade educativa mais alargada, no sentido de compreender o impacto das aprendizagens realizadas nas AF nas práticas educativas concretas dos formandos que as realizaram.

Para encerrar este ponto, sublinha-se o esforço desenvolvido pela equipa de avaliação, apesar das limitações, no desafio associado à tentativa de interpretar uma realidade que os seus membros nunca poderiam conhecer suficientemente bem, na medida em que não fazem parte dela, desempenhando antes um papel intermediário entre a realidade analisada e quem tem o poder de decidir sobre ela (Proença, 2009). Reconhece-se, assim, que a interação entre avaliadores e avaliados interfere com a produção e análise dos dados (Tucker, Bruce & Edwards, 2016), isto é, que “toda a avaliação é um produto do que é avaliado pela esfera cognitiva de quem avalia” (Shopenhauer, s/d, citado por Proença, 2009, p. 7) e, como tal, dificilmente objetiva, porque sempre sujeita a diferentes interpretações.

No sentido de dar resposta a este ‘desafio’ e no alinhamento do quadro definido por Lopes, Pedrosa e Watts (2016b), destaca-se a prática de triangulação recorrente nos seguintes níveis: (i) triangulação de fontes no exercício de análise feito por cada investigador individualmente; (ii) triangulação no cruzamento dos resultados emergentes com os respondentes/avaliados; (iii) triangulação de interpretação dos mesmos dados por investigadores diferentes (pelo menos dois) para cada uma das sete dimensões do referencial de avaliação. Salienta-se ainda o cruzamento dos resultados entre cada uma das dimensões.

Os produtos resultantes dos procedimentos analíticos supra identificados encontram-se descritos no capítulo que se dedica à apresentação e discussão dos resultados.

Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados

Introdução

Este capítulo apresenta os dados recolhidos pela equipa de avaliação externa, durante o processo de avaliação dos CF, e discute os resultados a que se chegou. De um modo mais detalhado, o capítulo inicia-se com uma caracterização dos CF, objeto de estudo, para, em seguida, apresentar a análise dos dados recolhidos por cada uma das dimensões do referencial de avaliação de modo a construir-se uma ideia sobre cada um dos CF, assente na reflexão sobre: i) a sua finalidade e a sua missão; ii) as necessidades de formação dos seus profissionais de educação; iii) as modalidades, a organização e o funcionamento das AF propostas; iv) os principais conteúdos trabalhados nas AF; v) os processos de formação e de avaliação contemplados nos espaços e tempos de formação; vi) o perfil e o desempenho dos formadores; vii) as ações de monitorização levadas a cabo pelas direções dos CF para avaliar o impacto das AF sobre os seus destinatários e espaços educativos em que atuam.

Após a apresentação dos resultados a que chegámos com o processo de análise de cada uma das dimensões do referencial de avaliação, procura refletir-se de modo global sobre a qualidade dos PF propostos pelos cinco CF objeto deste estudo.

3.1. Caracterização dos centros de formação

Os centros de formação integram estabelecimentos públicos de educação dos diferentes concelhos abrangidos por este estudo. No período a que se reporta este estudo (de março de 2017 a julho de 2018), os CF

avaliados abrangiam cerca de 5980 docentes e 2351 não docentes distribuídos pelos 35 agrupamentos e escolas que os compõem (cf. Quadro 10).

Centros de Formação	N.º agrupamentos e escolas associadas	N.º Pessoal Docente	N.º Pessoal Não Docente
CF-A	6	1039	401
CF-B	7	1198	434
CF-C	6	1036	367
CF-D	10	1450	616
CF-E	7	1257	533
Total	35	5980	2351

Quadro 10 – Distribuição do pessoal docente e não docente pelos CF

De acordo com o Regulamento Interno dos CF, estes apresentam como órgãos uma Comissão Pedagógica e o Diretor.

A Comissão Pedagógica (órgão científico-pedagógico de direção estratégica, coordenação, supervisão e acompanhamento do plano de formação e do plano de atividades dos respetivos centros) é constituída:

- Pelo Conselho de Diretores, composto pelos diretores dos agrupamentos e das escolas associadas a cada CF e pelo próprio diretor do centro;
- Pela Secção de Formação e Monitorização (SFM), integrada pelos responsáveis pela elaboração dos PF dos agrupamentos e das escolas associadas e pelo diretor do CF.

No que diz respeito ao Conselho de Diretores, compete-lhe, entre outros aspetos: i) definir e divulgar o regulamento do processo de seleção do diretor do CF; ii) selecionar o seu diretor e participar na avaliação do desempenho docente do mesmo; iii) aprovar o regulamento interno, o plano de formação do CF, o plano anual de atividades e os princípios e critérios de constituição e funcionamento da bolsa de formadores internos, ouvida a SFM; iv) aprovar e reconhecer as AF de curta duração; v) aprovar os protocolos de colaboração entre o CF e outras entidades e o seu projeto de orçamento; vi) acompanhar e garantir a aplicação de

critérios de rigor, justiça e coerência nos processos de avaliação decorrentes das atividades do CF; viii) aprovar o relatório anual de formação e atividades; ix) monitorizar o impacto da formação realizada nas escolas associadas, no pessoal docente e não docente, assim como propor reformulações para a melhoria do PF apresentado e executado. É de referir que a formação do pessoal não docente só se realiza em alguns dos concelhos da área de influência de cada CF, dado que nos restantes concelhos essa formação é da responsabilidade das Câmaras Municipais, conforme explicaram os diretores dos CF nas entrevistas realizadas por autores deste estudo.

Relativamente à SFM, esta tem funções de coordenação, de supervisão pedagógica e de acompanhamento do PF e de atividades do CF, competindo-lhe, entre outros aspetos: i) facilitar e promover a comunicação e a articulação entre as escolas associadas e o respetivo CF; ii) participar na definição das linhas orientadoras e prioridades para a elaboração dos PF e de atividades; iii) colaborar na identificação das necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas; iv) propor a organização de AF de curta duração; v) apresentar orientações para o recrutamento e seleção dos formadores para a bolsa interna de formadores dos CF, bem como de outros formadores cuja colaboração com o CF se considere relevante; vi) acompanhar a execução dos PF e de atividades do CF e de cada escola associada; viii) avaliar o impacto da formação na melhoria da aprendizagem e dos resultados dos alunos nas escolas associadas; ix) elaborar o projeto de orçamento do CF e um relatório anual de avaliação da formação e de atividades.

Apesar das competências destes dois órgãos e conforme referiram os diretores em entrevista, a maior parte da atividade centra-se neles próprios, que têm de coordenar todo o trabalho do Conselho de Diretores, bem como o trabalho desenvolvido pela SFM.

Os CF em análise têm protocolos com inúmeras instituições, em particular com instituições de apoio educativo e de Ensino Superior e com as Câmaras Municipais dos concelhos que abrangem as escolas que a eles estão associadas.

Cada agrupamento de escolas faz o levantamento das necessidades de formação do seu pessoal docente e não docente (geralmente contempladas nos Planos de Ação Estratégica), que, posteriormente, é tido em consideração na construção do PF, conforme estipulado no Regulamento Interno de cada CF. Relativamente à identificação das necessidades de formação, salienta-se o

facto de existir apenas um CF que define linhas orientadoras e prioridades para a elaboração do PF (CF-B). De uma forma geral, os CF procuram, em articulação com os programas de financiamento existentes (como é o caso do POCH) e com as medidas de política educativa do Ministério da Educação, satisfazer as necessidades formativas do pessoal docente e não docente, diversificando a oferta formativa, apoiando a componente prática de trabalho na escola e a produção de recursos educativos a disponibilizar à comunidade educativa.

3.2. Resultados por dimensão de análise

3.2.1. Finalidades e missão dos planos de formação

Em conformidade com o estabelecido no regime jurídico da formação contínua de professores (RJFCP), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, os CF têm como missão contribuir para a atualização científica e pedagógica dos profissionais de educação e, conseqüentemente, para a melhoria das atividades de ensino, conforme podemos verificar no Regulamento Interno de cada um dos centros contemplados neste estudo.

Neste sentido, os CF procuram dar resposta às necessidades formativas dos agrupamentos e escolas não agrupadas, bem como dos profissionais de educação em diferentes áreas de atividade, nos domínios científico, curricular e pedagógico, procurando qualificar a escola como organização que aprende e se desenvolve, constituindo-se esta como um local privilegiado de formação.

As finalidades e a missão dos CF concretizam-se ainda nas finalidades e missão definidas em cada uma das AF, integrantes do Plano de Formação 2017-2018 em apreciação, sendo que uma mesma AF pode perseguir diferentes finalidades. Assim, após análise das 163 AF, realizadas e concluídas no período temporal acima referido, e tendo por base os seus programas e os relatórios dos formadores apresentados no final de cada ação, podemos concluir que os PF se centravam essencialmente na *dimensão técnico-científica* da atividade educativa e formativa (cf. Quadro 11), procurando um alinhamento com as prioridades de formação identificadas nas recomendações locais, nacionais e internacionais, nomeadamente no combate ao insucesso escolar pelo desenvolvimento das competências científicas e pedagógico-didáticas dos profissionais de educação. Neste sentido, alguns

diretores (CF-B; CF-C; CF-E) sublinharam a importância de o PF responder às exigências dos programas de financiamento, pretendendo capacitar os profissionais de educação para a promoção do sucesso escolar, não esquecendo que a principal preocupação das ações de formação contínua tem de ser o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente que não se desliga completamente da possibilidade de progressão na carreira.

Centros de Formação	Técnico-científica		Ético-Política		Estética	
	N	%	N	%	N	%
CF-A	12	57,1%	9	42,9%	0	0%
CF-B	29	80,6%	11	30,6%	2	5,6%
CF-C	30	93,8%	8	25,0%	2	6,3%
CF-D	22	84,6%	8	30,8%	3	11,5%
CF-E	41	85,4%	13	27,1%	6	12,5%
TOTAL	134	82,2%	49	30,1%	13	8%

Quadro 11 – Dimensões inerentes às finalidades e missão do PF

Com a valorização da dimensão técnico-científica, julgamos que se espera contribuir para a mudança das práticas educativas através do desenvolvimento de capacidades de realização de renovadas práticas dos profissionais de educação, suportadas por novos ambientes de ensino e de aprendizagem (veja-se, a título de exemplo, no Anexo 5, as ações 02 POCH/CF-A; 12 POCH/CF-B; 17 POCH/CF-C; 13 POCH/CF-D; 31 POCH/CF-E, entre outras). Como podemos verificar nos textos justificadores apresentados pelos formadores, ao pretenderem fundamentar as suas decisões, quer nos textos dos programas das AF, quer nos seus relatórios pós-ação, o desenvolvimento da competência tecnológica dos profissionais de educação é encarado como potenciador de mudança nas práticas de ensino e de desenvolvimento profissional:

“pretende-se dar a conhecer formas inovadoras de integrar as TIC no ensino do português, explorando os cenários de aprendizagem com os professores envolvidos” (13 POCH/CF-B);

“[...] Com esta Ação de Formação pretende-se trabalhar de modo colaborativo com os professores a construção de

estratégias de ensino inovadoras a serem implementadas nas suas turmas, integrando as TIC e as ferramentas da Google em contexto de ensino e de aprendizagem” (17 POCH/CF-C);

“[...] Esta oficina pretende dar resposta às necessidades de formação manifestadas pelos professores na utilização da tecnologia gráfica [...]” (03 POCH/CF-D).

Os PF procuram, ainda, responder aos desafios das sociedades globalizadas, ao terem em conta a *dimensão ético-política* da atividade educativa na justificação das ações propostas, mesmo se esta não é tão expressiva como seria de desejar. Esta dimensão centra-se, sobretudo, na promoção do bem-estar dos alunos e na flexibilidade curricular, assumindo-se os professores e educadores como gestores do currículo, promovendo a diferenciação pedagógica e supervisionando a construção de conhecimento profissional, assim como combatendo o insucesso escolar (veja-se, por exemplo, no Anexo 5, as ações 07 POCH/CF-A; 1 POCH/CF-B; 22 POCH/CF-C; 21 POCH/CF-D; 50 POCH/CF-E, entre outras). Com efeito, e para concluir a análise desta dimensão, pode dizer-se que os PF indiciam uma grande preocupação com os alunos e suas aprendizagens, porque a maioria das AF justifica a sua pertinência por referência à necessidade de melhorar o ensino e de ter consequências nas aprendizagens dos alunos, contribuindo para a promoção do sucesso escolar. A este propósito, veja-se, a título de exemplo, o texto justificativo das seguintes ações de formação:

“[...] pretendemos contribuir para essa formação, compartilhando experiências, refletindo, debatendo posicionamentos, reorganizando novas ideias, testando e criando oportunidades de mudanças que respondam às necessidades sentidas pelos intervenientes” (08 POCH/CF-D);

“[...] com esta formação pretende-se, por um lado, procurar promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem, mantendo uma atualização científica e didática por parte dos educadores e, por outro lado, estabelecer uma lógica de continuidade das aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula do 1.º Ciclo do ensino Básico” (14 POCH/CF-C);

“[...] sendo estas disciplinas [Matemática e Física] de capital importância para os alunos, importa conhecer e divulgar abordagens facilitadoras através das quais os alunos aprendam” (05 POCH/CF-B).

Como podemos ver também no Quadro 11, na análise feita às finalidades das AF, a *dimensão estética* da educação – definida por Rios (2003) como a valorização da educação como espaço de desenvolvimento da sensibilidade em relação ao humano e à sua dimensão criativa, artística e cultural – surge com um valor residual, sendo a que menos se destaca. Salienta-se ainda que esta dimensão parece estar ausente das finalidades definidas para as AF num dos centros de formação (CF-A), apesar de ter surgido no levantamento de necessidades de formação identificadas pelos agrupamentos da sua área de influência. As AF inseridas nesta dimensão centram-se, essencialmente, em aspetos artísticos dos textos e das imagens como formas de compreensão e de expressão do mundo (veja-se, a título de exemplo, no Anexo 5, as ações 11 POCH/CF-E; 32 POCH/CF-E e 65 POCH/CF-E).

3.2.2. Necessidades de formação

Com esta dimensão, procura-se avaliar se a conceção e concretização dos PF teve em conta as necessidades de formação do pessoal docente e não docente e como decorreu esse processo.

De acordo com a análise feita, o documento que concretiza os PF, correspondente ao período temporal que vai de março de 2017 a julho de 2018, é constituído por uma lista de AF. De acordo com os diretores, a construção destes PF resulta de um processo de levantamento das necessidades de formação por agrupamento. Assim, cada agrupamento envia aos CF a listagem das necessidades de formação diagnosticadas, tendo por base os planos de ação estratégica dos próprios agrupamentos e escolas e as necessidades identificadas por cada departamento desses mesmos agrupamentos.

A partir da análise cruzada dos documentos em que são identificadas as necessidades de formação, disponibilizados à equipa de avaliação pelos próprios diretores, nem sempre fica evidente a correspondência entre as necessidades enviadas pelos agrupamentos aos CF e a oferta formativa que integra os PF. Apesar de os diretores dos CF referirem, em entrevista

concedida à equipa de avaliação externa, a existência de orientações para a elaboração de propostas de formação de cada agrupamento, não fica claro como foram envolvidos os participantes no processo de tomada de decisões, nomeadamente os elementos da SFM, os diretores de agrupamentos e escolas, os professores e o pessoal não docente. A este respeito, os diretores salientaram que se trata de um processo complexo, porque, para além de ser importante e difícil ter em linha de conta as necessidades identificadas, existem outros constrangimentos difíceis de ultrapassar, como, por exemplo, a existência de um número insuficiente de formandos que assegure a sustentabilidade financeira da AF sugerida pelo agrupamento, a difícil articulação entre as agendas escolares e a disponibilidade de formadores adequados, a pouca articulação entre as diferentes áreas do saber em cada uma das escolas associadas ao CF, a conjugação da imposição legal da formação do pessoal não docente ser realizada em horário laboral e a disponibilidade dos formadores (que são, na sua maioria, professores no ativo) e ainda a falta de formação específica neste domínio das pessoas responsáveis pelo levantamento das necessidades de formação em cada escola.

Como síntese da análise desta dimensão, podemos dizer que os CF têm em conta as necessidades diagnosticadas pelas escolas e agrupamentos de escolas, utilizando esse diagnóstico para a elaboração dos PF, mesmo se nem sempre conseguem satisfazer todas as necessidades identificadas por constrangimentos vários, como seja o número reduzido de formandos interessados numa dada AF ou a falta de formadores qualificados. Relativamente ao encorajamento dos formandos a participarem no processo, os CF sabem que o processo é complexo e que, apesar da consciência da importância do envolvimento de todos no processo de diagnóstico de necessidades, nem sempre tal é conseguido.

3.2.3. Modalidade, organização e funcionamento das ações de formação

No estudo de avaliação externa, conforme se pode observar no Quadro 12, foram analisadas 163 AF financiadas pelo POCH, realizadas entre março de 2017 e julho de 2018 nos cinco CF. Do total de AF, 150 foram dirigidas ao Pessoal Docente (PD) e 13 ao Pessoal Não Docente (PND), salientando-se, ainda, que das 163 AF, 38 contaram com mais do que uma edição (variando entre duas a quatro edições cada). Estas AF foram dina-

mizadas por aproximadamente 103 formadores, abrangendo um total de 3580 formandos (3269 integram o grupo do pessoal docente e 311 o grupo do pessoal não docente).

Centros de Formação	N.º de AF	N.º de Formandos		N.º de Formadores
		PD	PND	
CF-A	21	357	57	19
CF-B	36	763	73	35
CF-C	32	594	108	14
CF-D	26	531	73	7
CF-E	48	1024	-	28
Total	163	3269	311	103

Quadro 12 – Número de AF, formandos e formadores por CF

As 163 AF repartem-se entre Oficinas de Formação (n=67) e Cursos de Formação (n=96), havendo um predomínio desta última modalidade, sendo esta a que permite abranger um maior número de formandos, conforme referiu um dos diretores em entrevista (CF-E).

Numa análise mais fina dos dados, tal como se pode verificar no Quadro 13, as opções de cada CF variam de centro para centro. Assim, há CF que optam por um equilíbrio entre estas modalidades de formação e há outros que valorizam mais uma modalidade em detrimento de outra.

Centros de Formação	Oficinas		Cursos		Ações de formação por CF
	N	%	N	%	
CF-A	10	47,6%	11	52,4%	21
CF-B	18	50%	18	50%	36
CF-C	12	37,5%	20	62,5%	32
CF-D	16	61,5%	10	38,5%	26
CF-E	11	22,9%	37	77,1%	48
TOTAL	67	41,1%	96	58,9%	163

Quadro 13 – Distribuição das ações de formação por modalidade de formação

No que diz respeito aos Cursos de Formação – que remetem, simultaneamente, para uma preocupação com o aprofundamento de conteúdos de ensino e/ou pedagógico-didáticos, não esquecendo a preparação para práticas educativas mais qualificadas – variam entre 12h e 50h, predominando o formato das 25h (a quase totalidade dos Cursos de Formação tem 25h). Relativamente às Oficinas de Formação – em que os formandos concebem e experimentam materiais e estratégias de ensino – são maioritariamente previstas na sua planificação horas de trabalho presencial e horas de trabalho autónomo e/ou a distância. A duração das mesmas varia entre 25h, 30h e 50h, predominando o formato das 50h (26 Oficinas de Formação têm 50h, organizadas em 25h presenciais e 25h de trabalho autónomo/a distância).

No que se refere ao local de realização das AF, constatamos que aquelas que foram dinamizadas pelos CF-B, CF-C e CF-D se realizaram, predominantemente, na sede do CF ($n=17$, 18 e 12 respetivamente). No que diz respeito ao CF-A, as AF realizaram-se na sua maioria nas escolas do concelho com um número mais elevado de formandos, pessoal docente e pessoal não docente. Em relação ao CF-E, as AF realizaram-se, preferencialmente nos agrupamentos que as solicitaram.

Conforme se pode observar no Gráfico 1, no período em apreciação, do total do pessoal docente e não docente ($n=5980$ PD e $n=2351$ PND, cf. Quadro 12 apresentado anteriormente) a percentagem que concluiu com sucesso as AF é elevada.

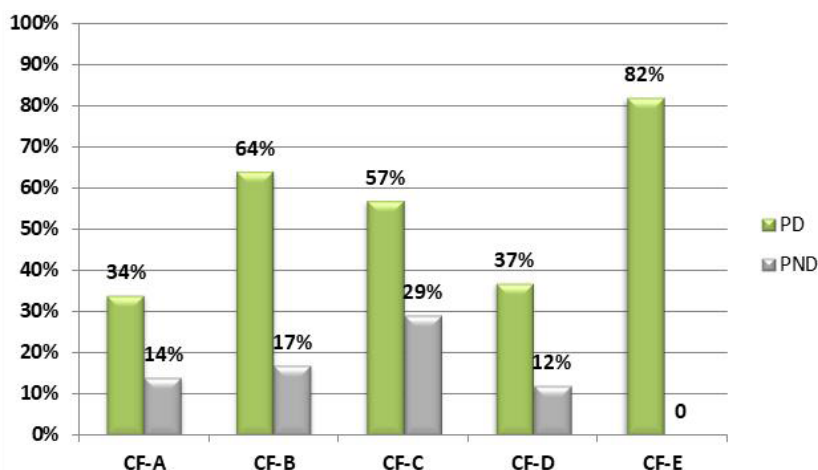


Gráfico 1 – Percentagem de tipo de formandos (pessoal docente e pessoal não docente) abrangidos pelas AF

A partir da análise dos dados do Gráfico 1, verifica-se que o PD frequentou, em geral, mais AF do que o PND e que, de um CF para outro, há uma variação maior ao nível da frequência de AF por parte dos docentes. Embora estes dados tenham que ser olhados com alguma reserva, na medida em existem formandos que frequentaram mais do que uma AF, não deixam de revelar uma certa dinâmica ao nível da procura da formação.

Relativamente à manifestação dos formandos sobre o seu grau de satisfação no que diz respeito à organização e funcionamento das ações, verificamos, a partir da análise dos dados do questionário preenchido no final de cada AF, que este é muito elevado no que se refere às relações interpessoais estabelecidas no decorrer dessas mesmas ações, considerando que as mesmas foram boas (91,80%), conforme se pode observar no Gráfico 2.

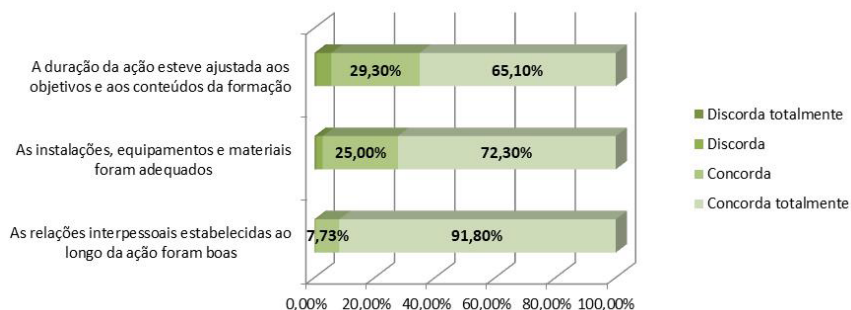


Gráfico 2 – Grau de satisfação dos formandos: organização e funcionamento das AF

No que se refere às instalações, equipamentos e materiais, 72,30% dos respondentes concorda totalmente com a adequação das instalações, equipamentos e materiais às exigências das AF. É de referir, como aspeto menos positivo, relativamente à organização e funcionamento das AF, a apreciação dos formandos sobre a sua duração. Mais de um quarto das pessoas inquiridas (35,90 %) ‘discorda’ ou ‘discorda totalmente’ com a afirmação de que a AF esteve ajustada aos objetivos e aos conteúdos da formação (cf. Gráfico 2). Esta evidência está em concordância com os diversos testemunhos recolhidos, em que se afirmava que o programa das AF deveria ser estendido para a consecução plena dos seus objetivos.

3.2.4. Conteúdos das ações de formação

Nesta dimensão, avaliam-se os conteúdos abordados nas AF que integram os PF, tendo por base as diferentes dimensões do conhecimento profissional docente que incluímos no referencial de avaliação utilizado neste estudo.

Relativamente aos conteúdos das AF, identificados a partir das designações das mesmas e da análise dos seus textos programáticos e dos relatórios de avaliação apresentados pelos formadores, é de notar que as dimensões do conhecimento profissional não são estanques, pelo que uma mesma AF pode incidir sobre mais do que uma dimensão desse mesmo conhecimento (ver, por exemplo, no Anexo 5, AF 03 POCH/CF-A; 02 POCH/CF-B; 32 POCH/CF-C). De uma forma global, podemos dizer que os PF propostos pelos CF cumprem a prioridade definida pelo POCH ao valorizar as AF que incidem sobre o conhecimento didático, quer específico (42,30%), quer geral (40,50%), sendo que, das 163 AF analisadas, 130 situam-se neste âmbito (cf. Gráfico 3).

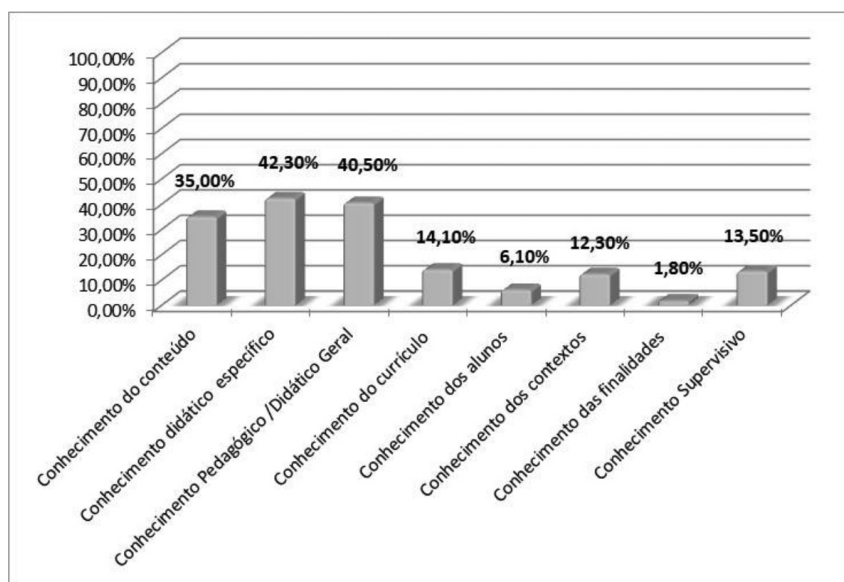


Gráfico 3 – Dimensões do conhecimento profissional abrangidas pelas AF analisadas

Verifica-se também que as AF procuram aliar o conhecimento didático, específico e geral, ao aprofundamento do conhecimento do conteúdo (ver, por exemplo, no Anexo 5, as AF 13 POCH/CF-A; 34 POCH/CF-B, entre outras),

seguido de uma preocupação em formar para o conhecimento do currículo (a título exemplificativo, indicam-se as AF 02 POCH/CF-C e 44 POCH/CF-E) e para o conhecimento supervisivo (ver, por exemplo, as AF 09 POCH/CF-A, 01 POCH/CF-B, 22 POCH/CF-C e 15 POCH/CF-D). Esta preocupação traduz-se na intenção de desenvolver nos formandos a autonomia e o autoconhecimento, assim como competências pessoais e profissionais, de modo a que aqueles possam acompanhar as medidas de política educativa centradas na flexibilização curricular, em que a pedagogia diferenciada, o trabalho colaborativo entre docentes e a reflexão sobre as práticas de ensino ocupam um papel preponderante. A nosso ver, estes valores indiciam ainda a preocupação com o desenvolvimento da competência técnico-científica, centrada no domínio das metodologias de ensino, surgindo com algum destaque a preocupação com o conhecimento, por parte dos formandos, de programas, metas e novas orientações para gestão do currículo.

É de realçar ainda alguma preocupação do PF em contemplar AF que permitam o conhecimento dos contextos (ver, por exemplo, as AF 07 POCH/CF-A, 01 POCH/CF-B e 26 POCH/CF-C) e dos alunos (a título exemplificativo, ver as AF 24 POCH/CF-C e 38 POCH/CF-E, cf. Anexo 5), procurando desenvolver nos formandos o conhecimento e a capacidade de observação e de leitura da realidade circundante, bem como competências de reflexão sobre os seus alunos e as suas características.

No que diz respeito ao conhecimento das finalidades, aqui entendidas como aspetos determinantes para a orientação da ação educativa, verifica-se a quase ausência de AF que incidam nesta dimensão do conhecimento profissional (apenas 1,8% do total de AF analisadas).

Em relação às representações dos formandos sobre os conteúdos trabalhados e de acordo com as respostas recolhidas através dos questionários de avaliação das AF, podemos dizer que estes revelam um grau de satisfação elevado. Assim, os formandos consideram que os conteúdos abordados corresponderam ao previsto inicialmente na proposta da ação (86,50% concorda totalmente com esta ideia).

Como síntese da análise feita aos conteúdos de formação, podemos dizer que estes abrangem diferentes dimensões do conhecimento profissional e tratam conteúdos recomendados, quer a nível nacional, quer a nível internacional, mesmo se existe um conjunto de temáticas – tais como a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação para a cidadania, a educação financeira, a educação para a justiça social e a solidariedade – que parece não surgir como prioridade dos PF analisados.

3.2.5. Processos de formação e de avaliação contemplados

Sobre os processos de formação e de avaliação contemplados nos textos programáticos das AF e nos relatórios dos formadores, destacamos a importância que assumem, no discurso dos atores que gerem os espaços e tempos formativos, a exposição da informação por parte do formador, a ação e a experimentação de “novas” práticas educativas por parte dos formandos seguidas de reflexão crítica partilhada (cf. Gráfico 4), num processo que parte da comunicação de novas ideias, passa pela sua aplicação em sala de aula e se consolida num diálogo reflexivo entre os participantes das AF.

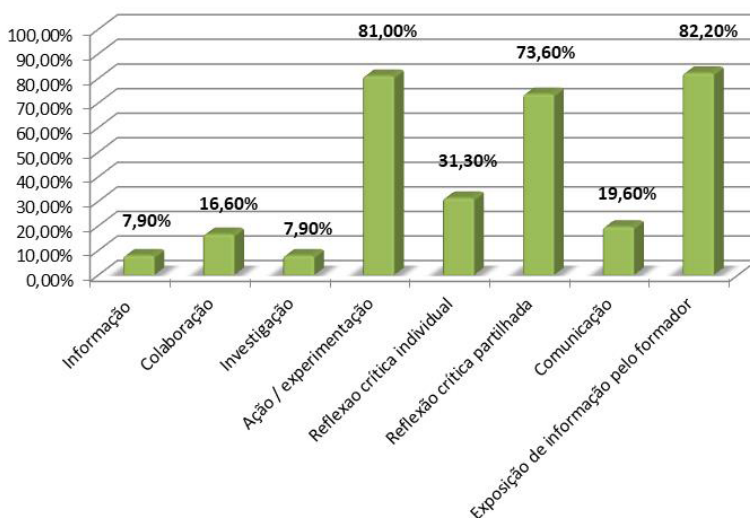


Gráfico 4 – Processos de formação contemplados nas AF analisadas

Salienta-se que a ação/experimentação de novas práticas surge, de certo modo, associada à produção de recursos educativos a partilhar na comunidade. É de realçar que esta partilha de recursos é definida como uma das prioridades de um dos Centros de Formação (CF-B).

Embora com menor expressividade e por ordem decrescente, é igualmente de notar a valorização da reflexão crítica individual (o que se prende, por exemplo, com o desenvolvimento da autonomia dos formandos), da comunicação aos pares de novas propostas pedagógico-didáticas (por exemplo, apresentação de trabalho didático realizado individualmente e/ou em grupo) e da colaboração como estratégias de construção de conhecimento e/ou de

desenvolvimento profissional, o que parece estar em consonância com as recomendações da literatura especializada e com as exigências do POCH.

Apesar da diversidade de processos de formação utilizados e de a grande maioria dos formandos, na resposta ao questionário passado no final das AF, qualificar a metodologia de formação adotada pelo formador como adequada (77,70% dos formandos concorda totalmente com a adequação da metodologia de formação e 19,50% concorda), julgamos que importa destacar a quase ausência da mobilização da investigação nos programas de formação analisados. Assim, em sentido contrário ao recomendado na literatura, o discurso da formação parece não valorizar o conhecimento que a investigação educacional proporciona para a conceção, desenvolvimento e avaliação dos programas de formação. De igual forma, a investigação como espaço de construção de conhecimento ou de formação surge de forma residual nos dados recolhidos e analisados. A nosso ver, a quase ausência da investigação nos programas de formação indicia uma representação da formação como espaço de aquisição de saberes e técnicas em detrimento da conceção da formação como espaço de transformação e desenvolvimento.

Os processos utilizados na avaliação e classificação dos formandos estão em consonância com resultados encontrados a partir da análise dos processos de formação: para além da participação nas atividades de formação, valoriza-se a produção de escritos reflexivos individuais e a produção de materiais ou recursos educativos (cf. Gráfico 5), capazes de evidenciar os conhecimentos adquiridos pelos formandos e a sua capacidade de pôr em prática e/ou em novas propostas didáticas a informação exposta pelos formadores.

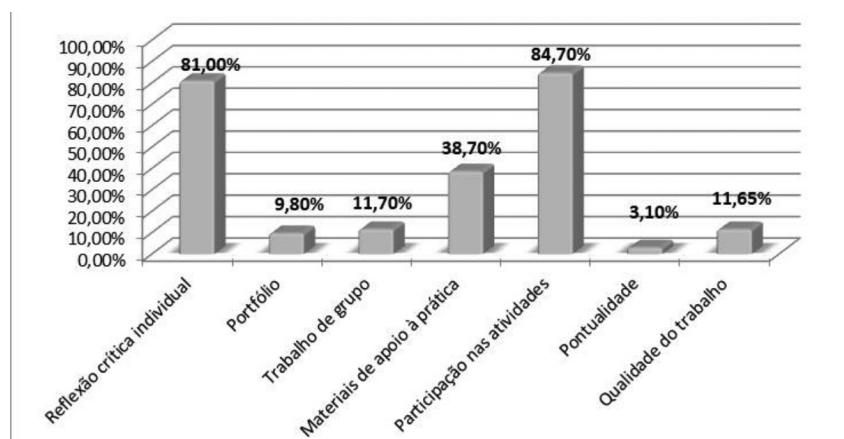


Gráfico 5 – Processos de avaliação contemplados nas AF analisadas

Ainda em relação à metodologia de avaliação, apesar de ela não ser diversificada e de não contemplar de forma explícita modos de *feedback* para aprendizagem e desenvolvimento, os formandos de quatro CF (CF-A; CF-B; CF-C; CF-D) consideram que os formadores clarificaram os critérios de avaliação a utilizar na análise e correção dos trabalhos e na apreciação do seu desempenho. De acordo com as respostas obtidas pelos questionários de avaliação das AF, 87,18% dos formandos concorda totalmente e 11,42% concorda com esta ideia.

Para avançar, podemos dizer que a análise dos documentos que concretizam os PF dos CF nos reenvia para uma formação centrada na ação e na reflexão sobre a ação, mostrando a importância que a relação entre estas duas atividades tem vindo a ganhar no discurso sobre a formação de educadores e professores, essencialmente na valorização do ensino e do saber-estar na escola. No entanto, é de referir a falta de explicitação de estratégias de avaliação mais centradas no *feedback*, na supervisão e no acompanhamento das práticas dos formandos para que esta seja mais formativa e mais vivida como aprendizagem.

3.2.6. Perfil e desempenho dos formadores

Nesta dimensão, começamos por apresentar os resultados relativos ao perfil dos formadores, tendo por base a análise dos dados recolhidos a partir do questionário elaborado para o efeito pela equipa de AE. De seguida, centramos a nossa atenção nas representações dos formandos sobre o desempenho dos formadores, tendo por base as evidências obtidas a partir de um subconjunto de questões contidas nos questionários de avaliação das AF, conceptualizados e implementados pelos próprios CF (cf. recolha documental no capítulo anterior). Foram igualmente consideradas, para esta análise, as representações dos diretores sobre o perfil e a disponibilidade dos formadores com os quais os CF contaram no período a que se reporta esta avaliação.

3.2.6.1. Caracterização pessoal e profissional dos formadores

Conforme se pode verificar no Gráfico 6, a maioria dos formadores que preencheram e devolveram o questionário de caracterização (cf. Anexo 2) (n=103) é do género feminino (55,63%).

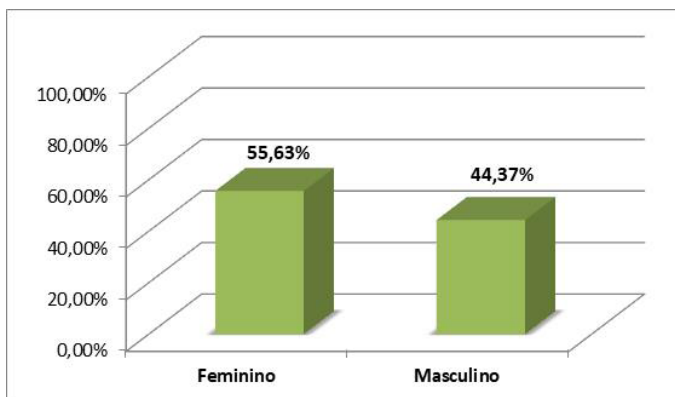


Gráfico 6 – Distribuição dos formadores por género

Ao observarmos o Gráfico 7, constatamos que os formadores se enquadram, essencialmente, na faixa etária dos 50-59 anos (num total de 49%). Se juntarmos estes formadores aos que têm 60 anos ou mais (7%), verificamos que 62% tem mais de 50 anos. Estes resultados corroboram o envelhecimento da população docente no sistema educativo português (Pordata, <https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Docentes-43>, acedido a 15/05/2019).

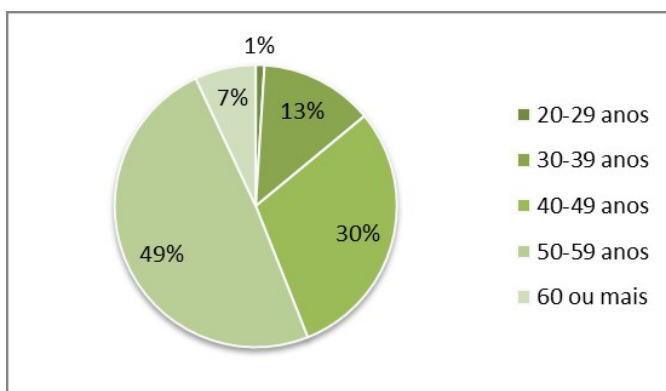


Gráfico 7 – Distribuição dos formadores por idade

Estamos também perante um grupo de formadores com experiência profissional, já que 62,7% tem mais de 20 anos de serviço e 58,5% tem mais de 10 anos de experiência como formador.

No que se refere às habilitações académicas (cf. Gráfico 8), verificamos que um número significativo de formadores (42,5%) é detentor do grau de mestre e 27,5% possui o grau de doutor. Apenas um terço dos formadores possui, como habilitação máxima, o grau de licenciado. Estes resultados traduzem um investimento na (auto)formação do pessoal docente e uma preocupação em integrar na bolsa de formadores os profissionais mais qualificados.

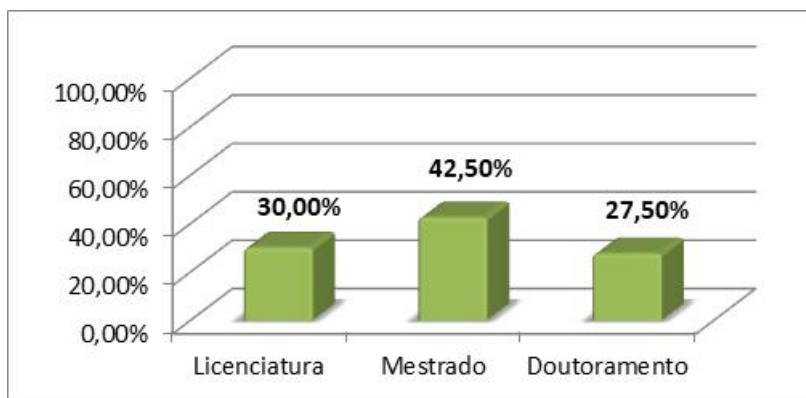


Gráfico 8 – Distribuição dos formadores por habilitações académicas

No que diz respeito à relação dos formadores com os CF, verificamos que mais de metade (55,73%) desenvolve a sua atividade nas escolas a eles associadas, cumprindo o estabelecido no Decreto-Lei n.º 127/2015 de 7 de julho que define a constituição e funcionamento dos CF. Um dos aspetos mais inovadores deste Decreto-Lei diz respeito à necessidade de constituição de uma bolsa de formadores internos, exercendo as suas funções como docentes e formadores nas escolas da área abrangida pelo CF, procurando tornar a formação mais próxima dos problemas reais dos professores e outros profissionais de educação, permitindo aproveitar e mobilizar recursos humanos existentes nas escolas, potenciando, assim, maior qualidade, eficiência e eficácia à atividade de formação através de um trabalho continuado e centrado sobre a especificidade dos contextos.

Tendo em conta que os cinco CF se situam na mesma zona geográfica do país, verifica-se também uma partilha de recursos humanos e de AF entre os vários centros, já que algumas AF se repetem nos diferentes CF.

No que se refere às áreas ou domínios de formação nos quais os formadores se registam junto do CCPFC, constatamos que a maioria dos formadores está registada em três grandes áreas: C05 – Didáticas Específica (60,19%), C15 – Tecnologias Educativas (21,35%) e B06/C13 – Educação Especial (13,59%).

Quanto ao grau de satisfação dos formadores relativamente à sua atividade como formador, tal como podemos observar no Gráfico 9, a globalidade está muito satisfeita ou extremamente satisfeita com a sua atividade.

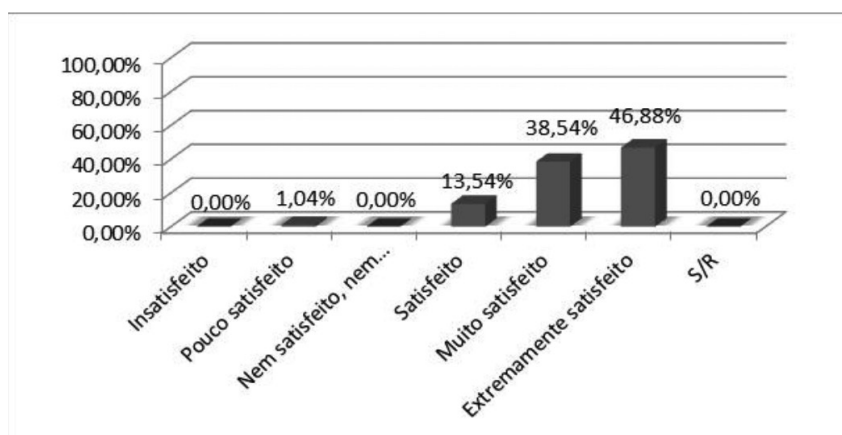


Gráfico 9 – Grau de satisfação relativamente à atividade como formador

Ao analisarmos as respostas dadas à questão 6.2 do questionário dirigido aos formadores (Anexo 2), em que se solicitava que justificassem o grau de satisfação sentido e indicado em 6.1, foi possível identificar quatro tipos de justificação. Assim, os formadores sentem-se muito satisfeitos ou extremamente satisfeitos, dizendo que a sua atividade formadora tem sido importante para o seu crescimento e desenvolvimento profissional e sentir que contribuem para a melhoria da ação dos profissionais de educação. De seguida, valorizam o apoio dado pelos CF à realização das AF e as boas relações que conseguem manter com os formandos (cf. Gráfico 10).

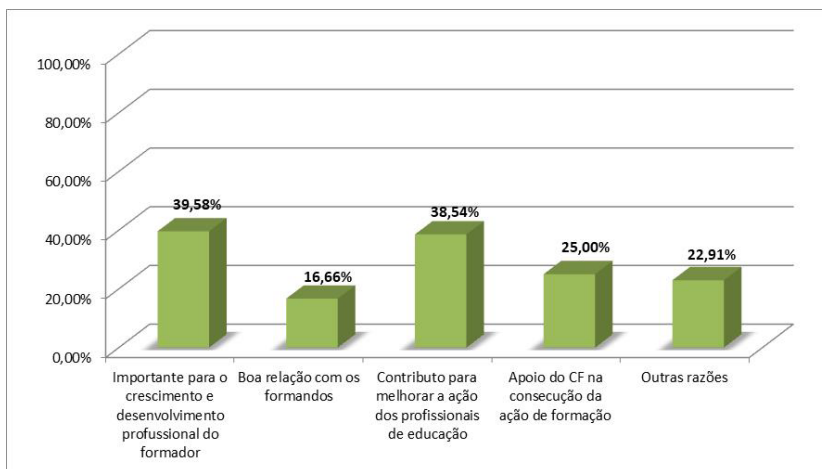


Gráfico 10 – Justificação para a satisfação sentida pelos formadores

Os formadores, inquiridos neste estudo, revelam assim um alto grau de satisfação com as AF que desenvolvem e com os resultados que julgam obter junto dos formandos e dos seus contextos de trabalho.

Vejamos de seguida como os formandos avaliam o desempenho dos formadores que em 2017 e 2018 foram responsáveis pelas AF que frequentaram.

3.2.6.2. Desempenho dos formadores

Tal como já foi referido no capítulo dedicado às questões metodológicas, os formandos dos CF respondem a um questionário de avaliação no final de cada uma das AF. O questionário de avaliação das AF de cada um dos CF é semelhante, mas nem sempre coloca as mesmas questões, na mesma ordem e da mesma forma. Tendo em conta este facto, para a avaliação global do desempenho dos formadores dos CF, aqui objeto de análise, teve-se em consideração o conjunto de questões que procurou avaliar os mesmos aspetos. Este conjunto de questões foi assim selecionado do total das questões que integram os questionários dos CF (cf. Anexo 4).

Tendo em conta os resultados apresentados no Gráfico 11, podemos afirmar que os formandos parecem sentir-se globalmente muito satisfeitos com o desempenho dos formadores.

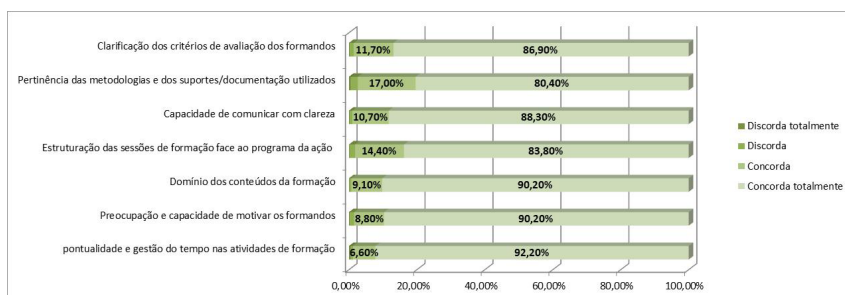


Gráfico 11 – Desempenho dos formadores de acordo com as respostas dos formandos

Os formandos valorizam de forma muito positiva a pontualidade e a gestão do tempo realizada pelo formador nas atividades de formação, apreciando bastante o seu domínio dos conteúdos e a capacidade revelada para os motivar para a temática da AF. São ainda valorizados pelos formandos, relativamente ao desempenho dos formadores, aspetos como a capacidade de comunicar com clareza, a capacidade de organização das sessões de formação e a clarificação dos critérios de avaliação dos formandos. O aspeto menos valorizado parece ser a pertinência das metodologias de formação e os recursos utilizados nas AF.

3.2.7. Monitorização e impacte das ações de formação

Os resultados associados a esta dimensão encontram-se estruturados em alinhamento com os critérios definidos para o referencial de avaliação: qualificação da equipa, adequabilidade da estratégia de recolha de dados e eficácia e inovação da monitorização (efeitos). Na descrição dos resultados enfatizamos as mais-valias e fragilidades associadas aos CF, de forma global, e sempre que aplicável, de forma particular, de acordo com os resultados obtidos a partir da análise SWOT realizada.

Relativamente à qualificação da equipa, verificamos que nos cinco CF as equipas são constituídas por elementos de grupos de recrutamento diversificados (entre três a oito grupos diferentes), o que pode potenciar o enriquecimento de olhares e perspetivas associadas às funções inerentes ao trabalho da SFM.

Também em todas as equipas se identificou a presença de elementos com formação complementar, sobretudo académica, em áreas relevantes

no âmbito da missão das SFM, tais como cursos de mestrado e de doutoramento em supervisão ou em administração e gestão escolar.

Os cinco CF integram na equipa formadores acreditados pelo CCPFC. No entanto, nem todos os formadores em causa apresentam experiência efetiva de dinamização de AF. De facto, em quatro dos 5 CF, o número de elementos com experiência de formação é inferior aos elementos sem experiência de formação (CF-A, CF-B, CF-C CF-E). Apenas no CF-D é que este padrão é invertido, destacando-se esta equipa pelo elevado número de formações já dinamizadas pelos seus elementos (acima de 130, sendo a experiência média de formação dos elementos de 11 anos).

No que respeita à integração de membros com experiência profissional enquanto avaliadores verificamos a ausência desta mais-valia em dois CF (CF-A e CF-E). Nos restantes CF, 3 a 4 membros referiram já terem participado em processos avaliativos, tais como avaliação de desempenho docente, avaliação interna de escolas e ainda avaliação de projetos e de estagiários. Neste sentido e de forma genérica, a análise realizada não identificou fragilidades no perfil das equipas que pudessem comprometer de forma determinante o cumprimento das funções das SFM.

No entanto, outros fatores, para além da formação e experiência profissionais, parecem interferir negativamente na dinâmica de grupo das SFM. De facto, em quatro dos 5 CF (CF-A; CF-B, CF-C e CF-D), problemas de fundo da dinâmica das equipas foram enfatizadas pelos respetivos diretores entrevistados. A análise realizada permitiu identificar as seguintes fraquezas internas potenciadoras desta problemática:

- (i) Constrangimentos logísticos, por exemplo, dificuldades na articulação das disponibilidades entre os elementos da SFM, nomeadamente entre os que pertencem a escolas diferentes, e o facto de os elementos da SFM serem escolhidos por razões que não se prendem diretamente com o cumprimento das funções a desempenhar;
- (ii) A maioria dos elementos das SFM dos 5 CF não tem direito a redução da componente de estabelecimento para o exercício das suas funções de monitorização e avaliação (de facto em 40 membros implicados nas 5 SFM, apenas um professor foi identificado como usufruindo de redução de horário);

- (iii) Recente criação das equipas de SFM, na medida em que ainda pode não ter havido tempo para uma efetiva apropriação das funções e das dinâmicas das SFM, tal como enfatizado por um dos diretores entrevistados (CF-A);
- (iv) Reduzido envolvimento de alguns elementos da equipa de SFM nas próprias dinâmicas formativas e pedagógicas das escolas de origem, visto que a maioria dos elementos das SFM não tem ligação aos órgãos diretivos ou aos conselhos pedagógicos da SFM.

De facto, como já foi referido no capítulo anterior, o funcionamento eficaz e eficiente das SFM tem-se revelado como um grande desafio nos vários CF. De acordo com os artigos 1.º e 2.º, alínea c. do Decreto-Lei nº 127/2015 de 11 de novembro, está prevista a possibilidade de os CF usufruírem de um consultor externo. Face às fragilidades identificadas, o recurso a um consultor externo poderia, a nosso ver, contribuir para a eventual minimização dos problemas mencionados. No entanto, nenhum dos CF solicitou este apoio no âmbito da regulamentação em causa. Neste sentido, a figura de consultor – na qualidade de ‘amigo crítico’ e não de ‘inspetor’ – é (ainda) pouco rentabilizada pelos CF.

Ainda no âmbito desta problemática, reconhecemos a boa prática do CF-B em dinamizar sessões de sensibilização e formação sobre monitorização e avaliação destinadas aos elementos da SFM, que, segundo a direção do CF, não têm sido suficientes para ultrapassar os constrangimentos. Salientamos igualmente pela positiva a liderança assumida por um dos diretores (CF-E) e as várias estratégias adaptativas que assumiu ter desenvolvido para dar resposta ao desafio de coordenar a SFM:

- (i) Concentração de grande parte das responsabilidades associadas à monitorização e avaliação nele próprio, pelo facto de ser o único elemento da SFM que está a tempo inteiro no CF;
- (ii) Delegação de algumas tarefas específicas da SFM à assistente técnica do CF (por exemplo, redação de atas), no sentido de aliviar o trabalho a realizar pela equipa, permitindo que esta se concentre em dar *feedback* ao trabalho avançado pelo diretor;
- (ii) Identificação clara das responsabilidades e funções da SFM e dos respetivos elementos no início de cada ano letivo;

- iv) Planificação anual das reuniões e comunicação prévia das mesmas aos diretores de escola/agrupamentos de escola associados ao CF.

No que respeita ao segundo critério de avaliação externa – designadamente a ‘adequabilidade da estratégia de recolha de dados no âmbito da monitorização e avaliação’ do PF – verificamos que existe, em todos os CF, uma preocupação efetiva, sobretudo por parte da direção, em diversificar os instrumentos de recolha de dados, assim como em incluir questões de resposta aberta e fechada nos questionários de avaliação das AF. São de salientar ainda, pela positiva, as seguintes práticas:

- (i) Aplicação de uma Ficha de Expectativas aos formandos *antes* da formação, nomeadamente no CF-A, o que abre a possibilidade metodológica de uma avaliação dos efeitos de cada uma das AF;
- (ii) Registo em ata das decisões tomadas no âmbito das reuniões ordinárias da SFM, destacando-se particularmente a clareza e o detalhe das atas de dois dos cinco CF (CF-C e CF-E);
- (iii) Redação de relatórios de avaliação interna a partir de uma abordagem plurimetodológica (isto é, triangulação de evidências obtidas a partir de fontes diversificadas, nomeadamente recolhidas no dossiê pedagógico do formador, em questionários de avaliação dos AF dos formandos e no relatório do formador - CF-C).

Não obstante estas boas práticas, a avaliação realizada identificou algumas lacunas nos instrumentos de recolha de dados desenvolvidos pelas SFM, tais como itens nos questionários de avaliação que integram mais do que um aspeto (‘itens ambíguos’) sobre os quais os respondentes se podem posicionar de forma diferente, perdendo-se neste caso o poder discriminatório do *item*, e logo de informação útil em termos de análise (por exemplo, encontramos depoimentos como “A formação proporcionou-me saberes e/ou apoio para modificar/innovar as minhas práticas”). Outro exemplo, comum aos cinco centros, é a utilização de escalas de posicionamento com apenas quatro níveis como possibilidade de resposta nos questionários, o que compromete a realização de análises estatísticas inferenciais, logo a verificação se determinados padrões identificados nos resultados correspondem efetivamente a tendências aplicáveis à população

em estudo. No sentido de potenciar o trabalho associado à aplicação dos instrumentos de recolha de dados, a equipa de avaliação externa integrou nos respetivos relatórios de avaliação sugestões específicas de melhoria desses mesmos instrumentos.

No que respeita ao terceiro critério ‘eficácia e inovação da monitorização e avaliação’, a análise realizada identificou falhas na rentabilização da informação que é recolhida pela SFM de cada um dos 5 CF. De facto, grande parte da informação recolhida pelas equipas de SFM não se torna informação útil para os atores implicados, desde a direção, aos formadores e formandos. A avaliação realizada no âmbito das SFM surge como ‘produto final’ e não como um instrumento de apoio à decisão. Foram identificadas as seguintes fragilidades convergentes para este problema:

- (i) Apenas uma pequena parte da informação recolhida é utilizada para delinear conclusões específicas;
- (ii) Os relatórios de avaliação integram maioritariamente sínteses descritivas das avaliações realizadas pelos formandos através do preenchimento de um questionário (cf. Gráfico 12), para o coletivo das AF; reflexões mais aprofundadas, nomeadamente incluindo possíveis razões que justifiquem o posicionamento dos formandos, não são feitas;
- (iii) As conclusões a que as SFM chegam no âmbito do processo de monitorização e avaliação constam de um único documento, nomeadamente o relatório de avaliação, carecendo este de maior disseminação;
- (iv) A estratégia de monitorização e avaliação não se reflete em recomendações específicas que apoiem a tomada de decisão; a inovação que se implementa entre AF e no âmbito do PF, de forma mais alargada, não decorre, pelo menos de forma explícita e sistemática, dos processos de monitorização e avaliação realizados pela SFM.

Da análise do Gráfico 12, que apresenta uma compilação de um subconjunto de respostas dos questionários de avaliação aplicados pelas equipas de SFM no âmbito da avaliação das AF, emerge a perceção de ‘quebra do impacte’ das AF, quando se passa do próprio formando (nível micro) para outros possíveis ‘atores’.

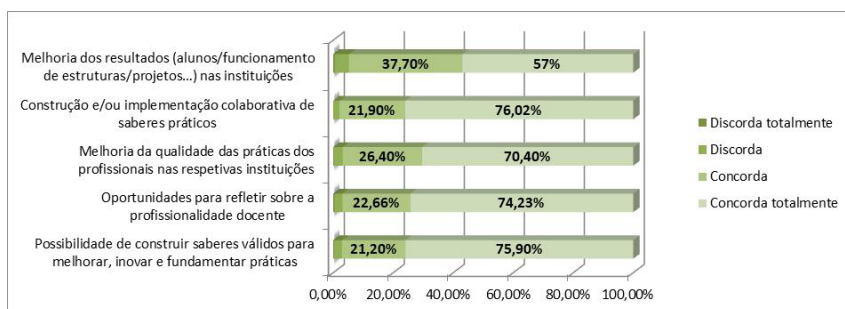


Gráfico 12 – Impactes a registar das AF de acordo com os dados recolhidos pelas SFM

Este padrão segue o mesmo alinhamento de outros estudos realizados nesta área, que apontam para a necessidade de desenvolvimento de estratégias que potenciem o impacto das AF para um nível meso (por exemplo, colegas de escola, alunos e até mesmo comunidade extraescolar) e inclusive macro (nomeadamente ao nível de políticas educativas e investigativas no domínio da educação) (ver Lopes, Costa, & Matias, 2016).

Em síntese, da avaliação externa realizada emerge a noção de que os CF ainda não encontraram uma estratégia que lhes possibilite minimizar ou ultrapassar os mais diversos constrangimentos identificados. Importa investir, assim, numa conceptualização das tarefas da SFM que vá para além do exercício de realizar um ‘somatório’ de avaliações individuais de cada AF, isto é, urge proceder a uma monitorização e avaliação *holística* e *integradora* das AF realizadas, ou seja, do PF como um todo.

3.3. Discussão dos resultados

Como balanço da análise efetuada, salientamos que os PF dos CF cumprem o estabelecido no regime jurídico da formação contínua (Decreto-Lei n.º 22 de 2014 de 11 de fevereiro), parecendo contribuir para o desenvolvimento profissional dos atores educativos e para a sua atualização científica, pedagógica e didática. Acrescente-se que os diretores dos CF fazem, de um modo geral, um balanço muito positivo dos PF pelo índice de frequência das AF e pela avaliação que destas é realizada pelos formandos que as frequentam.

Apesar do balanço positivo feito pelos diretores, com os dados de que dispomos, sabemos que não é possível avaliar de forma completa todos os impactes da oferta formativa, sem comprometer o rigor metodológico, nomeadamente sobre o desenvolvimento profissional dos formandos e/ou sobre a melhoria das atividades de ensino e, conseqüentemente, sobre os resultados de aprendizagem dos alunos.

No que se refere às **finalidades e missão** dos planos de formação constatamos a valorização privilegiada da dimensão técnico-científica da atividade profissional, revelando os PF, claramente, uma preocupação em preparar para intervir ao nível da sala de aula, qualificando os profissionais que nela trabalham e dotando-os de mais e melhores recursos educativos construídos de forma colaborativa nos espaços de formação e apresentados e discutidos em processos de reflexão partilhada. Apesar da grande valorização desta dimensão, os PF prestam igualmente atenção à dimensão ético-política e estética da atividade profissional, procurando qualificar os atores educativos para a melhoria dos ambientes de ensino e de aprendizagem e para uma melhor articulação com a comunidade local e global.

Quanto às **necessidades de formação**, os CF parecem responder às necessidades do PD dos agrupamentos e escolas que os compõem, faltando, a nosso ver, que apresentem um texto que justifique e enquadre os PF propostos, assim como as orientações e prioridades definidas para a construção desses mesmos planos, incluindo igualmente o PND (ver, por exemplo, quadro de referência para as políticas europeias e nacionais definido no relatório *Estado da Educação da 2017*, da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação – Brederode Santos & Miguéns, 2018).

No que se refere à **modalidade de formação**, as AF traduzem-se predominantemente em Cursos de Formação, seguidas de Oficinas de Formação com trabalho presencial e trabalho autónomo e/ou a distância, sendo realizadas preferencialmente nos estabelecimentos de ensino que vão solicitando essas mesmas AF.

O grau de satisfação relativamente à **organização e funcionamento** das AF é elevado, indo ao encontro das expectativas dos formandos sobre as finalidades definidas para essas mesmas ações. Os formandos valorizam essencialmente a estruturação das AF e a documentação fornecida pelos formadores.

Quanto aos **conteúdos** das AF, destacam-se aqueles que promovem o conhecimento de conteúdo, bem como o conhecimento em didática específica e em didática geral, indo ao encontro das orientações do POCH

e revelando preocupação com o desenvolvimento de competências profissionais de planificação e de intervenção, bem como de reflexão sobre si próprio, sobre o sujeito profissional de educação, e sobre as suas práticas de ensino. São de salientar, ainda, as AF que se focalizam sobre o conhecimento do currículo, o conhecimento dos contextos e o conhecimento supervisiivo.

De acordo com a análise feita aos **processos de formação contemplados** nos programas das AF, destacam-se os processos de ação/experimentação de novas práticas de ensino por parte dos formandos, a par de uma reflexão crítica partilhada no grupo de formandos, com a finalidade de encontrarem, em conjunto, outros recursos educativos a conceber, experimentar e reconstruir a partir de informação fornecida pelos formadores. Consta-se a ausência da investigação sobre as práticas educativas nos percursos de formação concebidos, propostos e realizados.

Relativamente aos **processos de avaliação**, destacam-se a solicitação de escritos reflexivos individuais e a produção de materiais ou recursos educativos, valorizando-se a participação dos formandos nas atividades propostas pelos formadores. No entanto, a avaliação formativa não surge de forma explícita nos documentos a que equipa de avaliação externa teve acesso, não estando previstos modos de dar *feedback* ao trabalho desenvolvido pelos formandos.

Em relação aos **formadores** e de forma coerente com o referido anteriormente, as áreas dominantes de registo destes no CCPFC são as Didáticas específicas, a Tecnologia educativa e a Educação Especial, apresentando, na sua globalidade, uma formação adequada para estas áreas e sendo academicamente qualificados. Os formadores estão muito satisfeitos em relação à sua atividade, sentindo-se recompensados. No que se refere ao seu desempenho nas AF, os formandos estão muito satisfeitos com o desempenho daqueles, nomeadamente com a sua capacidade de comunicação e de motivação.

No que respeita à **monitorização e impacte** das AF, podemos dizer que os formandos valorizam o contributo dos PF para o seu próprio desenvolvimento profissional, mesmo se não temos dados que nos permitam avaliar o impacte sobre as práticas de ensino e/ou sobre os resultados de aprendizagem dos alunos, isto é, sobre a melhoria das organizações educativas em geral. No que respeita ao trabalho da SFM e respetivos produtos, a avaliação realizada verificou a necessidade de se proceder a uma reconceptualização do que é avaliar e para que serve a avaliação. As avaliações

realizadas pelas SFM não devem ser um mero ‘somatório’ de avaliações descritivas de AF, passando a constituir-se como um exercício holístico e integrador em prol da efetiva transformação, no sentido da inovação e da sustentabilidade dos PF.

Tendo em conta as prioridades estabelecidas pelo POCH, cujas ações devem combater o insucesso escolar, melhorar a autoavaliação das escolas e agrupamentos, dar resposta às necessidades de formação de educadores, professores, gestores escolares e outros agentes de educação, promover o desenvolvimento de práticas colaborativas e a atualização científica e pedagógico-didática dos profissionais de educação, pensamos que, de modo global, os PF dos CF envolvidos neste estudo de avaliação externa respondem a estas prioridades formativas.

Como síntese, os PF parecem promover, na perspectiva de formandos e formadores, a aprendizagem profissional, não estando claro, no entanto, como essa aprendizagem contribui para a qualidade das atividades de ensino e para a melhoria dos resultados dos alunos, nas diferentes escolas e agrupamentos. O grau de satisfação sobre o funcionamento dos PF é elevado, em relação à modalidade, organização e funcionamento das AF, aos conteúdos das ações, aos processos de formação e avaliação e ainda em relação ao perfil e desempenho dos formadores. No entanto, a missão e as finalidades dos PF centram-se sobretudo em questões técnico-científicas, parecendo estar ausente a componente de investigação a diferentes níveis do funcionamento do PF, incluindo ao nível das ações de monitorização e acompanhamento dos formandos. Numa palavra, a formação parece centrar-se nos formadores, sendo necessárias mais ações que desenvolvam nos profissionais de educação competências de carácter transformador e crítico.

De uma forma geral e para concluir, concordamos com as palavras de um dos diretores (CF-B), quando afirma que é necessário realizar uma avaliação mais sistemática dos últimos 20 ou 30 anos de formação contínua, para que se possam avaliar com rigor os efeitos dessa mesma formação.

Conclusões e recomendações para o futuro

Em conformidade com o artigo 3.º do Despacho 4595/2015 de 6 de maio, a avaliação da formação deve atender: a) à adequação da mesma às prioridades de formação definidas; b) ao funcionamento da formação; c) aos resultados alcançados; d) aos seus impactes junto dos destinatários diretos, relativamente às aprendizagens profissionais sentidas, o que parece acontecer com a conceção, implementação e avaliação dos PF do multicaso aqui analisado.

No entanto, deixamos um conjunto de recomendações que podem melhorar todo o processo de planificação, execução e avaliação dos PF que concretizam as ações de formação contínua propostas aos profissionais de educação, recomendações essas que vão ao encontro de recomendações feitas por outros estudos (por exemplo, Ruela, 1990):

- 1) Clarificar a missão e as finalidades específicas dos PF para o seu período de vigência, valorizando de forma equilibrada e coesa as diferentes dimensões da atividade profissional (técnico-científica, ético-política e estética) e procurando qualificar os atores e os ambientes educativos. O PF não deve ser uma mera lista de AF, ganhando em explicitar a relação entre elas e a sua articulação com as prioridades formativas definidas para as escolas e agrupamentos, assim como com as finalidades do CF. O PF deve ser atrativo, diversificado, coeso e coerente com a missão e as finalidades estabelecidas pelo CF em articulação com as escolas e agrupamentos associados.
- 2) Clarificar o processo de construção dos PF para determinados períodos temporais, a partir das necessidades identificadas nas escolas e agrupamentos, assim como das prioridades

estabelecidas a nível internacional, nacional e local. Neste processo, recomenda-se maior participação e envolvimento dos diferentes atores na definição das prioridades de formação e na explicitação das razões que levam à construção desses mesmos PF. Recomenda-se ainda que, na avaliação interna dos PF, se tenha em consideração a perceção dos formandos sobre o modo como o processo de identificação de necessidades é realizado e como são tomadas as decisões relativamente à construção desses mesmos PF.

- 3) Propor AF com maior duração e mais prolongadas no tempo, procurando ter mais impacto no desenvolvimento dos sujeitos, bem como prever modos de supervisão e acompanhamento nos contextos educativos, para que os formandos possam construir conhecimento profissional passível de transformar as práticas de modo crítico. Importa continuar a privilegiar Cursos e Oficinas de Formação, assentes nas diferentes dimensões do conhecimento profissional e prevendo estratégias de ação/experimentação e reflexão/investigação sobre os resultados de novas práticas educativas solicitadas aos formandos (em sala de aula, na escola e na relação com a comunidade).
- 4) Defender equipas de formação, monitorização e avaliação estáveis, qualificadas e com contrapartidas pelo trabalho realizado a este nível. A formação não pode ser vista como uma atividade menor dos profissionais de educação, sendo necessária uma afirmação clara das responsabilidades dos formadores, que necessitam de tempo para renovarem e melhorarem os programas de formação que são capazes de conceber, implementar e avaliar. Neste sentido, a consultoria pode ser potenciada de modo a valorizar aspetos positivos do CF, assim como apoiar na prevenção e na resolução de problemas específicos na conceção, implementação e avaliação dos PF.
- 5) Refletir sobre o processo de recolha de dados no âmbito de ações de monitorização e de avaliação do impacto de cada CF e, eventualmente, dos CF no seu conjunto. Neste sentido, sugere-se o desenvolvimento de uma *estratégia de avaliação* (de cada um dos CF e dos CF no seu conjunto), que permita

efetivamente sustentar processos de tomada de decisão no âmbito da atividade dos CF. O desenvolvimento dessa estratégia pode passar, em primeiro lugar, por rentabilizar as evidências que já se recolhem através dos questionários de avaliação dos PF (nomeadamente a utilização de escalas de posicionamento que viabilizem tratamento estatístico inferencial); em segundo lugar, pela identificação de critérios e indicadores-chave, por parte dos CF, relativamente ao (seu) conceito de impact da formação (reconhecendo-se a complexidade do conceito); em terceiro lugar, por complementar a recolha e análise de dados já em curso com outros métodos e técnicas, recorrendo, se necessário, a serviços de consultoria externa (as abordagens multimetodológicas que combinam evidências quantitativas e qualitativas em contextos complexos de avaliação têm sido reconhecidas como sendo as mais eficazes e eficientes); em quarto lugar, não encarar a ausência de respostas/evidências por parte dos formandos como um obstáculo à avaliação de impacto, mas como um dado a ser integrado na própria avaliação. Por fim, considera-se fundamental que os CF, de forma individual e coletiva, reflitam sobre as escalas temporais envolvidas nos processos avaliativos. Ainda que se possa assumir a ‘impossibilidade’ de avaliar o impacto de PF específicos (por exemplo, de março de 2017 a julho de 2018), tal dificuldade não deve desvalorizar o trabalho de avaliação que os CF têm realizado ao longo dos anos.

- 6) Valorizar a investigação e o seu papel como estratégia de formação e como espaço de construção de conhecimento sobre a própria formação, bem como a sua relação com a melhoria das práticas de ensino e das escolas como organizações aprendentes. Reforçar, por exemplo, estratégias de formação centradas nos formandos (seus conhecimentos prévios, experiências e contextos), envolvendo ação/experimentação e reflexão crítica individual e partilhada, mas introduzindo estratégias de tipo investigação-ação com discussão coletiva de resultados assentes em evidências recolhidas na realização das práticas educativas (no decorrer das AF e, eventualmente, em outros espaços de formação). Valorizar os resultados da investigação nas

diferentes dimensões do conhecimento educacional, observando a sua utilização nos programas das AF. Realça-se igualmente a necessidade de mais investigação, por parte das estruturas de investigação em educação, sobre o funcionamento dos CF, alimentada com estudos de caso de forma a poder construir-se conhecimento mais seguro, rigoroso e sustentado sobre o papel destas instituições na promoção do desenvolvimento profissional dos atores educativos e no desenvolvimento das escolas e agrupamentos como organizações aprendentes.

- 7) Continuar a privilegiar o conhecimento em didática específica e o conhecimento pedagógico geral, com componentes de tecnologia educativa, mas não esquecer as outras dimensões do conhecimento profissional, que podem estar articuladas entre si e com aquelas que são privilegiadas nas recomendações, no sentido de capacitar os profissionais de educação para a inovação na sala de aula, na escola e na comunidade educativa em geral.
- 8) Potenciar os recursos pedagógico-didáticos e formativos construídos e analisados nas AF, disseminando-os através de publicações *online* acessíveis a outros educadores e professores que os possam utilizar e reconstruir.
- 9) Enfatizar a dimensão formativa da avaliação, defendendo a introdução explícita, na definição dos processos de avaliação, da procura de modos de *feedback* a dar aos formandos, para que formadores e formandos reflitam sobre os resultados das AF, tendo em conta a missão e as finalidades do PF. Defender a previsão de ações de monitorização, acompanhamento e supervisão dos formandos, durante e após as AF, para garantir a mobilização do conhecimento adquirido nas suas práticas educativas.
- 10) Privilegiar o recrutamento de formadores experientes e academicamente qualificados, preferencialmente com experiência de investigação, e lutar pela valorização da atividade dos formadores para que se sintam reconhecidos e compensados pelo trabalho que desenvolvem.
- 11) Valorizar o papel da SFM, nomeadamente na definição de recomendações emergentes da análise realizada aos processos

de formação e de avaliação, bem como aos seus efeitos. Zelar pela constituição de bancos de dados e de documentação que facilitem a elaboração de relatórios de atividades e de avaliação interna, sustentando o processo de tomada de decisões. A avaliação não pode ser encarada como um produto, mas antes como um processo de aprendizagem e instrumento de apoio à gestão do CF, o que pressupõe monitorizar e avaliar, interna e externamente.

- 12) Estabelecer parcerias estratégicas para promover o desenvolvimento dos CF com entidades que complementem a sua atividade, reforcem a especificidade de cada CF e permitam encontrar outros modos de funcionamento, ao nível da formação contínua dos profissionais de educação (para responder às recomendações 4, 6, 7 ou 9, por exemplo), e outras fontes de financiamento, que possibilitem a construção e o desenvolvimento de projetos de formação mais sustentáveis.

Em síntese, importa realçar a importância dos CF e dos seus PF na organização da formação contínua de profissionais de educação, bem como na sua focalização nas escolas, na procura de responder às necessidades e expectativas do pessoal docente e não docente. A avaliação realizada pela equipa de avaliação externa apenas acedeu e analisou dados que lhe permitiram compreender uma pequena parte do funcionamento do CF, na dimensão do seu PF e das representações que sobre ele se construíram. Neste sentido, importaria que a avaliação dos PF e da ação dos CF chegasse a resultados mais significativos para os contextos educativos e suas direções, o que só seria possível com outro tipo de abordagem e com outro tempo para realização do estudo, implicando a nosso ver obrigatoriamente permanência no terreno, observação participante e auscultação de outras vozes que não pudemos aqui trazer.

Para finalizar, reconhecemos, mais uma vez, tendo em conta todas as limitações a que a sua atividade está sujeita, o importante papel dos CF na planificação e organização da formação contínua, pelo que as suas direções devem lutar por um maior papel e responsabilidade destas entidades a nível da definição de políticas de formação e de inovação educacional, bem como a nível da concretização dessas políticas, assumindo-se como instituições fundamentais na transformação das práticas e dos espaços de educação e formação.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22 (2), 11-42.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). A investigação em psicologia e educação. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, 1, 18-34.
- Amado, J. (2009). *Relatório da Unidade Curricular – Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Provas de Agregação não publicadas. Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ampudia de Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais – Guia Prático*. Lisboa: Pactor.
- Andrade, A. I. (2016). *Pluralidade linguística e educação. Relatório de Unidade Curricular para Provas de Agregação*. Provas de Agregação não publicadas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em Revista*, 33 (63), 137-154.
- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. In Vélaz de Medrano, C. Y. & Vaillant, D. (org.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-77). Madrid: OEI.
- Barbier, J-M., Chaix, M-L., & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche & Formation*, 17, 5-8.
- Brederode Santos, M. E. & Miguéns, M. (dir. & coord.) (2018), *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (disponível em www.cnedu.pt, acedido a 8 de julho de 2019).
- Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49 (3), 311-331.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2014). *Administração Pública: Modernização e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo (disponível em: <http://pt.slideshare.net/nfraga/anlise-swt-2598647>).
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of teacher education*, 42(2), 104-118.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28(7), 15-25.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. New York: Routledge/Falmer.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (C.C.P.F.C.) (2017). *Relatório Anual do Conselho Científico-pedagógico da Formação Contínua*. Braga: Ministério da Educação (disponível em: <http://www.ccpfc.uminho.pt/>).

Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação inicial de professores. Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015*. Direção: José David Justino. Coordenação: Manuel Miguéns. Organização e edição: Maria do Carmo Gregório e Sílvia (disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf).

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Cunha, C. M. & Vieira, F. (2017). Apresentação. *Educar em Revista*, 63, 13-17.

Dalmau, M. C. & Guojonsdóttir, H. (2002). Framing professional discourse with teachers. Professional working theory. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practice through self-study* (pp. 102-129). London and New York: Routledge.

Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64(1), 5.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

Davis, S. P. & Goetsh, D. L. (2014). *Quality management for organizational excellence. Introduction to total quality management*. Pearson: UK.

Department of Education (2016). *Standard for teachers' professional development. Implementation guidance for school leaders, teachers, and organizations that offer professional development for teachers*. (disponível em https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712_-_PD_Expert_Group_Guidance.pdf)

Esteves, M., Rodrigues, A., Silva, M. L., & Carita, A. (2015). Para pensar a educação em Portugal: a formação dos professores. *Economia e Sociedade* (documento disponível em <http://areiadodias.blogspot.pt> (consultado a 28 de fevereiro de 2020).

Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.

European Commission (2007). *Communication from the European Commission to the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: European Commission.

European Commission (2013). Supporting teacher educators. For better learning outcomes. Brussels: European Commission.

European Commission (2015). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions and policies. Eurydice Report*. Brussels: European Commission.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2015. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2015. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

- Fernandes, D. (2018). Avaliação educacional: fundamento e políticas da educação básica e superior. *Revista de Educação PUC – Campinas*, 23(1), 19-36.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. & Tourmen, C. (2006). La référentialisation: une façon de modéliser : l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et Evaluation en Education*, 29(3), 5-25.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4) 461-470.
- Flores, M. A., Moreira, M. A., & Oliveira, L. R. (2017). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Floyd, D. M., Colvin, G., & Bodur, Y. (2008). A faculty–librarian collaboration for developing information literacy skills among preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 368-376.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua entre a conformação e a transformação*. Mangualde: Edições Pedago.
- Guerra, C. & Costa, N. (2016). Sustentabilidade da investigação educacional: contributos da literatura sobre o conceito, fatores e ações. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 13-25.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Redesigning Professional development*, 59 (6), 45-51.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras de jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 27-50). Lisboa: Edições Colibri.
- Hedler, H. C. & Gibram, N. (2009). The contribution of meta-evaluation to program evaluation: proposition of a model. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 6 (12), 201 – 223.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12 (6), 829-839.
- IFAD (2015). *Evaluation Manual*. Rome: IFAD. (documento disponível em <https://www.ifad.org/documents/38714182/39748829/manual.pdf/bfec198c-62fd-46ff-abae-285d0e0709d6>).
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação* 3(57), 271-389.
- Lopes, B. (2013). *Abordagens ao ensino e práticas de questionamento no Ensino Superior*. Tese de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, B. (2016). *Relatório de avaliação externa – análise SWOT dos cursos de mestrado em ‘Desenvolvimento Curricular’ e ‘Ensino das Ciências’ (2ª edição) do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lopes, B., Costa, N., & Matias, B. F. (2016). Impact evaluation of two master courses attended by teachers: an exploratory research in Angola. *Problems of Education in 21st century*, 74, 49-60 (documento disponível em: <http://oaji.net/articles/2016/457-1482867089.pdf>).

Lopes, B., Pedrosa-de-Jesus, H., & Watts, M. (2016). The old questions are the best: Striving against invalidity in qualitative research. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and method in Higher Education research* (Vol. 2) (pp. 1-22). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Martins, A. P. (2016). *O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional docente: um estudo em contexto*. Dissertação de mestrado em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2006). *Educação em ciências e ensino experimental – Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mendonça, C. (2017). *Referenciais de competências: uma proposta para avaliar a adequabilidade da formação superior em saúde ao mercado de trabalho*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33 (2), 143-168.

Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 418-431.

Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher education*, 22(2), 205-218.

Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? In C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Org.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-56). Madrid: OEI-Fundación Santillana.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.

OECD (2001). *Evaluation feedback for effective learning and accountability*. Paris: OCDE.

Pardal, L. A. & Martins, A. M. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da educação*, (20), 103-117.

Ponte, J. P. (2004). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-17.

Pordata. Base de dados de Portugal contemporâneo, www.pordata.pt (acedido a 15 de maio de 2019).

Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher education*, 24 (7), 1717-1728.

Proença, F. (2009). *Avaliando a cooperação descentralizada: pistas para um modelo com aplicação empírica*. Working Paper n.º 77. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento/Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa (documento disponível em: https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/77.pdf; acedido a 15 de julho de 2019).

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Conselho Coordenador para a Avaliação de Professores.
- Rios, T. (2003). *Comprender y enseñar: Por una docência de la mejor calidad*. Barcelona: Graó.
- Ruela, C. (1990). *Centros de formação de associações de escolas. Processo de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Safi, S. (2015). *In-service training programs for schools teachers in Afghanistan: Teachers' views about effectiveness of the In-service training*. Tese de doutoramento. Karlstad: Karlstad University (documento disponível em <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-37178>)
- Schleicher, A. (2012) (Ed.). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21 (72).
- Teddlie, C. & Tasshakkori, A. (2009). *Foundations of mixed method research – integrating quantitative and qualitative approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Tucker, V. M., Bruce, C., & Edwards, S. L. (2016). Using grounded theory to discover threshold concepts in transformative learning experiences. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and method in Higher Education* (Vol. 2) (pp. 23-46). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Udoug Jr, G., Grover, K., Belcher, G., & Kacirek, K. (2017). An investigation of perceptions of programme quality support of adult basic education programmes. *Evaluation and program planning*, 61, 106-112.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. PARIS: UNESCO.
- UNESCO (2018). *International task force on teachers education 2030: Strategic plan 2018 – 2021*. PARIS: UNESCO.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398 – 405.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Conselho Coordenador para a Avaliação de Professores.
- Yadav, A., Gretter, S., Hambrusch, S., & Sands, P. (2016). Expanding computer science education in schools: understanding teacher experiences and challenges. *Computer Science Education*, 26(4), 235-254.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril: Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo *Decreto-Lei n.º 139-A/90*, de 28 de abril.

Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho: Aprova as regras a que obedece a constituição e funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas.

Despacho n.º 4595/2015, de 6 de maio: Estabelece o processo de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio: Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro: Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro: Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo *Decreto-Lei n.º 139-A/90*, de 28 de Abril.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro: Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5418/2015, de 22 de maio: Identifica as Áreas de formação sobre as quais as ações devem incidir.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

ANEXOS

Anexo 1
Questionário aos membros da SFM

Avaliação externa do plano de formação dos cinco Centros de Formação de Associação de Escolas da zona centro

Ficha de caracterização da equipa “da secção de formação e monitorização - SFM”

Nº total de elementos da equipa (incluindo o Diretor do Centro de Formação)	
Grupos de recrutamento que estão representados na equipa	
Formação académica de Base e respetivo ano de conclusão de cada elemento	
Número de elementos da equipa com formação académica pós graduada. Por favor designar os respetivos cursos e ano de conclusão	
Número de elementos da equipa com experiência profissional enquanto formador Por favor discriminar o número de anos de experiência para cada caso	
Identificação dos elementos da equipa com experiência profissional enquanto avaliador	
A equipa já beneficiou de um “Consultor de Formação” na monitorização e avaliação da atividade desenvolvida pelo CFAE? (Cf. DL nº 127/2015, artigos 1º e 2º, alínea c).	Não: ____ Sim: _____. Quando e Porquê?
Observações (incluir outras informações consideradas relevantes)	
Listagem dos instrumentos de recolha de dados para monitorização e avaliação do Plano de Formação/ Ações (por favor anexar um exemplar de cada instrumento identificado)	

Anexo 2
Questionário dirigido aos formadores

Questionário de recolha de dados dirigido aos formadores do Centro de Formação

Este questionário insere-se no estudo de *avaliação externa do Plano de Formação de cinco Centros de Formação da zona centro*, relativo a 03/2017 - 07/2018.

Pretende-se com o seu preenchimento recolher informação para caracterização dos formadores do referido Centro de Formação. Trata-se de um questionário anónimo e agradecemos que respondesse com o maior rigor possível e apenas no espaço que lhe é dado.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

1. Idade: _____

2. Sexo: • Feminino ___ • Masculino ___

3. Habilitações académicas

	Ano de conclusão
Licenciatura em:	
Curso de formação especializada em:	
Mestrado em:	
Doutoramento em:	
Outras. Quais?	

4. Situação profissional:

- Local de trabalho no presente ano letivo	
- Tempo de serviço docente	
- Tipo de vínculo laboral	
- N.º de anos de experiência como formador	
- Áreas/domínios em que se encontra Registrado no CCPFC	

5. Relação com o Centro de Formação no período acima referido.
Assinale com um X a opção que corresponde à sua situação.
- Formador da Bolsa Interna ____
 - Formador da bolsa externa ____
 - Outra ____ Qual _____

6. Qual o seu grau de satisfação relativamente à sua atividade como formador?

6.1. Assinale com um X a opção que corresponde à sua situação.

- | | |
|--|--------------------------|
| - Insatisfeito(a) | <input type="checkbox"/> |
| - Pouco satisfeito(a) | <input type="checkbox"/> |
| - Nem satisfeito, nem insatisfeito | <input type="checkbox"/> |
| - Satisfeito | <input type="checkbox"/> |
| - Muito satisfeito | <input type="checkbox"/> |
| - Extremamente satisfeito(a) | <input type="checkbox"/> |
| - Sem resposta | <input type="checkbox"/> |

6.2. Justifique a resposta dada em 6.1

7. Na sua perspetiva quais os principais problemas que se colocam atualmente à formação contínua de professores, de forma global, e especificamente neste centro?

8. Apresente medidas / sugestões que julga poderem melhorar o funcionamento da formação contínua de forma global, e especificamente neste centro.

Anexo 3
Guião da entrevista realizada aos
diretores dos Centros de Formação

Enquadramento

A presente entrevista insere-se no estudo de avaliação externa do Plano de Formação dos Centros de Formação

Objetivo da entrevista

Clarificar dúvidas decorrentes relativas a algumas das dimensões do referencial de avaliação tendo por base a análise documental realizada

Bloco temático	Questões de clarificação
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Explicitar o objetivo da entrevista – O objetivo da entrevista suscita-lhe alguma dúvida?- Enfatizar a relevância da participação do(s) entrevistado(s) – Para assegurar a fidelidade das suas respostas, permite que a entrevista seja áudio gravada?- Informar sobre o processo de transcrição e validação da entrevista.
Finalidades e Missão do Plano de Formação	<ul style="list-style-type: none">- Qual é a missão que julga que a FC deve perseguir?- Quais são as finalidades deste PF?- Quais as finalidades que julga terem sido atingidas? E aquelas que gostaria que tivessem sido?- Que mudanças gostaria de ver introduzidas na formação contínua em Portugal?
Necessidades de formação	<ul style="list-style-type: none">- No PF existem ações de formação cuja entidade proponente é o próprio CF, realizando-se a maioria dessas ações nas próprias instalações do CF. A quem se dirigem estas ações (a todo o pessoal docente e não docente dos vários agrupamentos e escolas associadas do CF)?- Estas ações foram propostas pelo CF tendo por base as prioridades e as linhas orientadoras definidas pelo próprio CF? Tendo por base as necessidades identificadas pelos agrupamentos nos PAE?- Algumas ações de formação são oferecidas em vários agrupamentos, embora num agrupamento a ação possa estar enquadrada pelo PNPSE e noutro não? Neste caso qual é o critério para oferecer a ação de formação a esse agrupamento?

Modalidade, organização e funcionamento das ações	- Como são tomadas as decisões relativas ao agrupamento ao qual deve ser dada prioridade para a realização da ação, ao local de realização da ação, ao horário e à modalidade de formação?
Conteúdos das ações de formação	- Que orientações existem para a elaboração dos programas e dos relatórios das ações de formação?
Processos de formação e de avaliação contemplados	- Que relação estabelece entre os relatórios de avaliação da ação de formação por parte dos formadores e os relatórios de avaliação final produzidos pela SFM?
Perfil de desempenho dos formadores	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o perfil de formadores de que dispõe o CF é suficiente e competente? Porquê? - Qual o seu posicionamento acerca da proveniência dos formadores? - Considera que existe alguma diferença na formação em função das habilitações dos formadores? - Que outros formadores gostariam de ter? Para que áreas? Porquê? - Considera que os formadores têm boas condições de trabalho? A sua função é valorizada?

<p style="text-align: center;">Monitorização e impacto das ações de formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relativamente à equipa da SFM pode descrever um pouco o seu funcionamento e as responsabilidades de cada elemento? - Como é que intervém cada um dos elementos da equipa no exercício das funções? - Há algum elemento que se destaque no que respeita ao seu perfil académico e profissional? - Qual é o papel desse elemento? - As atas da SFM correspondem a exemplos de atas ou são as atas todas do período em avaliação? - Verificámos também que só estão assinadas pela Diretora. Porquê? - Quais seriam as suas sugestões para ultrapassar essas dificuldades? - Este CF já beneficiou de um ‘Consultor de Formação’? - Estando prevista a possibilidade de contratar um consultor externo para a formação, esta possibilidade foi ponderada? Porquê? - Tendo em consideração os dados recolhidos (através dos questionários) como é que o resultado do seu tratamento é utilizado para reflexão sobre o plano de formação? Quem está envolvido nesse processo? Os produtos desse trabalho são disseminados/divulgados? Como e porquê? - No questionário de avaliação das ações de formação pelos formandos, existe um item relativo ao impacto da ação de formação, mas apenas com poucas questões sobre o impacto. Considera que o posicionamento do respondente se esgota em 2 questões, por exemplo? Porquê? - Para além da questão 1 “Possíveis impactos a registar” do Questionário de avaliação da ação de formação é feito algum acompanhamento aos professores e ao pessoal não docente para a identificação e compreensão do efeito das aprendizagens realizadas nas ações de formação? Como? Que dificuldades existem neste processo? Se não, por que razão? - Como é realizada a divulgação dos relatórios e que visibilidade da equipa da SFM tem neste processo?
<p>Outras questões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Há algo mais que queira referir?

Anexo 4
**Questões dos questionários de avaliação das ações de
formação dirigidos aos formandos**

D3: Duração

CF-A

A duração da ação esteve ajustada aos objetivos da formação

CF-B

A duração da ação esteve ajustada aos objetivos da formação

CF-C

A duração da ação esteve ajustada aos objetivos e aos conteúdos da formação

CF-D

A duração da ação esteve ajustada aos objetivos da formação

CF-E

A duração da ação foi adequada ao seu conteúdo programático?

D3: Instalações

CF-A

As instalações, equipamentos e materiais foram adequados

CF-B

Os equipamentos e materiais foram adequados

CF-C

As instalações, equipamentos e materiais foram adequados

CF-D

As instalações, equipamentos e materiais foram adequados

CF-E

Se usados, os meios audiovisuais, foram adequados ao tipo de formação?

D3: Relações Interpessoais

CF-A

As relações interpessoais estabelecidas ao longo da ação foram boas

CF-B

As relações interpessoais estabelecidas ao longo da ação foram boas

CF-C

As relações interpessoais estabelecidas ao longo da ação foram boas

CF-D

As relações interpessoais estabelecidas ao longo da ação foram boas

D4: Conteúdos

CF-A

Os conteúdos abordados corresponderam ao previsto

CF-B

Os conteúdos abordados corresponderam ao previsto

CF-D

Os conteúdos abordados corresponderam ao previsto

CF-E

Sim

D5: Metodologias de formação

CF-A

A metodologia adotada foi adequada

CF-B

A metodologia adotada foi adequada

CF-D

A metodologia adotada foi adequada

CF-E

Os métodos e meios utilizados potencializaram as capacidades do grupo?

D7: Melhoria das práticas

CF-A

Proporcionou-me saberes e/ou apoio para modificar/innovar as minhas práticas

CF-B

Proporcionou-me saberes e/ou apoio para modificar/innovar as minhas práticas

CF-C

Possibilidade de construir saberes válidos para melhorar, inovar e fundamentar práticas

CF-D

Proporcionou-me saberes e/ou apoio para modificar/innovar as minhas práticas

D7: Reflexão sobre a profissão

CF-A

Proporcionou-me oportunidades para refletir sobre a minha profissão

CF-B

Proporcionou-me oportunidades para refletir sobre a minha profissão

CF-C

Oportunidades para refletir sobre a profissionalidade docente

CF-D

Proporcionou-me oportunidades para refletir sobre a minha profissão

D7: Melhoria das instituições

CF-B

Contribuirá para a melhoria da qualidade das práticas da minha instituição

CF-C

Melhoria da qualidade das práticas dos profissionais nas respectivas instituições

CF-D

Melhoria da qualidade das práticas dos profissionais nas respectivas instituições

D7: Construção de saberes

CF-A

Permitiu-me construir e/ou implementar saberes práticos de forma colaborativa

CF-B

Permitiu-me construir e/ou implementar saberes práticos de forma colaborativa

CF- C

Construção e/ou implementação colaborativa de saberes práticos

CF-D

Permitiu-me construir e/ou implementar saberes práticos de forma colaborativa

D7: Melhoria dos resultados dos alunos

CF-B

Contribuirá para a melhoria dos resultados da minha instituição

CF-C

Melhoria dos resultados (alunos/funcionamento de estruturas/projetos...) nas instituições

CF-D

A melhoria dos resultados da aprendizagem escolar dos meus alunos

Anexo 5
Lista de ações de formação por centro de formação

CF-A
Pessoal Docente

Ações de Formação
Instrumentos digitais de avaliação - da construção à implementação (T1)
Instrumentos digitais de avaliação - da construção à implementação (T2)
Diretor de Turma: gestor do currículo e promotor do sucesso
O ensino do Português: escrita criativa e leitura diversificada - Produção de materiais
A oralidade como objeto de ensino e de aprendizagem nas aulas de português
Dinâmicas inovadoras e gestão flexível do currículo (T1)
Dinâmicas inovadoras e gestão flexível do currículo (T2)
Matemática criativa: tarefas e desafios no 1.º Ciclo
Estratégias de supervisão e colaboração: melhorar e articular as práticas de ensino na sala de aula e fora dela
Diferenciação pedagógica na sala de aula: estratégias e promoção do sucesso
Prática pedagógica proficiente nas Ciências Experimentais
Diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico
Castelos de informação geológica
Aptidão Física, Sucesso Escolar, Saúde e Rendimento Desportivo - Plataforma FITescola
Comunica inovando-as ferramentas da Wb 2.0 em apoio às dificuldades específicas de leitura e escrita
Referencial de Educação para a Saúde
Mediação de conflitos em contexto escolar: propostas de prevenção
A(s) Indisciplina(s) na Escola: compreender para prevenir
O cinema enquanto recurso pedagógico nas aulas de História, Geografia e Filosofia
A imagem digital como recurso didático - do registo à edição e apresentação (T1)
A imagem digital como recurso didático - do registo à edição e apresentação (T2)
Competências digitais (Nível 1) - Curso A (T1)
Competências digitais (Nível 1) - Curso A (T2)

Pessoal Não Docente

Ações de Formação
O Stress dos nossos dias. Como conseguir geri-lo
Prevenção do Stress e Burnout (T1)
Prevenção do Stress e Burnout (T2)

CF-B
Pessoal Docente

Ações de Formação
1. Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente (Turma 1)
1. Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente (Turma 2)
2. Dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia - dificuldades específicas de aprendizagem (Turma 1)
2. Dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia - dificuldades específicas de aprendizagem (Turma 2)
2. Dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia - dificuldades específicas de aprendizagem (Turma 3)
3. Diferenciação pedagógica - metodologias, materiais e avaliação
4. Dinâmicas inovadoras e gestão flexível do currículo
5. A análise digital de vídeo e a modelação no ensino da Física e Matemática
6. O ensino diferenciado (Turma 1)
6. O ensino diferenciado (Turma 2)
6. O ensino diferenciado (Turma 3)
7. Avaliar para aprender: a avaliação formativa na aprendizagem
8. Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita - compreender para intervir (Turma 1)
8. Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita - compreender para intervir (Turma 2)
8. Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita - compreender para intervir (Turma 3)
9. Introdução à Musicoterapia - Conhecer, compreender, experienciar
10. A matemática e a aprendizagem no 1.º CEB (Turma 1)
10. A matemática e a aprendizagem no 1.º CEB (Turma 2)
11. A tutoria no ensino básico - como orientar o percurso escolar (Turma 1)
11. A tutoria no ensino básico - como orientar o percurso escolar (Turma 2)
12. Ferramentas digitais no ensino da matemática
13. Ferramentas digitais no ensino do português
14. English workshop - desenvolvimento de práticas pedagógicas em parceria. Estratégias para o sucesso.
15. O ensino do Português: escrita criativa e leitura diversificada - produção de materiais
16. A utilização da Folha de Cálculo Excel em Contexto Educativo das Ciências Sociais e Humanas
17. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita (não se realizou)

18. Experimentar para aprender: à descoberta das ciências na Educação Pré-Escolar
19. Um olhar sobre a arte do século XX
20. A Folha de Excel como instrumento da prática docente
21. Vamos aprender a estudar
22. Educação Especial - adequações do processo de ensino e de aprendizagem (Turma 1)
22. Educação Especial - adequações do processo de ensino e de aprendizagem (Turma 2)
23. Ensinar e aprender ciências com saídas de campo
24. Rugby na escola - Tag Rugby
25. Promoção das competências de Literacia Emergente em Jardim de Infância
26. Recursos Pedagógicos para Educação Visual e Educação Tecnológica
27. Programa de prevenção do stress e burnout para professores
28. Didática de Línguas Estrangeiras: “Speak up”; “Hablar Alto!”; “Parler Plus Fort!” - A Comunicação Oral na Sala de Aula
29. Automação e Programação - Programação de autómatos e computadores
30. Libre Office - a sua utilização em contexto educativo
31. Primeiros Socorros
36. Programação Android e Microcontroladores - Automatização de Processos
37. Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva (Turma 1)
37. Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva (Turma 2)
37. Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva (Turma 3) (não se realizou)
37. Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva (Turma 4)

Pessoal Não Docente

Ações de Formação
32. Relações Interpessoais
33. Assistente operacional, pessoa e profissão/ética e deontologia profissionais
34. Proteção civil, riscos naturais e planos de emergência
35. Prevenção do stress e burnout

CF-C
Pessoal Docente

Ações de Formação
1. Ler nas entrelinhas - a poesia, a arte, o cinema e a música em sala de aula
2. O conhecimento gramatical à luz das Metas Curriculares de Português - especificidades e transversalidade
3. (In)disciplina na sala de aula: compreender e atuar
4. Aprender com a biblioteca escolar: literacias e novas tecnologias
5. 'STAND UP PADDLE' na Escola - Iniciação
6. Dislexia e Disortografia - o erro e a intervenção nas áreas causais (Turma 1)
6. Dislexia e Disortografia - o erro e a intervenção nas áreas causais (Turma 2) (não se realizou)
7. Expressão e Educação Físico-Motora
8. Reutilização de Materiais no Jardim-de-Infância - Novas Técnicas
9. Ensino inicial da leitura e da escrita - abordagens didáticas para o ensino básico
10. Laboratório de Línguas: a Cup of Conversation
11. Produção de Materiais Pedagógicos para o Ensino das Línguas
12. Recursos didáticos no ensino de Físico-Química: dos materiais de uso comum às tecnologias de informação
13. A Biblioteca Escolar e as Aprendizagens de Sala de Aula
14. Entrada no Mundo da Escrita – abordagens didáticas para a educação pré-escolar
15. Diferenciação Pedagógica nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico
16. O Método das 28 Palavras (M28P) para a didática específica do Português no 1.º CEB, no contexto de escola inclusiva
17. Gestão de Conteúdos Pedagógicos com o Google APPs para Escolas (Turma 1)
17. Gestão de Conteúdos Pedagógicos com o Google APPs para Escolas (Turma 2)
18. Google Earth na sala de aulas – uma ferramenta para as Ciências Sociais e Ciências Experimentais (Turma 1)
18. Google Earth na sala de aulas – uma ferramenta para as Ciências Sociais e Ciências Experimentais (Turma 2)
19. Vela na Escola
20. Aprendizagem de ciências experimentais nos primeiros anos: educação pré-escolar e 1.º CEB
21. Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico
22. Supervisão de processos e práticas educativas
28. Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva (Turma 1)
28. Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva (Turma 2)

28. Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva (Turma 3)
28. Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva (Turma 4)
29. O Ensino do Ténis de Mesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Turma 1)
29. O Ensino do Ténis de Mesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Turma 2)
30. Programação Android e Microcontroladores – Automatização de Processos
31. Canoagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Turma 1)
31. Canoagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Turma 2)
32. Canoagem em Educação Física

Pessoal Não Docente

Ações de Formação
23. Arquivo - organização e manutenção
24. O Atendimento a Crianças com Necessidades Educativas Especiais – Conhecer para Intervir
25. Gestão de Conflitos (Turma 1)
25. Gestão de Conflitos (Turma 2)
26. Atendimento – Técnicas de Comunicação
27. Primeiros Socorros

CF-D
Pessoal Docente

Ações de Formação
2. Das cadeias de montanhas às bacias sedimentares, passando pelo magnetismo e diapirosmo: exemplo na Costa Vicentina e Algarve
3. Sensores em sala de aula com TI-Nspire CX
4. Métodos e Hábitos de Estudo
5A. Primeiros Socorros (Turma 1)
5B. Primeiros Socorros (Turma 2)
5C. Primeiros Socorros (Turma 3)
6. Metodologias de trabalho de Campo em rochas ígneas e metamórficas de Viseu e Penalva do Castelo
7. (In)disciplina na sala de aula: compreender e atuar
8. A tutoria no ensino básico - como orientar o percurso escolar
9. Entender a dislexia para encontrar formas de superação das dificuldades dos alunos que apresentam esta NEE
10. Ferramentas web 2.0 no 1.º CEB e Pré-escolar
11A. Ciências experimentais no 1.º CEB (Turma 1)
11B. Ciências experimentais no 1.º CEB (Turma 2)
12A. Tablets na educação: promoção de competências digitais no âmbito de aprendizagens móveis (Turma 1)
12B. Tablets na educação: promoção de competências digitais no âmbito de aprendizagens móveis (Turma 2)
12C. Tablets na educação: promoção de competências digitais no âmbito de aprendizagens móveis (Turma 3)
13. Google Earth na sala de aula - uma ferramenta para as Ciências Sociais e Ciências Experimentais
14A. Estratégias de ensino eficazes e metodologias diversificadas de aprendizagem no âmbito do Projeto Fénix (Turma 1)
14B. Estratégias de ensino eficazes e metodologias diversificadas de aprendizagem no âmbito do Projeto Fénix (Turma 2)
15A. Supervisão pedagógica entre pares de natureza colaborativa (Turma 1)
15B. Supervisão pedagógica entre pares de natureza colaborativa (Turma 2)
16. Recursos didáticos no ensino de Físico-Química: dos materiais de uso comum às tecnologias de informação
17. Exploração e construção de situações de aprendizagem com TIC com recurso à Programação Scratch
18. Aptidão Física, Sucesso Escolar, Saúde e Rendimento Desportivo - A Plataforma FITescola®

19. Utilização da programação em Scratch para a exploração e construção de situações de aprendizagem nos 2º e 3º ciclos do ensino básico
20. Diferenciação Pedagógica nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico
21. Pensar em conjunto e partilhar para melhorar as aprendizagens dos alunos
22. Educação Musical no Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
23. Ser Diretor de Turma: Contar com a Biblioteca Escolar
24. Diferenciação Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico
25. Gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula

Pessoal Não Pessoal

Ações de Formação
26. Organização do laboratório escolar
27. Primeiros Socorros em Meio Escolar (Turma 1)
27. Primeiros Socorros em Meio Escolar (Turma 2)
27. Primeiros Socorros em Meio Escolar (Turma 3)

CF-E
Pessoal Docente

Ações de Formação
2. Canoagem - Nível III (Elementar) (Turma 1)
2. Canoagem - Nível III (Elementar) (Turma 2)
5. O universo encantado dos livros Pop-Up: das técnicas de construção a novas formas de leitura
6. Escrita criativa
7. Criar e construir um livro Pop-Up: da narrativa à técnica e criatividade
10. Contributo para o ensino experimental das Ciências Naturais
11. Histórias com sabor na resolução de problemas
13. Ferramentas Educativas da Web 2.0 (Turma 1)
13. Ferramentas Educativas da Web 2.0 (Turma 2)
14. Gráficos e Folhas de Cálculo na gestão e avaliação do ensino
15. A observação e o estudo das aves (I)
16. Mais motivação, mais sucesso escolar: o papel do professor
17. Oficina de escrita
18. Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Avaliar para intervir
19. Aprendizagem colaborativa e cooperativa: um processo para o sucesso
20. APPs e dispositivos móveis na Educação (Turma 1)
20. APPs e dispositivos móveis na Educação (Turma 2)
21. Fatores de risco e (in)sucesso na escola atual
23. A ética e deontologia dos Profissionais da Educação
24. O software SOLDWORKS como ferramenta para o desenvolvimento de projetos no âmbito das atividades letivas
26. Roteiros de exploração pedagógica do património edificado - Chaves e Lamego (parte II)
29. Promover as ciências na infância
31. A folha de cálculo como ferramenta de apoio à atividade docente (Turma 1)
31. A folha de cálculo como ferramenta de apoio à atividade docente (Turma 2)
32. Edição de vídeo e introdução ao cinema de animação (Turma 1)
32. Edição de vídeo e introdução ao cinema de animação (Turma 2)
34. Filosofia para crianças e jovens: didática para educadores e professores (Turma 1)
34. Filosofia para crianças e jovens: didática para educadores e professores (Turma 2)
35. Ginásio da voz para professores e educadores (Turma 1)

35. Ginásio da voz para professores e educadores (Turma 2)
35. Ginásio da voz para professores e educadores (Turma 3)
36. Mediação de conflitos em contexto escolar
38. Diferenciação pedagógica na sala de aula: estratégias de promoção do sucesso
40. Suporte Básico de Vida II
44. Leitura, escrita e gramática: perspectivas didáticas para a sala de aula à luz das Metas Curriculares
45. Sala de Aula: observar/colaborar. Outra visão para a Supervisão
47. O trabalho prático/laboratorial/experimental na Física e na Química
50. Moldar o som, construir a palavra
51. Suporte Básico de Vida - I (Turma 1)
51. Suporte Básico de Vida - I (Turma 2)
52. Aprendizagem multidimensional - utilização da APPS na sala de aula
53. Google na educação
58. Desenvolvimento de recursos educativos digitais e introdução à realidade aumentada
59. Didática da Matemática: abordagens diferenciadas de conceitos matemáticos
60. Iniciação à programação no 1.ºCEB
61. Introdução ao Arduino
62. Construção de portefólios digitais em Geografia
64. Ensino das Ciências orientado para a resolução de problemas
65. Ler e escrever: que prazer! (Turma 1)
65. Ler e escrever: que prazer! (Turma 2)
72. Explorar práticas de desenvolvimento fonológico no pré e 1.ºCEB
84. Escrita criativa II
86. Atividades de Exploração da Natureza-Canoagem
a. A oralidade em espaço escolar: dos conteúdos às estratégias
b. Interpretar e caminhar para a certificação da qualidade à luz do Quadro EQAVET (Turma 1)
b. Interpretar e caminhar para a certificação da qualidade à luz do Quadro EQAVET (Turma 2)
c. Materiais manipuláveis II (Turma 1)
c. Materiais manipuláveis II (Turma 2)
d. Multiatividades de ar livre - Grupo I
e. Ser Diretor de Turma. Contar com a Biblioteca Escolar

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.,
no âmbito do projeto UIDB/00194/2020

