

## O impacto da atividade formativa dos CFAE na mudança/melhoria das práticas educativas das suas escolas associadas: um estudo de caso

The impact of CFAE training activities on changing / improving the educational practices of their associated schools: a case study

Sandra Cardoso<sup>1</sup>  
João Sousa<sup>2</sup>

210

**Resumo:** Efetuou-se uma revisão da literatura, apontando de forma relativamente aprofundada os estudos nacionais e internacionais nesta área de estudo ligada à formação contínua de professores e seu impacto na mudança/melhoria das práticas educativas, fazendo um primeiro levantamento de estudos empíricos relacionados com a temática e recorrendo a fontes e perspectivas teóricas tão diversificadas quanto possível, convocando, obviamente, autores de referência obrigatória nesta área. Destacamos que a organização e estruturação da dimensão teórica desta investigação, aqui exposta na introdução, relaciona-se e está ao serviço dos objetivos e hipóteses do estudo. O estudo é de natureza mista, concluindo que permitiu conhecer o impacto da formação contínua promovida pelo Centro de Formação no biénio 2018-2020 em duas dimensões de extrema importância: a aquisição da formação no plano individual e a transferência da formação no plano organizacional.

**Palavras-chave:** Prática educativa, Formação docente; Atividade Formativa.

**Abstract:** A literature review was carried out, pointing out in a relatively deep way the national and international studies in this area of study linked to the continuous training of teachers and their impact on the change / improvement of educational practices, making a first survey of empirical studies related to the theme and using sources and theoretical perspectives as diverse as possible, obviously calling upon authors of mandatory reference in this area. We emphasize that the organization and structuring of the theoretical dimension of this investigation, exposed here in the introduction, is related and is at the service of the objectives and hypotheses of the study. The study is of a mixed nature, concluding that it allowed to know the impact of the continuous training promoted by the Formative Center in the 2018-2020 biennium in two

<sup>1</sup> Especialização em Administração e Organização Escolar da Escola Superior de Educação de Fafe (IESF).

<sup>2</sup> Pós-Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Política Educativa, Doutoramento -Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Mestre em Ciências da Educação, Licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais, Curso de Especialização em Administração Escolar, da Universidade do Minho. Professor de História – 3º ciclo e secundário. Diretor de um Centro de Formação de Associação de Escolas. Email: joaosousa@iesfafe.pt

Recebido em 08/01/2021  
Aprovado em 19/02/2021

extremely important dimensions: the acquisition of training at the individual level and the transfer of training at the organizational level.

**Keywords:** Educational practice, Teacher training; Formative Activity.

### **Introdução: Práticas educativas, formação contínua e mudança**

O trabalhador social [professor] não pode ser “um homem neutro frente ao mundo [...] tem de fazer a sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência” (Freire, 1979: 49).

Estes três conceitos estão, como tentaremos fundamentar, estreitamente relacionados, uma vez que “a formação deve ser encarada como elemento de um processo global de mudança” (*Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001*), *mudança esta que urge no paradigma educacional tradicional e hegemônico rumo a uma educação mais inclusiva e diferenciada, de acordo com os normativos vigentes (cf. Decretos-Lei nº 54 e 55/2018).*

Apesar de ser um dos componentes fundamentais desta equação no sentido da melhoria das práticas educativas, o processo de mudança não é fácil, a avaliar pelos estudos que se fizeram neste âmbito, já que existe sempre uma *tensão* entre o progresso e a permanência. No entanto, esta *agitação*, para além de inevitável é também saudável, já que existem provas de que, sem um período de *turbulência*, não é provável que tenham lugar mudanças eficazes e duradouras (Hopkins et al., 1994, cit. Ainscow et al., 1997, p. 23).

Desta forma, parece-nos que o ideal é um equilíbrio entre o novo e o instituído, no sentido de se operar uma transformação sem riscos maiores nem grandes perturbações. Este equilíbrio encontra-se na harmonização entre aquilo que existe de qualidade e uma inovação cuidadosa, sem exageros, sem “atropelos” (Cardoso, 2014).

Úcar (2010, p. 35) refere o processo de mudança como parte integrante da nossa própria existência, já que “la persona es sempre ella mismo pero, al mismo tiempo, es sempre diferente”, ou seja, “la identidade – al igual que la cultura – no existe como algo acabado”. Apresenta, neste seguimento, três dimensões da existência humana: o conhecimento, a aprendizagem e a mudança, sendo que as três se interrelacionam e interdependem:

Vivir es conocer, conocer es cambiar y cambiar es aprender. Vivir es aprender, aprender es cambiar y cambiar es conocer. Y, por ultimo, vivir es cambiar, cambiar es aprender e aprender es conocer. Los tres, en tanto que

sustantivos y verbos, son dimensiones continuas y inseparables en el proceso de existir (Úcar, 2010, p. 36).

Ou seja: antes de mais, para que a mudança aconteça é necessário estar disponível, recetivo, aberto, acessível às novas ideias e agir de forma participada, envolvida, consciente e comprometida. Esta conclusão, em termos educativos, vai ao encontro da de Formosinho e Machado (2010) quando falam dos malefícios da *pedagogia ótima* imposta de *cima para baixo*, onde a inovação é determinada por decreto, através de processos burocráticos e centralizadores; ou seja, estes últimos pensam a mudança/inovação e os professores/escolas executam-na! Obviamente, estes investigadores duvidam da eficácia deste sistema centralizador, onde os principais agentes da mudança (o professor e a escola) não são envolvidos no processo de reflexão, indagação e investigação, sendo pouco provável, portanto, a ocorrência de verdadeiras transformações, mudanças efetivas, nas suas concepções e práticas, indo ao encontro da perspectiva de Alarcão (2001).

Apesar de não ser fácil, a mudança (sem ser imposta) é possível, está estudada e comprovada através de investigações neste âmbito, como por exemplo a realizada por Gadotti (2000) sobre a educação para e pela cidadania através das experiências da Escola Cidadã na realidade brasileira. Uma das suas principais conclusões nesse estudo foi precisamente “Mudar é possível”:

Devemos recusar a tese fatalista de que a escola pública

“[...] não tem mais remédio. Podemos sim mudar a escola pública. As recentes experiências, fundadas na concepção cidadã de educação, representam uma alternativa viável ao projeto neoliberal capitalista de escola pública. Elas comprovaram que a escola pública pode ser competente, participativa e democrática” (Gadotti, 2000, p. 14).

Caetano (2004, p. 30) defende também, nos seus estudos sobre a mudança na educação, a ideia do “professor como seu principal agente: mudança de si, mudança dos alunos, das organizações escolares, da própria profissionalidade, do ensino”. Salienta, por um lado, o papel central do professor como chave da mudança educacional e ainda a importância de o professor desenvolver a sua própria capacidade de mudar. Os professores, ao estarem constantemente envolvidos em grupos e atividades diferentes ao longo da carreira, devem estar preparados para essas mudanças de situação, “desenvolvendo competências e atitudes de indagação constantes” (Caetano, 2004, p. 30).

Este processo [resistência à mudança] será, assim, ativado sempre, mas sobretudo quando as mudanças externas e internas ameaçam romper profundamente com a ordem existente, constituindo uma forma de lidar com o sentido de perda, com a ameaça à auto-estima, com a confusão e o conflito que a mudança despoleta. (Caetano, 2004, p. 32)

O papel da formação contínua neste processo de mudança, no sentido de ajudar os docentes a ultrapassar as dificuldades, é um dos maiores desafios da educação: “acompañar y ayudar a las personas, a los grupos y las comunidades a ser sujetos [críticos e conscientes] es, desde mi punto de vista, el reto más importante que se les plantea a la educación y a la pedagogía social” (Úcar, 2010, p. 51).

No mesmo sentido, Alarcão e Roldão (2012) referem a adaptação do modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2005) ao desenvolvimento profissional como um referencial teórico estruturante na compreensão dos movimentos de autotransformação dos professores. Os estudos que levaram a cabo mostram que, de facto, o processo formativo leva a transições ecológicas importantes no desenvolvimento profissional dos docentes. Logo, esta é uma área em que importa investir e urge intervir.

### **Que formação contínua de professores como resposta para a mudança que se pretende na educação?**

Governos nacionais e internacionais, bem como organizações não governamentais nacionais e internacionais, “assumem que a qualidade e desempenho dos sistemas educativos dependem cada vez mais daquilo que os professores sabem e fazem na sala de aula” (Bonal, 2012, p. 19). Daí a assunção de que a formação contínua é um fator chave neste processo de desenvolvimento profissional docente e conseqüente melhoria da qualidade das aprendizagens. Como refere Montero (2011, p. 74), “los buenos profesores no nacen, se hacen, y en esse proceso de profesionalización la formación ocupa un lugar indiscutible”.

Montero (2011, p. 74) define a “formação docente como um conjunto de medidas que visa ajudar os futuros professores a aprenderem a ensinar e os professores em exercício a melhorarem continuamente a função do ensino”, alertando para a importância do processo formativo, principalmente numa altura em que a educação se depara com novos desafios e exige novas competências por parte da escola e do professorado.

Outros estudos revelam ainda que a formação continuada é uma estratégia cara e morosa e de resultados incertos, tendo em conta o número de variáveis que os podem influenciar e que são impossíveis de controlar em toda a sua dimensão, como, por exemplo, a “implicação do

formando, portador de motivações e expectativas, interesses e preocupações, ou a do formador, ele próprio portador de uma biografia singular” (GEPE, 2008, p. 81).

O processo de crescimento do movimento de formação contínua de professores, iniciado nos anos 70, levantou algumas questões fundamentais sobre o que é/o que deve ser a formação de professores. Este questionamento e preocupação com a formação contínua de professores refletiu-se internacionalmente e as respostas foram-se constituindo, um pouco por todo o planeta (nos ditos países desenvolvidos), de forma muito semelhante, não só no espaço como no tempo. Isto é: as preocupações manifestadas pelas várias organizações internacionais sobre Educação, em geral, e sobre formação de professores, em particular, “permanecem quase inalteradas no seu conteúdo, desde os anos 70 a esta parte, na maioria dos países” (Montero, 2005, pp. 23-35): uma racionalidade prática e crítica sobrepõe-se a uma racionalidade meramente técnica e expositiva, uma vez que a reflexão-ação-reformulação são o ponto de partida para a mudança em termos educativos. A racionalidade prática e crítica com recurso ao pensamento reflexivo, trabalho colaborativo e partilha entre os docentes, parecem ser o caminho a seguir, já que, como afirma Oliveira-Formosinho (2008 como cit. Formosinho, Machado & Formosinho, 2010, p. 21), este tipo de conhecimento prático “é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional”, sendo que não se pode cingir nem a uma reflexão individual, nem a uma teorização formativa, antes deve englobar variadíssimos contextos e características.

### **Como avaliar o impacto da formação contínua?**

Não obstante todo o conhecimento já existente sobre a importância da formação contínua da classe docente e suas metodologias mais eficazes em termos de praticidade, Holton alertou, em 1996 (como cit. INA, 2016), para o facto de a avaliação do impacto desta formação e a avaliação da transferência das aprendizagens aí realizadas para o contexto de trabalho serem duas áreas específicas para as quais eram necessários mais estudos, dado que se verificava uma ausência de teorias ou modelos devidamente concebidos e testados que pudessem ser aplicados. Assim, no domínio da avaliação do impacto da formação, os modelos mais referenciados na literatura e mais disseminados nas organizações são os de Donald Kirkpatrick (1998; 2006; 2007 como cit. INA, 2016), que nos fala em 4 níveis de avaliação: (i) o da reação, que responde à questão se os formandos gostaram do curso/formação; (ii) o da aprendizagem, que responde à questão se os formandos mudaram as suas atitudes, aumentaram os conhecimentos e desenvolveram



capacidades em decorrência da ação frequentada; (iii) o do comportamento, que responde à questão que mudanças ocorreram no comportamento dos formandos, tendo em conta a transferência da sua aprendizagem na formação; (iv) o dos resultados, respondendo à questão de quais os resultados atingidos devido à formação/plano de formação.

De acordo com o glossário da Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), a avaliação do impacto da formação define-se como um método de avaliação da formação, que consiste na apreciação dos efeitos da formação sobre o desempenho do indivíduo a nível pessoal, organizacional e social, efetuada em contexto real, e decorrido o tempo considerado suficiente para a ocorrência da transferência dos resultados da formação para esse contexto (Silva & Coutinho, 2011).

Indo ao encontro desta definição, o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, que estabelece o novo regime jurídico de formação contínua de professores (RJFCP), estabelece um “novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade do desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes”. E, para garantir a “qualidade da formação”, este RJFCP prevê “dispositivos de regulação diversificados, entre os quais se destaca a introdução de um novo mecanismo de monitorização que permite a recolha de informação fiável de suporte à tomada de decisão sobre a formação contínua de docentes, indispensável a uma maior adequação da oferta formativa às exigências do presente e do futuro”. Ora, ainda segundo a mesma fonte, os “mecanismos de monitorização” são da competência da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e estão consubstanciados designadamente, nos artigos 21.º e 27.º do mesmo normativo.

O estudo levado a cabo por esta entidade pública sobre a avaliação da formação contínua em Portugal, expresso num relatório (DGAE, 2016), foi aquele que consideramos mais aproximado da investigação que pretendíamos. Neste sentido, este estudo adotou uma metodologia baseada em dois planos distintos, mas complementares: (i) um plano extensivo e quantitativo consubstanciado nos dados do sistema, em função dos seguintes indicadores: ações, turmas, áreas, formadores, formandos e dimensão; (ii) um plano intensivo e qualitativo baseado na realização de seis estudos de caso em Centros de Formação de Associação de Escolas, vulgo CFAE (dois na região Norte e um por cada uma das restantes regiões Centro, Alentejo, Algarve e Lisboa e Vale do Tejo), tendo em conta os aspetos relacionados com a aquisição da formação (satisfação e aprendizagem dos formandos) e a transferência da formação (efeitos e impactos nas organizações escolares). Esta investigação (DGAE, 2016) inseriu-se no paradigma

interpretativo, com uma natureza essencialmente descritiva, com recurso à metodologia de recolha de dados extensiva, através de inquérito por questionário, e intensiva com recurso à análise documental e a entrevistas de tipo *Focus Group* para recolha de dados qualitativos e quantitativos. A utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados e o recurso a diferentes informantes bem como a triangulação dos dados teve como objetivo a produção de conclusões pertinentes e fiáveis para partilha e reflexão, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da formação contínua em Portugal. As conclusões foram reveladoras, o que comprova a pertinência da metodologia utilizada, a qual retomaremos mais adiante.

### **Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE): principal entidade formadora em Portugal**

Em Portugal, e nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua (Decreto-Lei nº 22/2014), ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua. Dentre estas entidades formadoras acreditadas pelo CCPFC, destacam-se os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), que são 91 e se distribuem por todo o país. O mesmo Decreto-Lei (Decreto-Lei nº 22/2014) apresenta uma estrutura que realça e dá maior inteligibilidade aos elementos estruturantes do regime jurídico da formação contínua de docentes, sendo que os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), em consequência do papel que deles se espera, são objeto de diploma próprio. Os princípios gerais e a organização da formação consagrados no Decreto-Lei aplicam-se a todos os docentes em exercício efetivo de funções nas escolas da rede pública, aos docentes das escolas portuguesas no estrangeiro e aos docentes dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo associados de um CFAE, e visam dotar as entidades formadoras e as escolas de autonomia acrescida, quer no domínio pedagógico, quer no da organização da formação considerada prioritária para a melhoria dos resultados no âmbito da concretização dos seus projetos educativos.

Neste quadro, são entidades formadoras não só os CFAE, mas também as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos e, mais pontualmente, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência, assim como outras entidades públicas, particulares ou cooperativas sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

Já o Decreto-Lei nº 127/2015 atribui novas competências e condições aos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), conferindo-lhes maior capacidade de resposta às prioridades formativas das escolas e dos profissionais de ensino, reforçando a formação centrada no aperfeiçoamento da capacidade docente, nomeadamente nos domínios científico, curricular e pedagógico e a focalização na escola como local privilegiado de formação. É neste quadro da autonomia pedagógica e administrativa conferida aos CFAE, que os planos de formação assumem um carácter muito relevante (anual ou preferencialmente plurianual), estruturando-se em torno de prioridades de formação das escolas associadas e das suas necessidades, tendo, na sua conceção, supervisão e acompanhamento, uma secção de formação e monitorização (SFM) constituída por um docente de cada escola associada. Atribui-se, deste modo, uma centralidade particular aos CFAE no quadro das entidades formadoras prestadoras do serviço de formação contínua dos profissionais de ensino no nosso país, tal como refere o artigo 4.º deste Decreto-Lei, sobre a Natureza dos CFAE, entendendo-os como entidades formadoras que integram escolas.

### **Problemática, objetivos, hipóteses e pertinência do estudo**

De forma sucinta, apresentamos, de seguida, a problemática deste estudo dividida em dois pontos: um primeiro que esclarece o raciocínio e percurso mental desenvolvido para enunciar os objetivos empíricos e que sustenta teórica e empiricamente as hipóteses/objetivos do estudo; e um segundo que reflete sobre a pertinência do estudo no âmbito educacional, deixando claro o raciocínio científico utilizado na conceção da investigação.

#### **Problemática**

Tendo em consideração que:

- (i) os recentes normativos motivam, sustentam e apoiam uma mudança no paradigma educacional dito tradicional, expositivo, uniforme, reprodutor e assente em práticas de avaliação classificatórias, onde o professor assume o papel central, para um paradigma (inter)ativo, socio-construtivista e assente em práticas de avaliação formativas e dialógicas, onde o aluno assume o papel central;
- (ii) a mudança/ inovação é um processo difícil e moroso, sujeito a forças de resistência muito alicerçadas no tempo de nas mentalidades dos agentes educativos;



- (iii) a formação contínua de professores é um fator central no desenvolvimento profissional docente e na mudança/ melhoria que se pretende nas práticas educativas;
- (iv) a formação contínua eficaz está intimamente relacionada com uma racionalidade prática e crítica de formação e não meramente técnica;
- (v) os Centros de Formação de Associação de Escolas ocupam, na atualidade, um lugar de destaque neste contexto de mudança e inovação;

...este estudo tem como finalidade contribuir para o conhecimento do impacto da atividade formativa dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) na introdução de mudanças/melhorias nas práticas educativas das escolas que lhes estão associadas, através de um estudo de caso de um Centro de Formação, recorrendo ao exemplo da metodologia utilizada pela DGAE (2016) e às técnicas de análise documental para recolha de dados e inquérito por questionário, quer dos órgãos de gestão destas escolas quer dos seus professores.

### Objetivos e hipóteses

Tendo em consideração a problemática da investigação exposta, podemos referir que o objetivo geral/ central deste projeto é: contribuir para o conhecimento do impacto da atividade formativa dos Centros de Formação de Associação de Escolas na introdução de mudanças e/ou melhorias nas práticas educativas das escolas que lhes estão associadas, recorrendo ao caso particular do Centro de Formação em estudo e suas escolas associadas.

Dentro deste objetivo geral, surgem outros mais específicos/empíricos que passamos a expor:

- (i) Experimentar/aplicar no Centro de Formação e suas escolas associadas o método de avaliação do impacto da formação utilizado pela DGAE (2016);
- (ii) Conhecer o impacto da atividade formativa dinamizada pelo Centro de Formação (CF), prevista no Plano de Formação do biénio 2018-2020, na melhoria da qualidade das práticas educativas das suas escolas associadas.
- (iii) Perceber se o Plano de Formação 2018-2020 foi adequado, indo ao encontro das necessidades diagnosticadas pelas Escolas (Secção de Formação e Monitorização - SFM) e Centro de Formação, aquando da sua conceção.

Estes objetivos vão ao encontro das necessidades manifestadas pela Secção de Formação e Monitorização do CF (em reuniões passadas) e pretendem resolver a questão da avaliação do

impacto da formação dinamizada pelo CF e, conseqüentemente, fazer uma avaliação do Plano de Formação elaborado, a montante, no início do ano de 2018. Ainda, a jusante, pretendem contribuir para a conceção de um plano de formação adequado para o biénio 2020-2022.

Tendo em conta estes objetivos empíricos e a problemática do estudo expostos, temos como hipóteses iniciais as seguintes formulações:

- (i) O método de avaliação da formação da DGAE (2016) permite conhecer o impacto da formação na mudança/ melhoria das práticas educativas dos professores e organizações onde trabalham;
- (ii) A formação contínua, numa lógica mais prática e crítica do que técnica, dinamizada pelo CF, no biénio 2018-2020, teve um impacto positivo na melhoria das práticas educativas dos professores e escolas envolvidos;
- (iii) O Plano de Formação CF 2018-2020 foi bem concebido, de forma contextualizada e holística, uma vez que satisfaz as necessidades e interesses dos professores/escolas associados; Logo, talvez possamos concluir ainda que:
- (iv) A atividade formativa dos CF, quando pensada e executada de forma planeada e contextualizada, e seguindo uma racionalidade mais prática e crítica de formação contínua, contribui positivamente para a mudança/ melhoria das práticas educativas nas suas escolas associadas.

### **Procedimentos/metodologia**

Como já referimos, a investigação que temos como referência (DGAE, 2016) inseriu-se no paradigma interpretativo, com uma natureza essencialmente descritiva, com recurso à metodologia de recolha de dados extensiva, através de inquérito por questionário, e intensiva com recurso a entrevistas de tipo *Focus Group* para recolha de dados qualitativos e quantitativos. A utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados e o recurso a diferentes informantes perseguiu a necessidade de triangulação para a produção de conclusões pertinentes e fiáveis para partilha e reflexão, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da formação contínua em Portugal. Similarmente, o nosso estudo seguiu os mesmos passos metodológicos (com as devidas adaptações nas entrevistas devido à situação de pandemia, como explicaremos adiante), restringindo a recolha de dados ao Centro de Formação e suas escolas associadas.

Importa lembrar a fundamentação relativamente ao referencial de avaliação do nosso estudo de referência:

No âmbito da “mudança de paradigma” ínsita no atual RJFCP (e posteriormente reforçada no Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho), é possível inferir uma maior importância, a montante, da adequação da formação às necessidades de formação e, a jusante, da transferência da formação para os contextos organizacionais. Ressalta a ideia de que a pertinência e utilidade da formação dependem de uma maior capacidade de as ações de formação e os planos de formação serem capazes de produzir efeitos e impactos no plano pessoal e organizacional, no agrupamento de escolas ou escola não agrupada, em particular no espaço onde, por excelência, decorre a atividade docente: a sala de aula. (DGAE, 2016, p. 58)

Assim, o modelo de avaliação utilizado pelo nosso estudo de referência incorporou alguns dos mais importantes contributos teóricos para a avaliação da formação, em geral, e para a avaliação dos impactos da formação, em particular (DGAE, 2016, p. 58), e estrutura-se de acordo com o seguinte esquema concetual (Figura 1):



**Fig. 1-** Modelo de avaliação da formação Contínua (Fonte: DGAE, 2016, p.58)

Este modelo foi, então, o que adotamos também para avaliar o impacto da formação contínua promovida e dinamizada pelo Centro de Formação no biénio 2018-2020, tendo-nos centrado nas duas principais dimensões de análise: (i) a aquisição da formação no plano individual, recolhendo dados sobre a reação dos formandos à formação frequentada e às aprendizagens realizadas neste contexto; (ii) a transferência da formação no plano

organizacional, recolhendo dados sobre os comportamentos individuais na organização e sobre os resultados no âmbito do desempenho organizacional. Para a coleta de dados no âmbito da 1ª dimensão/domínio de análise – Aquisição da formação, recorreremos à análise de conteúdo dos dados da consultoria do CF; para a recolha de dados no âmbito da 2ª dimensão de análise, recorreremos ao inquérito por questionário a três grupos distintos que fizeram parte da nossa amostra: os professores -formandos, as lideranças intermédias das organizações e os seus diretores/as.

Com base neste modelo de avaliação da formação contínua e nas dimensões de análise nele constantes, construímos um quadro-resumo que estabelece a correlação entre as diferentes fases da nossa investigação, os procedimentos/ metodologia adotados, os respetivos instrumentos de recolha de dados e seu tratamento, os cuidados inerentes a todo este processo e a calendarização (Tabela 1):

**Tabela 1- Quadro-resumo de procedimentos e técnicas da investigação**

Fases da investigação	Procedimentos/ técnicas de investigação	Dimensões de análise	Instrumentos de recolha de dados	Cuidados técnicos e deontológicos	Tratamento dos dados
<b>Fase de elaboração do projeto de investigação</b>	1ª revisão da literatura: análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Contínua</li> <li>• Mudança</li> <li>• Avaliação do impacto</li> </ul>	Fichas de leitura Esquemas conceituais	Pesquisar/confrontar diferentes estudos e perspectivas	Construção de um pré-projeto
<b>Fase de revisão da literatura</b>	2ª revisão da literatura: análise de conteúdo mais aprofundada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Contínua</li> <li>• Mudança</li> <li>• Avaliação do impacto</li> <li>• Papel dos CFAE</li> </ul>	Fichas de leitura Esquemas conceituais	Pesquisar/confrontar diferentes estudos e perspectivas	Construção de um marco conceitual coerente com a investigação
<b>Fase de recolha de dados sobre a percepção dos professores</b>	-Análise documental dos documentos da consultoria do CFAC -Inquérito por questionário: Q1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição da formação: Reação e Aprendizagem</li> <li>• Transferência da formação: Comportamentos e Resultados</li> </ul>	Questionário adaptado (DAGE, 2016): Q1	Garantir o anonimato de todos os dados recolhidos	Grelha de ocorrências na análise documental e tratamento estatístico do Q1
<b>Fase de recolha de dados sobre a percepção das lideranças</b>	Inquérito por questionário:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferência individual</li> <li>• Transferência organizacional</li> </ul>	Questionários adaptados do Guião da entrevista	Garantir o anonimato de todos os dados recolhidos	Tratamento estatístico das respostas às questões

(intermédias e topo)	Lideranças intermédias - Q2 Diretores/as - Q3		(DGAE, 2016): Q2 e Q3		fechadas e análise descritiva das respostas às questões abertas do Q2 e Q3
Tratamento dos dados e redação do artigo científico	Triangulação dos dados obtidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição da formação</li> <li>• Transferência da formação</li> </ul>	Grelha de ocorrências	Ser o mais imparcial possível na retirada de conclusões	Redação das conclusões do estudo

Fonte: Autores

Outro exercício que fizemos, aquando da planificação deste estudo, e que muito ajudou na organização/estruturação dos passos concetuais e metodológicos a percorrer, foi seguir a orientações de Zienovieff (2008, p.3 como cit. INA, 2016, p.8) relativamente ao processo de avaliação da formação, como se pode ver nos esquemas abaixo (Figuras 2):

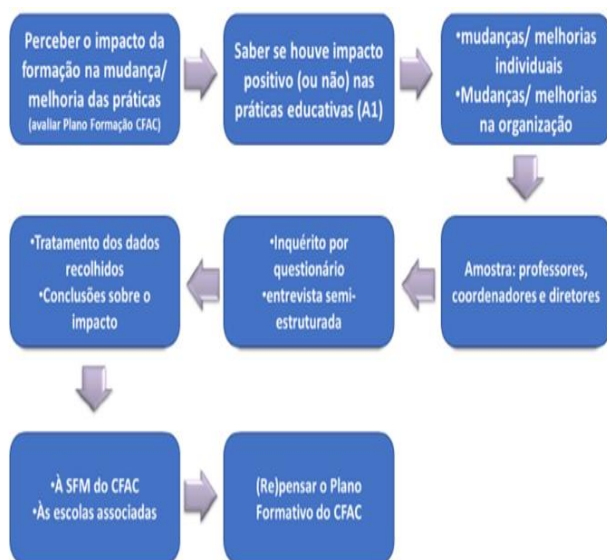


Fig.2. Processo de Avaliação

Adaptado de Zinovieff (2008:3)



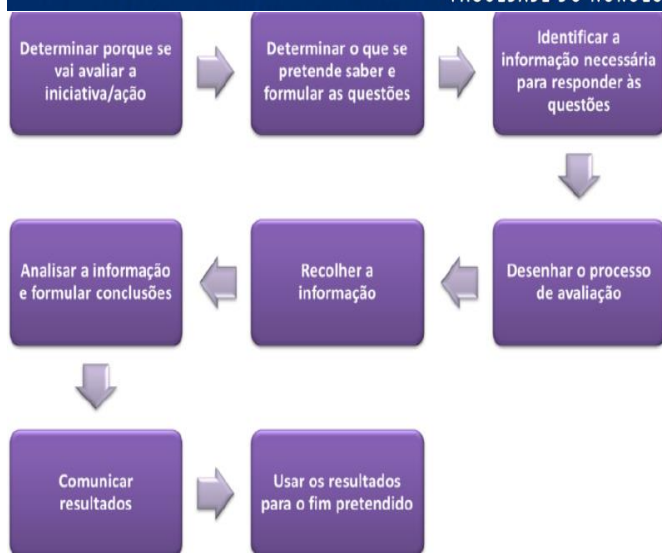


Fig.2. Processo de Avaliação  
Adaptado de Zinovieff (2008:3)

Relativamente à amostra deste estudo, ela foi constituída por professores que frequentaram formação contínua no CF, no biénio 2018-2020, pertencentes às escolas associadas deste Centro, bem como elementos dos seus Conselhos Pedagógicos e Diretores/as. Assim, dirigimos os questionários a cerca de 400 professores-formandos, aproximadamente 40 professores pertencentes às lideranças intermédias e aos 7 Diretores/as dos 7 agrupamentos/ escolas associados do CF, tendo obtido resposta de 275 professores-formandos, 24 coordenadores de departamento e 6 diretores, o que nos parece uma amostra significativa e representativa, dado que contou com a participação de 68,75% dos professores-formandos inquiridos, 60% dos coordenadores/lideranças intermédias e 85,7% dos/as diretores/as.

Os critérios de seleção desta amostra são evidentes, tendo em conta os objetivos e problemática do estudo: para conhecer o impacto da formação contínua disponibilizada pelo CF nas suas escolas associadas, foi necessário auscultar, por um lado, os professores-formandos envolvidos neste processo e dinâmicas de formação, no sentido de conhecer as suas perceções relativamente ao impacto individual e em contexto de sala de aula; por outro, foi fundamental auscultar as lideranças de topo e intermédias, de modo a conhecer as suas perceções sobre o impacto da formação a nível social e organizacional. Foram excluídos desta amostra, por razões óbvias, todos os professores que, mesmo pertencentes às escolas associadas, não frequentaram formação contínua durante o biénio de 2018-2020 no Centro de Formação.

Caraterizando assim os participantes neste Estudo de Caso, podemos dizer que, relativamente ao questionário 1 (destinado aos professores-formandos), conforme os dados

obtidos, dos 275 professores, 38% conta já com 30 a 35 anos de serviço, 27% tem entre 26 e 30 anos de serviço, 21% entre 21 e 25 anos e 14% entre 16 e 20 anos, sendo que nenhum participante tem menos de 15 anos de serviço, tratando-se, portanto, de professores experientes. Em termos de habilitações literárias, a amostra de professores-formandos apresenta as seguintes características: licenciatura - 72%, mestrado - 14%, especialização - 13% e doutoramento - 1%. No que respeita ao questionário 2 (dirigido às lideranças intermédias, conforme os dados obtidos, dos 24 coordenadores de departamento inquiridos, 25% desta amostra. Por último, no que concerne ao questionário 3 (disponibilizado aos diretores/as, conforme os dados obtidos, dos 7 Diretores apenas 1 não fez parte da amostra).

Quanto aos instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo, eles foram adaptados de um outro, que tomamos como referência, da Direção-Geral de Administração Escolar (DGAE, 2016), uma vez que já foram validados academicamente, e devidamente testados e publicados. Os instrumentos adotados foram os inquéritos por questionário aos professores-formandos e, estando previstas e agendadas entrevistas *Focus Group* às lideranças de topo e intermédias de cada escola/agrupamento associado, estas tiveram de ser substituídas por questionários, devido às limitações impostas pelo período de confinamento provocado pela pandemia do COVID-19 (período que coincidiu com o que que tínhamos previsto na calendarização para a recolha de dados). No entanto, estes questionários tiveram como base o guião da entrevista prevista, numa tentativa de nos afastarmos o menos possível da metodologia adotada no estudo de referência (Tabela 2):

Tabela 2- Dispositivo de recolha de informação do estudo da DGAE (2016, p.60)

ANÁLISE DOCUMENTAL					INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA				
DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES	INSTRUMENTOS	INFORMANTES	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES	INSTRUMENTOS	INFORMANTES
No CFAE Aquisição da formação	- Grau de satisfação em relação à formação	- Qual o nível de satisfação dos formandos em relação ao tema, ao cumprimento dos objetivos, aos métodos, ao desempenho do formador?	Análise documental; -questionários de avaliação da ação	Formandos Formadores	Na ESCOLA Transferência da formação	- Cumprimento dos objetivos da organização	-Atingiu os objetivos da organização?	Inquérito por questionário (cf. Anexo 1)	25 formandos por escola que tenham frequentado formação
	- Adequação às necessidades de formação	- A ação de formação correspondeu às expectativas?	- relatórios dos formadores - pautas de frequência de avaliação final			- Ajustamento do plano de formação	-Que alterações ocorreram em relação aos problemas/necessidades identificados no Plano de Formação?		Todos os coordenadores de departamento/ elementos do Conselho Pedagógico Diretor de cada escola + 1 elemento da direção
	- Qualidade da formação (avaliação global)	- Foi adequada às necessidades de formação?				- Mudanças introduzidas na sequência da formação	- Foram implementados na sequência da formação projetos de intervenção na escola?	Grupo de focagem (cf. Anexo 2)	2 ou 3 formandos + 2 ou 3 coordenadores elementos do Conselho Pedagógico + 2 ou 3 diretores, elementos da direção de unidades orgânicas diferentes
	- Resultados da aprendizagem/aquisição da formação (pauta)	- Qual a perceção sobre a utilidade da formação?				- Alterações no desempenho docente	- Que resultados foram alcançados através da implementação desses projetos?		
	- Produtos da formação (relatórios dos formadores/formandos)	- Quais os pontos fortes e fracos da formação? - Quais as propostas de melhoria? - Que produtos foram elaborados durante a formação?				- Resultados no desempenho organizacional			

## Tratamento e discussão dos resultados

Tratamos e discutimos os dados de acordo com os domínios/dimensões e subdomínios/subdimensões de análise do estudo que tomamos por referência (DGAE, 2016), a saber: (i) Aquisição da Formação: reação e aprendizagem; e (ii) Transferência da Formação: comportamentos e resultados, individuais e organizacionais. Dentro destes domínios/dimensões de análise, tivemos em conta os dados obtidos através do Questionário 1 (Q1), que recolheu as perceções dos professores relativamente ao impacto da formação que frequentaram no CF, durante o biénio 2018-2020; do Questionário 2 (Q2), que coletou os dados relativos às perceções das Lideranças Intermédias (LI) dos agrupamentos/escolas associados do CF, relativamente a este mesmo impacto; e do Questionário 3 (Q3), que colheu as opiniões dos/as Diretores/as (D) no que diz respeito ao impacto da formação promovida pelo Centro de Formação no biénio 2018-2020 na organização que dirigem.

A opção por estes dois domínios/dimensões de análise teve ainda por base outras evidências da investigação: segundo Formosinho, Machado e Mesquita (2014), “a formação contínua deve

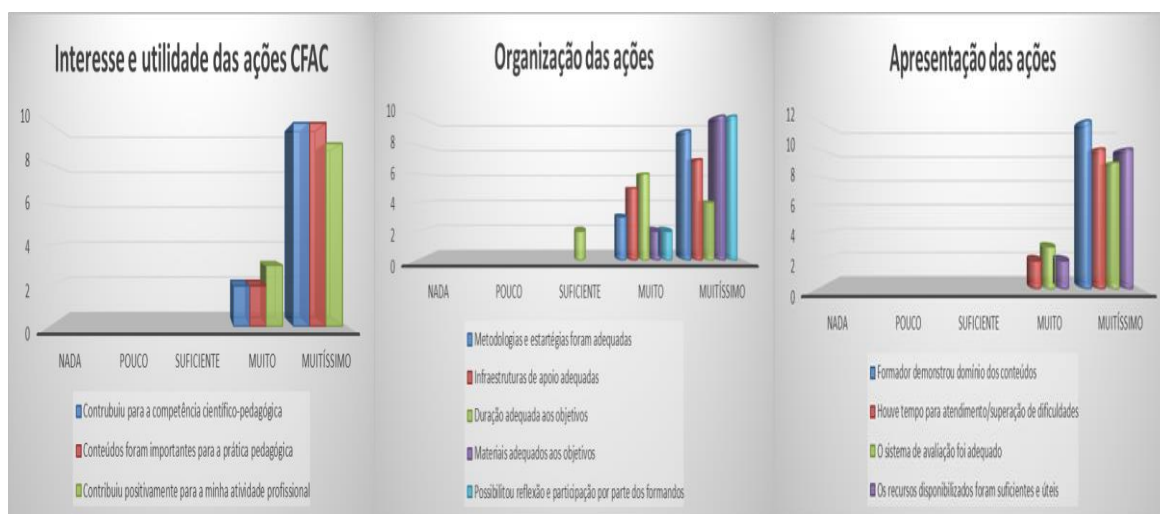
ter como finalidades o aperfeiçoamento profissional (da pessoa-professor) e o desenvolvimento organizacional (da organização-escola), inserindo a escola na organização da formação”.

## Aquisição da formação

### Aquisição da formação no plano individual: reações/opiniões dos formandos às ações de formação

Os dados referentes a este subdomínio/subdimensão de análise, das reações/opiniões dos formandos relativamente às ações de formação que frequentaram no biénio 2018-2020 no Centro de Formação, foram recolhidos através da análise documental do Relatório Anual da Atividade CF (2019), uma vez que o relatório de atividade 2020 apenas será publicado em dezembro, como habitualmente, e ainda através do inquérito por questionário (Q1). Assim, as evidências empíricas neste subdomínio mostram o seguinte:

i) Tendo em conta a escala utilizada pelo Centro de Formação nos questionários finais de avaliação de cada ação de formação (nada/pouco/suficiente/muito/muitíssimo), a satisfação global dos formandos com a formação, no 1º ano correspondente ao biénio em análise/avaliação, segundo o Relatório da Atividade CF (2019), é maioritariamente *muito* e *muitíssimo* positiva em todos os aspetos: interesse e utilidade das ações, organização e apresentação das mesmas, como revelam a Figura 3:



**Fig. 3-** Avaliação dos formandos sobre o interesse e utilidade, a organização e a apresentação das ações CF 2018/19

ii) Ainda com base nos dados recolhidos através da análise documental, podemos verificar que a reação dos formandos relativamente às ações frequentadas é muito positiva, já que estas ficaram sempre à altura ou (muito) acima das suas expectativas iniciais, como mostra a Figura 4:

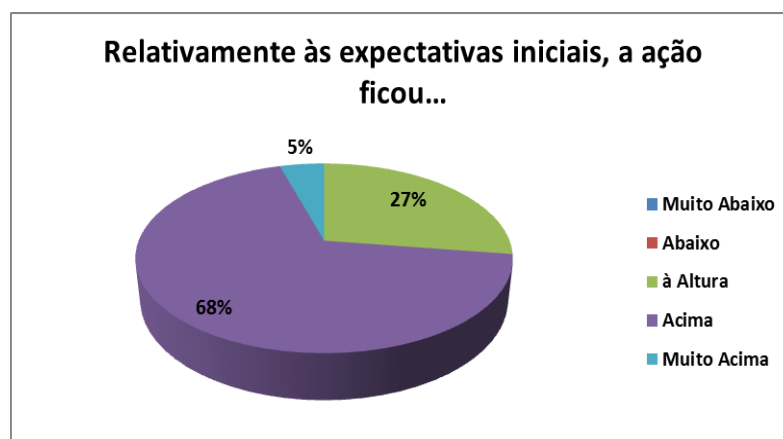


Fig. 4- Avaliação das ações CFAC 2018-2019 pelos formandos relativamente às expectativas iniciais

Fonte: relatório de Atividade CF, 2019

iii) Finalmente, os dados recolhidos através do inquérito por questionário (Q1) neste estudo de caso vão ao encontro dos recolhidos na análise documental, revelando que a perceção da satisfação no que diz respeito à adequação da formação às necessidades dos professores é também muito positiva, sendo a média de concordância (*concordo* e *concordo totalmente*) de 97% (Q1-A1; cf. Tabela 3).

### **Aprendizagens (competências, conhecimentos e atitudes) realizadas por parte dos formandos**

Neste subdomínio/subdimensão de análise, cujos dados foram recolhidos através da análise documental dos pareceres de consultoria de avaliação das ações do CF, dos relatórios dos formadores e formandos e das pautas finais de avaliação de cada ação dinamizada no biénio 2018-2020, as evidências empíricas mostram o seguinte:

i) relativamente à taxa de aprovação, os resultados obtidos apontam para um valor percentual de 100%;

ii) no que respeita à classificação obtida pelos formandos, esta apresenta o valor médio de Excelente em todas as ações decorridas nos anos 2018/19 e 2019/20;



iii) todos os formadores (100%) atribuíram uma classificação global de “Excelente”, nos seus relatórios finais, à avaliação das ações que dinamizaram;

iv) a análise dos relatórios de avaliação do CF e dos formadores permite ainda verificar que os mesmos expressam que a formação teve relevância para o desempenho profissional dos docentes, que contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de partilha e colaboração e para a mudança e inovação de práticas a nível de escola/sala de aula.

v) os dados mostram também que a aquisição das aprendizagens (competências, conhecimentos e atitudes) realizou-se, geralmente, em contexto de sala de formação e em trabalho autónomo, evidenciando-se, na maior parte dos casos, através da elaboração de reflexões críticas/relatórios de implementação, portefólios, atividades, guiões de trabalho, materiais e recursos pedagógicos, instrumentos de gestão e de avaliação.

## Transferência da formação

### Comportamentos individuais em contexto organizacional

Neste subdomínio/subdimensão de análise (que codificamos com a letra A - Comportamentos individuais em contexto organizacional), considerando os itens A1 a A10 do inquérito por questionário 1 (Q1), o nosso estudo de caso apresenta os seguintes resultados (Tabela 3):

## QUESTIONÁRIO 1 – PROFESSORES-FORMANDOS

### A - Comportamentos individuais em contexto organizacional (valores em percentagem)

**Tabela 3-** *Dados sobre comportamentos individuais em contexto organizacional (valores em percentagem)*

Código	Item	DT	D	NA	C	CT
Q1-A1	A formação foi ao encontro das minhas necessidades de formação.	0%	0%	2%	44%	53%
Q1-A2	A formação mudou as minhas conceções sobre o modo de trabalhar na sala de aula.	0%	1%	9%	59%	31%
Q1-A3	A formação teve impacto no trabalho que realizo em sala de aula.	0%	0%	5%	58%	37%
Q1-A4	A formação contribuiu para melhorar o meu desempenho em sala de aula.	0%	0%	6%	54%	40%
Q1-A5	A formação foi ao encontro do cargo que exerço na escola.	0%	0%	29%	39%	32%
Q1-A6	A formação mudou as minhas conceções sobre o cargo que exerço na escola.	0%	4%	42%	38%	16%
Q1-A7	A formação teve impacto no cargo que exerço na escola.	0%	1%	34%	46%	19%
Q1-A8	A formação contribuiu para melhorar o desempenho dos cargos que exerço na escola.	0%	1%	34%	41%	24%
Q1-A9	A formação fomentou a atualização e aperfeiçoamento da minha área científica e curricular.	0%	1%	8%	47%	44%
Q1-A10	A formação contribuiu para alterar as práticas de ensino e de aprendizagem.	0%	1%	6%	54%	39%

**Legenda:** DT - Discordo totalmente; D - Discordo; NA – Não se aplica; C - Concordo; CT - Concordo totalmente

Fonte: Autores

Tendo em conta estes resultados, é possível inferir o seguinte:

i) Globalmente, a maioria dos respondentes ao Q1 apresenta um elevado grau de concordância, com predomínio das opções “Concordo totalmente” e “Concordo”, no que se refere ao impacto da formação nas suas necessidades (Q1-A1), na mudança de conceções sobre o modo de trabalhar na sala de aula (Q1-A2), ao impacto da formação no trabalho na sala de aula (Q1-A3) e no desempenho no trabalho em sala de aula (Q1-A4). Em paralelo, os participantes no Q2, as lideranças intermédias (LI) das escolas associadas do CF, e no Q3, diretores (D) das mesmas escolas, embora levantem algumas dúvidas sobre a medição dos impactos, não deixam de salientar perceções diretas e indiretas muito positivas, corroborando e indo ao encontro dos dados recolhidos a partir das perceções dos professores-formandos através do Q1 (Tabela 3):

“Ainda é cedo para avaliar, mas a maioria dos docentes parecem empenhados na aplicação e utilização das aprendizagens adquiridas”. (LI2)

“Não tenho dados quantitativos que sustentem esta posição, no entanto, o sucesso das aprendizagens constitui de facto uma constante em todas as intervenções e projetos pedagógicos”. (LI3)

“Os docentes revelaram-se proativos na modernização e diversificação de metodologias, o que se repercutiu numa atividade ensino-aprendizagem mais rica multifacetada”. (LI5)

“Como fizeram mais formação estão mais preparados para exercer a sua função docente”. (LI6)

“É observável a diferença entre o início da aplicação das novas normas e o presente, no que diz respeito à forma de realizar certas tarefas e estratégias na prática letiva”. (LI7)

“Maior observação dos alunos, recolha de dados e a partir daí definir estratégias mais eficazes para um melhoramento das aprendizagens dos alunos”. (LI9)

“Melhores práticas equivalem a um melhor desempenho”. (LI10)

“Registou-se um aumento do trabalho colaborativo e interativo, bem como da utilização das tecnologias em contexto de sala de aula”. (LI11)

“Todas as formações alteram o desempenho docente. As formações que os docentes frequentaram [...] foram uma mais-valia a nível de conhecimentos [...] abrangeram tantos conhecimentos que enriqueceram os saberes e a literacia dos docentes. As ações relacionadas com a escrita, leitura que trazem grandes dicas para as aprendizagens dos alunos”. (LI13)

“Os professores começaram a contemplar mais momentos de avaliação”. (LI15)

“Como referi anteriormente os assuntos começaram a ser debatidos e verifica-se uma partilha de práticas/documentos entre os docentes”. (LI16)

“No nosso departamento houve um acréscimo positivo do sucesso acadêmico dos nossos alunos”. (LI18)

“Ao nível da prática pedagógica, embora se considerem processos progressivos”. (LI19)

“As alterações verificadas ao nível do desempenho dos docentes foram essencialmente verificadas no sucesso escolar obtido pelos alunos”. (LI20)

“Não consigo especificar mas considero que, mesmo de forma inconsciente, produzem-se sempre algumas alterações na sequência das ações que são frequentadas pelos docentes”. (LI24)

"Já foi explicado nas respostas anteriores: [houve mais] adequação de práticas, ajustadas aos conhecimentos e processos reflexivos fomentados pelas formações e as alterações mais recentes reportam-se ao modelo de Ensino a Distância e ao processo de avaliação das aprendizagens". (D1)

“Creio que tudo se refletiu numa aprendizagem mais eficaz por parte dos alunos e num maior sucesso”. (D2)

“Quando na elaboração das planificações disciplinares se orientou os professores no sentido de diversificar os instrumentos de avaliação, levou a que estes repensassem as suas estratégias e metodologias, o que foi muito positivo”. (D3)

"O processo formativo dinamizado pelo CFAC contribui para a melhoria da qualidade dos conteúdos ministrados pelos professores. Também permite que estes se tornem profissionais mais produtivos e atentos aos avanços nas suas disciplinas e ajustados à realidade dos alunos". (D4)

"Houve um aumento do envolvimento transformativo da escola pela generalidade dos seus docentes". (D5)

"As opções sim/não são limitadoras. No entanto, no âmbito da aplicação do projeto de escola de intervenção pedagógica é de concluir que os docentes estão mais disponíveis para partilhar e colaborar, no sentido de melhorar o conhecimento coletivo". (D6)

ii) Com um grau menor de concordância, mas ainda com uma grande incidência nas opções “Concordo” e “Concordo totalmente”, encontram-se os itens do questionário relativamente ao impacto da formação no exercício de cargos na escola (Q1-A5, Q1-A6, Q1-A7 e Q1-A8), sinalizando que, apesar de algumas dúvidas relativamente à transferibilidade neste subdomínio, na maioria dos casos a formação correspondeu às necessidades e teve efeitos no desempenho dos cargos. Ainda o facto de a opção “Não se aplica” registar uma boa percentagem das respostas, nestas questões relacionadas com a transferibilidade da formação no que diz respeito

ao desempenho de cargos, leva-nos a concluir que talvez a formação disponibilizada pelo CF no biênio 2018-2020 não estivesse muito direcionada para este aspeto em particular.

iii) Refira-se ainda o elevado grau de concordância dos respondentes em relação ao impacto da formação nos itens relativos ao aperfeiçoamento e atualização científica e curricular (Q1-A9) e à alteração das práticas de ensino e aprendizagem (Q1-A10), dados que vão ao encontro dos analisados no ponto (i) deste subdomínio (A - Comportamentos individuais em contexto organizacional).

### Resultados no âmbito do desempenho organizacional

Neste subdomínio/subdimensão de análise (que codificamos com a letra B - Resultados no âmbito do desempenho organizacional), considerando os itens B11 a B22 do inquérito por questionário 1 (Q1) e os itens B1 a B5 dos inquéritos por questionário 2 e 3 (Q2 e Q3), o presente estudo de caso mostra os seguintes resultados (Tabelas 4 e 5):

#### QUESTIONÁRIO 1 – PROFESSORES-FORMANDOS

##### B - Resultados no âmbito do desempenho organizacional (valores em percentagem)

**Tabela 4-** Dados sobre os resultados no âmbito do desempenho organizacional (valores em percentagem)

Código	Item	DT	D	NA	C	CT
Q1-B11	A formação mudou as concepções dos professores sobre a escola.	0%	5%	18%	63%	14%
Q1-B12	A formação promoveu a partilha e o trabalho colaborativo.	0%	3%	0%	54%	43%
Q1-B13	A formação promoveu o desenvolvimento profissional dos professores.	0%	1%	4%	58%	37%
Q1-B14	A formação foi ao encontro das necessidades da escola.	0%	0%	8%	60%	32%
Q1-B15	A formação serviu para melhorar a prestação do serviço educativo da escola.	0%	1%	8%	59%	32%
Q1-B16	A formação promoveu a mudança e a inovação na escola.	0%	1%	11%	60%	28%
Q1-B17	A formação promoveu o desenvolvimento organizacional da escola.	0%	2%	31%	51%	16%
Q1-B18	A formação teve impacto nos resultados da aprendizagem escolar dos alunos.	0%	2%	14%	59%	24%
Q1-B19	A formação teve impacto na formação integral dos alunos.	0%	1%	11%	62%	26%
Q1-B20	A formação contribuiu para a concretização do projeto educativo da escola.	0%	0%	18%	59%	23%
Q1-B21	A formação promoveu a autonomia da escola.	0%	2%	37%	47%	14%
Q1-B22	A formação teve impacto no desempenho geral da escola.	0%	1%	22%	60%	17%

**Legenda:** DT - Discordo totalmente; D - Discordo; NA - Não se aplica; C - Concordo; CT - Concordo totalmente

Fonte: Autores

#### QUESTIONÁRIOS 2 e 3 – LIDERANÇAS INTERMÉDIAS (Q2) e DIRETORES/AS (Q3)

##### B - Resultados no âmbito do desempenho organizacional e C – Avaliação global do impacto da formação (valores em percentagem)

**Tabela 5-** Dados dos resultados no âmbito do desempenho organizacional e avaliação global do impacto  
(valores em percentagem)

Código	Item	S	N	P	Cruzamento com o Q1
Q2-B1	A formação dinamizada pelo CF no biénio 2018-2020 foi ao encontro dos objetivos da organização onde exerce funções de coordenação?	62,5%	0%	32,5%	-Q1-B14: A formação foi ao encontro das necessidades da escola;
Q3-B1	A formação dinamizada pelo CF no biénio 2018-2020 foi ao encontro dos objetivos da organização que dirige?	100%	0%	0%	-Q1-B20: A formação contribuiu para a concretização do projeto educativo da escola.
Q2-B3	Foram implementadas mudanças na escola/agrupamento onde é coordenador/a, na sequência da formação dinamizada pelo CF no biénio 2018-2020?	83,3%	16,7%	0%	-Q1-B16: A formação promoveu a mudança e a inovação na escola.
Q3-B3	Foram implementadas mudanças na escola/agrupamento que dirige, na sequência da formação dinamizada pelo CF no biénio 2018-2020?	100%	0%	0%	
Q2-B4 Q2-C4	Considera que houve alterações dos resultados ao nível do desempenho dos docentes da sua organização, decorrentes do processo formativo dinamizado pelo CF em 2018-2020?	87,5%	12,5%	0%	-Q1-B13: A formação promoveu o desenvolvimento profissional dos professores;
Q3-B4 Q3-C4	Considera que houve alterações dos resultados ao nível do desempenho dos docentes da sua organização, decorrentes do	100%	0%	0%	-Q1-C24: Avaliação



	<b>processo formativo dinamizado pelo CF em 2018-2020?</b>				global do impacto da formação no desempenho dos professores.
<b>Q2-B5</b> <b>Q2-C5</b>	<b>Na sua opinião, notaram-se resultados no desempenho da própria organização onde é coordenador/a, decorrentes do processo de formação entre 2018 e 2020?</b>	<b>75%</b>	<b>25%</b>	<b>0%</b>	-Q1-B15: A formação serviu para melhorar a prestação do serviço educativo da escola;
<b>Q3-B5</b> <b>Q3-C5</b>	<b>Na sua opinião, notaram-se resultados no desempenho da própria organização que dirige, decorrentes do processo de formação entre 2018 e 2020?</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	-Q1-B17: A formação promoveu o desenvolvimento organizacional da escola; -Q1-B22: A formação teve impacto no desempenho geral da escola; -Q1-C25: Avaliação global do impacto da formação no desempenho da escola.
<b>Legenda: S- Sim; N- Não; P- Parcialmente</b>					

Fonte: Autores

Tendo em conta estes resultados, é possível inferir o seguinte:

i) Com predomínio inequívoco das opções “Concordo” e “Concordo totalmente”, encontram-se os itens relacionados com a promoção da partilha e do trabalho colaborativo (Q1-B12), com a promoção do desenvolvimento profissional (B13), adequação às necessidades da escola (Q1-B14), melhoria da prestação do serviço educativo (Q1-B15) e mudança e inovação na escola (Q1-B16). No mesmo sentido apontam as opiniões veiculadas pelos participantes no Q2 e Q3, maioritariamente concordantes relativamente ao impacto da formação nestes aspetos: adequação às necessidades (Q2-B1 e Q3-B1), mudança e inovação (Q2-B3 e Q3-B3) e melhoria das práticas docentes (Q2-B4 e Q3-B4), referindo a este propósito:

“Respondeu a necessidades da Escola. (LI4)

“Relevo a grande diversidade temática e a atualidade das formações promovidas”. (LI5)

“Indico sim, porque todos os grupos do meu departamento tiveram formação específica na sua área. Também existiu oferta formativa fora da área específica de cada grupo de lecionação, que qualquer professor interessado teve oportunidade de frequentar”. (LI8)

“A Formação em 2018 sobre as Novas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar foi bastante enriquecedora. As formações relacionadas com critérios de avaliação também foram interessantes”. (LI9)

“Promoveu melhoria nas práticas pedagógicas”. (LI10)

“Permitiu suprir o défice de formação específica, designadamente ao nível das metodologias ativas e do desenvolvimento da literacia digital. Proporcionou o desenvolvimento de novas práticas de avaliação formativa”.(LI12)

“Penso que foram apresentadas formações para todos os grupos”. (LI14)

“As formações tiveram temas e foram desenvolvidas de modo estruturante”. (LI15)

“A formação dinamizada e que eu própria frequentei na sua maioria esteve relacionada com as estratégias de ensino, a aplicação das novas tecnologias no ensino e o sistema de avaliação (critérios)”. (LI16)

“Formação diversificada”. (LI17)

“As diversas formações dinamizadas pelo CFAC no biénio 2018-2020, foram sempre coordenadas com os objetivos dos Agrupamentos na qual estão integrados. Dando a todos os docentes a oportunidade de as fazer, apesar de às vezes, as suas inscrições, por via email [...] já não terem lugar nas primeiras turmas. No geral no meu " Departamento de Expressões" correu bem[...]. (LI18)

“Foram propostas e realizadas diferentes ações com interesse para a organização”. (LI19)

“A Formação dinamizada pelo CFAC foi ao encontro porque os objetivos da organização onde exerço funções de coordenação de Departamento foram cumpridos”. (LI20)

“Tentou dar resposta às necessidades de formação”. (LI22)

As lideranças de topo, destacaram neste ponto o facto do Plano de Formação ter sido elaborado com base no diagnóstico de necessidades e interesses dos seus Agrupamentos/Escolas:

“Por ter sido disponibilizada com base num processo de diagnóstico e auscultação”. (D1)

“Na sua maioria, foi ao encontro do que estava delineado no plano de formação”. (D2)

“Na [nossa escola] é obrigatória a formação interna de 40 horas anuais. Neste sentido, tendo em conta a diversidade de ações de formação existentes, posso dizer que foram de encontro com os objetivos da organização”. (D3)

“A formação dinamizada pelo CFAC contribui para promover uma atitude pessoal e profissional positiva por parte do pessoal docente, nomeadamente em termos de relações interpessoais, assiduidade e pontualidade, reforçando o respetivo prestígio junto dos alunos e da restante comunidade educativa”. (D4)

“Sim. Foi cumprido o desígnio transformativo da escola por parte do plano de formação”. (D5)

“A formação facultada pelo CFAC teve como referência o plano de formação da Escola”. (D6)

Relativamente às mudanças no caminho da inovação, as Lideranças Intermédias consideraram, maioritariamente, que houve um impacto positivo da formação nas práticas educativas das suas escolas:

“A principal mudança centrou-se na avaliação das aprendizagens”. (LI1)

“Os documentos foram discutidos e construídos sob o ponto de vista da flexibilidade curricular”. (LI2)

“Em matéria de avaliação das aprendizagens, há um caminho que se fez muito proveitoso, quer ao nível dos critérios de avaliação, quer dos instrumentos de avaliação”. (LI3)

“Na implementação do DL 55, na construção e operacionalização dos critérios de avaliação, na alteração de práticas...” (LI4)

“Ajustamento das práticas a um modelo de ensino que coloca, efetivamente, no aluno no seu epicentro”. (LI5)

“As maiores mudanças que se verificaram este ano, remeteram-se para o sistema de avaliação dos alunos. As mudanças no sistema de avaliação, obrigou a uma alteração na planificação das disciplinas, assim como, a uma organização diferente do processo de ensino e aprendizagem.

Para além disso, penso que os professores adquiriram outras ferramentas para uma lecionação mais próxima do aluno”. (LI8)

“Implementação de metodologias ativas de aprendizagem. Critérios de avaliação focados nas aprendizagens essenciais e nas competências do perfil dos alunos. Aplicação de ferramentas educativas digitais”. (LI12)

“Discussão dos assuntos como os critérios de avaliação, estratégias de ensino”. (LI16)

“Maior conhecimento e sensibilização para a alteração provocada pelos [Decretos-Lei] 54 e 55”. (LI17)

“Nos critérios, planificações e grelhas de avaliação feitas de acordo com as novas orientações da tutela e harmonizadas em agrupamento”. (LI18)

“Foi iniciado um processo de mudança, nomeadamente no que se refere à gestão do currículo e avaliação das e para as aprendizagens”. (LI19)

“As já mencionadas na questão 2, isto é reformulação dos critérios de avaliação no início do ano letivo, diversificação dos instrumentos de avaliação e trabalho colaborativo”. (LI21)

“Ao nível dos critérios específicos de avaliação e na avaliação em geral”. (LI24)

Estas perceções vão ao encontro das dos Diretores/as, que destacam ainda o aumento trabalho colaborativo:

“As alterações mais recentes reportam-se ao modelo de Ensino a Distância e ao processo de avaliação das aprendizagens”. (D1)

“Diversidade de instrumentos de avaliação e aprendizagem. Maior interpretação da avaliação como motor de aprendizagem e não como classificação. Melhor compreensão da educação inclusiva”. (D2)

“Foram repensadas as estratégias relativamente à planificação modular e avaliação de aprendizagens, definiu-se a estratégia de cidadania e desenvolvimento”. (D3)

“Verificou-se uma maior participação e articulação entre os docentes. A formação também permitiu a partilha de experiências entre o [nosso agrupamento] e os outros Agrupamentos CFAC”. (D4)

“Nos critérios de Avaliação, nas práticas letivas, na centralidade da avaliação formativa e na inclusão de todos os alunos”. (D5)

“Parece-me evidente que os docentes estão mais disponíveis para concretizar a sua ação em ambientes de aprendizagem mais inovadores, tendo como referência os novos suportes legais, numa perspetiva mais inclusiva e numa lógica de avaliação pedagógica”. (D6)

Este aspecto é particularmente importante, tendo em conta que a formação promovida pelo CFAC, ou qualquer outro CFAE, deve sempre ir ao encontro das necessidades das suas escolas associadas, no sentido promover o desenvolvimento das suas opções políticas locais, como refere Machado (2014):

Coloca-se às escolas o desafio [...] de determinar o sentido do futuro que se quer tornar presente pela ação educativa a desenvolver na escola. Exige, portanto, que a nível local se defina uma política de escola e se estabeleça em que medida a formação contínua de professores e agentes da administração educacional pode contribuir para o melhor desenvolvimento dessa política.

ii) Com igual elevado grau de concordância, com predomínio das opções “Concordo” e “Concordo totalmente”, é possível identificar os itens que se relacionam com o impacto nos alunos, nomeadamente no que respeita aos resultados de aprendizagem (Q1-B18) e à formação integral dos alunos (Q1-B19), revelando uma perceção de transferibilidade da formação bastante positiva neste âmbito do impacto no desempenho e desenvolvimento dos alunos. Da mesma forma, as lideranças concordam com esta perceção, referindo:

“Mais trabalho autónomo por parte dos alunos”. (D1)

“Aumento das taxas de sucesso”. (D2)

“Os relatórios do sucesso académico consideram que na maior parte das disciplinas há uma melhoria global e generalizada em todos os ciclos”. (D4)

“Os resultados académicos e sociais têm vindo a evoluir sistematicamente, ano após ano...”. (D5)

iii) Nos itens respeitantes aos impactos na globalidade da organização/escola, registou-se um menor grau de concordância “total”, evidenciando talvez a perceção de uma transferibilidade mais frágil ao nível do desenvolvimento organizacional (Q1-B17) e na promoção da autonomia (Q1-B21), sendo que a mudança de conceções dos professores sobre a escola (Q1-B11) e o impacto no desempenho geral da escola (Q1-B22) obtêm perceções maioritariamente concordantes (acima de 60% das respostas), o que nos merece alguma reflexão sobre o assunto: o impacto da formação no desempenho da escola em geral parece ser uma evidência. A confirmar esta perceção dos professores, estão as perceções das lideranças de topo (Q3-B5) que referem ter verificado:

“Adequação de práticas, ajustadas aos conhecimentos e processos reflexivos fomentados pelas formações”. (D1)

“Uma maior capacitação para o trabalho de partilha, para a compreensão e implementação dos DL 54 e 55 de 2018. Uma maior diversificação das estratégias e instrumentos de e para a



avaliação das aprendizagens. Um enriquecimento nos grupos específicos onde existiu formação científica”. (D2)

“As alterações mais significativas prendem-se com a implementação: planificação modular/critérios de avaliação das aprendizagens, inclusão, cidadania e desenvolvimento”. (D3)

“Com o apoio e a supervisão do CFAC, os critérios de avaliação foram amplamente discutidos por todos os docentes nos departamentos e estão em conformidade com as orientações da tutela. Verificou-se uma maior implicação dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens, valorizando-se a avaliação formativa incrementando-se a autoavaliação crítica”. (D4)

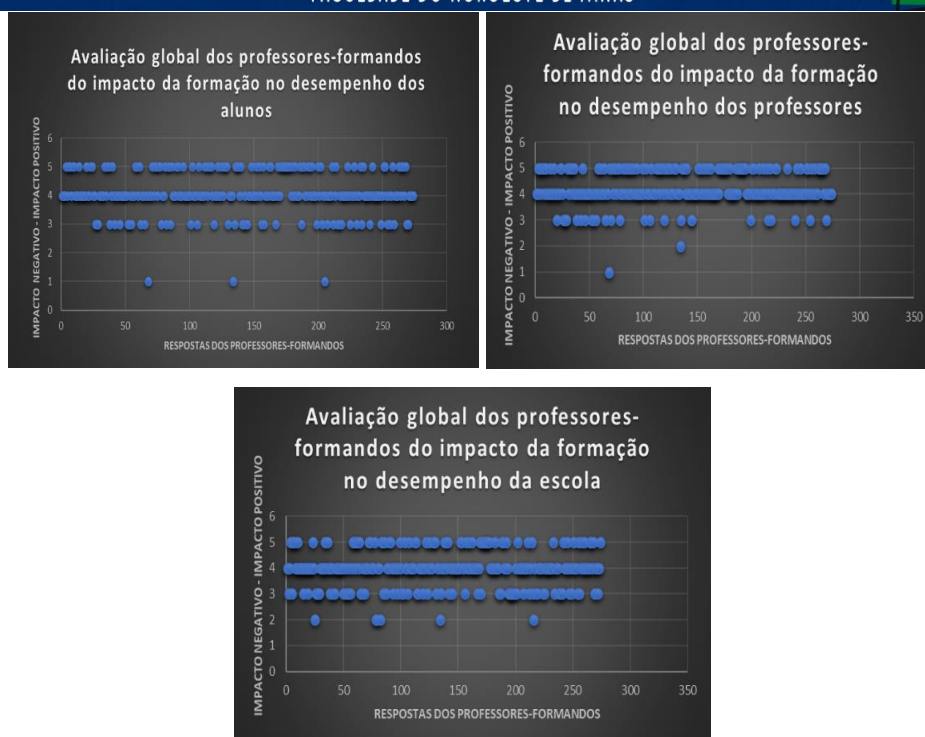
“As alterações foram muito profundas, nomeadamente, no que respeita à transformação do conceito de avaliação e das práticas letivas”. (D5)

“Deu-se continuidade a um processo de mudança de mentalidade/ cultural do corpo docente, no concernente a aspetos relacionados com a flexibilidade curricular, avaliação, classificação, ambientes de aprendizagem inovadores, etc”. (D6)

iv) Por último, os resultados obtidos nos itens de avaliação global do impacto da formação do Q1 (código C: C23, C24 e C25), como revela a Figura 5, confirmam que, segundo a perceção da maioria dos professores-formandos respondentes, a formação teve um impacto positivo ou muito positivo no desempenho dos alunos, dos professores e da escola em geral:

## QUESTIONÁRIO 1 (Q1) – PROFESSORES-FORMANDOS

### C – Avaliação global do impacto da formação (valores em percentagem)



**Fig. 5-** *Dados do Q1 no âmbito da avaliação global do impacto da formação*

Fonte: Autores

Também os dados obtidos através do Q2 (B4 e B5) e do Q3 (B4 e B5), que recolhem as percepções das lideranças intermédias e de topo das escolas associadas do CFAC, respetivamente, sustentam os resultados referidos nos gráficos anteriores (Gráficos 1 e 2), apontando a percepção dos participantes para um impacto globalmente muito positivo da formação, sendo que este se destaca mais ao nível do desempenho dos docentes do que do desempenho da organização escola na percepção das lideranças intermédias, como mostra a Figura 6:

### QUESTIONÁRIOS 2 e 3 (Q2 e Q3) – Lideranças Intermédias e Diretores/aas C – Avaliação global do impacto da formação (valores em percentagem)

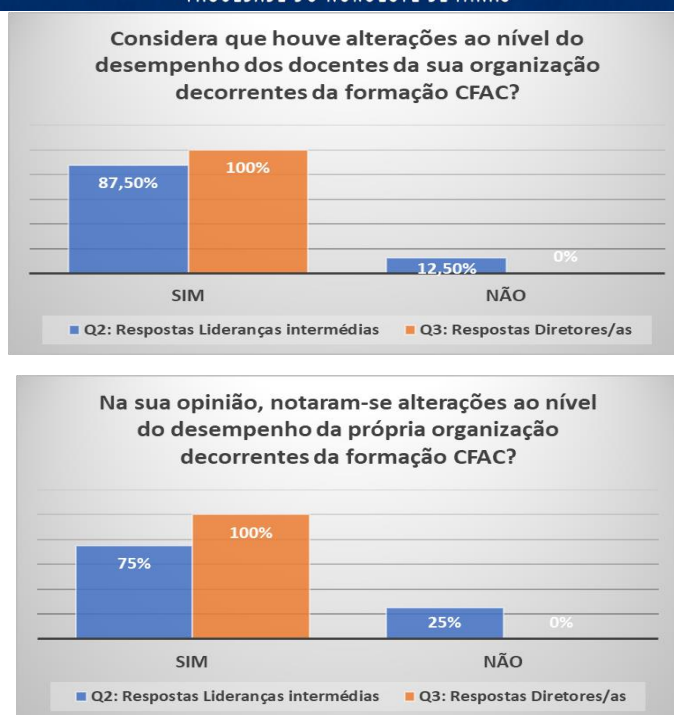


Fig. 6- Dados dos Q2 e Q3 no âmbito da avaliação global do impacto da formação

Genericamente, este impacto positivo é imputado pelas Lideranças Intermédias (LI) e pelos/as Diretores/as (D) a uma mudança/ inovação nas conceções e práticas dos docentes em particular, e da escola em geral, no sentido de melhor contribuir para a qualidade das aprendizagens dos seus alunos, ainda um maior envolvimento/participação e colaboração entre os docentes, sendo tudo isto visível na melhoria dos resultados dos alunos:

“Alguns resultados positivos: um olhar mais atento às questões da avaliação das aprendizagens dos alunos, alguma emergência de lideranças intermédias nos processos e dinâmicas relativos à implementação da formação”. (LI1)

“A concretização nos documentos dos grupos, assim como a utilização de instrumentos e estratégias diferentes”. (LI2)

“Mais uma vez, faltam os dados quantitativos. Apenas sustento a minha convicção positiva numa observação empírica porque, como já referi, a preocupação com a melhoria dos resultados escolares constituiu uma prioridade”. (LI3)

“Mais visível na implementação do DL 55, na construção e operacionalização dos critérios de avaliação, na alteração/adaptação de práticas...”. (LI4)

“Maior mobilização coletiva para a concretização dos grandes desígnios do projeto educativo”. (LI5)

“Formação de equipas de trabalho que integraram docentes que fizeram formação numa área/tema específico”. (LI6)

“Embora ainda não sejam muito notórias, as mudanças vão se sentindo, apesar de todos os constrangimentos no final deste ano letivo [devido à pandemia]”. (LI7)

“Penso que sim, porque os professores atualizaram os seus conhecimentos ao nível científico e pedagógico, de planeamento e ao nível da avaliação dos alunos nas suas áreas específicas”. (LI8)

“Partilhas entre docentes”. (LI9)

“Mais momentos de articulação curricular e pedagógica”. (LI10)

“Registou-se um maior envolvimento das estruturas intermédias na aplicação das medidas tomadas”. (LI11)

"Melhoria da taxa de sucesso dos alunos. Progresso ao nível da integração das tecnologias de Informação no processo de ensino e aprendizagem. Melhoria das práticas pedagógicas inclusivas". (LI12)

“Os resultados estão patentes na avaliação final dos nossos alunos, melhor ensino origina melhores aprendizagens”. (LI16)

“Melhoria e adequação dos critérios e planificações disciplinares”. (LI17)

“No nosso agrupamento houve um acréscimo positivo do sucesso académico dos nossos alunos”. (LI18)

“Evolução positiva nos resultados. Este último ano foi atípicas dadas as circunstâncias criadas [pela pandemia]. (LI19)

“Foram alcançados ao nível da organização resultados muito positivos pelo facto de os diversos docentes se empenharem satisfatoriamente no sucesso dos seus alunos, utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo das formações do CF”. (LI20)

“Foram alcançados ao nível da organização onde sou coordenador/a resultados muito positivos, pelo fato de os diversos docentes se empenharem satisfatoriamente no sucesso dos seus alunos, utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo da formação proporcionada pelo CF”. (LI21)

"Mais trabalho de partilha dentro dos grupos. Maior colaboração entre grupos e departamentos. Mais trabalho autónomo por parte dos alunos”. (D1)

“Reconhecimento, por parte dos encarregados de educação, de que a escola estava a mudar. Aumento das taxas de sucesso”. (D2)

“Foi clara a redução de módulos/UFCD em atraso e a articulação entre disciplinas na elaboração de DAC's”. (D3)

"Os relatórios do sucesso acadêmico consideram que na maior parte das disciplinas há uma melhoria global e generalizada em todos os ciclos. Nas turmas e disciplinas onde existe coadjuvância /assessoria, os docentes em questão, das várias turmas e anos de escolaridade, em grupo disciplinar, continuam a aprofundar a articulação existente e partilham essa informação nas reuniões de conselho de turma". (D4)

"Os resultados académicos e sociais têm vindo a evoluir sistematicamente, ano após ano, quer no que respeita a resultados internos quer externos quer na prossecução dos estudos". (D5)

"É evidente que a formação teve o seu contributo neste processo evolutivo da unidade organizacional". (D6)

Nesta síntese, ainda à semelhança do método utilizado no estudo de referência da DGAE (2016), procurar-se-á sinalizar os aspetos mais relevantes - e com algum grau de convergência - que decorrem dos dados recolhidos neste estudo de caso, a saber:

**i) No domínio/dimensão de análise da "aquisição da formação" (plano individual), subdomínio/subdimensão "reações/opiniões dos formandos às ações de formação",** a avaliação das ações de formação foi muito positiva, quer no particular, quer no geral, com níveis de satisfação muito elevados e uma conceção fortemente positiva quanto à adequação às necessidades de formação e à utilidade da formação para o trabalho docente, pelo que podemos concluir que houve um impacto muito positivo da formação promovida e dinamizada pelo CF no biénio 2018-2020 neste domínio da aquisição da formação no plano pessoal, tendo em conta as reações/perceções dos próprios formandos

**ii) Ainda no domínio/dimensão de análise da "aquisição da formação" (plano individual), mas no subdomínio/subdimensão "aprendizagens (competências, conhecimentos e atitudes) realizadas pelos formandos",** no que respeita à taxa de aprovação, os resultados obtidos apontam para valores na ordem dos 100%, estando a classificação obtida pelos formandos situada no intervalo 8 - 10 (Muito bom e Excelente), com uma média de classificação situada no Excelente, o que nos leva a concluir que, ao nível da aquisição das aprendizagens (competências, conhecimentos e atitudes), o impacto da formação CF, durante o biénio 2018-20, foi igualmente muito positivo, tendo-se realizado, geralmente (segundo os dados recolhidos), em contexto de sala de formação, mas também nos contextos de trabalho durante os períodos de trabalho autónomo e implementação, nomeadamente em sala de aula, através da produção e aplicação de "materiais", sobretudo na modalidade de oficina de formação (que constituem 53% das ações dinamizadas no biénio 2018-2020).



iii) **No domínio/dimensão de análise “transferência da formação (plano organizacional)”**, no subdomínio/subdimensão “**comportamentos individuais em contexto organizacional**”, constatou-se através dos dados obtidos no Q1 um elevado grau de concordância do impacto da formação no que respeita às necessidades de formação individuais (97%), às mudanças de concepções sobre o modo de trabalhar na sala (90%), ao impacto da formação no trabalho realizado na sala de aula (95%) e ao desempenho no trabalho em sala de aula (94%); um menor grau de concordância do impacto da formação no exercício de cargos na escola, mas ainda assim elevado (71%); e um elevado grau de concordância do impacto da formação no aperfeiçoamento e atualização científica e curricular (91%), bem como na alteração das práticas de ensino e aprendizagem (93%). Ainda neste domínio e subdomínio, os Q2 e Q3 apresentam resultados convergentes a estes do Q1: 87,5% dos coordenadores inquiridos considera ter havido um impacto positivo da formação nos comportamentos individuais dos professores na organização, enquanto que os/as diretores/as parecem mais convencidos ainda, tendo a totalidade dos inquiridos (100%) respondido que lhes parece ter havido uma transferência da formação no plano organizacional, designadamente no que diz respeito ao desempenho dos professores. Ora, estes resultados reveladores de percepções tão otimistas por parte dos 3 diferentes grupos que constituem a nossa amostra (professores, lideranças intermédias e de topo), levam-nos a acreditar que houve um impacto muito positivo da formação CF no biénio 2018-2020 no plano organizacional, designadamente no que diz respeito aos comportamentos individuais dos professores neste contexto.

iv) **Ainda no domínio/dimensão de análise “transferência da formação (plano organizacional)”**, subdomínio/subdimensão “**resultados no âmbito do desempenho organizacional**”, os dados obtidos através do Q1 revelaram um elevado grau de concordância do impacto da formação no que respeita à promoção da partilha e do trabalho colaborativo (97%), à promoção do desenvolvimento profissional (95%), à adequação às necessidades da escola (92%), à melhoria da prestação do serviço educativo (91%) e à promoção da mudança e da inovação (88%); um elevado grau de concordância sobre o impacto da formação nos resultados da aprendizagem dos alunos (83%) e na formação integral dos alunos (90%), assim como, embora de forma menos acentuada, no impacto da formação no desenvolvimento organizacional da escola (67%), na autonomia da escola (61%) e no desempenho geral da escola (77%). Os dados obtidos através dos Q2 e Q3 corroboram os dados acima revelados, como se pode confirmar através da Figura 7, demonstrando um elevado grau de concordância sobre o impacto/ transferência da formação nos resultados/ desempenho da organização.

### Transferência da formação no plano organizacional: a percepção das Lideranças Intermédias



### Transferência da formação no plano organizacional: a percepção dos Diretores/as

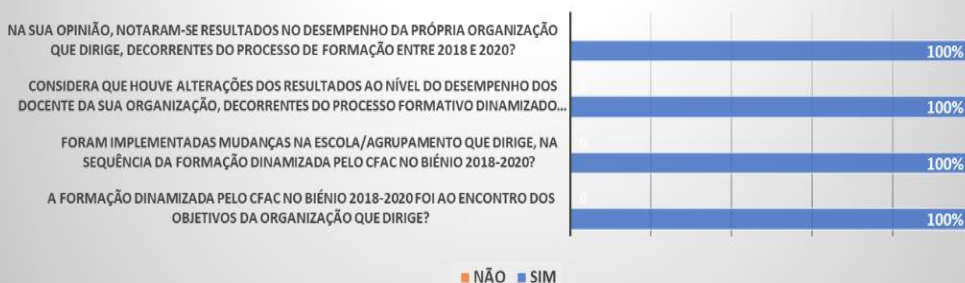


Fig. 7- Dados dos Q2 e Q3 no âmbito da transferência da formação no plano da organização

Fonte: Autores

### Considerações Finais

O nosso estudo de referência da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE, 2016, p. 132) refere a propósito dos resultados e conclusões do estudo sobre o impacto da formação contínua em Portugal (relatório 2014-2015):

como é óbvio, não há qualquer propósito de generalização: os casos valem pela sua singularidade ilustrativa, na qual se pretendeu perceber com mais profundidade qualitativa as lógicas da formação contínua de professores. Desta forma, proporciona-se ao sistema, aos decisores e, sobretudo, aos atores, um outro olhar, com o qual devem ser concatenados os dados de estrutura apresentados.

Da mesma forma, o estudo de caso aqui analisado vale pela sua “singularidade ilustrativa”, na qual se tentou perceber com alguma profundidade a lógica de formação contínua dinamizada no Centro de Formação, no biénio 2018-2020, e o impacto desta nas práticas educativas das suas escolas/agrupamentos associados, pelo que não tem qualquer propósito de generalização,

apenas o de proporcionar aos “decisores e atores” do CF um olhar fundamentado que possa contribuir para a construção de um Plano de Formação coerente e sustentado para o biênio 2020-2022.

Dito isto, pensamos que, não obstante a singularidade do caso estudado, a presente investigação contribuiu para o conhecimento no âmbito da avaliação do impacto da formação contínua de professores, uma vez que a metodologia utilizada, já adotada num estudo nacional mais abrangente mas no mesmo âmbito (DGAE, 2016), permitiu conhecer o impacto da formação contínua promovida pelo CF no biênio 2018-2020 em duas dimensões de extrema importância: a aquisição da formação no plano individual e a transferência da formação no plano organizacional. Logo, podemos concluir que este pode ser um método eficaz de avaliar o impacto da formação contínua promovida pelos CFAEs.

Nas considerações finais do nosso estudo de referência, o último ponto é dedicado à necessidade de “avaliar de forma aprofundada o impacto da formação contínua e às vantagens da uniformização de técnicas e instrumentos para esta avaliação entre as entidades formadoras” (DGAE, 2016, p.139):

A realização dos Estudos de Caso alertou para a necessidade de uma reflexão sobre o aprofundamento da avaliação da formação contínua, ponderando-se vantagens na criação de alguma uniformidade entre as entidades formadoras, ao nível de instrumentos e de técnicas de avaliação.

Por este motivo adotamos as mesmas técnicas e instrumentos do estudo em questão (DGAE, 2016), com ligeiras adaptações, para levar a cabo o presente estudo de caso e tencionamos manter este método de avaliação do impacto da formação promovida pelo Centro de Formação nos próximos biênios, uma vez que esta avaliação mais fundamentada ajudará na construção de Planos de Formação sempre mais adequados e pertinentes, indo cada vez mais ao encontro das reais necessidades dos “nossos” professores e escolas.

Assim sendo, não podemos deixar de referir que este estudo foi realizado em estreita colaboração com o Diretor do Centro de Formação e com todos os elementos da sua Secção de Formação e Monitorização (SFM). Diga-se ainda, que as ligeiras alterações feitas nos instrumentos e técnicas foram sugeridas, discutidas e acordadas em reuniões desta Secção (SFM do CF).

Ora, no decurso do desenvolvimento do presente estudo, foram apresentados e discutidos os resultados obtidos e extraíram-se informações que importou sistematizar para melhor

compreensão da questão que motivou a investigação: o impacto da formação contínua nas práticas educativas das escolas associadas. Neste sentido, apresentaram-se algumas linhas de força relativamente à formação e ao trabalho desenvolvido neste âmbito, bem como alguns aspetos merecedores de reflexão, e que podem contribuir para a melhoria dos processos formativos, da sua organização, acompanhamento e monitorização. Restam-nos pois as seguintes considerações finais:

1. À semelhança do estudo de referência (DGAE, 2016), também aqui as evidências mostram que as razões para a frequência da formação contínua por parte dos professores associados do CF parecem ultrapassar em muito a correlação com a progressão na carreira, sendo o envolvimento em processos formativos reconhecido e valorizado pelos formandos como um elemento fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, apreciando-se a oportunidade do contacto com outras realidades, a partilha, a entajuda e a possibilidade de trabalhar em grupo. Ora, não pode esta vontade de desenvolvimento profissional, em nosso entender, ser desaproveitada através de Planos de Formação *pobres* e/ou desajustados, num momento de mudança premente como o que vivemos hoje no âmbito da Educação e não só.

2. Neste seguimento, parece-nos evidente a consciencialização desta entidade formadora – Centro de Formação – para a necessidade de uma lógica prática e crítica de formação contínua e em estreita articulação com os interesses e necessidades das suas escolas associadas, no sentido de promover ações que efetivamente contribuam para o fim último da Educação: a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, sendo que é importante a continuidade desta busca do que funciona e porquê para a execução de Planos de Formação cada vez mais atrativos e úteis em termos de transferência pessoal e organizacional. Daí a importância deste estudo e da sua continuidade nos próximos biénios, indo ao encontro do alerta deixado também nas considerações finais do estudo da DGAE (2016, p.135):

Se, por um lado, parece reforçada a relação de utilidade entre a formação contínua, a atividade profissional docente e o contexto de trabalho das escolas, por outro lado, pressente-se a necessidade de aprofundar mecanismos que evidenciem e clarifiquem os efeitos que os programas de formação têm nos conhecimentos e práticas docentes e nas formas de organização das instituições escolares.

3. Reforça-se, por último, a necessidade de (inter)ligação do processo de avaliação da formação contínua com o de diagnóstico de necessidades de formação dos agrupamentos/escolas, uma vez que estes se completam e potenciam, como revela o esquema concetual que adaptamos de um estudo do INA (2016, p.7) :

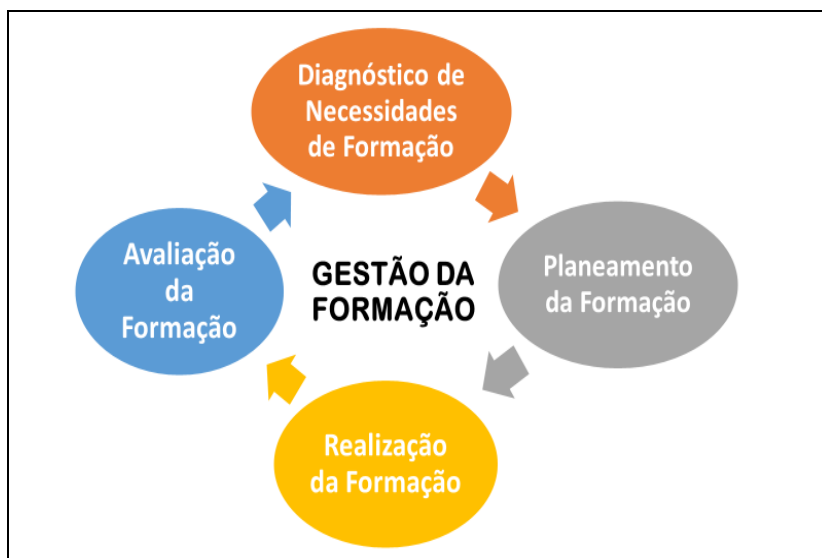


Fig. 8- Ciclo da gestão da formação (Adaptado de INA, 2016, p.7)

Assim, parece evidente que o processo de diagnóstico de necessidades seja, naturalmente, o passo seguinte ao de avaliação da formação, dando origem a um adequado e coerente Plano de Formação, tendo sempre presente que:

O processo de identificação das necessidades de formação

afirma a importância de uma formação contínua contextualizada, que aponta para uma simbiose do agente educativo como ator e autor da sua própria formação. Na verdade, a cultura de participação e da colaboração aprende-se pelo seu exercício”. (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014)

### Referências Bibliográficas

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, N° 1, pp. 21-30.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2012). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bonal, X. (2012). Os professores no centro das reformas educativas. *A Página da Educação*. Edição N.º 199, série II.



Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.

Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, S. (2014). *A formação contínua de professores como resposta para a equidade e sucesso educativos: Avaliação, TIC e Diferenciação – um estudo de caso*. (Tese de doutoramento não publicada), Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

Centro de Formação (2018). *Plano de Formação CF 2018-2020*. Vila Verde.

Centro de Formação (2019). *Relatório Anual da Atividade CF – 2019*. Vila Verde.

Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores (2014). *Relatório de Atividades*. Braga: CCPFC. In URL:

<http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/DocsCCPFC/2015/Relat%C3%B3rio%202014.pdf>

Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) (2016). *Avaliação da Formação Contínua 2014-2015 - Relatório*. Lisboa: DGAE e Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação.

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Contextos Burocráticos e Aprendizagem Profissional. In J. Formosinho, & J. Machado (Orgs.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 51-76). Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J., & Machado, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J., Machado J. & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*. Ramada: Edições Pedagogo.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2008). *Plano Tecnológico da Educação: Competências TIC. Estudo de Implementação*. Vol. 1. Lisboa: Ministério da Educação.

Gadotti, M. (2000). *O Projeto da Escola Cidadã como Alternativa ao Projeto Neoliberal: Educar para e pela cidadania. Seminário Internacional CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Instituto Paulo Freire.

Instituto Nacional de Administração (2016). *Formação Profissional na AP: Avaliação do impacto da formação na Administração Pública. Abordagem metodológica 2016*. Lisboa: INA - Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas

Machado, J. (2014). Professores, Escola e Formação – Luzes e Sombras da Formação Contínua. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (2014). *Luzes e Sombras da formação contínua: Entre a conformação e a transformação* (pp. 101-113). Ramada: Edições Pedagogo.

Montero, M. L. (2000). La Formación del Profesorado ante los Retos de la multiculturalidad. *Revista de currículum y formación del profesorado FORCE*, 4 (1), 75-95.

Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

Montero, M. L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidade formativa. *ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CEE Participación Educativa*, marzo, 69-88.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Silva, B., & Coutinho, A. (2011). *Avaliação do impacto da formação*. Lisboa: Instituto Nacional de Administração.

Úcar, X. (2010). Conocer, aprender, cambiar. *Revista A Página da Educação*, Série II, nº191, 40-41.

UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Decreto-Lei nº: 54/2018 de 6 de julho sobre Educação Inclusiva

Decreto-Lei nº: 55/2018 de 6 de julho sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro – Regime Geral da Formação Contínua de Professores

Decreto-Lei nº 127/2015 de 7 de julho - Novo Regime de funcionamento dos CFAE