

Universidade Aberta



**POLÍTICAS E DINÂMICAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA E  
DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE  
ESCOLAS: AS PERCEÇÕES DOS SEUS DIRETORES.**

**Jorge Manuel Ralha Cardoso**

Doutoramento em Educação

Especialidade em Liderança Educacional

janeiro, 2015



Universidade Aberta



**POLÍTICAS E DINÂMICAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA E  
DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE  
ESCOLAS: AS PERCEÇÕES DOS SEUS DIRETORES.**

**Jorge Manuel Ralha Cardoso**

Doutoramento em Educação

Especialidade em Liderança Educacional

Tese orientada pela

**Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes**

Tese coorientada pela

**Professora Doutora Maria Antónia Barreto**

janeiro, 2015



## RESUMO

As medidas educativas políticas que desde 1992 orientam a formação contínua de professores do ensino não superior foram sujeitas a variações que se refletiram nas suas dinâmicas e em particular nas dos Centros de Formação de Associação de Escolas, os quais surgiram naquele ano como uma inovação organizacional, mas que também têm sido sujeitos a alterações, encontrando-se a aguardar desde a publicação do atual Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (11 de fevereiro de 2014) do enquadramento legal que regulamente a sua ação.

O presente estudo, de âmbito nacional, teve como objetivo saber quais são as perceções dos Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas acerca das políticas e dinâmicas destas estruturas organizativas e do próprio sistema de Formação Contínua de Professores. Para isso, começámos por definir um quadro teórico que analisou as perspetivas teóricas da formação contínua de professores, as perspetivas organizacionais dos Centros de Formação de Associação de Escolas e a evolução diacrónica no que concerne às políticas delineadas e às dinâmicas desenvolvidas. Deste modo, a informação pertinente analisada permitiu-nos desenvolver o estudo empírico aplicando uma triangulação de técnicas de recolha e tratamento de dados, designadamente: entrevistas semiestruturadas a quatro Diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas de diferentes regiões e cuja análise de conteúdo foi importante para a elaboração do questionário aplicado a uma amostra de 64 Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas, cerca de 70 % do universo destas entidades a nível nacional. A recolha de dados das entrevistas e a análise estatística do questionário possibilitou-nos atingir os objetivos da investigação e retirar sinteticamente as seguintes principais conclusões: os Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas percecionam positivamente a sua ação de proximidade a nível local e negativamente o apoio e os incentivos da administração educativa.

**Palavras - chave:** Formação Contínua de Professores, Centros de Formação de Associação de Escolas, Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, Políticas e Dinâmicas da Formação Contínua e Políticas e Dinâmicas dos Centros de Formação de Associação de Escolas.



## **ABSTRACT**

Since 1992, the educational policy rules that guide the continuous training of non-university teachers have not suffered any variations that affect their dynamics and in particular in the School Association Training Centres, which appeared that year as an organisational innovation, but have also been subject to change, and are waiting since the publication of the current “Legal Regime of Continuous Training Teachers” (11th February 2014) for the legal framework.

The objective of this nationwide study is to know which are the views of the School Association Training Centres Directors about the policies and dynamics of these organisational structures and of the Continuous Teacher’s Training system. For this purpose first we defined a theoretical framework which analysed the theoretical perspectives of Continuous teacher’s Training system, the organisational perspectives of the School Association Training Centres and the diachronic evolution that concerns the policies and developed dynamics. Thus, the analysed information allowed us to develop the empirical study applying a triangulation of techniques to collect and process data, which are: semi-structured interviews to four School Association Training Centres Directors in different regions and whose content’s analyzation was important to prepare the survey of a sample of 64 School Association Training Centres Directors, which accounts for approximately 70% of these entities at a national level. The data gathered from interviews and the statistical analysis of the survey enabled us to achieve the research objective and summarises the following main conclusions: the Directors of the School Association Training Centres react positively to the actions of local proximity and negatively to the support and incentives of educational administrations.

**Keywords:** Continuous Training Teachers, School Association Training Centres, Legal Regime of Continuous Training Teachers, Policy and Dynamics of Continuous Training, Policy and Dynamics of School Association Training Centres





**À Adelaide Cardoso ...  
Ao Sr. Abel Gonçalves...  
com eterna Saudade.**

**Ao Jorge André**



## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho teve a colaboração direta e indireta de muitas pessoas que foram importantes para levar até à sua finalização.

Assim, agradeço à Professora Doutora Lídia Grave todo o empenho, disponibilidade, preciosa atenção, apoio prestado, inesgotável compreensão, grande incentivo e estímulo transmitidos, imprescindíveis nesta longa caminhada e sem os quais não seria possível este final, quero expressar o mais profundo, sincero e infinito reconhecimento.

Igualmente, quero agradecer à Professora Doutora Antónia Barreto a disponibilidade, preciosa atenção, incentivos e, ainda, pelas observações, sugestões fornecidas, as quais revelaram-se imprescindíveis no decurso da investigação, também quero expressar enorme e inestimável reconhecimento.

Ao Jorge André que me tem acompanhado e apoiado neste difícil percurso e ainda pelo incentivo e paciência, o meu muito obrigado e as minhas sinceras desculpas pelas “ausências”.

À restante Família pela compreensão e partilha das dificuldades, o meu agradecimento.

Aos Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas que aceitaram serem entrevistados e aos que participaram na investigação, o meu reconhecimento e agradecimento.

Aos colegas que sempre me apoiaram e que tem sido importantes pela sua preocupação e incentivo, o meu apreço e maiores agradecimentos.

A todas as outras pessoas que de uma forma ou de outra deram o seu contributo para o estudo, o meu maior apreço e agradecimento.



## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
JUSTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	1
A Formação Contínua de Professores .....	1
Os Centros de Formação das Associações das Escolas (CFAE).....	3
PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO.....	7
IMPORTÂNCIA DO ESTUDO .....	9
OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO .....	9
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	11
PLANO GERAL DA TESE .....	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	13
Capítulo I - A Formação Contínua de Professores. ....	15
Introdução .....	17
1. Perspetivas teóricas da Formação Contínua. ....	18
1.1. O conceito de Formação Contínua. Sua evolução diacrónica.....	18
1.2. Modelos de formação contínua de professores. ....	25
1.3. Princípios teóricos.....	34
1.4. Objetivos teóricos do sistema da formação contínua.....	41
2. Políticas do Sistema da Formação Contínua de Professores. ....	44
2.1. Modelos normativos da Formação Contínua de Professores: perspetiva histórica sobre a Formação Contínua de Professores .....	44
2.1.1. Antes da formalização do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).....	45
2.1.2. O modelo da Formação Contínua de Professores na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).....	48
2.1.3. Os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.....	49
2.1.4. Ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário (Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro). ....	50
2.2. 1992 - A formalização do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).....	52
2.3. O novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) - 2014....	62
2.4. Singularidade do modelo português de organização da Formação Contínua .....	68

3. Perspetivas políticas da Administração Educativa.....	71
3.1. O conceito normativo de formação contínua de professores. ....	71
3.2. Objetivos normativos .....	73
3.3. Princípios normativos.....	75
4. As dinâmicas no sistema de formação contínua de professores a partir de 1992. ....	79
5. Estudos sobre formação contínua de professores. ....	87
Síntese .....	95
Capítulo II – Políticas e dinâmicas dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).....	97
Introdução.....	99
1. Perspetivas organizacionais. ....	99
1.1. Conceitos de âmbito organizacional. ....	99
2. Políticas dos CFAE: história reflexiva de um percurso superior a duas décadas. ....	105
2.1. Evolução do mecanismo legal dos CFAE até ao momento atual. ....	105
2.2. Os CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. ....	107
2.2.1. Constituição dos CFAE. ....	107
2.2.2. Autonomia dos CFAE.....	112
2.2.3. Sede e designação dos CFAE. ....	113
2.2.4. Verbas e receitas próprias dos CFAE. ....	114
2.2.5. Estrutura da direção e gestão dos CFAE. ....	114
2.2.6. Objetivos dos CFAE. ....	117
2.2.7. Competências dos CFAE.....	118
2.2.8. Competências da comissão pedagógica e do consultor de formação dos CFAE. ....	120
2.2.9. Papel dos CFAE.....	123
2.2.10. Os Diretores dos CFAE. ....	123
2.2.11. Modalidades de Ações de Formação Contínua.....	127
2.2.12. Bolsa de formadores.....	131
3. Resenha da organização formal dos CFAE.....	133
4. Projeto do Regime Jurídico dos CFAE. Sua comparação com o antigo RJFCP (versão de 1996). ....	139
4.1. Parecer do Conselho Nacional de Educação .....	146
5. As dinâmicas dos CFAE .....	149

5.1. A atividade dos CFAE face ao Universo das entidades formadoras.....	149
5.2. O campo de decisão dos CFAE.....	151
5.3. A especificidade dos Centros de Formação das Associações de Escola como Organização.....	153
5.4. Dinâmicas e constrangimentos dos CFAE.....	157
5.4.1. Linhas estratégicas dos CFAE.....	159
5.4.2. As dinâmicas dos CFAE sob o olhar da investigação. ....	160
6. Estudos sobre CFAE.....	169
Síntese .....	182
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....	185
Capítulo III – Metodologia .....	187
Introdução .....	189
1. Problemática do estudo.....	189
2. Natureza da investigação .....	191
3. Design global da investigação. ....	193
4. População e amostra .....	194
5. Definição de variáveis .....	196
6. Hipóteses de estudo .....	198
7. Procedimentos e instrumentos de recolha e tratamento da informação.....	200
8. As entrevistas exploratórias .....	201
8.1. Guião das entrevistas.....	203
8.2. Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.....	206
9. Os questionários.....	215
9.1. O pré-questionário.....	216
9.2. O questionário definitivo.....	218
9.2.1. Estrutura .....	218
9.2.2. Consistência interna.....	220
10. A amostra.....	222
Síntese .....	222
Capítulo IV – Apresentação dos resultados.....	223
Introdução .....	225
1. Caracterização geral da amostra .....	225

1.1. Perfil pessoal .....	226
1.2. Perfil profissional .....	230
2. Caracterização do CFAE.....	237
3. As entrevistas exploratórias .....	246
3.1. Análise de conteúdo .....	246
4. Políticas dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE). .....	254
4.1. Os objetivos.....	254
4.1.1. Grau de concordância sobre os objetivos que os CFAE cumprem.....	254
4.1.2. Os objetivos dos CFAE tal como são enunciados no RJFCP.....	257
4.1.3. Análise da consistência interna.....	258
4.1.4. Os objetivos segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores de CFAE. 260	
4.1.4.1. Os objetivos que os CFAE cumprem segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.....	262
4.1.5. Os objetivos que os CFAE cumprem segundo o perfil profissional dos seus Diretores. ....	269
4.1.6. Os objetivos que os CFAE cumprem segundo a caracterização do CFAE onde exerce o Diretor. ....	289
4.2. As competências.....	294
4.2.1. As competências dos CFAE no RJFCP.....	296
4.2.2. Consistência interna.....	296
4.2.3. As competências segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores de CFAE. .....	297
4.2.3.1. As competências que os CFAE cumprem segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.....	298
4.2.3.2. As competências que os CFAE cumprem segundo o perfil profissional dos seus Diretores.....	300
4.2.3.3. As competências que os CFAE cumprem, segundo a caracterização do CFAE onde exerce o Diretor.....	303
4.3. O papel a desempenhar pelos CFAE.....	306
4.3.1. O papel dos CFAE reformulado em dimensões. ....	310
4.3.2. Consistência interna do papel dos CFAE reformulado em dimensões.....	312
4.3.3. O papel a desempenhar pelos CFAE segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores de CFAE. ....	312
4.3.4. O papel dos CFAE reformulado, segundo o perfil pessoal dos seus Diretores	313



4.3.4.1. O papel dos CFAE reformulado segundo o perfil profissional dos seus Diretores. ....	314
4.3.4.2. O papel dos CFAE reformulado segundo a caracterização do CFAE onde exerce o Diretor. ....	315
4.4. O tipo de liderança dos Diretores dos CFAE. ....	316
4.4.1. A liderança segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores. ....	319
4.4.1.1. O tipo de liderança dos Diretores dos CFAE segundo o perfil pessoal dos seus Diretores. ....	320
4.4.1.2. O tipo de liderança dos Diretores dos CFAE, segundo o perfil profissional dos seus Diretores. ....	321
4.5. As modalidades de Ações de Formação Contínua. ....	322
4.5.1. O tipo de “modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE”, segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores. ....	326
4.5.1.1. O tipo de “modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE”, segundo o perfil pessoal dos seus Diretores. ....	327
4.5.1.2. O tipo de “modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE”, segundo o perfil profissional dos seus Diretores. ....	329
4.6. A Bolsa de Formadores. ....	331
4.6.1. A bolsa de formadores dos CFAE, segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores. ....	332
4.6.1.1. A bolsa de formadores dos CFAE segundo o perfil pessoal dos seus Diretores. ....	333
4.6.1.2. A bolsa de formadores dos CFAE segundo o perfil profissional dos seus Diretores. ....	333
5. As dinâmicas e constrangimentos dos CFAE. ....	335
5.1. As dinâmicas dos CFAE. ....	335
5.1.1. As dinâmicas segundo o perfil pessoal e profissional dos seus Diretores. ....	338
5.1.1.1. As dinâmicas dos CFAE segundo o perfil pessoal dos seus Diretores. ....	339
5.1.1.2. As dinâmicas dos CFAE segundo o perfil profissional dos seus Diretores. ....	340
5.2. Os constrangimentos dos CFAE. ....	342
5.2.1. Os constrangimentos categorizados. ....	348
5.2.2.- Os constrangimentos dos CFAE, segundo o perfil pessoal e profissional dos seus Diretores. ....	350

5.2.2.1. Os constrangimentos dos CFAE segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.....	351
5.2.2.2. Os constrangimentos dos CFAE, segundo o perfil profissional dos seus Diretores.....	352
6. Políticas do Sistema de Formação Contínua.....	353
6.1. Os Princípios.....	353
6.1.1. Grau de concordância sobre o cumprimento dos princípios do Sistema da Formação Contínua de Professores.....	354
6.1.2. Os princípios normativos do SFCP.....	357
6.1.3. Os princípios normativos do SFCP segundo o perfil dos Diretores de CFAE.....	362
6.1.3.1. Os princípios normativos do SFCP segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.....	363
6.1.3.2. Os princípios normativos do SFCP segundo o perfil profissional dos seus Diretores.....	369
6.2. Os objetivos.....	372
6.2.1. Grau de concordância sobre os objetivos do Sistema da Formação Contínua de Professores.....	372
6.2.2. Os objetivos normativos do SFCP.....	375
6.2.3. Os objetivos normativos do SFCP segundo o perfil dos Diretores de CFAE.....	379
6.2.3.1. Os objetivos normativos do SFCP segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.....	380
6.2.3.2. Os objetivos normativos do SFCP segundo o perfil profissional dos seus Diretores.....	385
7. Dinâmicas do Sistema de Formação Contínua.....	390
7.1. Perceções sobre o Modelo atual de Formação Contínua.....	390
7.2. Dimensões do Modelo Atual de Formação Contínua.....	393
7.2.1. As dimensões do Modelo atual de Formação Contínua segundo o perfil dos Diretores de CFAE.....	396
7.2.2.1. As dimensões do Modelo atual de Formação Contínua segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.....	397
7.2.2.2. As dimensões do Modelo atual de Formação Contínua segundo o perfil profissional dos seus Diretores.....	397
7.3. A questão aberta: opiniões dos Diretores sobre o Sistema da Formação Contínua de Professores.....	399
Síntese.....	402

Capítulo V – Discussão dos resultados.....	403
Introdução .....	405
1. Perfil dos Diretores dos CFAE .....	406
1.1. Perfil pessoal .....	406
1.2. Perfil profissional .....	407
2. Caracterização dos CFAE.....	408
3. Políticas e dinâmicas dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE).	409
4. Políticas do Sistema de Formação Contínua.....	423
5. Dinâmicas do Sistema do Formação Contínua. ....	426
Síntese .....	427
CONCLUSÕES .....	429
Pertinência dos resultados obtidos .....	430
Limitações do estudo.....	447
Sugestões para estudos futuros ou para investigação futura .....	448
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	449
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	471



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores .....	32
Quadro 2 - Papéis do Estado na Formação Contínua de Professores. ....	33
Quadro 3 - Tipologia dos objetivos de uma política de formação.....	41
Quadro 4 - Modelo da Formação Contínua dos docentes à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. ....	48
Quadro 5 - Modelo da Formação Contínua dos docentes à luz do Ordenamento jurídico da formação dos educadores e dos professores (Capítulo III do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro).....	50
Quadro 6 - Principais novidades do novo RJFCP (Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro).....	64
Quadro 7 - Potencialidades e fragilidades da formação centrada na escola. ....	69
Quadro 8 - Conceito e significado de “formação contínua” (FC) de professores nos documentos legais.....	71
Quadro 9 - Objetivos legais /formais da formação contínua de professores. ....	73
Quadro 10 - Teses sobre as práticas de formação contínua de professores.....	79
Quadro 11 - Contradições no modelo da formação contínua de professores .....	81
Quadro 12 - Estudos sobre Formação Contínua de Professores.....	89
Quadro 13 - A Constituição dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 18º -Constituição.....	108
Quadro 14 - Autonomia dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 21º -Autonomia. ....	113
Quadro 15 - Estrutura da direção e gestão dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 24º.....	114
Quadro 16 - Os objetivos dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 19º -Objetivos.....	117
Quadro 17 - As competências dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 20º -Competências. ....	118
Quadro 18 - Competências da comissão pedagógica e do consultor de formação dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigos 25º e 25ºA. ....	120

Quadro 19 - Estatuto do diretor dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 27º - Estatuto do diretor.....	124
Quadro 20 - Competências do diretor dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 26º - Competências do diretor.....	126
Quadro 21 - Orientações do CCPFC para a apresentação das ações de formação .....	128
Quadro 22 - Organização formal dos Centros de Formação de Associação de Escolas com base no RJFCP - Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).....	134
Quadro 23 - Organização formal dos CFAE no antigo RJFCP - Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro versus Projeto de diploma do Regime Jurídico dos CFAE.....	139
Quadro 24 - Número de CFAE e de Ações de Formação Contínua(AFC) acreditadas face ao Universo de entidades formadoras e de AFC (1995 - 2013).....	150
Quadro 25 - Percentagem de Ações de Formação Contínua(AFC) acreditadas aos CFAE por modalidade face ao universo de cada uma (1999 - 2013). .....	151
Quadro 26 - Testemunhos de Diretores de CFAE nos primeiros anos de funcionamento dos Centros de Formação (1993- 1995). .....	165
Quadro 27 – Estudos sobre Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE)..	171
Quadro 28 - Objetivos específicos da entrevista.....	204
Quadro 29 - Resultados obtido no pré-teste.....	217
Quadro 30 - Estatísticas de confiabilidade.....	220
Quadro 31 - Alfa de Cronbach em cada subescala/ subparte do questionário.....	221
Quadro 32 - Distribuição dos respondentes segundo o género.....	228
Quadro 33 - Distribuição dos inquiridos segundo as suas habilitações literárias .....	229
Quadro 34 - Valores da estatística descritiva para os anos de serviço docente dos respondentes.....	231
Quadro 35 - Composição da amostra segundo o setor de ensino.....	233
Quadro 36 - Distribuição dos inquiridos segundo a experiência (nº de anos no cargo) ....	236
Quadro 37 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Docentes afetos .....	238
Quadro 38 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Assistentes Operacionais e Assistentes Administrativos afetos. ....	239

Quadro 39 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Agrupamentos afetos. ....	240
Quadro 40 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Escolas não agrupadas. ....	241
Quadro 41 - Distribuição dos CFAE segundo o número de distritos da área de abrangência do Centro de Formação. ....	242
Quadro 42 - Distribuição dos CFAE segundo o número de projetos inovadores iniciados. ....	243
Quadro 43 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item dos objetivos que os CFAE cumprem. ....	255
Quadro 44 - Itens dos objetivos do questionário reagrupados para os enunciados no RJFCP. ....	257
Quadro 45 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada alínea dos objetivos que os CFAE cumprem conforme são enunciados no RJFCP. ....	257
Quadro 46 - Número de itens, alfa de Cronbach e testes de normalidade. ....	259
Quadro 47 - Opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o seu perfil pessoal: testes aplicados e respectivos valores de significância. ....	262
Quadro 48 - Opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo a idade. ....	264
Quadro 49 - Opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o género. ....	266
Quadro 50 - Opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo as suas habilitações literárias. ....	268
Quadro 51 - Perceções dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o seu perfil profissional: testes aplicados, variações estatísticas e valores de significância. ....	270
Quadro 52 - Correlações entre os anos de serviço docente e as opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem. ....	272
Quadro 53 - Estatística descritiva dos objetivos que os CFAE cumprem segundo as classes de idades dos Diretores. ....	272
Quadro 54 - Estatística descritiva dos objetivos que os CFAE cumprem, segundo o setor de ensino a que estão vinculados os Diretores. ....	276
Quadro 55 - Estatística descritiva dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o grupo de recrutamento a que pertencem os Diretores. ....	279

Quadro 56 - Estatística descritiva dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o vínculo profissional dos Diretores .....	283
Quadro 57 - Estatística descritiva do objetivo a) que os CFAE cumprem segundo a experiência (em anos) no cargo de Diretor. ....	285
Quadro 58 - ANOVA a um fator para a variável “ anos no Cargo” de Diretor .....	286
Quadro 59 - Teste Tukey para a variável “ anos no Cargo” de Diretor .....	286
Quadro 60 - Percepções dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo a caracterização do CFAE: testes aplicados, variações estatísticas e valores de significância. ....	289
Quadro 61 - Estatística descritiva dos objetivos b) e d) que os CFAE cumprem segundo o número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano. ....	291
Quadro 62 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item das competências que os CFAE cumprem. ....	294
Quadro 63 - Itens das competências do questionário reagrupadas para os enunciados no RJFCP. ....	296
Quadro 64 - Distribuição dos resultados do grau de concordância acerca do papel dos CFAE. ....	306
Quadro 65 - Média e desvio padrão segundo o grau de concordância relativo a cada item do papel dos CFAE. ....	309
Quadro 66 - Itens do papel dos CFAE reagrupados para outra perspectiva de análise. ....	311
Quadro 67 - Distribuição dos resultados do tipo de liderança (itens 73 a 79) dos Diretores de CFAE.....	316
Quadro 68 - Percepções dos Diretores sobre a liderança que têm exercido ( itens 73 a 79 reformulados).. ....	318
Quadro 69 - Distribuição dos resultados da modalidade de ação de formação mais implementada (itens 80 a 86) pelos CFAE. ....	323
Quadro 70 - Percepções dos Diretores sobre o tipo de modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE ( itens 80 a 86 reformulados). ....	325
Quadro 71 - Distribuição dos resultados da bolsa de formadores (itens 87 a 90) dos CFAE. ....	331
Quadro 72 - Distribuição dos resultados das dinâmicas (itens 56 a 72) dos CFAE. ....	335
Quadro 73 - Distribuição dos resultados dos constrangimentos (itens 36 a 55) dos CFAE. ....	343



Quadro 74 - Média e desvio padrão segundo o grau de concordância relativo a cada item dos constrangimentos dos CFAE. ....	347
Quadro 75 - Percepções dos Diretores sobre as categorias de constrangimentos. ....	348
Quadro 76 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item dos princípios do SFCP. ....	354
Quadro 77 - Itens dos princípios do questionário reagrupados para os enunciados no RJFCP (antigo e atual). ....	358
Quadro 78 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada alínea dos princípios do SFCP, conforme são enunciados no RJFCP. ....	359
Quadro 79 - Consistência interna do agregado de itens (94 a 110) ....	361
Quadro 80 - Distribuição dos Diretores segundo o grau de concordância relativo a cada item dos objetivos do SFCP. ....	373
Quadro 81 - Itens dos objetivos do questionário reagrupados para os enunciados no RJFCP (antigo e atual). ....	376
Quadro 82 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada alínea dos objetivos do SFCP, conforme são enunciados no RJFCP. ....	377
Quadro 83 - Consistência interna do agregado de itens (111 a 131) ....	379
Quadro 84 - Percepções dos Diretores sobre aspetos do Modelo atual de Formação Contínua (MAFC) ....	391
Quadro 85 - Itens e Dimensões do Modelo atual de Formação Contínua. ....	393
Quadro 86 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada uma das dimensões do Modelo atual de Formação Contínua. ....	394
Quadro 87 - Consistência interna do agregado de itens (132 a 146) que conduziu a cinco dimensões de análise do MAFC ....	395
Quadro 88 - Análise de conteúdo das respostas à questão identificado com o número 147. ....	400
Quadro 89 - Políticas dos CFAE segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores. ....	440
Quadro 90 - Dinâmicas dos CFAE segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores. ....	443
Quadro 91 - Políticas de Formação Contínua segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores. ....	445
Quadro 92 - Dinâmicas de Formação Contínua segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores. ....	446



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição das idades dos Diretores dos CFAE .....	226
Figura 2 - Distribuição das idades dos Diretores dos CFAE em classes etárias.....	227
Figura 3 - Distribuição dos inquiridos segundo o género. ....	228
Figura 4 - Distribuição da amostra segundo a posse de Formação Especializada dos Diretores de CFAE .....	230
Figura 5 - Histograma da distribuição da amostra segundo os anos de serviço docente, não categorizado. ....	232
Figura 6 - Distribuição da amostra segundo os anos de serviço docente, categorizado. ...	232
Figura 7 - Composição da amostra segundo o setor de ensino dos inquiridos. ....	234
Figura 8 - Distribuição da amostra segundo o grupo de recrutamento dos inquiridos. ....	234
Figura 9 - Distribuição da amostra segundo o tipo de vínculo profissional. ....	235
Figura 10 - Distribuição da amostra segundo a experiência no cargo não categorizada. ...	236
Figura 11 - Distribuição da amostra segundo a experiência no cargo, categorizada.....	237
Figura 12 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Docentes afetos .....	238
Figura 13 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Assistentes Operacionais e Assistentes Administrativos afetos. ....	240
Figura 14 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Agrupamentos afetos.....	241
Figura 15 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Escolas não agrupadas.....	241
Figura 16 - Distribuição dos CFAE segundo o número de distritos. ....	242
Figura 17 - Distribuição dos CFAE segundo o número de projetos inovadores iniciados. ....	244
Figura 18 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Ações de Formação previstas no último ano .....	244
Figura 19 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Ações de Formação realizadas no último ano. ....	245
Figura 20 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Ações de Formação não financiadas realizadas no último ano. ....	246
Figura 21 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item dos objetivos que os CFAE cumprem. ....	256

Figura 22 - Teste de Kruskal-Wallis para estudo sobre os objetivos que os CFAE cumprem segundo o setor de ensino a que pertencem os seus Diretores.....	275
Figura 23 - Teste de Kruskal-Wallis para estudo sobre os objetivos que os CFAE cumprem segundo o grupo de recrutamento a que pertencem os seus Diretores.....	278
Figura 24 - Teste de Kruskall-Wallis para o objetivo b).....	293
Figura 25 - Teste de Kruskall-Wallis para o objetivo d). Comparação entre pares da variável independente “número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano” .....	293
Figura 26 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item das competências que os CFAE cumprem.....	295
Figura 27 - Testes de Kruskall-Wallis para o setor de ensino .....	302
Figura 28 - Teste de Kruskall-Wallis para o setor de ensino .....	304
Figura 29 - Comparação entre pares para o número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano.....	305
Figura 30 - Distribuição dos resultados do grau de concordância acerca do papel dos CFAE.....	309
Figura 31 - Resultados do teste U - Mann-Whitney para ter/não ter formação especializada.....	315
Figura 32 - Distribuição dos resultados do tipo de liderança (itens 73 a 79) dos Diretores de CFAE.....	318
Figura 33 - Distribuição dos resultados da modalidade de ação de formação mais implementada (itens 80 a 86) pelos CFAE.....	324
Figura 34 - Tipo de “modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE”, segundo a classe de idades dos seus Diretores: comparação entre pares de classes de idades.....	329
Figura 35 - Distribuição dos resultados da bolsa de formadores (itens 87 a 90) dos CFAE.....	332
Figura 36 - Distribuição dos resultados das dinâmicas (itens 56 a 72) dos CFAE.....	338
Figura 37 - Distribuição dos resultados dos constrangimentos (itens 36 a 55) dos CFAE.....	346
Figura 38 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item dos princípios do SFCP.....	357
Figura 39 - Comparação entre pares de classes de idades .....	365

Figura 40 - Comparação entre pares de classes de idades. ....	366
Figura 41 - Influência do gênero dos Diretores no princípio “autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras”.....	367
Figura 42 - Influência da variável habilitações literárias no item 96.....	368
Figura 43 - Comparação entre pares da variável habilitações literárias face ao item 96...	369
Figura 44 - Influência da variável habilitações literárias.....	371
Figura 45 - Distribuição dos Diretores segundo o grau de concordância relativo a cada item dos objetivos do SFCP.....	375
Figura 46 - Influência do gênero dos Diretores no “estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos”.....	382
Figura 47 - Influência do gênero dos Diretores na “difusão de conhecimentos e competências orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares”.....	383
Figura 48 - Influência da variável habilitações literárias no agregado de itens 111 e 112. ....	384
Figura 49 - Comparação entre pares da variável habilitações literárias face ao agregado de itens 111 e 112. ....	385
Figura 50 - Influência da variável “anos no cargo”, categorizada sobre o item 113.....	388
Figura 51 - Comparação entre pares da variável “anos no cargo” categorizada .....	389
Figura 52 - Perceções dos Diretores sobre aspetos do Modelo atual de Formação Contínua (MAFC) .....	393



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CCPFCP – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores

CNE – Conselho Nacional de Educação

CFAE – Centros de Formação de Associações de Escolas

CRSE – Comissão da Reforma do Sistema Educativo

ECD – Estatuto da Carreira Docente

FC – Formação Contínua

FCP – Formação Contínua de Professores

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

MAFC – Modelo Atual da Formação Contínua

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

SFCP – Sistema de Formação Contínua de Professores

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences





## **INTRODUÇÃO**

A investigação que pretendemos levar a cabo é de âmbito nacional e visa o Sistema de Formação Contínua de Professores (SFCP), os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e os seus Diretores, cujas perceções são importantes para conhecermos as políticas e as dinâmicas do sistema e destas estruturas. Na realidade, uma das teses defendidas por Silva (2001, p. 317) é de que os CFAE “são os seus diretores”.

O tema do estudo é a Formação Contínua (FC) de Professores dos Ensinos Básico e Secundário e os CFAE cuja investigação deve ser contextualizada.

## **JUSTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

Na justificação do objeto de estudo torna-se pertinente abordar o sistema de formação contínua de professores.

### **A Formação Contínua de Professores**

A Formação Contínua é hoje um tema com enorme impacto e potencialidade, fazendo já parte do vocabulário de diversas áreas profissionais: escolar, empresarial, social, política, etc. (Garcia, 1999; Cardoso, 2000).

No caso da profissão docente, a Formação Contínua teve a sua maior expansão nos anos 90, com a publicação do diploma que definiu o respetivo regime jurídico (Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro).

A Formação Contínua de Professores é um dos pilares essenciais do desenvolvimento profissional destes, sendo sensível às mudanças no setor educativo e assume uma relevância particular face ao alargamento e aprofundamento do papel dos docentes no novo milénio (Cauterman et al.,s/d; Nóvoa, 1991a,1991b; Chung, 1996).

Por outro lado, a Formação Contínua de Professores reflete-se na avaliação de desempenho dos Docentes e contribui para a atualização e ampliação dos conhecimentos, desenvolvimento profissional; promoção na carreira; mobilidade e aquisição de especializações, tendo repercussões significativas na qualidade do sistema educativo e na

decisão das dinâmicas da carreira docente (Landsheere, 1994; Nogueira et al, 1990a; Alves Pinto, 1993; Campos, 1993). Assim, parece ter significado “a importância de se procurar identificar efeitos de práticas de ensino” contribuindo a Formação Contínua de Professores para ajudar estes nas reflexões sobre as suas práticas educativas (Cortês, 2000, p. 9).

Perante os desafios do século XXI (desafio da globalidade e desafio do aumento ininterrupto dos saberes) “ser professor é estar sempre em formação” sendo “esta uma exigência dos tempos” para responder à maior mudança do novo milénio: religar os conhecimentos (Morin, 2001; Machado, 1995, p. 138). O estudo conduzido por Cauterman et al. (s/d, pp. 227-228), sobre a utilidade da Formação Contínua de Professores, confirmou os seguintes três grandes fatores de mudança: o “papel da direção”, o “papel das formações de tipo interativo – reflexivo” e o “papel das dinâmicas pessoais”. A natureza da Formação Contínua obedece a dois aspetos fundamentais, um que diz respeito à “mudança para novos saberes” correspondentes à “prática profissional” e outro referente às atividades que visam “uma nova compreensão do fazer didático e do contexto educativo” (Pacheco, 1995, p. 120).

A Formação Contínua deve ter repercussões sobre a carreira docente, nomeadamente:

- deve ser um direito e um dever para todos os professores desde o início da sua atividade profissional e não somente para efeitos de progressão na carreira;

- deve partir de planos de desenvolvimento pessoal e profissional docentes em articulação com os planos de formação das respetivas Escolas e com os respetivos projetos educativos destas (Afonso, 1994; Alves Pinto, 1991, 1993; Teixeira, 1991).

Para Ferreira (2000, p. 30), os “novos desafios da Formação Contínua”, traduzem-se nos seguintes aspetos: qualidade da formação, formação centrada no contexto profissional docente, construção da profissionalidade docente, especialização profissional, definição de parâmetros qualitativos, coordenação de recursos, motivação para carreira docente nos primeiros anos e consolidação dos CFAE, reforçando as suas estruturas, as suas assessorias e os seus recursos humanos e físicos.

Por sua vez, a dinâmica da Formação Contínua deverá desenvolver-se “entre o polo individual (o professor) e o polo coletivo (o grupo)”, tendo em conta que “esta permanente

passagem de um polo ao outro se faz atravessada por outras lógicas... dominantes da organização-escola” (Carvalho e Ramoa, 2000, p. 7)

As recomendações sugeridas por alguns estudos apontam no sentido de:

-estudar a articulação entre as Escolas e os Centros de Formação ao nível da elaboração dos Planos de Formação destas entidades (Cardoso, 2000; Ferreira, 1994; Barroso e Canário, 1999; Ruela, 1999 e Roldão *et al*, 2000);

-aprofundar o modo como se processa o diagnóstico das reais necessidades de Formação Contínua (Cardoso, 2000; Roldão *et al*, 2000; Silva, 2001 e Pereira, 2001);

A Formação Contínua centrada na Escola não pode, tendencialmente, apenas dar resposta aos problemas do quotidiano profissional do professor, mas antes deve conduzir ao

“desenvolvimento de redes relacionais funcionalmente desadaptadas relativamente às relações de trabalho instituídas de forma a que elas induzam uma racionalidade comunicacional, isto é, uma racionalidade construída na troca entre as diferentes linguagens e conceções disciplinares do trabalho” (Correia, 1999a, p. 22).

Este modelo de Formação Contínua, face ao respetivo enquadramento legal, foi cometido aos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE).

## **Os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE)**

O sistema de formação contínua de professores do ensino não superior foi institucionalizado em 1992, com a publicação do Decreto lei nº 249/92, de 9 de novembro, tendo sido submetido a variações e ajustamentos, contudo, manteve sempre “[...] as suas características fundamentais quanto à missão e objetivos e à forma da sua organização no terreno” (Santos, 2009, p.29). Ou seja, ao nível da “[...] oferta da formação, o financiamento da formação, a acreditação da formação e as entidades formadoras [...]”, sobretudo os CFAE, as características não sofreram alterações (Formosinho e Machado (2014b, p. 312).

Os CFAE apareceram como uma importante inovação organizacional, a partir de “[...] uma iniciativa estatal que, ao mesmo tempo, fazia apelo a um processo associativo local. A criação de condições para o êxito da primeira vertente inviabilizou o sucesso da

segunda” (Barroso e Canário, 1999, p.150). As expectativas iniciais à volta dos CFAE deram lugar a uma realidade de fragilidade do próprio sistema diminuindo todo o entusiasmo logo após a criação destas entidades formadoras.

Para Azevedo (1994, p. 234), “os Centros de Formação (...) são nichos disponíveis para a incubação de vários tipos de dinâmicas promotoras da qualidade e reúnem boas condições para responder com versatilidade e inteligência às crescentes necessidades de atualização por parte dos professores”.

Os CFAE são “[...] uma entidade original na formação contínua de professores (...) nuclear da política de formação contínua[...].” emanada da Administração Educativa (Ruela, 1999, p. 27).

O estudo efetuado por Silva (2001, p. 317) sobre os diretores dos CFAE permitiu concluir que a formalização destas entidades “[...] identifica-se com o diretor e com a sua ação [...], face ao modo como o funcionamento destas estruturas foi estruturado.

Os CFAE fazem a diferença entre a necessidade de dar resposta às diretrizes da tutela (assegurar prioridades nacionais de formação contínua, promover ações de formação com reflexos na carreira docente e desconcentração de serviços) e a possibilidade de decidir localmente sobre as “prioridades locais de formação (...) criar e gerir centros de recursos e funcionar como descentralização de serviços (Ferreira, 1994, p. 99). Isto é, a ação dos CFAE joga-se entre o “nacional e o “local”, e apesar dos obstáculos, constrangimentos e redução dos recursos financeiros não se limita somente à realização de ações de formação, mas expande-se a uma série de produtos, nomeadamente, “[...] livros, revistas e formação não financiada formalmente nem creditada e visa o impacto na escola e na sala de aula” (Formosinho e Machado, 2014a, pp. 94-95, Machado, 2007, p. 61). Desta forma, os CFAE pretendem dar visibilidade à sua especificidade e à sua singularidade organizacional, impondo-se localmente “[...] na produção de ideias e respostas ao sistema educativo, bem como na indução de mudanças a nível de recursos e de projetos e na consolidação de novas práticas” (Machado, 2007, p. 61).

Se em 1993 os 190 CFAE constituíam 66,21 % do universo de entidades formadoras devidamente acreditadas pelo CCFCP, em 2007 os 202 CFAE eram 53,16 %

deste universo e em 2013, os 92 CFAE eram apenas 32,06 %, curiosamente, do mesmo número total (287) de entidades formadoras com acreditação válida em 31 de dezembro de 1993. No mesmo contexto, este universo de CFAE eram responsáveis por 62,49 %, 73,0 % e 62,66 % do total de ações de formação contínua com acreditação válida pelo CCFCP, respetivamente, em 31 de dezembro de 1993, 2007 e 2013 (Santos, 2009, CCFCP, 2013). Ou seja, os CFAE são “[...] atores incontornáveis no processo da formação contínua de professores [...], protagonistas na ação formativa junto das escolas, dos docentes e da comunidade educativa local ( Lopes, 2009, p. 627).

Em 2008, a rede nacional dos CFAE é sujeita a uma profunda e importante reestruturação com a extinção e criação de novos Centros de Formação, que originou a fusão de alguns e a uma redução significativa no número total destas entidades.

Porém, tal como é expresso no preâmbulo dos diversos diplomas legais, a Administração Educativa sempre reconheceu o importante papel dos CFAE na realização de ações de formação contínua, constituindo uma mais valia para as escolas.

Decorridas mais de duas décadas da sua existência e funcionamento, os CFAE diferenciam-se não só pela sua realidade dinâmica que contém “[...] mudanças, ajustamentos e evolução [...]”, mas também pela sua ação organizacional plural que “[...] remete para realidades e concretizações diferentes que têm a ver com as políticas de formação localmente definidas e com as sensibilidades e as opções dos atores locais” (...) e, ainda pelos “diferentes desempenhos e capacitações para enfrentar as mudanças” (Formosinho e Machado, 2014a,p. 95, Machado, 2007, p. 62). Porém, “por entre o dinamismo e a ação plural é possível identificar a forte [...]” vocação dos CFAE para se colarem à ação da Administração Educativa e deste modo intensificarem a “[...] tendência recentralizadora das políticas educativas, dando à “territorialização” o sentido de corporização pelos atores locais das políticas pensadas, definidas e com roteiro traçado no topo do sistema” (Formosinho e Machado, 2014a,p. 96).

Atualmente, os CFAE são uma realidade organizacional como entidades formadoras, mais próximas e com forte ligação às escolas “ [...] para realizar formação em contexto [...]”, sendo os seus diretores os principais atores, mas cujos relatórios por eles elaborados “[...] dão conta (...) da sua fragilidade organizacional e da sua governação heterónoma, determinada pelos mecanismos de financiamento e pelas

prioridades estabelecidas pelo Ministério da Educação em função das políticas nacionais” (Formosinho e Machado, 2014a, p. 94).

Os Diretores dos CFAE são os principais atores das dinâmicas destas estruturas, cabendo-lhes um papel fundamental na sua atividade, a tal ponto que uma conclusão do estudo de Silva (2001, p. 317) foi a de que os CFAE são os seus diretores.

Em síntese, os CFAE são estruturas organizacionais importantes para o sistema educativo, pois exercem a sua atividade junto das escolas dinamizando uma área (formação) que está no centro da “[...] discussão das políticas e práticas educativas um pouco por todo o mundo” (Flores e Coutinho, 2014, p.7).

Assim, justifica-se a realização de um estudo empírico sobre os CFAE visando a análise das áreas com maior pertinência para o seu funcionamento, nomeadamente: objetivos, competências, papel dos Centros de Formação, constrangimentos, dinâmicas, diretores, modalidades de Ação de Formação Contínua e bolsa de formadores.

Uma vez que cada CFAE é dirigido por um Diretor que assegura o seu funcionamento, para levar a cabo a referida análise é imprescindível o seu contributo, através das suas perceções e representações sobre aquelas áreas.

Paralelamente à análise em questão torna-se, também, necessário saber quais as perceções dos Diretores dos CFAE acerca dos princípios e objetivos do Regime Jurídico da Formação Contínua, assim como, sobre o modelo atual de Formação Contínua.

A singularidade do modelo organizacional da Formação Contínua em Portugal advém das entidades formadoras, nomeadamente, os CFAE (Formosinho & Machado, 2014b, pp. 316-318).

Na realidade, aquele modelo “[...] afasta-se de um modelo estatista [...]”, “não opta também por um modelo liberal” e afasta-se ainda “[...] de um modelo centrado exclusivamente na oferta formativa das instituições de formação inicial de professores[ ...] e “[...] incorpora uma vertente de auto-organização dos professores para promoverem a sua própria formação através da formação promovida pelos pares e pelas escolas”(em).

O funcionamento dos CFAE iniciou-se no ano letivo 1992/93 após a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), com grandes “promessas” e sob enormes expectativas, mas que rapidamente se reduziram face à realidade das suas práticas como comprovam os estudos realizados durante a primeira década por diversos investigadores (Ferreira, 1994; Correia et al., 1997; Barroso e Canário, 1999; Ruela, 1999, Silva, 2001 e Caetano, 2003).

A publicação do RJFCP em 1992 permitiu garantir o cumprimento das prioridades formativas a nível nacional e permitiu contribuir para a formação centrada na Escola, através da criação dos CFAE (Ibidem).

A institucionalização e a especificidade organizacional dos CFAE remete para uma nova entidade no sistema educativo com alguns traços de “estrutura federadora” de um conjunto de escolas associadas e de docentes e com uma área geográfica de intervenção (Monteiro, 2003, p.50-56).

Os CFAE são as “entidades formadoras nucleares ao Sistema da Formação Contínua” [...] (SFC), não só pela sua natureza, mas também pela sua “proximidade às escolas associadas e às suas necessidades de formação” (Santos, 2007, p. 34).

## **PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO**

“Uma investigação inicia-se sempre pela definição de um problema” (Almeida e Freire, 2003, p. 37).

Para Oliveira e Ferreira (2014, p. 23), “o problema é o ponto de partida. Identifica claramente o que se pretende estudar.”

Desde 1992 e ao longo de mais de duas décadas, as medidas educativas políticas que orientaram o sistema de formação contínua de professores do ensino não superior foram sujeitas a variações e ajustamentos, contudo, manteve sempre idêntica especificidade basilar. Paralelamente, os Centros de Formação de Associação de Escolas surgiram naquele ano como uma importante inovação organizacional, repletos de expectativas à sua volta que rapidamente se reduziram face à sua ação junto das escolas e dos Docentes e que também têm sido sujeitos a alterações quanto à sua dimensão,

organização, âmbito de atuação e campo de responsabilidades, encontrando-se a aguardar desde a publicação do atual Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro) do enquadramento legal que finalmente regulamente a sua intervenção como estruturas organizativas que avultam, têm assumido um papel de proximidade e de grande importância no contexto da formação contínua e do sistema educativo.

Se nos anos 90 o paradigma da formação contínua aliava o direito do docente a este tipo de formação à sua progressão na carreira e num contexto de formação centrada na escola, com financiamento disponível, a partir de 2008, ano da reorganização da rede nacional dos CFAE, com a redução significativa desse financiamento, as políticas implementadas traduzem-se em dinâmicas desajustadas das necessidades das escolas e dos interesses dos Docentes, evidenciando os constrangimentos e as contradições impostas pela administração educativa. Em 2014, com a publicação do atual Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) e tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e de desempenho docente, assim como, o reforço da atividade do docente, define-se um novo paradigma para o Sistema de Formação Contínua (SFC), em articulação com as prioridades da política educativa.

O Sistema de Formação Contínua é determinado por políticas educativas que se refletem nas dinâmicas dos CFAE, como principais protagonistas da gestão da formação a nível local, junto das escolas e dos professores.

Deste modo, justifica-se uma investigação a nível macro sobre a Formação Contínua de Professores, pretendendo-se efetuar uma perspetiva funcional acerca dos Centros de Formação Contínua de Associação de Escolas do sistema público.

Portanto, o problema central do nosso estudo são as políticas e dinâmicas dos CFAE e do sistema de formação contínua e o nosso interesse centra-se na análise de algumas áreas da estrutura organizacional dos CFAE, pelo que é importante saber o que pensam os seus Diretores, isto é, pretendemos efetuar uma investigação que tem como objetivo conhecer as perceções dos Diretores dos CFAE acerca das políticas e dinâmicas destas estruturas e acerca das políticas e dinâmicas da Formação Contínua.



## **IMPORTÂNCIA DO ESTUDO**

Face aos novos dilemas e desafios da formação contínua de professores, procurando responder aos contextos de mudança e às novas prioridades da política educativa, os CFAE assumem-se como protagonistas das dinâmicas fundamentais para concretizar as medidas dessa política.

Tendo em consideração o novo paradigma do SFC estabelecido no recente RJFCP que se articula com as novas prioridades das políticas educativas e tendo por base o papel central da Formação Contínua de Professores, considera-se importante e válido desenvolver um estudo, com extensão nacional, acerca:

- das políticas e dinâmicas do sistema de formação contínua de professores,
- das políticas e dinâmicas dos CFAE,
- das perceções dos Diretores sobre as políticas e dinâmicas dos CFAE e do Sistema de Formação Contínua.

Neste sentido, a presente investigação poderá constituir-se como uma mais-valia por dar a conhecer as perceções do maior número de Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas públicas envolvidos num estudo de abrangência nacional e, neste contexto, tornar mais consistente a sua aproximação a uma generalização dos resultados obtidos.

Em suma, com o estudo empírico nacional, podemos obter informação útil para a ação dos CFAE, especificamente, para a tomada de decisão dos seus Diretores.

## **OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO**

O objetivo geral “está ligado a uma visão global e abrangente do tema (...), vincula-se diretamente à própria significação da tese proposta pelo projeto” (Lakatos e Marconi, 1992, p. 102).

O objetivo geral do estudo é o de responder à seguinte questão de partida ou de pesquisa:

**Quais são as percepções dos Diretores sobre as políticas e as dinâmicas dos Centros de Formação de Associação de Escolas e do sistema de formação contínua?**

Os objetivos específicos “apresentam caráter mais concreto. Têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicar este a situações particulares” (Ibidem).

Para atingir aquele objetivo geral, propomo-nos cumprir os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o perfil (pessoal e profissional) dos Diretores dos CFAE;

- Caracterizar os Centros de Formação de Associação de Escolas quanto ao número de Docentes, número de agrupamentos e de escolas associadas e número de ações de formação contínua:

- Descrever o modo como os Diretores percecionam as políticas dos CFAE, consubstanciadas pelos objetivos que estes cumprem, competências que cumprem, papel que se espera, liderança dos diretores, modalidades de Ações de Formação Contínua e bolsa de formadores segundo o seu perfil pessoal e profissional.

- Descrever as percepções dos Diretores acerca das dinâmicas e constrangimentos dos CFAE de acordo com o seu perfil pessoal e profissional.

- Descrever o modo como os Diretores percecionam as políticas do Sistema da Formação Contínua (princípios e objetivos) segundo o seu perfil pessoal e profissional:

- Descrever o modo como os Diretores percecionam as dinâmicas do Sistema de Formação Contínua segundo o seu perfil pessoal e profissional.

## **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Ao pretender saber-se quais são as percepções dos Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas acerca das políticas e dinâmicas destas estruturas organizativas, assim como, acerca das políticas e dinâmicas do próprio sistema de Formação Contínua de Professores, começamos por definir um quadro teórico que analisa as perspetivas teóricas da formação contínua de professores, as perspetivas organizacionais dos Centros de Formação de Associação de Escolas e a evolução diacrónica no que concerne às políticas delineadas e às dinâmicas desenvolvidas. Deste modo, a informação pertinente analisada permite-nos desenvolver o estudo empírico aplicando uma triangulação de técnicas de recolha e tratamento de dados, designadamente: entrevistas semi-estruturadas a quatro Diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas de diferentes regiões e cuja análise de conteúdo é importante para a elaboração do questionário validado pela consistência interna e fidedignidade dos respetivos itens e posteriormente aplicado a uma amostra de 64 Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas, cerca de 70 % do universo destas entidades a nível nacional. A recolha de dados das entrevistas e a análise estatística descritiva e inferencial do questionário possibilita-nos atingir os objetivos da investigação e, apesar das limitações, chegar a conclusões que produzam recomendações para as práticas e para futuras investigações.

## **PLANO GERAL DA TESE**

Após esta introdução que apresentou a justificação do objeto de estudo, fazendo uma breve reflexão sobre a Formação Contínua de Professores (FCP) e sobre os Centros de Formação de Associação de Escolas, assim como, delineou o problema, os objetivos, a metodologia de investigação e a importância do estudo, esta Tese estrutura-se em cinco capítulos.

No capítulo I, abordamos as perspetivas teóricas da FCP, nomeadamente, os seus conceitos e modelos, analisamos as políticas de formação contínua e as dinâmicas do sistema e destacamos os principais estudos sobre a temática.

No capítulo II, vamos refletir sobre as perspectivas organizacionais dos CFAE focando os principais conceitos e a evolução diacrónica do funcionamento destas estruturas, assim como, as políticas definidas e as dinâmicas desenvolvidas ao longo de mais de duas décadas. Finalizamos este capítulo com os estudos mais pertinentes sobre os CFAE.

No capítulo III, debatemos e fundamentamos a metodologia adotada, salientando os procedimentos escolhidos, os instrumentos e as técnicas de recolha de dados e de tratamento de informação, a definição das hipóteses de estudo e de variáveis e, ainda, a caracterização da amostra do estudo.

No capítulo IV, fazemos a apresentação dos resultados do estudo empírico, com base na metodologia descrita no capítulo anterior, tendo como principal suporte os dados recolhidos nas entrevistas exploratórias e no questionário.

No capítulo V, procedemos à interpretação dos resultados apresentados no capítulo anterior, fazendo uma síntese dos principais resultados, a interpretação dos dados obtidos e ressaltando a comparação com estudos descritos no enquadramento teórico.

Finalmente, apresentamos as conclusões da investigação, efetuando uma síntese de todo o estudo e ainda indicaremos as principais implicações e sugestões para futuras investigações.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo I - A Formação Contínua de Professores.**





## **Introdução**

A Formação Contínua de Professores (FCP) é cada vez mais um tema atual nos debates sobre o sistema educativo, face à complexidade que norteia a sociedade moderna e concomitantemente às exigências impostas sobre as profissões.

No caso da educação, a FCP ainda é tema de debate para alertar para a necessidade de melhorar a qualidade das aprendizagens.

O presente capítulo subdivide-se em cinco pontos.

Começaremos por analisar as perspetivas teóricas do sistema da formação contínua, desde o seu conceito através de uma visão diacrónica, passando depois para os paradigmas e modelos teóricos de formação contínua, propostos pelos autores que consideramos teoricamente mais importantes até aos princípios, finalidades e objetivos definidos pelos investigadores (ponto 1).

Depois, analisaremos as políticas do Sistema da Formação Contínua de Professores definidas pelo Ministério da Educação e Ciência e publicadas nos diferentes normativos. Deste modo, apresentaremos uma perspetiva histórica sobre a Formação Contínua de Professores, desde a fase anterior à formalização do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), passando pelas suas sucessivas alterações e até à publicação de um novo Regime Jurídico e respetiva comparação entre ambos (ponto 2)

De seguida e seguindo a mesma estrutura do primeiro ponto, apresentaremos as perspetivas políticas da Administração Educativa sobre a formação contínua, designadamente, o conceito legal ou normativo, os princípios e os objetivos formais/legais/normativos definidos e aprovados pelos decisores da administração educativa (ponto 3).

Posteriormente, fundamentaremos as dinâmicas e constrangimentos do sistema de formação contínua de professores a partir de 1992, ano da institucionalização do primeiro Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP);

Por último, refletiremos sobre os estudos da formação contínua de professores que consideramos mais pertinentes para a nossa investigação.

Finalizaremos o capítulo fazendo uma síntese sobre o mesmo, tendo em vista uma melhor compreensão do seu conteúdo.

## **1. Perspetivas teóricas da Formação Contínua.**

### **1.1. O conceito de Formação Contínua. Sua evolução diacrónica.**

O conceito de Formação Contínua dos Docentes não é muito diferente de autor para autor ao longo das últimas três décadas. Vejamos a definição fornecida por alguns autores que se têm dedicado, em termos de estudo e investigação, sobre este tipo de formação docente.

Pintassilgo et al. (2010, p. 60), sublinham que em 1976 com o I governo Constitucional reapareceu a formação contínua de professores do ensino secundário como uma das preocupações notórias na década de 70. Antes da formalização do Regime Jurídico da Formação Contínua (1992) o conceito deste tipo de formação surge muito associado ao da Formação em Serviço. Por exemplo, Ribeiro (1989, p. 10), define esta última, “[...] como o conjunto de atividades formativas de professores (...) que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais[...]”.

Por outro lado, Patrício (1988, p. 40), salienta que a “[...] formação contínua deve ser o próprio processo de atualização ininterrupta da formação inicial [...]”. Segundo Nóvoa (1991a, p. 26), a formação contínua “[...] deve ser concebida como uma das componentes da mudança[...]”. Também Teodoro (1991a, p.52), assume que “[...] a formação contínua é um recurso ao serviço da inovação [...]” e não pode limitar-se a uma “[...] espécie de catálogo de ações pelas Direções Regionais de Educação [...]”.

Para Pires (1991, p.143), a formação contínua de Professores tem como destinatários os Docentes profissionalizados em exercício de funções e visa:

“[...] a adaptação contínua à mudança dos conhecimentos, das técnicas, e das condições de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social”.

Na mesma ótica, Cruz (1991, p. 155), entende que a formação contínua é a formação que visa a melhoria dos conhecimentos, das competências e das atitudes profissionais dos docentes já profissionalizados. Igualmente, Formosinho (1991, p.237), define a formação contínua de Professores, como a formação dos docentes profissionalizados que tem em vista o aperfeiçoamento pessoal e profissional destes, nomeadamente, dos “[...] saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão professor”. No início dos anos 90, Ponte (1991, p. 130), salienta que a formação

contínua ainda está na «estaca Zero» e que só se atinge a «estaca Um» quando a necessidade de formação permanente for assumida e interiorizada como prática corrente não só pelos profissionais da educação como também, pela sociedade em geral.

Alves Pinto (1991, p. 18), ao analisar a formação do estatuto da carreira docente (ECD) afirma que este consolida um professor que tem o direito e o dever de “[...] estar num processo de formação contínua [...]”. Neste contexto, distingue duas modalidades de formação contínua:

- Formação contínua formal, onde, por exemplo, o docente tem a obrigatoriedade de frequentar ações de formação para progredir na carreira ou tem que obter formação especializada ou novos graus académicos (mestrado e doutoramento) com reflexos no seu posicionamento na carreira (bonificações).

- Formação contínua informal, “[...] que se traduz muitas vezes em processos de autoformação [...]”, com repercussões na análise curricular para efeitos de avaliação de desempenho docente (Ibidem).

Ainda, Raimundo (1991a, p.270) é da opinião que “[...] a formação contínua de Professores é uma exigência do mundo moderno [...]”, pois é parte fundamental no processo formativo do docente e é “[...] a continuidade natural da formação inicial [...]”. Do mesmo modo, Dias (1991a, p. 185 e 1991b, p. 299), considera que a formação inicial e a formação contínua fazem parte de um processo sequencial. Também, Mialaret (1991, p. 114), insiste nos “[...] laços indissolúveis que unem a formação inicial à formação contínua [...]”. Daí que, Azevedo (1994, p. 224), argumente que a formação de um docente recomeça no “[...] dia em que se diploma e inicia as suas atividades letivas [...]”. Para Estrela, a formação contínua é uma exigência da inovação educacional e afirma que este tipo de formação numa escola deve ser orientado no sentido de “[...] centrar no professor a sua formação [...]” (1992, p. 45). Igualmente, defende que a formação contínua e a reforma educativa alargam as competências dos docentes, pelo que aquele tipo de formação assume um papel preponderante na revitalização do profissionalismo destes (Estrela, 1993, pp. 73-77).

Para Arroiteia (1993, p. 6), a formação contínua é necessária para prosseguir a reforma educativa e é “[...] condição indispensável para a inovação e a mudança que deverá caracterizar a sociedade portuguesa nas próximas décadas”. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, pp. 44-45), a formação contínua é a que ocorre ao longo da

carreira do docente profissionalizado, cuja entrada na carreira é “[...] qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial [...]”. Ou seja, “[...] os professores têm de conscientemente formar-se para uma escola que não será como a que temos hoje.” (Almeida, 1993, p. 18).

O conceito de formação contínua deve contemplar os seguintes aspetos: atualização sistemática dos docentes, aprofundamento das áreas pertinentes para a eficácia do sucesso educativo e realização pessoal dos docentes (Alves Pinto, 1993, p. 45).

Patrício (1993, pp. 67-72), analisa na qualidade de formador, o conceito de formação contínua sob diferentes perspetivas:

- perspetiva científica, assumindo o “[...] princípio da integridade/integração das formação[...].” (Ibid., p.69).

- perspetiva didática, para preparar e atualizar o docente ao nível das metodologias de ensino.

- perspetiva pedagógica, prestando atenção às Ciências da Educação, “[...] desde os conceitos mais abstratos da Filosofia da Educação às análises e determinações mais concretas da Organização e Administração Escolar [...]” (Ibid., p.70).

- perspetiva social, pois as mudanças sociais exigem mudanças correlativas dos docentes, “[...] que são um importantíssimo agente de integração social [...]” (Ibidem).

- perspetiva profissional, em virtude da formação contínua permitir e propiciar a melhoria ao nível das competências teóricas e práticas dos docentes.

- perspetiva individual, na medida em que “a formação contínua pode e deve ser um fator e uma oportunidade de desbloqueamento individual [...]”, conducente à concretização de aprendizagens desejadas (Ibidem).

- perspetiva pessoal-cultural, uma vez que a formação contínua deve contribuir para o aperfeiçoamento do docente como sujeito de cultura (Ibidem).

- perspetiva institucional, pela transformação que a formação contínua provocará quer nas instituições formadoras (instituições de ensino superior e associações de professores), quer nas instituições utilizadoras como é o caso das escolas através dos Centros de Formação. Contudo, as escolas podem “[...] passar a ser, também, instituições formadoras dos seus docentes [...]” (Ibidem).

- perspectiva sistémica, como perspectiva da totalidade e de dialética entre o sistema educativo e a díade transcendental formador- formando, em que a totalidade de ambos se transformarão, decorrente da dinâmica do sistema da formação contínua.

Para Campos (1993, p.21), “o critério último da formação contínua [...]” é a “[...] qualidade de educação proporcionada [...]”. Daí a necessidade de se investir na formação contínua de professores.

Para Afonso (1994, p. 14), a formação inicial deve “[...] ser entendida como a primeira fase da formação contínua[...].” E ainda, a evolução tecnológica e as grandes transformações a nível social têm conduzido a mudanças que ocorrem a enorme velocidade nos perfis profissionais e que [...] têm acentuado progressivamente a importância da formação contínua, reduzindo o relevo e o alcance da formação inicial.”

Igualmente, a gestão adequada de pessoal docente exige “[...] um investimento intensivo na formação contínua, considerando-se a formação inicial como um pré-requisito para entrar na profissão, e não como a preparação “completa” para a profissão docente” (Ibidem). Porém, a formação inicial é um momento importante, mas ultrapassado, quando se considera o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida (Campos, 2003, p. 57). A conceção de formação profissional contínua limita-se a um conjunto de “[...] situações formais e assimétricas em que alguém que «sabe» transfere «sabedoria» para alguém que não «sabe»” (Canário, 1995, p. 31), Neste ponto de vista, a formação contínua é um modelo escolarizado do processo formativo do Docente. Pacheco considera que “a formação contínua é um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais variadas vertentes e dimensões” (1995, p. 120).

Na perspectiva de Malglaive (1995, pp. 20-21), “[...] não há formação contínua sem formação inicial [...]” atribuindo àquela “[...] um papel de correção das insuficiências desta [...]”. A mesma perspectiva é assumida por Cardim (1996, pp. 246-247), que considera a formação contínua como uma das modalidades essenciais da formação profissional (a outra é a formação inicial). Utiliza o termo «aperfeiçoamento» com o mesmo significado de formação contínua. Perrenoud (1997, p. 186), reconhece que a “[...] a formação contínua mais eficaz consiste muitas vezes em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática”.

Para Amiguinho (1998, p. 43), a formação contínua é uma etapa que constitui um «ponto de viragem» e de «charneira» a nível pessoal e profissional do docente. Todavia, Cró (1998, pp. 23-24), defende a “continuidade na formação ou formação continuada”, ao longo da carreira do docente.

Por outro lado, Nóvoa (1998, p. 27) ao refletir sobre a crise de identidade dos professores, afirma que a perspectiva de “[...] olhar para a educação segundo uma lógica economicista e definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos (...) está presente em grande parte dos programas de formação inicial e de formação contínua de professores [...]”. Neste contexto, é necessário “[...] definir uma nova profissionalidade docente [...]” (Ibid. p. 26).

Para Alarcão (1998, pp. 47-48), um dos dilemas que hoje se coloca aos professores é de que estes “[...] têm de admitir que os alunos têm hoje capacidade que eles próprios não desenvolveram. ”Por outro lado, o papel do professor como coconstrutor e corresponsável pela evolução de uma sociedade que acumula conhecimentos e valores ao longo dos séculos, “[...] joga-se num presente com passado e futuro” (Ibid., p. 50). Identicamente, Barroso e Canário (1999, p. 25), concordam com esta função corretiva das “lacunas” da formação inicial atribuída à formação contínua que detém, desta forma, um carácter supletivo. Matos (1999, p. 241), define a formação contínua como “[...] um processo indefinido de adaptações sucessivas, cujo sentido é o da otimização das competências [...]”, no local de trabalho. Também, Ruela (1999, p. 17), considera que “[...] a adesão e a ação dos professores são cruciais para a implementação bem sucedida das reformas [...]” educativas, sendo a formação contínua uma das bases fundamentais para a concretização destas.

Garcia (1999, p. 136) defende que “ durante algum tempo os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes [...]”. Para aquele autor, a definição de formação contínua diz respeito a qualquer atividade conducente ao desenvolvimento pessoal ou profissional do Docente (Ibidem).

Ao analisar a docência desde a formação inicial até à prática profissional, Galvão (2000, pp. 79-80), conclui que a formação contínua deveria ser concretizada através do “[...] desenvolvimento de projetos em que a colaboração de professores com

investigadores seja uma realidade reconhecida institucionalmente e, como tal, valorizada em termos de carreira profissional [...]”.

Day (2001, p. 203) define formação contínua “[...] como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola [...]”. Mas, a formação contínua nunca é um processo acabado e ocorre ao longo da vida das pessoas (Silva, 2001, p. 21). Também Fuller e Farrington (2001, p.25) partilham esta perspetiva ao questionarem o papel da formação, pois visa “[...] aumentar as competências e conhecimentos [...]”.

Bento e Salgado (2001, p. 146) definem a formação profissional contínua como a formação que é formada por “[...] todos os processos formativos organizados e institucionalizados [...]”, após a formação inicial.

Todavia, a partir da década de 70 do século passado, o crescimento quase exponencial da população escolar levou ao aumento significativo de professores que aliado a uma menor preparação destes e a um menor rigor no seu recrutamento fez eclodir a “[...] necessidade crescente de formação contínua [...]” (Silva, 2003, p. 109).

Assim, a formação contínua surge como uma “[...] resposta às transformações do sistema educativo e à mudança de condições do exercício profissional [...]” (Estrela, 2003, p. 44). Quer dizer, há uma convergência entre a formação contínua e a mudança organizacional das escolas (Barroso, 2003, pp. 117-143). Deste modo, “ a formação contínua de professores é uma condição essencial para a melhoria da qualidade do ensino” (Marques, 2004, p. 9).

Campos (2004, p.25), contrapõe que a formação contínua de professores já não se justifica somente pelas necessidades de atualização,.. mas pelos “[...] objetivos de alargamento e consolidação da capacitação adquirida na formação inicial [...]”. Isto é, “[...] torna-se imprescindível redimensionar as políticas de formação inicial e contínua numa única política coerente de formação e aprendizagem ao longo do contínuo da carreira profissional dos docentes [...]” (Ibidem).

Por exemplo, Hargreaves (2004, p. 15), defende que formação contínua e vida profissional devem estar interligadas no sentido de que os docentes estejam devidamente preparados para compreender e dominar a sociedade do conhecimento. A formação

contínua responde aos “[...] apelos da transformação das práticas profissionais [...]” (Lopes, 2004, p. 99).

Um estudo realizado por Rego e Caldeira (2004, p. 311), no ano letivo 1993/94, nos Açores, intitulado por *Professores – Quadro de referência no exercício da profissão*, concluiu que a formação contínua “[...] ajuda a uma melhor adequação/satisfação dos professores no desenvolvimento dos seus papéis [...]”.

Por outro lado, o conceito de formação contínua está “[...] associado à ideia de educação permanente [...]”, valorizando “[...] todos os processos formativos como potenciadores de desenvolvimento profissional e pessoal [...]” (Ibidem).

Para Morgado (2007, p. 48), a formação contínua é “[...] um processo de formação que ocorre ao longo da carreira docente [...]”, sendo cada vez mais importante ao nível do desenvolvimento profissional.

Santos (2008, p. 8 ), assinala que:

“[...] a diferença na qualidade de vida profissional das pessoas com ou sem Formação Contínua é atualmente comparável à diferença entre a qualidade da água do charco e da corrente do rio. A primeira não tem qualidade própria por não ser renovada, a segunda pode ter qualidade por estar em contínuo movimento.”.

Por sua vez, Elias (2008, p. 136), defende categoricamente que a formação contínua de professores não deve ser encarada e concretizada como uma «reciclagem», “[...] nem pensada apenas para adequação a reformas que se impõem normativamente.”

Também, Herdeiro (2010, p. 96), acrescenta que “[...] a formação contínua revela-se impulsionadora de práticas reflexivas [...], pois é uma etapa de debate, discussão e de reflexão sobre as necessidades. De acordo com Lopes & Picado (2010, p.9) a conceção e gestão da formação profissional contínua tem como eixo central a prática reflexiva sendo importante a “[...] relação entre o conhecimento prático e a ação reflexiva [...]”.

Noutro sentido, Lopes et al (2011, p. 21), apenas definem a formação contínua de todos os educadores e professores dos ensinos básico e secundário como “[...] um direito expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo [...]”.

Por outro lado, Sousa (2012, p. 284), entende que “ a formação contínua deve centrar-se nas necessidades e nos problemas das escolas e é imprescindível para a formação pessoal e profissional e para o desenvolvimento das organizações [...]”. Também, Arenilla et al. (2013, p. 256) definem formação contínua como a formação realizada “[...] na sequência de uma primeira formação profissional ou formação inicial



[...]”, designando-a, igualmente, por formação continuada. Porém, Monteiro (2013, p. 89) salienta que “a noção de formação contínua é polissémica [...]”, dependendo de diversas interpretações, como por exemplo, “ato de formar”, “efeito de formar” ou “modo de formar”. Ao analisar a supervisão e conceitos conexos, Alarcão e Canha (2013, p. 18) descrevem o conceito de formação como polissêmico, atualmente com “[...] sentido muito lato, compreendendo modalidades (...) num processo continuado ao longo da vida [...]”.

Para Formosinho e Machado (2014b, p. 311), o sistema de formação contínua dos docentes do ensino não superior destina-se aos professores profissionalizados em serviço pertencentes à carreira docente e tem por objetivos “[...] o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional no que respeita a saberes, técnicas e atitudes necessários[...]” ao desempenho da profissão.

Em síntese, com base nesta revisão bibliográfica, podemos definir a formação contínua de professores como a formação reconhecida como um direito e um dever do docente profissionalizado em exercício efetivo de funções e que visa o seu aperfeiçoamento científico e pedagógico e ainda a melhoria das suas competências profissionais e a qualidade do ensino e das aprendizagens, e que tem repercussões na carreira (progressão, mobilidade e avaliação de desempenho). Ou seja, a formação contínua dos professores está associada ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Ou seja, numa perspetiva diacrónica, o conceito de formação contínua evoluiu desde uma visão de formação em serviço para a aquisição de habilitação profissional, (antes de 1992), passando depois a ser entendida como um direito e um dever do docente com reflexos na carreira, assumindo deste modo, uma dimensão pessoal e uma dimensão profissional e, hoje, também está associada à formação centrada na escola como unidade organizacional (dimensão organizacional).

## **1.2. Modelos de formação contínua de professores.**

Os investigadores que se têm dedicado ao estudo do quadro concetual teórico da formação contínua de professores construíram diferentes paradigmas/perspetivas e modelos.

Ribeiro (1989, pp. 10-11) e Rodrigues e Esteves (1993, pp. 49-50) citam Jackson (1971) que propõe a perspectiva do déficit (*defect approach*), que consiste nas lacunas/deficiências de formação do docente e a perspectiva do crescimento (*growth approach*), que diz respeito ao seu crescimento ou à sua maior realização profissional, contudo, ambas designadas mais tarde por Éraut (1985), por paradigmas.

Éraut propõe mais dois paradigmas: o paradigma da mudança (*change paradigm*), segundo o qual, o sistema educativo deve antecipar ou adaptar-se às mudanças decorrentes da evolução da sociedade e o paradigma da resolução de problemas (*problem-solving paradigm*), baseado no diagnóstico de necessidades efetuado pelos próprios intervenientes (docentes) e na resolução de problemas (Ribeiro, *Ibid.* p. 11; Rodrigues & Esteves, *Ibid.* pp. 50-51).

Antes, Zeichner (1983, citado por Cunha, 2008, pp. 239-242 e Rodrigues e Esteves, 1993, p. 51), explicita quatro paradigmas que embora tenham sido idealizados para a formação inicial também se podem aplicar à formação contínua:

- paradigma comportamentalista (*behaviouristic*), onde [...] o ensino é uma «ciência aplicada» e o professor o executante de leis e de princípios de ensino eficazes[...] (Cunha, o.c., p. 239);

- paradigma personalista (*personalistic*), que [...] pressupõe uma informação dinâmica e centrada sobre o professor [...] (*Ibid.* p. 241);

- paradigma artesanal (*traditional craft*), que encara o ensino como uma arte (*Ibid.* p. 240).

- paradigma orientado por/para a pesquisa (*inquiry-oriented*), que considera que a formação de professores concretiza-se através do [...] desenvolvimento de capacidades para a ação reflexiva [...] (*Ibid.* p. 242).

Ferry (1987, citado por Estrela *et. al.* 1991, p. 12; Ferreira, 2009, p. 218; Nunes, 1995, p. 247; Pacheco e Flores, 1995, pp. 130-131) defende três modelos, coerentes com três tipologias de práticas de formação:

- **Modelo Centrado nas Aquisições**, em que a formação se reduz à aquisição de saberes e de técnicas;

- **Modelo Centrado nos Processos/Percursos**, que concebe a formação com todo o tipo de experiências concretizadas ao longo do processo formativo (Pacheco e Flores, o.c., pp. 130-131).

- **Modelo Centrado na Análise/Situação**, que valoriza a [...] capacidade de observação e de análise das situações educativas [...] (Estrela, o.c., p. 13).

Também Lesne (1984, como citado em Ferreira, o.c., pp. 218-219) atribui três «modos de trabalho pedagógico»:

- **tipo «transmissivo de orientação normativa»**, onde a relação pedagógica formador-formando é hierarquizada;

- **tipo «incitativo de orientação pessoal»**, em que as relações pedagógicas são horizontais;

- **tipo «apropriativo centrado na inserção social do indivíduo»**, baseado no poder exercido democraticamente pelos intervenientes em formação.

Para responder às exigências da concretização da Reforma Educativa, Nogueira *et al.* (1990b, p. 70), propõem quatro modelos **de formação, que têm por objetivos**:

- colmatar lacunas da formação inicial (modelo 1);
- ampliar as competências profissionais do docente (modelo 2);
- transformar/adaptar num contexto profundo de mudança (modelo 3);
- dar resposta às necessidades sentidas no quotidiano profissional (modelo 4).

Da mesma forma, Chantraine – Demailly (1992, pp. 142-145) ao considerar duas categorias de formações, formais, como por exemplo a modalidade estágio, e informais, como por exemplo, professores a solicitarem a ajuda de seus colegas observando-os a lecionar e imitando-os, define quatro modelos de formação aplicados à formação contínua como «ideais –tipo»:

- **a forma universitária, onde predomina a valorização das competências, do prestígio e das tomadas de decisão a nível pessoal da parte do formador,**

- **a forma escolar**, onde, por exemplo, os formadores têm que ensinar saberes definidos externamente, como é o caso do Ministério da Educação e da Ciência,

- **a forma contratual**, caracterizado por uma relação simbólica de tipo contratual formando-formador.

- **a forma interativa-reflexiva**, como por exemplo, as formações de acompanhamento de projetos ou os grupos de investigação – ação.

Do mesmo modo, Estrela et al. (1991, pp. 12-13) ao analisarem os modelos de formação de Ferry e de Zeichner, definem dois eixos da Formação Pedagógica, que foram aplicados no modelo «*Competency based teacher education*» (CBTE):

- o eixo do formando como sujeito e como objeto da formação;

- o eixo do currículo, aberto (estrutura pré-definida) ou fechado (estrutura a construir).

No mesmo sentido Jesus (s/d, pp. 318-319) identifica dois modelos de formação:

- **Modelo normativo**, que assenta na reciclagem de «receitas» pedagógicas aos formandos,

- **Modelo relacional**, baseado na resolução de problemas reais em equipa.

Os modelos de formação definidos por Chantraine – Demailly (1992, pp. 145-149) podem ser aplicados na formação contínua de professores, nomeadamente:

- A forma contratual, por exemplo no “[...] *Plano Académico de Formação*, catálogo de estágios aos quais os professores são potenciais candidatos, apresenta *formalmente* o conjunto do seu desenvolvimento e as ações de formação sob *o mesmo molde contratual* [...]” ou no caso das formações centradas na escola que constituem um processo “[...] organizacional sofisticado de negociação entre vários parceiros e as ações programadas têm também todas as *aparências* de uma dinâmica *contratual* [...]” (Ibid, o.c., pp. 145-146).

As consequências sobre o trabalho do formador na formação contínua, neste caso, são complexas porque “[...] beneficia de uma delegação institucional que não está inscrita nas linhas

hierárquicas centrais [...]” e “[...] confronta-se quotidianamente com a dificuldade cultural de implementar formas contratuais de trabalho no seio do sistema educativo [...]” (Ibid, o.c., p. 151).

- A forma escolar, sendo de salientar que uma parte significativa da formação contínua é realizada segundo este modelo, os programas são muito pouco negociáveis e são definidos exteriormente por instância de legitimidade superior aos formadores e aos formandos. Quando, por exemplo,

“[...] um responsável estipula que uma certa ação de formação contínua é obrigatória ou que todos os professores de tal categoria devem frequentar um certo estágio (cujo programa, duração e modalidades já estão definidos), a formação contínua foi pensada sob a forma escolar. Esta perspectiva opõe-se fortemente a unia conceção da formação contínua como ato voluntário, que é próprio do modelo contratual [...]” (Ibid. o.c. p.146).

De igual modo,

“[...] quando se exige aos formadores que tenham seguido uma formação universitária e que exibam um diploma, considerando-o necessário e suficiente para garantir as suas competências no âmbito da formação contínua, produz-se um esquema de pensamento que se enquadra no modelo escolar [...]” (Ibidem).

Também, o plano de formação está previamente definido, pois os saberes a adquirir são previamente conhecidos. Por outro lado, as funções dos intervenientes estão definidas: os formadores são remunerados para transmitir os saberes e os formandos têm o dever de adquirir os saberes (Ibid., p. 150).

O Formador é um recurso de «apoio técnico» dos formandos, sendo ambos colaboradores entre si. Os conteúdos são negociados coletiva e continuamente levando a uma definição progressiva do plano de formação. Mas, a implementação deste modelo levanta dois problemas: a seleção de um modelo de consulta, o mais consentâneo possível com a situação real e compatível com a sensibilidade do formador e “[...] a raridade das situações em que um pedido de acompanhamento é formulado, em que o grupo de trabalho se mantém estável no tempo, em que se encontram reunidas as condições materiais e morais necessárias a uma verdadeira intervenção centrada nos problemas profissionais [...]” (Ibid. p. 151) .

- A forma universitária, em que as negociações tanto podem ser prévias à ação como podem ocorrer durante o processo. “As noções de plano de formação (de necessidades objetivas de formação) são inadequadas, salvo sob a forma de um reconhecimento do direito pessoal dos assalariados à formação, à promoção e a uma planificação [...]” (Ibid., p. 150).

## **Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores**

Formosinho (1991, p. 240), considera as seguintes seis diferentes entidades formadoras do Sistema de Formação Contínua de Professores: as instituições de ensino superior de formação de professores, o Estado como administrador do sistema, as escolas como unidades organizacionais, os professores associados em associações pedagógicas e/ou profissionais, os sindicatos de professores e as entidades privadas ou cooperativas proprietárias de escolas.

Por sua vez, Formosinho (Ibid., pp. 237-257) define os seguintes sete modelos organizacionais de formação contínua de professores:

- **Modelo estatista**, assente numa formação de sentido único decorrente da fusão dos vários papéis do Estado na formação;

- **Modelo de Parceria Social**, desconcentrado e descentralizado, com a iniciativa e execução da parte de uma pluralidade de entidades formadoras;

- **Modelos centrados nas Instituições de Formação Inicial de Professores**, da responsabilidade destas pela sua formação contínua;

- **Modelos Centrados na Escola**, assumindo quatro vertentes: formação centrada no professor, formação centrada nas práticas dos professores, formação centrada na situação e no local de formação e a formação centrada na auto-organização dos professores (conduziu à formação dos Centros de formação);

- **Modelo centrado nos Centros de Professores e/ou nas Associações de Professores**, inserido no movimento de auto-organização dos professores referido anteriormente;

- **Modelo baseado nas Escolas e nas Instituições de Formação de Professores**, assumindo duas vertentes, uma em que a iniciativa de formação cabe às Escolas que serão financiadas e a execução é da responsabilidade das instituições de formação e a outra em que as duas entidades formadoras podem assumir a iniciativa e a execução da formação.

- **Modelo liberal**, onde o Estado tem somente o papel de tutela, isto é, Estado mínimo, não financia e não administra.

No mesmo sentido, Pacheco (1995, pp. 121-123) e Pacheco e Flores (1999, pp. 132-135) definem três modelos de formação contínua:

- **Modelo administrativo**, que perspetiva uma formação planificada e concretizada valorizando as necessidades organizacionais em detrimento das necessidades pessoais e profissionais;

- **Modelo individual**, que pressupõe dois sentidos formativos, não só a autoformação do professor, mas também, a sua heteroformação;

- **Modelo de colaboração social**, ou de parceria escolas - instituições de ensino superior, ou de aprendizagem cooperativa que é a interseção dos modelos anteriores.

Igualmente, aquele autor também distingue as seguintes seis dimensões organizacionais de modelos de formação contínua de professores (Formosinho, 1991, pp. 241-244):

- Papéis do Estado, nomeadamente, como tutela, empregador, administrador e entidade formadora;

- Iniciativa de Formação – as entidades formadoras autorizadas, com capacidade de desencadear a oferta de ações de formação e de definir os seus objetivos e conteúdos;

- Execução das ações de formação;

- Administração do Sistema de Formação Contínua, definindo regras e coordenando o próprio Sistema;

- Financiamento da Formação Contínua, podendo ser originário do Estado ou por delegação deste;

- A dimensão político- administrativa da construção dos modelos.

Contudo, os modelos organizacionais de formação contínua propostos por Formosinho (1991, pp. 244-245) foram construídos segundo critérios de dimensão política – administrativa:

- a relação Estado-sociedade civil foi o critério primordial para a construção dos modelos;

- ao modelo estatista (Estado máximo) opõe-se o modelo liberal (Estado mínimo).

O quadro 1, abaixo, sintetiza e ilustra o que referimos.

Quadro 1 - Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores

PARÂMETROS /MODELOS	RACIONALIDADE	INICIATIVA	EXECUÇÃO	ADMINISTRAÇÃO	FINANCIAMENTO
MODELO ESTATISTA	- Estatismo -Centralismo	Serviços do Estado	- Serviços do Estado - outros por encomenda	- Serviços do Estado	Estado
MODELO DE PARCERIA SOCIAL	-Concertação social -Parceria social	As diferentes entidades formadoras	As diferentes entidades formadoras	-Serviços do Estado	-Parceria social na definição dos critérios
MODELOS CENTRADOS NAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	-Especialização	Instituições de formação	-Instituições de Formação	- Instituições de formação, - Serviços de Estado	-Instituições de Formação
MODELOS CENTRADOS-NAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO E NAS ESCOLAS	- Especialização -Formação centrada nas práticas	-Escolas -Instituições de formação	-Instituições formação	-Serviços do Estado Escolas	-Escolas
MODELOS CENTRADOS NOS CENTROS E/OU ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES	-Associativismo -Formação centrada nas práticas	- Centros de professores	-Centros de professores	-Centros de professores -Serviços do Estado	-Centros de professores ou -duplo financiamento
MODELOS CENTRADOS NAS ESCOLAS	- Descentralização territorial - Formação centrada	- Escolas	-Escolas -Outros por encomenda	- Serviços do Estado Escolas	-Escolas ou -duplo financiamento
MODELO LIBERAL	- Estado mínimo - Laissez-faire	-Qualquer pessoa singular ou coletiva	Qualquer pessoa Singular ou coletiva	-----	- Os professores

Fonte: Formosinho (1991, p.244)

Como salienta Formosinho (Ibid., p. 241), o Estado pode adotar vários papéis na organização do sistema de formação contínua de professores de acordo com os modelos



organizacionais assumidos. O Estado como grande empregador terá sempre a tutela nesta área, pois tendo funções de administração sobre todo o sistema educativo pode ter sempre pretensões e assumir-se como entidade formadora promovendo ações de formação contínua através dos seus serviços centrais e descentralizados (regionais e/ou locais).

Os diferentes modelos organizacionais variam nos papéis que atribuem ao Estado na formação contínua de professores. Assim, a seguir ao modelo estatista, modelo centralizado, seguem-se modelos desconcentrados e descentralizados, quer funcional, quer territorialmente, como se pode observar no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Papéis do Estado na Formação Contínua de Professores.

<b>PAPÉIS DO ESTADO: presença exclusiva(PE), papel e funções partilhadas com outras entidades (PFP) e presença minoritária (PM)</b>					
<b>Papéis/Modelos</b>	<b>Tutela</b>	<b>Empregador</b>	<b>Administrador</b>	<b>Formador</b>	<b>Caraterização do Modelo</b>
Modelo Estatista	PE	PE	PE	PE	Centralizado
Modelo de parceria social	PE	PFP	PE	PM	Desconcentrado e descentralizado
Modelo centrado nas Instituições de Formação	PE	PFP	PFP		Descentralizado funcionalmente
Modelo centrado nas Instituições de Formação e nas Escolas	PE	PFP	PFP		Descentralizado Funcional e territorialmente
Modelo centrado nos Centros e/ou Associações de Professores	PE	PFP	PFP		Descentralizado Funcional e territorialmente
Modelo centrado nas Escolas	PE	PFP	PFP		Descentralizado territorialmente
Modelo Liberal	PE				

Fonte: Formosinho (1991, p.244)

Portanto, esta diversidade de entidades formadoras e de agentes educativos poderá conduzir a uma diversidade metodológica no próprio sistema de formação contínua (Ibid., p. 254), tornando-o singular a nível organizativo.

### 1.3. Princípios teóricos

Develay (1996, citado por Pacheco e Flores, 1999, pp. 135-137) considera os seguintes seis princípios para a organização da formação contínua em programas e/ou projetos:

- a formação deve ter em consideração as diferentes atividades profissionais que o docente deve desempenhar, por exemplo, lecionar os conteúdos programáticos, cumprir o seu horário letivo, estabelecer diálogo com alunos, pais e encarregados de educação, e partilhar os problemas da docência com os seus pares;

- a formação deve pôr em ação conjunta os saberes a ensinar, por um lado e, os saberes e saber-fazer necessários, por outro, de modo a tornar possível um ensino em prol da aprendizagem;

- a formação deve assentar fortemente na articulação entre a prática letiva e a fundamentação teórica;

- a formação deve ser personalizada sendo coerente em considerar os formandos como pessoas;

- “a formação deve ser contratualizada”;

- a formação deve assumir um princípio de regulação da sua própria organização.

Todavia, Pacheco e Flores (Ibidem) opinam sobre estes princípios, salientando o seguinte:

- o primeiro princípio assume que a profissão docente tem uma cultura individualizada, muito enraizada na maioria dos seus profissionais, pelo que é muito difícil levar a cabo processos de formação contínua centrados na resolução de problemas. Tal só seria possível com uma cultura de colaboração assumida e reconhecida por toda a classe docente;

- o segundo princípio reconhece os docentes como responsáveis pela sua própria formação contínua, concebendo-a como forma de resolver os eventuais constrangimentos no quotidiano e de melhorar a qualidade das aprendizagens;

- o terceiro princípio privilegia o binómio prática-teoria em que a primeira conduz à segunda, pois “ [...] num contexto de formação contínua, a prática é o suporte da teoria, já que esta orienta aquela e não a predetermina” (Ibid., p. 136);

- o quarto princípio pressupõe a formação contínua como processo de valorização do profissional docente como pessoa;

- o quinto princípio tem em vista a coerência entre a profissão docente e as obrigações que a caracterizam, como por exemplo, cada docente deve sentir-se como autêntico profissional ou cada docente deve interiorizar a formação contínua não como uma obrigação administrativa, mas como uma necessidade permanente.

Por outro lado, a consecução destes princípios depende de uma formação:

- organizada em função de um projeto pessoal e compartilhado profissionalmente;  
- realizada na base do reconhecimento e da problematização de dificuldades no domínio de saberes e de competências;

- “integrada no percurso do desenvolvimento profissional do professor” (Charlier, 1996, p. 112, citado por Pacheco e Flores, o.c. p. 137). Neste sentido, a formação contínua “[...] torna-se num instrumento de desenvolvimento profissional” (Ibidem).

- “princípio da necessidade”, em que as necessidades reais dos grupos de docentes em formação serão objeto de análise para outros projetos de intervenção-formação;

- “princípio de implicação das competências”, intrínsecas, em que a aquisição e o aperfeiçoamento de uma dada competência produzem efeito nas outras.

- “princípio da derivação” das competências, ou seja, das competências mais gerais derivam, por dedução, as competências mais restritas;

- “princípio da modulação” das competências que pressupõe o seu agrupamento em módulos;

- “princípio da flexibilidade”, em que o processo organizativo por módulos deverá ajustar-se às necessidades de formação.

Partindo do pressuposto de que “[...] a formação deve ser um ato de liberdade e de construção pessoal de profissão [...]”, o projeto IRA assume os seguintes sete princípios para o processo de formação contínua (Ibid., pp. 31-32):

- “princípio da autonomia”, possibilitando o exercício permanente de prática e de reflexão autónomas;

- “princípio da realidade”, que pressupõe uma formação assente em problemas e situações reais vivenciadas no contexto do quotidiano profissional, isto é, nas escolas;

- “princípio da motivação”, que pressupõe a deteção de necessidades específicas e visa o desenvolvimento do formando enquanto profissional.

- “princípio da articulação dialética da teoria e da prática”, em que a formação deve assentar numa perfeita articulação entre teoria e prática com vista ao desenvolvimento do saber e a eficácia da ação.

- “princípio da participação e cooperação”, em que o trabalho em grupo pode desenvolver-se sob a forma de projetos comuns e estruturados conducente à integração de projetos diferenciados.

- “princípio do contrato aberto”, e livre entre investigadores e formandos regulando de forma transparente as relações entre os intervenientes na formação. Deverá possibilitar a avaliação/regulação do processo.

- “princípio do isomorfismo”, assumido entre a investigação sobre a formação e a investigação-acção desenvolvida pelos formandos.

Estes princípios privilegiam o carácter sistémico e aberto da formação, isto é, em que “[...] a competência do professor se adquire através do desenvolvimento de conjuntos de competências[...]” (Estrela et al., 1991, p. 20).

Por outro lado, considerando que a formação de professores engloba quer a formação inicial, quer a formação contínua, Garcia (1999, pp. 27-30), define os seguintes princípios que lhe estão subjacentes:

- “conceber a formação de professores como um contínuo”, entre a formação inicial e a formação permanente (contínua);

- “integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”, visando a melhoria da qualidade do sistema educativo;

- “ligar os processos de formação dos professores com o desenvolvimento organizacional da Escola”, conduzindo à sua transformação;

- integrar a “formação dos professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares à formação pedagógica dos professores”, sendo fundamental o conhecimento da didática dos conteúdos da parte destes profissionais ;

- integrar a “teoria-prática na formação de professores”, tendo em conta a sua construção a partir da reflexão das práticas profissionais dos docentes;

- “procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”, o que implica que haja coerência entre o conhecimento didático e o conhecimento pedagógico transmitido;

- valorizar a “individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores”, em relação ao docente como indivíduo, como pessoa, mas também, em relação às equipas de docentes e à própria instituição escola.

Raimundo (1991, p.270), por sua vez, enuncia quatro linhas de força ou de caracterização do sistema de formação contínua que nós assumimos como princípios:

- a formação inicial é um momento da formação contínua;
- a formação contínua deverá assumir a educação integral e permanente, pressupondo o processo educativo como um todo e o direito generalizado à educação;
- a formação contínua deverá adotar uma conceção do saber em rutura com o artifício das disciplinas e conducente à interdisciplinaridade como necessidade do conhecimento integral;
- a escola deverá assumir-se como centro de formação e de inovação.

De facto estes princípios vão ao encontro dos anteriores, pois também incluem o contexto (escola) onde os docentes exercem as suas funções, as competências destes e o seu desenvolvimento profissional.

Correia (1999a, pp. 5-16) propõe quatro «lugares comuns» na formação, cujo consenso comum elaborado em torno de cada um, é para nós interpretado como princípio:

- “Se o «investimento» na formação contínua de professores for acompanhado de medidas que tendam a assegurar uma indiscutível qualidade dos formadores, constitui uma das áreas estratégicas mais importantes para assegurar a melhoria do desempenho profissional dos professores e, por isso, da melhoria da qualidade do Ensino” (Ibid. p. 5);
- “[...] a formação contínua, independentemente da sua maior ou menor eficiência, contribui sempre para a valorização profissional e para a melhoria do desempenho profissional dos indivíduos (Ibid., p.10);
- assume-se “[...] uma conceção de formação fundamentalmente encarada como uma intervenção junto dos indivíduos que desejam aceder a um saber capaz de suprir as suas «necessidades de formação»(Ibid., p.11);
- a formação contínua “[...]conduz a uma espécie de «naturalização» social e ética da problemática da qualidade, que tende a afirmar-se como o referente privilegiado da avaliação das políticas e das práticas educativas” (Ibid., p.16).

É de salientar que estes «lugares comuns» equivalentes a princípios da formação contínua de professores, tal como os anteriores, também visam a melhoria da qualidade do sistema educativo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Patrício (1993, pp. 68-72), analisa nove perspetivas, nomeadamente:

- “perspetiva científica”, como princípio fundamental da integridade/integração da formação;

- “perspetiva didática”, para preparar e atualizar o professor face às metodologias de ensino;

- “perspetiva pedagógica”, prestando atenção às várias áreas das Ciências da Educação;

- “perspetiva social”, sendo a formação contínua muito útil para ajudar as mudanças nos docentes para responderem ao desafio das mudanças sociais;

- “perspetiva profissional”, em que a formação contínua é importante para propiciar a integração de novas competências profissionais, como por exemplo, o domínio das novas tecnologias de informação e de comunicação;

- “perspetiva individual”, onde a formação contínua poderá ajudar o docente, por exemplo, em novas abordagens acerca da realização de aprendizagens;

- “perspetiva pessoal-cultural”, onde a formação contínua poderá contribuir fortemente para o aperfeiçoamento do docente como agente de cultura;

- “perspetiva institucional”, em que as escolas poderão ser formadoras dos seus próprios docentes;

- “perspetiva sistémica”, em que quer o formador, quer o formando se deverão transformar, a nível pessoal e a nível institucional.

Os princípios definidos pelos vários investigadores atrás mencionados fazem parte de um discurso teórico que reúne grande consenso entre os especialistas. Neste contexto, Estrela (2003, p. 46) seleciona as seguintes linhas mestras desses princípios mais consensuais entre os teóricos:

- “a formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um ser adulto em interação com o meio”,

- “o sujeito em formação como construtor de conhecimento e de realidade social, simultaneamente sujeito e agente de socialização”;

- “as necessidades de formação menos como lacunas do que como desejos e aspirações que assumem sentido em relação a um projeto de vida”;

- “o caráter formativo dos contextos de trabalho e, conseqüentemente, o princípio da centração da formação na escola e na vida organizacional do estabelecimento de ensino”;

- “a valorização dos métodos de formação baseados na reflexão sobre as práticas ou sobre a investigação de problemas decorrentes das situações escolares”;

Com o objetivo de implementar um projeto nacional de formação contínua de professores, suportado em redes regionais de formação e com sistemas de financiamento independentes, Nogueira et al. (1990a, pp.103-104), propõem as seguintes linhas de força que entendemos que podem consubstanciar-se em dez princípios para uma formação contínua de professores:

- estruturação de segmentos de formação, permanentemente avaliados, integrando componentes científicas e de prática docente;

- utilização da formação inicial, incentivadora da autoformação e de processos de investigação-ação;

- adequação do perfil do docente à mudança (em ligação com a progressão na carreira), às melhorias do desempenho e às perspectivas do desenvolvimento pessoal;

- reconhecer aceitação do direito aos docentes de escolherem alternativas, mas também o dever e a possibilidade de participarem em planos nacionais, regionais e locais de formação, tendo em conta as necessidades e exigências do sistema;

- identificação de prioridades de formação e levantamento de necessidades e recursos;

- órgãos descentralizados, coordenadores e disciplinadores de um Projeto Regional de Formação, possuidores de estruturas flexíveis e intervenientes (pouco burocratizadas) e apoiadas em Centros de Recursos regionais e locais;

- disponibilização dos projetos de formação das escolas ou associações de escolas, motivar a criação e estruturação dos seus Polos de Formação e formar os seus Animadores de Formação, para que (em ligação íntima com os Centros de Recursos regionais e locais) seja possível fazer a escolha criativa de meios e métodos;

- estabelecimento de dotações orçamentais para execução dos planos de formação regionais e de escolas, viabilizar protocolos com entidades externas e permitir a realização

de atividades de investigação-ação ou projetos educativos que desenvolvam experiências pedagógicas que contribuam para a inovação da formação;

- definição clara das modalidades de formação, seus créditos e formas de certificação;

- ajustamento das regras de avaliação para formandos, formadores e entidades organizadoras da formação.

Também o Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) (1991, p. 67) publicou um relatório sobre o estudo que uma equipa de trabalho realizou no ano letivo 1987/88, onde propõe os seguintes princípios para o sistema da formação contínua de professores, tendo em consideração as recomendações de organismos internacionais:

- associar a formação contínua a um projeto de desenvolvimento pessoal e profissional, favorecendo as iniciativas dos docentes e das escolas e a sua implicação na formação;

- clarificação de objetivos que assegurem os acompanhamentos e complementos indispensáveis;

- sistema de formação contínua coerente, flexível (tendo em conta a evolução das necessidades dos docentes e do sistema), diversificado (em função dos objetivos e dos públicos-alvo) e centrado nas escolas e nas suas relações com a comunidade;

- promoção da formação de formadores e instituir colaborações entre as diversas categorias de formadores, de modo a rentabilizar as competências complementares;

- envolvimento dos docentes no planeamento e na avaliação regular dos programas/projetos utilizados;

- estabelecimento de laços entre a pesquisa educacional e a formação de professores;

- reconhecimento e valorização da participação em atividades de formação contínua, integrando-a na progressão na carreira docente.

Por outro lado, a organização do sistema de formação contínua também cumpre objetivos previamente definidos.



## 1.4. Objetivos teóricos do sistema da formação contínua

Podemos encontrar na literatura científica as finalidades e objetivos para o sistema da formação contínua de professores.

### Finalidades e objetivos teóricos

Na opinião de Meignant (2003, p. 60), uma política de formação deve obedecer às seguintes três finalidades que direcionam para três prazos:

- consolidar o existente, a curto prazo, no máximo de um ano, com a realização de ações de aperfeiçoamento, mais cuidadas;
- acompanhar e facilitar as mudanças, que podem ocorrer a médio prazo, entre três e cinco anos, no quadro do plano a médio prazo da instituição;
- preparar o futuro, com prazo mais dilatado, que apesar da complexidade e limitações para estabelecer uma previsão e antecipação com segurança, poderá ser cinco ou dez anos.

Os grandes objetivos de uma política de formação podem ser definidos segundo a tipologia proposta por Meignant (Ibidem.), como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 3 - Tipologia dos objetivos de uma política de formação.

Objetivo	Descrição	Duração
1.Desempenhos da instituição (qualidade, produtividade...)	- aperfeiçoamento coletivo visando melhorar os desempenhos de uma unidade; - visa a melhoria da qualidade; - formação muito direccionada para um resultado concreto.	A <b>curto</b> prazo
2.Desempenhos individuais no serviço.	- situação de aperfeiçoamento mais comum no âmbito da formação contínua; - aperfeiçoamento num determinado domínio de competência; - Pode partir da iniciativa do funcionário.	
3.Investimentos (máquinas, informática...)	- A modernização está na ordem do dia; - Visa a formação do pessoal que tenha que trabalhar com novos equipamentos. - Tem em consideração os problemas de competência do funcionário..	A <b>médio/longo</b> prazo
4.Mudanças de organização (polivalência...)	-visa novas formas de organização; - a formação tem, um papel a desempenhar na facilitação destas evoluções.	

	-todas as ações em relação às quais o projeto de mudança organizacional seja considerado uma prioridade da instituição.	
5.Evoluções de carreira		
5.1. Integração	5.1. Correspondem a tudo o que por vezes se designa por «estágios de acolhimento». São todas as ações que decorrem de medidas governamentais para a inserção de jovens.	
5.2.promoções	5.2 Visa o desenvolvimento do potencial individual, a formação e acompanhamento dos funcionários com potencial amplo ou seletivo.	
5.3.mobilidade interna	5.3. A mobilidade interna pode ser associada ao recrutamento interno de uma pessoa com as competências que lhe permitam concorrer a um emprego noutra setor da empresa. Esta mobilidade pode ser promocional, mas também pode ser uma mobilidade geográfica, por razões pessoais, ou para responder às necessidades de competências de outro estabelecimento carente. Também podem ser mobilidades parecidas com reconversões. A formação é um meio privilegiado de acompanhar e facilitar essas mobilidades.	
5.4.mobilidade externa	5.4. A empresa tem, <i>grosso modo</i> , a opção entre duas atitudes no que respeita à formação. Primeira atitude: está aberta a porta para aqueles que quiserem sair, mas não vamos, ainda por cima, ajudá-los a sair. Segunda atitude: uma vez que este fenómeno é inelutável, tentemos dar aos que quiserem progredir no exterior, uma vez que não podemos dar-lhes os meios de o fazerem, cá dentro, os meios de os ajudar a dar esse passo.	
6. Evolução das profissões	- principal problema da articulação entre gestão do emprego e formação; - Certas profissões aparecem, outras transformam-se, outras ainda perdem importância, se não desaparecem mesmo inteiramente. Todo o problema da empresa será antecipar suficientemente estas evoluções para dispor a tempo de pessoas competentes em número suficiente; - A formação contínua pode desempenhar um papel importante na preparação para essas profissões. Isso pressupõe que haja a montante uma análise séria da sua evolução.	A médio/longo prazo
7. Evolução das qualificações	- Visa requalificar uma categoria de pessoal coletivamente fragilizada pelas evoluções técnicas ou organizacionais; - Trata-se, neste caso, de desenvolver a empregabilidade... e prevenir os riscos de inadaptação.	
8.Objetivos específicos	- Os ideais da formação permanente previam a possibilidade de todos os adultos acederem a formações sem finalidade profissional direta, permitindo-lhes desenvolver a sua cultura geral sobre os temas da sua escolha. - necessidade de desenvolvimento cultural.	

Fonte: adaptado de Meignant (2003, pp.60-70)

A tipologia apresentada evidencia que os oito objetivos não são do mesmo nível, pois alguns são de operacionalização imediata e outros preparam o futuro. De salientar que os intervenientes na formação não são os mesmos e não basta ter objetivos registados num plano de formação. É necessário que esses objetivos sejam reconhecidos pelos próprios intervenientes interessados no seu êxito (Ibidem.).

Tal como afirma Cunha (2008, p. 144), “as finalidades e os objetivos da formação contínua são múltiplos e variados [...], pois esta é igualmente “múltipla e multidimensional”.

Face a novas dimensões do desempenho docente, Campos (2004, p.25) reforça a ideia de que é necessário atribuir à formação contínua “ [...] objetivos de alargamento e consolidação da capacitação adquirida na formação inicial [...]”, sendo “ [...] imprescindível redimensionar as políticas de formação inicial e contínua [...]”, numa lógica comum de continuidade ao longo da vida profissional do docente.

Outros investigadores, propõem objetivos de formação contínua relacionados com as competências e a mudança de atitude profissional do docente. Neste sentido, destacam-se os seguintes objetivos:

- “ [...] melhoria das competências profissionais [...]” dos docentes (Teodoro, 1991b, p. 25);
- “ [...] adoção de novas condutas profissionais [...]” (Cauterman et al., s/d, p. 17);
- preparar “[...] os ativos já qualificados para melhorar as suas competências profissionais, atualizando conhecimentos [...]” (Cardim, 1996, pp. 247).
- aprendizagem do docente conducente à “ [...] mudança das suas práticas educativas [...]” (Cró, 1998, p. 130).
- atualizar os conhecimentos;
- desenvolver as competências profissionais;
- “possibilitar a progressão e intercomunicabilidade/mobilidade na carreira docente”;
- “permitir a reconversão profissional”;
- “proporcionar especializações profissionais no âmbito da função docente” (Pires, 1991, p. 150).

Ao analisar os aspetos intrapessoais na formação contínua de professores, Alves (1991, p. 90) descreve três corolários que dizem respeito aos objetivos deste tipo de formação na temática de desenvolvimento pessoal e social:

- “ [...] ação de desenvolvimento psicológico de adultos”;
- atingir“ [...] níveis mais elaborados de autoconhecimento”;
- “ [...] proporcionar níveis mais elaborados de conhecimento acerca da realidade”.

Por sua vez, Nogueira et al. (1990b,p. 70) propõem uma reflexão acerca das seguintes prioridades ou objetivos da formação contínua:

- realizar atividades simultâneas de formação e correção, para esclarecimento e/ou aprofundamento;
- atualizar mais regularmente os conhecimentos dos docentes (a nível científico e didático-pedagógica);
- melhorar competências a nível metodológico;
- privilegiar uma evolução positiva das atitudes pelo aperfeiçoamento da comunicação no meio escolar;
- privilegiar as atividades de autoformação.

Por outro lado, no sistema de formação dos professores é importante analisar os seus paradigmas e modelos teóricos definidos pelos investigadores.

## **2. Políticas do Sistema da Formação Contínua de Professores.**

As medidas políticas de Formação Contínua de Professores são definidas pela administração educativa através da publicação dos normativos legais.

### **2.1. Modelos normativos da Formação Contínua de Professores: perspectiva histórica sobre a Formação Contínua de Professores**

O sistema da Formação Contínua de Professores institucionalizou-se em 1992 com a publicação do respetivo Regime Jurídico. Contudo, antes daquele ano já os professores praticavam Formação Contínua devidamente autorizados pelo órgão de gestão da escola ou pelo Diretor regional de Educação com dispensas de serviço para formação, para participarem em congressos, conferências, simpósios, seminários e outras realizações.

Assim, a perspectiva histórica sobre a Formação Contínua de Professores contextualiza e percebe melhor a formalização do seu modelo, pelo que podemos delimitar três fases:

- Antes da formalização do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

- Institucionalização do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores: regulamentação, medidas legislativas conexas e alterações.

- Formalização do atual Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e sua regulamentação.

Deste modo, a descrição da primeira destas etapas permitirá compreender as seguintes.

### **2.1.1. Antes da formalização do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).**

Nos momentos anteriores à formalização do RJFCP podemos distinguir vários períodos, a saber: finais do século XIX até final da Primeira República- 1926, ditadura militar e Estado Novo (1926 – 1974), fase do arranque (1975 a 1979) e anos 80 (institucionalização da Formação Contínua).

#### **Período militante: os primórdios da Formação Contínua (finais do século XIX até final da Primeira República- 1926).**

Citando Custódio Dias Guerreiro, cuja obra “A Associação e a Escola” de 1889 faz referência à realização das «Conferências Pedagógicas» como momentos únicos de reunião de professores para a troca de ideias e de experiências sobre a profissão docente e o ensino, Nóvoa (1991a, p. 17), é da opinião que aquelas marcaram os primórdios da formação contínua em Portugal. Ou seja, a Formação Contínua de Professores no contexto português teve o seu início nos finais do século XIX. Para Fontes (s/d), este é o “período militante” da Formação Contínua que teve um forte impulso na Primeira República (1910-1926), através de ações cujos destinatários eram os professores que naquela época pertenciam ao ensino primário.

## **Fase ideológica – Ditadura militar e Estado Novo (1926 – 1974)**

Nos anos 30 do século XX, o aperfeiçoamento pedagógico é referido em alguns diplomas legais, não só como um direito no âmbito de associação, mas também como uma obrigação individual do professor.

Neste contexto, o decreto nº 17983, de 20 de fevereiro de 1930, refere no artigo 1º que é permitido aos professores do ensino oficial “constituírem associações com o fim de promoverem o estudo e a defesa dos interesses do ensino e em especial o aperfeiçoamento pedagógico do professorado”.

O decreto-lei nº 27084, de 14 de outubro de 1936, que promulga a reforma do ensino liceal, enuncia no artigo 24º que “além dos deveres gerais dos funcionários, o professor é, em todas as circunstâncias, obrigado a atividade formativa do espírito nacional e a contínuo aperfeiçoamento pedagógico, sob pena de suspensão e procedimento disciplinar”.

É o início da “fase ideológica” segundo Fontes (s/d), que se prolongará até final do Estado Novo (1974), também marcada por “ações dirigidas aos professores do ensino primário”.

Para Nóvoa (1991a, p. 18), só faz “sentido falar de formação contínua de professores a partir dos anos 60”, devido ao incremento de ações de formação direcionadas aos professores. Estas ações eram norteadas pelas “difusões da educação permanente e formação de formadores pelos organismos internacionais (OCDE, UNESCO)” (Martins, 1997, p. 192).

Nos anos 60/anos70, considerada a primeira fase para Nóvoa (Ibidem, Nóvoa, 2002, p. 52), o governo continua a pretender “marcar o ritmo das mudanças e das reformas”, e a reciclagem e o aperfeiçoamento pedagógico constituem o meio mais expedito para transmitir para o “sistema as medidas de política educativa”.

Em 25 de julho de 1973, a Lei nº5/73 promulgou a Reforma do Sistema Educativo, mais conhecida por «Reforma Veiga Simão», mas que não chegou a ser regulamentada. Referia na base XXVI que “a formação permanente dos agentes educativos constitui obrigação do Estado, sendo a frequência dos respetivos cursos considerada serviço docente” e “... deverá ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar a atualização

dos conhecimentos e o aperfeiçoamento da preparação pedagógica e a favorecer a promoção e mobilidade profissionais”.

### **Fase do arranque**

Nos anos 70/ anos 80, segunda fase, assiste-se a uma autêntica “explosão de práticas de formação contínua e uma diversificação das entidades organizadoras” (Ministério da Educação, associações de professores e instituições do ensino superior). Porém, apesar do interesse a maioria das ações de formação realizadas tinha “caráter pontual e disperso”, pois tinham por base a “adaptação, reciclagem ou atualização” dos professores, dirigiam-se individualmente a estes, isto é, não eram de âmbito de um “projeto coletivo ou institucional” e organizavam-se fora do contexto da “carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, Ibidem, Nóvoa,2002, p. 52).

Após a mudança política ocorrida no dia 25 de abril de 1974, realizaram-se muitas ações de formação de atualização científica e pedagógica. Segundo Fontes (s/d) é a fase do arranque marcada pelas seguintes realizações:

- Inúmeras ações de sensibilização docente, sobre os mais diversos temas (1974);
- Cursos de formação para delegados pedagógicos (1975)
- Cursos de formação para coordenadores pedagógicos. Foi introduzido no horário de cada professor um tempo dedicado á formação para reuniões de âmbito pedagógico (1976);
- Criação de uma Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores (1977) que ainda elaborou o respetivo curriculum, contudo a forte contenção das despesas públicas não permitiu avançar mais.

### **Anos 80 - a institucionalização da Formação Contínua**

Os anos 80 marcam a fase da institucionalização da Formação Contínua de Professores, no entendimento de Fontes (s/d). Trata-se de uma década de profundas mudanças na política educativa, nomeadamente, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), aprovada por todos os partidos com assento parlamentar. Com base nesta Lei definiu-se o modelo de Formação Contínua.

### 2.1.2. O modelo da Formação Contínua de Professores na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Um dos princípios gerais sobre a formação de educadores e professores é a formação contínua como “complemento e atualização da formação inicial numa perspetiva de educação permanente” ( alínea b) do ponto 1 do artigo 30º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) tem um artigo (35º) exclusivamente dedicado à Formação Contínua dos Docentes. Dos quatro pontos que constituem este artigo ressalta os princípios de que a Formação Contínua dos docentes deve ser diversificada, é um direito e está associada à mobilidade e progressão na carreira.

O modelo da Formação Contínua decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo é o seguinte:

Quadro 4 - Modelo da Formação Contínua dos docentes à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo.

<b>PRINCÍPIOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Complemento e atualização da formação inicial.</li><li>• Perspetiva de educação permanente.</li><li>• É um direito.</li></ul>
<b>OBJETIVOS</b>	Possibilitar: <ul style="list-style-type: none"><li>• a mobilidade na carreira;</li><li>• a progressão na carreira.</li></ul>
<b>CONTEÚDOS</b>	Assegurar: <ul style="list-style-type: none"><li>• o complemento de conhecimentos;</li><li>• o aprofundamento de conhecimentos;</li><li>• a atualização de conhecimentos;</li><li>• a atualização de competências profissionais.</li></ul>
<b>ENTIDADES FORMADORAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Predominantemente instituições de formação inicial.</li><li>• Em cooperação com os estabelecimentos onde trabalham educadores e professores.</li></ul>
<b>MOMENTOS DE REALIZAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Períodos especialmente destinados à formação contínua.</li><li>• Possibilidade de concessão de anos sabáticos.</li></ul>

Fonte: adaptado de Pires (1987, p. 93).



O modelo da Formação Contínua da LBSE define os principais aspetos que este tipo de formação deve contemplar: princípios, objetivos, conteúdos, entidades formadoras e momentos de realização.

Ainda no ano da publicação da LBSE foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) através da Resolução do Conselho de Ministros nº8/86.

### **2.1.3. Os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo**

Em julho de 1988 é publicado o relatório final sobre a “Proposta Global de Reforma”, da autoria da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Neste documento, um dos programas de execução sobre a formação de professores é a “institucionalização de novos modelos de formação inicial e contínua de professores, em correspondência ao paradigma de escola pluridimensional e à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário” (pp. 649-652). Um dos objetivos deste programa é “incrementar a formação contínua de professores” e como esquema concetual de realização no domínio deste tipo de formação “deve ser dada prioridade a ações orientadas para a reconversão ou atualização sugeridas pela reorganização curricular” (CRSE, 1988, p. 649).

O relatório da CRSE aponta como subprograma a publicação do diploma relativo ao ordenamento jurídico da Formação Contínua de Professores, onde sejam contemplados os seguintes princípios orientadores:

- “princípio da coordenação”, conducente a articular as seguintes linhas orientadoras da formação contínua em programas nacionais: prioridades da política educativa e resposta a necessidades sentidas no funcionamento do sistema educativo;
- “princípio da descentralização”: coordenar a formação a nível regional;
- “princípio do reagrupamento”: ajustar a oferta e a procura em âmbito regional;
- “princípio do diálogo”: garantir a cooperação analítica e prática entre as instâncias responsáveis pela formação, as Escolas e as organizações de professores;
- “princípio da participação”: implicar as Escolas na sua globalidade, e os professores, na organização e avaliação da sua formação (CRSE, 1988, p. 650).

No que diz respeito à Formação Contínua de Professores e antes da institucionalização formal do próprio regime, os trabalhos da Comissão de Reforma do

Sistema Educativo conduziram à publicação de vários diplomas legais onde se fazia referência a este tipo de formação em alguns artigos.

#### **2.1.4. Ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário (Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro).**

No final da década de 80 do século XX, foi formalmente estabelecido o ordenamento jurídico da formação de professores com a publicação do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro. Este normativo atribui grande importância à Formação Contínua de Professores, considerando-a indissociável da formação inicial e dedica-lhe um capítulo constituído por quatro artigos. Deste modo, com base naquele diploma, podemos esboçar um modelo para a Formação Contínua de Professores, conforme se pode ler no quadro abaixo.

Quadro 5 - Modelo da Formação Contínua dos docentes à luz do Ordenamento jurídico da formação dos educadores e dos professores (Capítulo III do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro).

<p><b>Princípios e natureza</b> (artigo 25º)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deve promover o desenvolvimento profissional dos docentes.</li> <li>• Deve assegurar a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional.</li> <li>• Deve promover a investigação aplicada.</li> <li>• Deve promover a divulgação da inovação educacional.</li> <li>• Constitui um direito e um dever.</li> </ul>
<p><b>Objetivos e articulação</b> (artigo 26º)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;</li> <li>• Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;</li> <li>• Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.</li> <li>• Possibilitar a progressão na carreira;</li> <li>• Viabilizar a transição dos docentes entre os diversos níveis a graus de ensino e grupos de docência;</li> <li>• Viabilizar o exercício de atividades especializadas de natureza para docente.</li> </ul> <p>Inicia-se por um período de indução, a regulamentar em portaria do Ministro da Educação.</p>
<p><b>Entidades formadoras</b> (artigo 27º)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituições de formação inicial.</li> <li>• Organismos nacionais, regionais ou locais do Ministério da Educação,</li> <li>• Associações profissionais e científicas.</li> <li>• Vários estabelecimentos apoiados por um mesmo centro de recursos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimentos onde trabalham educadores e professores.</li> </ul>
<b>Momentos de realização</b> (artigo 27º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Períodos especialmente destinados à formação contínua.</li> <li>• Possibilidade de concessão de anos sabáticos.</li> <li>• Possibilidade de dispensas para formação.</li> </ul>
<b>Regime e creditação das ações</b> (artigo 28º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As ações de formação podem ser objeto de creditação.</li> <li>• O regime de creditação das ações de formação, para efeitos de progressão na carreira, é definido por decreto regulamentar.</li> </ul>

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, foi dado o impulso para a institucionalização do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, formalizado nos anos 90, década de grande impacto para este tipo de formação e da criação dos Centros de Formação.

### **Anos 90 – a década da Formação Contínua de Professores.**

#### **1990 – Estatuto da Carreira Docente**

No início da década de 90, foi publicado o diploma relativo ao Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, alterado pelos decretos – leis nºs 105/97, de 29 de abril (desempenho de outras funções educativas) nº1/98, de 2 de janeiro (nova versão do Estatuto da Carreira Docente).

Assumimos como princípios da Formação Contínua, os principais princípios relativos à Formação Contínua, inseridos no Estatuto da Carreira Docente (ECD), e que são os seguintes:

- A formação contínua deve assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do docente e está associada à progressão na carreira e à mobilidade de transição entre níveis ou graus de ensino e entre grupos de docência (artigos 15º e 64º ).

- A formação contínua pode ser da iniciativa de instituições de formação de docentes ou pode ser “assegurada por organismos públicos ou entidades privadas ou pode

ser apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação”, nos termos da lei (artigo 16º).

- A avaliação de desempenho docente tem relação com a formação contínua pois uma das situações que pode conduzir à atribuição da menção qualitativa de Não satisfaz é o facto do “docente não concluir em cada módulo de tempo de serviço do escalão ações de formação contínua a que tenha acesso”(artigo 43º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 30º e 35º), os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário, (artigos 25º; 26º, 27º e 28º), foram importantes para estabelecer algumas normas referente à formação contínua, com implicações no Estatuto da Carreira Docente (artigos 15º, 16º e 43º).

Decorridos dois anos é formalizado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

## **2.2. 1992 - A formalização do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP)**

O decreto-lei nº 249/92, de 9 de novembro aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP). Este diploma é constituído por 9 capítulos, 6 secções e 50 artigos.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) define os princípios a que a formação contínua dos docentes deve cumprir, as áreas a que as ações de formação devem incidir, as modalidades e níveis que podem revestir. Tendo em consideração o facto da formação contínua estar associada à progressão na carreira, preconiza-se a avaliação do docente na qualidade de formando e, conseqüentemente, a respetiva atribuição de créditos, depois de aprovado na respetiva ação de formação. Por outro lado, definem-se como entidades formadoras, as Instituições de Ensino Superior, os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) que assumem papel de destaque no próprio sistema da formação contínua dos docentes e os Centros de Formação de Associações de Professores. Por último, é aprovada a criação de uma entidade com a designação de Conselho Coordenador da Formação Contínua constituído por representantes das diversas entidades formadoras e do Ministério da Educação e da

Ciência, com funções de coordenação, acreditação e avaliação de todo o sistema da Formação Contínua de Professores.

Relativamente aos CFAE, que foram criados no ano letivo 1992/93, tudo o que lhes diz respeito será abordado no capítulo seguinte.

No entanto, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores teve várias alterações ao longo da década de 90.

### **1993 a 1999 - Alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.**

As principais modificações ao RJFCP nos anos 90 ocorreram nos dois anos seguintes à sua publicação, 1993 e 1994, e também em 1996, onde surgiu uma nova versão, consolidada, e ainda em 1999.

Assim, em 1993 a lei nº 60/93, de 20 de agosto procedeu à primeira alteração, por ratificação, do RJFCP, introduzindo as seguintes medidas:

- Recurso para o Conselho Coordenador da Formação Contínua no processo de avaliação dos formandos ( artigo 11.º).

- Novas entidades formadoras: serviços de administração central ou regional de educação e associações sem fins lucrativos com comprovada experiência no domínio da formação de professores (artigo 15.º).

- Estrutura da direção e gestão: “a comissão pedagógica é composta por representantes das escolas associadas, designados pelos conselhos pedagógicos e pelo órgão de gestão da escola que funcione como sede do centro” (Artigo 24.º).

- Estatuto do diretor: se o número de docentes das escolas associadas for igual ou superior a 1000, diretor beneficia de dispensa parcial de serviço docente, devendo lecionar uma turma, se aquele número for inferior, o diretor deverá lecionar duas turmas. Se o diretor for representante do Centro de Formação no Conselho Coordenador de Formação Contínua leciona apenas uma turma. (artigo 27.º).

- Requisitos: “nas ações de nível de iniciação podem ser formadores os docentes profissionalizados com grau académico na mesma especialidade, não inferior ao maior grau exigido nos diferentes níveis e ciclos de ensino, aos docentes destinatários das ações de formação” (artigo 31.º).

- Formadores especialistas: o Conselho Coordenador de Formação Contínua pode atribuir a qualificação de formador especialista aos candidatos cuja experiência profissional o justifique (artigo 31.º).

- Composição: o Conselho Coordenador de Formação Contínua pode ter um representante das associações sindicais representativas de professores (artigo 38.º).

- Competências: apreciar e decidir sobre os recursos apresentados (artigo 39.º).

- Funcionamento: publicação anual de um relatório elaborado pelo Conselho Coordenador de Formação Contínua sobre toda a sua atividade onde constem, designadamente, os cursos autorizados, nos termos da presente lei, as entidades formadoras e os cursos realizados, bem como as verbas envolvidas (artigo 40.º).

- Outros apoios: Instituto de Inovação Educacional e centros de recursos criados no âmbito de programas ministeriais e comunitários (artigo 50.º).

Em 1994, ocorre a segunda alteração ao RJFCP, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de outubro, no seguimento da identificação dos constrangimentos, decorrentes do primeiro ano de aplicação do regime jurídico, nomeadamente, ao nível da coordenação da formação, ao nível do processo de acreditação das entidades formadoras e das ações de formação e aos requisitos dos formadores.

Por outro lado, as principais alterações ao RJFCP são:

- Formação de um órgão de carácter científico-pedagógico, designado por Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, em substituição de um órgão de parceria social, como era o Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores,

- Simplificação da acreditação das entidades e das ações de formação, com vista a desburocratizar o processo da formação.

- Exigência mais acentuada às qualificações dos formadores, de modo a criar condições para uma maior qualidade e eficácia da formação.

- Limitação dos efeitos da formação na progressão na carreira apenas à formação que, efetivamente, tenha repercussão no desempenho profissional do docente.

Em 1996, é publicada a terceira alteração ao RJFCP, onde se salientam os seguintes aspetos:

- Atenção ao papel dos centros de formação das associações de escolas no trabalho de articulação com as escolas associadas.

- Nomeação de consultores de formação, especialmente vocacionados para o acompanhamento de ações de formação que assumam as modalidades de projeto e de círculo de estudos.

- Redefinição da “composição e das atribuições do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, prevendo-se a constituição de duas secções específicas, uma responsável pelos processos relativos à formação contínua e outra com competência no domínio da formação especializada, cujo regime constará de diploma próprio” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro).

-Existência de um órgão de consulta sobre as opções de política de formação contínua de professores.

No ano de 1998, foi publicada uma nova versão do Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto – Lei nº 1/98, de 2 de janeiro. Neste diploma, a avaliação de desempenho docente é centrada na escola e é articulada com a Formação Contínua, visando o “enriquecimento e valorização dos profissionais, das escolas e dos respetivos territórios educativos”.

Em 1999, o Decreto- Lei nº 155/99, de 10 de maio, aprova a quarta alteração ao RJFCP, sobretudo nos artigos relativos ao estatuto do diretor. Assim, o diploma consagra a atribuição de um suplemento ao presidente e aos vogais pelo desempenho de funções no Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, revogando a medida legislativa anterior, designadamente, compensação remuneratória pela atividade desenvolvida.

Na década seguinte foram introduzidas alterações significativas no sistema da Formação Contínua de Professores.

### **Anos 2000 – a reestruturação da rede dos Centros de Formação das Associações de Escolas.**

Na década de 2000, a Formação Contínua de Professores sofreu profundas alterações ao nível da respetiva rede e funcionamento dos CFAE.

Em 3 de agosto de 2005 é publicado o despacho nº 16 794/2005 (2ª série), o qual define os seguintes conceitos:

- «área de formação adequada», como a área que está diretamente relacionada com o domínio científico didático do grupo disciplinar a que o docente está vinculado;

- « área geográfica da escola a que pertence», como a área do distrito que inclui a escola/agrupamento onde o docente desenvolve a sua atividade profissional.

Ainda neste diploma é enunciado que 50% das ações frequentadas pelo docente devem incluir-se na sua área de formação adequada, para ter efeitos na progressão da carreira.

Com a publicação do novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro), foram introduzidas alterações no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), aprovado pelo Decreto – Lei nº 249/92, de 9 de novembro, designadamente, nos seguintes aspetos:

- As Ações de Formação devem adequar-se às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes (artigo 4º, alínea d) do RJFCP);

- As Ações de Formação relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente, desde que concluídas com aproveitamento (artigo 5º, ponto um, do RJFCP);

- As Ações de Formação também incidem sobre Formação ética e deontológica (artigo 6º, alínea d) do RJFCP);

-Os procedimentos administrativos a ter em consideração na elaboração, entrega dos certificados de formação e na creditação das ações de Formação (artigos 9º, 13º e 14º do RJFCP);

- O diretor do Centro de Formação é um docente com a categoria de professor titular (artigo 27º, ponto um, do RJFCP);

- Os docentes devem escolher as Ações de Formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional, contabilizar créditos e beneficiar de dispensas de serviço não letivo para frequentá-las (artigo 33º, alíneas a), d) e e) do RJFCP).

Também, em julho de 2008, foram definidas novas regras para o funcionamento dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), procedendo-se a uma profunda reestruturação destes, com as seguintes consequências:

- Extinção dos CFAE´ existentes até 4 de julho de 2008;

-Seleção de novos diretores para os CFAE a criarem-se, através de procedimentos concursais, desde que cumpram referenciais mínimos (formados por 2000 docentes para as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, 1000 docentes para as áreas de fraca densidade



populacional ou 1500 docentes para outras áreas), conforme Despacho nº 18 038/2008 e Despacho nº 18 039/2008, de 4 de Julho;

- Redução significativa no número de CFAE face à nova reestruturação na rede destes;

- Intervenção significativa e decisão das Escolas e Agrupamentos de Escolas, através dos respetivos Presidentes dos Conselhos Executivos ou Diretores, na criação de novos CFAE.

No ano de 2007, o ECD teve nova versão, Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, com modificações mais significativas e tendo sido alterados 9 artigos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. No preâmbulo do diploma é referido, mais uma vez, um constrangimento do sistema da Formação Contínua: “ a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da atividade docente”

As principais alterações ocorreram nos seguintes pontos:

- assegurar que a formação contínua “contribui efetivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua a atividade letiva”.(preâmbulo do DL nº 15/2007, de 19/01)

- Reformulação do princípio: “ adequação às necessidades do sistema educativo,” para “ adequação às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes”(artigo 4º), isto é, mais abrangente.

- Reformulação dos efeitos das ações: antes era “ as ações de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente”, agora “ as ações de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente, desde que concluídas com aproveitamento. ” (artigo 5º).

- Reformulação da área de formação, de “Formação pessoal, deontológica e sociocultural”, para “ Formação ética e deontológica” (artigo 6º)..

- Reformulação da modalidade de ação de formação: de “Frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior” para “Frequência, com aproveitamento, de disciplinas singulares em instituições de ensino superior” (artigo7º).

- Comunicação e divulgação: antes era “concluída a ação de formação, a entidade formadora envia à direção regional de educação todos os elementos necessários ao registo anual das ações de formação” para a formação adquirida pelo docente é registada no seu processo individual mediante a entrega na escola do respetivo certificado (artigo 9º).

- “Das ações de formação contínua a frequentar pelos docentes passíveis de ser creditadas, pelo menos dois terços são na área científico-didática que o docente leciona” (artigo 14º).

Portanto, esta nova versão do ECD procedeu a alguns ajustamentos do Regime Jurídico da Formação Contínua dos Professores para reforçar o desenvolvimento profissional docente e, deste modo, valorizar “as competências científicas e pedagógicas” em domínios considerados relevantes para o desempenho das funções docentes.

Por outro lado, faz parte das funções do docente, em geral, “organizar e participar como formando ou como formador, em ações de formação contínua”.(artigo 35º, alínea n, do DL nº 15/2007, de 19/01)

Com o objetivo de tornar possível que todos os docentes tenham a possibilidade de atualizar os seus conhecimentos e adquirir e desenvolver competências para melhorar o ensino e promover o sucesso dos alunos, foi publicada a portaria nº 345/2008, de 30 de abril, sobre dispensas de formação. Concomitantemente, garante-se que a frequência de formação contínua não prejudique o “cumprimento integral das atividades letivas”. Este enquadramento legal enuncia que as dispensas para formação da iniciativa da administração educativa (central, regional ou do agrupamento de escolas ou escola não agrupada) “são concedidas preferencialmente na componente não letiva do horário do docente” e excecionalmente na componente letiva do docente, desde que seja assegurada a lecionação das aulas a seu cargo (artigo 2º).

Mas, as dispensas para formação da iniciativa do docente só “são autorizadas durante os períodos de interrupção da atividade letiva”(artigo 3º).

Ainda no ano de 2008, foi publicado despacho n.º 18038/2008, de 4 de Julho, sobre o plano de formação de escola, o qual deve ser articulado com os planos de ação dos Centros de Formação de Associações de Escolas. Também, na mesma data é publicado o despacho n.º 18039/2008, sobre a reestruturação da rede Nacional de Centros de Formação de Associação de Escolas, estabelecendo-se as regras para a constituição dos novos CFAE.

Revoga, assim, o despacho n.º 108/ME/93, publicado na 2.ª série do Diário da República de 29 de Junho de 1993.

No ano seguinte, 2009, é publicado o despacho n.º 2609/2009, de 20 de janeiro, D.R. n.º 13, Série II, do Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, que estabelece a estrutura e afetação de recursos humanos e financeiros aos CFAE.

No referido despacho reconhece-se que a atividade dos CFAE é uma mais valia para as Escolas associadas, no âmbito do “diagnóstico das necessidades, da elaboração dos planos e da dinamização da formação”, pelo que é necessária a coresponsabilização “das escolas associadas na definição da organização e funcionamento” dos CFAE”.

Em 30 de Setembro de 2009, é publicada nova versão do estatuto da Carreira Docente, através do Decreto-Lei n.º 270/2009. Nesta versão do ECD é suprimida a categoria de professor titular, retomando-se a carreira única. Com este diploma o artigo 16.º, sobre as ações de formação contínua passa a ter uma nova redação:

- a realização de formação contínua deve ter em consideração os planos de formação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a partir do “diagnóstico das necessidades de formação dos respetivos docentes” (ponto 1).

- a formação de iniciativa individual do docente que tenha reflexos no seu desenvolvimento profissional, também deve ser considerada na frequência das ações de formação contínua (ponto 2).

A década seguinte (2010-2020) está a ser marcada pela avaliação de desempenho dos docentes, sendo a formação contínua uma componente importante em estreita relação com aquela. Deste modo, foram dadas novas competências aos CFAE e surgiu um novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

### **Anos 2010 – A avaliação de desempenho docente e o novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).**

Em 23 de junho de 2010 o ECD é sujeito a nova reformulação. Contudo, no que se refere à formação contínua não se verificaram alterações substanciais. Com esta versão de ECD, foi suprimida a distinção entre professores e professores titulares, retomando-se a carreira única.

No mesmo dia é publicado o Decreto Regulamentar nº 2/2010, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste diploma, a formação (contínua) realizada e seus benefícios para a prática letiva e não letiva do docente são elementos a ter em consideração no relatório de autoavaliação de cada docente.

No dia 28 de março de 2011, o despacho nº 5328/11, procede à integração da formação contínua na componente não letiva de trabalho a nível de estabelecimento (alínea o) do n.º 4 do Artigo 7.º).

No dia 21 de fevereiro de 2012, sai nova versão (11ª) do Estatuto da Carreira Docente, através do Decreto – Lei nº 41/2012. Nesta versão do ECD, uma das dimensões da avaliação de desempenho docente é a formação contínua e desenvolvimento profissional (artigo 43º do ECD).

Tal como aconteceu em 2010, também no mesmo dia em que saiu nova versão de ECD de 2012, é publicado o Decreto- Regulamentar nº 26/2012 sobre a avaliação de desempenho docente que mantém a “formação contínua e desenvolvimento profissional” com uma das suas dimensões.

No dia 17 de maio de 2013, é publicada a recomendação nº 4/2013, do Conselho nacional de educação (CNE), sobre a Formação Contínua de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Começando por uma breve revisitação diacrónica sobre a Formação Contínua, posteriormente abordando os contextos de mudança, competências docentes e formação contínua, analisando os testemunhos de modelos e práticas de Formação Contínua e sua qualidade, passando pelo desenvolvimento profissional, formação em contexto de trabalho e planos nacionais de formação, e ainda pelas entidades formadoras e financiamento, finalmente, o Conselho Nacional de Educação enuncia as seguintes principais recomendações (CNE, 2013, p. 15765):

- a formação contínua deverá ser gratuita;
- os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas devem ser apoiados para tornarem possível a realização de ações de formação contínua centradas na prática docente, as quais serão promovidas, sempre que possível e conforme os casos, em articulação com os centros de formação de associação de escolas e outras entidades formadoras;

- a elaboração dos planos de formação e a concretização das ações deles decorrentes deve ter o envolvimento e a participação dos docentes;
- os docentes com formação acrescida (mestrado e doutoramento) devem ser convidados a participar no desenho, organização e orientação de ações de formação contínua;
- as instituições de ensino superior devem continuar a ter um papel central na formação contínua de educadores e professores, em articulação com as dinâmicas organizacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, levando em consideração os planos de melhoria e os planos de desenvolvimento profissional;
- a formação contínua deve ser sobrevalorizada em termos de objetivos de desenvolvimento profissional (considerando diferentes dimensões), diminuindo, simultaneamente, o seu peso atual para a progressão na carreira;
- Devem ser incentivados processos de acompanhamento reflexivo sobre as práticas docentes;
- as disciplinas lecionadas pelos professores e em outras áreas, como a das ciências da educação devem ser objeto de atualização científica;
- as diferentes metodologias de formação contínua devem ser valorizadas,
- o Conselho Científico -Pedagógico da Formação Contínua deve ser mantido, a nível descentralizado e com autonomia e representatividade nacional,
- O Conselho Científico -Pedagógico da Formação Contínua deve assumir, de forma mais explícita e com maior visibilidade social, a divulgação de relatórios e outras informações;
- o trabalho realizado pelos centros de formação de associação de escolas antes que as atuais competências possam ser alteradas ou que novas atribuições lhe possam ser confiadas deve ser avaliado;
- Os centros de formação de associação de escolas devem ser mantidos e financiados, passando a constituir-se também como centros de recursos, e ampliando a oferta de formação para outros profissionais da educação para além dos professores;
- É urgente propiciar formação contínua dirigida aos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, não apenas na área da administração e gestão mas também nas áreas da avaliação do desempenho docente, da avaliação institucional e, mesmo, da avaliação dos resultados escolares;

- A formação contínua deve estender -se a todos os que, tendo completado a sua formação inicial em cursos destinados ao ensino, aguardam colocação como educadores ou professores, ou têm vínculos laborais precários com o sistema educativo;

- os planos de formação contínua a nível nacional devem ter em conta as disparidades regionais e locais;

- as licenças sabáticas e as concessões de equiparação a bolseiro para educadores e professores devem manter -se com um número significativo de vagas,

- o ensino privado e cooperativo deve ser incluído dentro das orientações gerais para a formação contínua dos professores.

No dia 11 de fevereiro de 2014 é publicado o novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), pelo Decreto-Lei nº 22/2014.

### **2.3. O novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) - 2014**

Com a publicação do Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, ficou definido um novo RJFCP, revogando o anterior.

Tal como o anterior, este novo enquadramento legal “estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio” (artigo 1º)

O quadro que se apresenta no anexo 1 permite comparar os dois RJFCP.

Do preâmbulo do novo RJFCP destacam-se as seguintes ideias – chave:

- criar um “novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores”,

- “centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes”

- “Proceder à “[...] análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui -se como eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação”,

- “potenciar os recursos endógenos das entidades formadoras e das próprias escolas”;

- introduzir “[...] um novo mecanismo de monitorização que permite a recolha de informação fíável de suporte à tomada de decisão sobre a formação contínua de docentes”,

- “são objeto de diploma próprio, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), em consequência do papel que deles se espera.

- “aplicação 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”,

- “dotar as entidades formadoras e as escolas de autonomia acrescida, quer no domínio pedagógico, quer no da organização da formação”

- reconhecimento de modalidades de formação de curta duração.

- “recurso a metodologias de ensino à distância e ao estabelecimento de redes através de plataformas eletrónicas”

- “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”,

- “privilegia -se a criação, em cada CFAE, de uma bolsa de formadores internos responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento dos planos anuais e/ou plurianuais de formação”,

- o “reconhecimento e certificação da formação de curta duração compete às entidades formadoras de acordo com critérios expressos nos respetivos regulamentos internos.

- mecanismos de monitorização da formação da competência da Direção-Geral da Administração Escolar.

- “A avaliação externa compete à Inspeção -Geral da Educação e Ciência de acordo o modelo de avaliação utilizado para as escolas, feitas as necessárias e convenientes adaptações para os CFAE”.

Relativamente ao anterior RJFCP, pode-se ler no quadro 6, a seguir, as principais novidades em alguns artigos do respetivo diploma.

Quadro 6 - Principais novidades do novo RJFCP (Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro)

Artigo e/ou designação	Novo RJFCP (Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro)
Artigo 2º Âmbito de aplicação (Destinatários)	- Docentes do ensino particular e cooperativo em exercício de funções em escolas associadas de um CFAE.
Princípios (Artigo 3º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Promoção da</b> melhoria da qualidade do ensino ...;</li> <li>b) Contextualização dos projetos de formação ...;</li> <li>c) <b>Adequação às</b> prioridades de formação das escolas e dos docentes;</li> <li>d) Valorização da dimensão científica e pedagógica;</li> <li>e) Autonomia científico -pedagógica das entidades formadoras;</li> <li>f) Cooperação institucional ...;</li> <li>g) <b>Promoção de uma</b> cultura de monitorização e avaliação ....</li> </ul>
Objetivos (Artigo 4º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Satisfação das prioridades formativas dos docentes, ...;</li> <li>b) Melhoria ... dos resultados ... dos alunos;</li> <li>c) Desenvolvimento profissional dos docentes, ... e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;</li> <li>d) ... reforço dos projetos educativos e curriculares ...;</li> <li>e) Partilha de conhecimentos ....</li> </ul>
Áreas de formação (Artigo 5º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Área da docência.</li> <li>b) Prática pedagógica ...;</li> <li>c) Formação educacional geral ...;</li> <li>d) Administração escolar e ...;</li> <li>e) ... supervisão pedagógica;</li> <li>f) Formação ética e deontológica;</li> <li>g) Tecnologias da informação e comunicação ....</li> </ul>
Modalidades de ações de formação contínua (Artigo 6º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>d) Ações de curta duração.</li> <li>- Pode ser solicitada acreditação ao Conselho Científico -Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), das modalidades de estágio e ou de projeto, a título individual ou em pequeno grupo, com um máximo de sete elementos.</li> </ul>
Duração das ações de formação (Artigo 7º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duração mínima de 12 horas e são acreditadas pelo CCPFC.</li> <li>- As ações de curta duração têm uma duração mínima de três horas e máxima de seis horas.</li> </ul>
Formação considerada (Artigo 8º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>b) As ações reconhecidas e certificadas pelas entidades formadoras;</li> <li>c) A formação desenvolvida no quadro dos programas europeus ...</li> <li>2- ... limite máximo um quinto do total de horas de formação obrigatória no respetivo escalão ou ciclo avaliativo, para efeitos do disposto no ECD,</li> </ul>
Formação obrigatória (Artigo 9.º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>... componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica ...</li> </ul>
Entidades formadoras (Artigo 10º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Os CFAE;</li> <li>b) As instituições de ensino superior;</li> <li>c) Os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos;</li> <li>d) Os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência;</li> <li>e) Outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.</li> </ul>



Centros de formação de associações de escolas (Artigo 11.º)	Os CFAE são entidades formadoras com estatuto, competências, constituição e as regras de funcionamento estabelecidos em decreto -lei.
Instituições de ensino superior (Artigo 12.º)	1 — ... as instituições de ensino superior se constituam como entidades formadoras no âmbito da formação contínua de docentes. ... 4 — As instituições de ensino superior que se constituam como entidades formadoras no âmbito do presente decreto -lei podem prestar consultadoria científica e metodológica às outras entidades formadoras, nomeadamente na identificação de necessidades, na elaboração de planos, na conceção e no desenvolvimento de projetos e na avaliação da formação.
Outras entidades (Artigo 13.º)	1 — ... sem fins lucrativos, criadas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores podem constituir centros de formação contínua de docentes.
Formadores (Artigo 15.º) Acreditação, Requisitos	- Bolsa de formadores internos: docentes acreditados pelo CCPFC pertencentes ao quadro das escolas associadas do CFAE e com carácter de obrigatoriedade por um período mínimo de três anos letivos, os docentes que tenham beneficiado de isenção de prestação de serviço letivo em resultado da concessão do estatuto de equiparação a bolseiro para fins de investigação, findo o período da atribuição da bolsa, - Formadores externos: formadores acreditados pelo CCPFC não integrados nos quadros das escolas associadas do CFAE.
Estatuto do formador (Artigo 16.º)	- A atividade dos formadores internos é contemplada na componente não letiva de estabelecimento do horário dos docentes, em termos e limites a definir por portaria. - Se a comissão pedagógica assim o decidir, os docentes bolseiros asseguram um mínimo de 25 horas de formação em regime presencial em cada um dos três anos letivos. - É atribuído ao formador que colabore com as entidades formadoras a avaliação a definir por despacho. - O formador interno de um CFAE pode ser autorizado a orientar ações de formação, em acumulação e pode ser remunerado em termos a regulamentar.
Direitos dos formandos (Artigo 17.º)	a) Escolher as ações de formação mais adequadas ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, b) Apresentar propostas ...; c) Frequentar gratuitamente ...; d) Cooperar com a escola ...; e) Obter um certificado de conclusão da formação realizada.
Deveres dos formandos (Artigo 18.º)	b) Participar de forma empenhada nas ações de formação contínua; d) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos. e) ... difundir as boas práticas.
Acreditação, reconhecimento e certificação (Artigo 19.º)	1 — ... é da competência do CCPFC, nos termos de regulamentação própria. 2 — O processo de reconhecimento e certificação das ações de curta duração é da competência das entidades formadoras, sendo no caso dos CFAE da competência do conselho de diretores da comissão pedagógica do CFAE nos termos do despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.
Avaliação das ações de formação	1 — As ações de formação contínua são avaliadas pelo formando, pelo formador e pela entidade formadora, ...

(Artigo 20.º)	2 — Cabe à entidade formadora criar instrumentos de avaliação adequados, ... 3 — A avaliação, certificação e reconhecimento da formação é objeto de despacho ...
Sistema de informação, monitorização e avaliação (Artigo 21.º)	1 — A DGAE é responsável pela constituição de um sistema de informação no qual devem constar, entre outros, elementos sobre a oferta de formação, a formação realizada e os indicadores de desempenho. 2 — ... as entidades formadoras disponibilizam, obrigatoriamente, até ao dia 31 de agosto de cada ano, por via eletrónica, todos os elementos necessários ao registo anual das ações de formação realizadas.
Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua Composição (Artigo 23.º)	1 — O CCPFC é constituído por um presidente e oito vogais, designados por despacho ... de entre personalidades de reconhecido mérito na área da educação. - No âmbito do CCPFC são constituídas duas secções: <i>a)</i> Secção coordenadora de formação contínua; <i>b)</i> Secção coordenadora de formação especializada.
Secção coordenadora de formação contínua (Artigo 24.º)	<i>a)</i> Acreditar e registar as entidades formadoras, as ações de formação contínua, a formação desenvolvida no quadro dos programas europeus ...; <i>b)</i> Acreditar os candidatos a formadores.
Secção coordenadora de formação especializada (Artigo 25.º)	<i>a)</i> Estabelecer o regime de creditação da formação especializada,...; <i>b)</i> Acreditar os cursos de formação especializada... <i>c)</i> Acreditar, a título individual, ...
Regulamento (Artigo 26.º)	... regulamento a aprovar pelos membros do Governo ...
Intervenção da Direção Geral da Administração Escolar (Artigo 27.º)	1 — ..., compete à DGAE: <i>a)</i> Autorizar as acumulações dos formadores ... Monitorizar, ... as ações de formação oferecidas por cada entidade formadora ...; <i>b)</i> Acompanhar o processo de criação e racionalização da rede de CFAE; 2 — A DGAE pode ainda celebrar contratos de prestação de serviços ... em colaboração com os CFAE, ...
Inspeção do sistema de formação contínua (Artigo 28.º)	Cabe à Inspeção -Geral da Educação e Ciência (IGEC) o controlo e a inspeção das atividades de formação contínua previstas no presente decreto -lei.
Irregularidades (Artigo 29.º)	... 3 —... sem prejuízo da efetivação da responsabilidade disciplinar, civil ou criminal ....
Orientação da formação contínua de professores (Artigo 30.º)	O Ministério da Educação e Ciência intervém através: <i>a)</i> ... estabelecimento de prioridades de formação; <i>b)</i> ... criação de programas nacionais.
Apoio às ações de formação (Artigo 31.º)	... celebrar contratos -programa ou contratos de formação com as entidades formadoras ....
Disposições finais e transitórias (Artigo 32.º)	1 — As ações de formação já acreditadas em modalidades previstas no presente decreto -lei mantêm o período de validade definido na respetiva acreditação. 2 — Os formadores acreditados em áreas de formação estabelecidas na legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto -lei, mantêm essa acreditação para as áreas de formação equivalente, previstas no presente diploma.

Apesar da implementação do novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), a legislação continua a aplicar-se nas seguintes situações, conforme artigo 32º do Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro:

- “As ações de formação já acreditadas ... mantêm o período de validade definido na respetiva acreditação” .

- “Os formadores acreditados ... mantêm essa acreditação para as áreas de formação equivalente, previstas no presente diploma”.

Do mesmo modo, continua a aplicar-se a regulamentação já existente até à publicação da regulamentação prevista no atual decreto –lei, como por exemplo a relativa aos CFAE.

Com o novo RJFCP, estabeleceram-se novas regras para a Formação Contínua dos docentes da Educação Pré – escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Dessas novas regras destacam-se as seguintes, face ao seu impacto no novo RJFCP:

- São reconhecidas as “ações de curta duração”, com mínimo de 3 horas e máximo de 6 horas.

- As entidades formadoras podem reconhecer e certificar ações de formação para os efeitos previstos no Estatuto da Carreira Docente (avaliação de desempenho docente e progressão na carreira) e cuja frequência não seja superior a “ ... um quinto do total de horas de formação obrigatória no respetivo escalão ou ciclo avaliativo” (artigo 9º).

- Pelo menos metade da formação contínua frequentada pelo docente deve incidir na componente científica e pedagógica e quatro quintos dessa formação deve ser acreditada pelo Conselho Científico – Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC).

- A Direção Geral da Administração Escolar intervém na monitorização da Formação Contínua. No anterior diploma eram as Direções Regionais da Educação que tinham essa competência.

Apesar dos princípios (formais/legais) do sistema da formação contínua de professores terem sido definidos no respetivo Regime Jurídico (RJFCP), os investigadores também definiram os princípios (teóricos) deste tipo de formação de docentes.

## **2.4. Singularidade do modelo português de organização da Formação Contínua**

A organização da Formação Contínua em Portugal assenta num modelo definido com base na iniciativa de formação, isto é, a partir das entidades formadoras autorizadas a realizar Formação Contínua de Professores.

Em Portugal, o modelo organizacional da Formação Contínua distancia-se do modelo estatista (modelo centralizado, monopólio do Estado, com os seus diferentes papéis de tutela, empregador, administrador e formador), mas também, não se aproxima do modelo liberal (Estado redutor ou mínimo somente com o papel de tutela). Igualmente, afasta-se do modelo centrado nas instituições de formação inicial de professores, e assume a auto-organização dos docentes “para promoverem a sua própria formação”, possibilitando a “formação pelos pares e a sua promoção pelas escolas, (...) os sindicatos dos professores, as associações científicas, pedagógicas e profissionais” (Formosinho e Machado, 2014a, pp. 89-90, 2014b, pp. 316-317).

Em suma, o modelo português de organização da Formação Contínua é um modelo aberto, não privilegiando nenhuma entidade formadora, adotando uma “conceção de formação centrada no professor enquanto sujeito da formação”, conciliando “os diferentes objetivos a nível organizacional e pedagógico” e procurando “promover alguma «concertação social» entre os diversos parceiros interessados na Formação Contínua” (Ibid. p. 90, Ibid., p. 317)

Porém, tal modelo aberto à formação centrada na escola enquanto unidade social e organizacional apresenta potencialidades mas, também, dificuldades e fragilidades, como se pode ler no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Potencialidades e fragilidades da formação centrada na escola.

Potencialidades	Fragilidades/dificuldades
<p><b>Plano político- administrativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- descentralização territorial da formação;</li> <li>- aproximação geográfica da oferta e da procura de formação</li> </ul> <p><b>Plano pedagógico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mais eficaz</li> <li>- maior envolvimento dos docentes;</li> <li>- conteúdos de formação mais próximos das preocupações e dos problemas dos professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- as escolas não são instituições especializadas em formação de professores;</li> <li>- o corporativismo pode impedir a descolagem de interesses já estabelecidos;</li> <li>- a heterogeneidade da capacidade formadora das escolas leva à desigualdade de oportunidades de formação qualificada.</li> </ul>

Fonte: (Formosinho e Machado, 2014a, pp. 90-91, 2014b, pp. 317-318).

Face aos constrangimentos referidos no quadro 7, o Sistema da Formação Contínua promove a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), decorrentes do agrupamento de escolas de uma área geográfica, “[...] potenciando assim os recursos formativos, e estimulando protocolos de colaboração com as instituições de formação de professores”(Ibid. , p. 91, Ibid., p. 318).

“Os CFAE são uma singularidade organizacional portuguesa”(Machado, 2007, p. 62), afirmando a sua especificidade através da “produção de ideias e respostas ao sistema educativo”, promovendo a mudança no âmbito dos recursos, dos projetos e de novas práticas (Ibid.,p. 61).

Machado (2014a, pp. 32- 37) salienta o modelo “Escola, Projeto e Formação”, com as seguintes características:

- Reconhecimento por parte da administração educativa de que as escolas também podem ser organizações autónomas aprendentes,
- Transformação da escola como campo de ação de uma cultura profissional participativa dos seus atores, assumindo a sua própria intervenção na mudança e na resolução dos problemas da organização escolar,
- Rutura com uma “racionalidade bancária de procura individual de formação” contínua unicamente para obtenção do número de créditos suficientes para mudar de escalão e, assim, progredir na carreira;

- “[...] romper com uma lógica de trabalho isolado ... assumindo, deste modo, a autonomia que lhe está ao alcance.” (Ibid., p. 33),

- Formação Contínua dissociada da progressão da carreira, mas “ [...] como um processo com três dimensões de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o da escola enquanto organização”. (Ibid., pp. 34-35),

- Formação Contínua que se afasta “[...] de um paradigma de compensação de lacunas identificadas na formação de professores para um paradigma de crescimento das pessoas e das organizações[...]”, na resolução de problemas do cotidiano da escola” (Ibid., p.36).

O professor trabalha num local – escola – espaço de ambiguidades e contradições e é tratado segundo três perspectivas ( funcionário, técnico especializado e profissional autónomo) que coexistem de forma pacífica (Machado, 2014a, p. 30).

Estas três diferentes posições do professor traduzem diferentes preocupações e necessidades de formação em que o modelo “Escola, Projeto e Formação” pressupõe uma Formação Contínua contextualizada, fazendo da escola um lugar de trabalho e de formação. Neste caso, o professor como pessoa e como profissional é responsável e intervém na sua própria formação, sendo agente de participação e de mudança que é capaz de transformar a escola como organização.

Ou seja, existem condições para que o professor seja o “[...] destinatário ou ator, mas também autor da sua formação”, através da concretização de um projeto político – pedagógico da escola assente numa “perspetiva de modernização organizacional” (Ibid., pp. 32-34).

Porém, o Estado adotou esta diversidade ao aprovar a Lei de Bases do Sistema Educativo e os regimes Jurídicos da Formação Contínua de Professores (RJFCP), que suportam os modelos legais da formação contínua de professores.

### 3. Perspetivas políticas da Administração Educativa

O conceito de formação contínua de professores também tem sido normativamente definido.

#### 3.1. O conceito normativo de formação contínua de professores.

Em Portugal, a nível legislativo, a expressão “formação contínua” no âmbito da profissão docente do Ensino Não Superior, surgiu pela primeira vez com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Antes, a designação que surgia nos normativos era “contínuo aperfeiçoamento pedagógico” (decreto-lei nº 27084, de 14 de outubro de 1936) ou “formação permanente dos agentes educativos” (Base XXVI da Lei nº 5/73, de 25/07)

A partir da aprovação da LBSE, em 1986, aquela expressão aparece em muitos normativos entretanto publicados e relativos ao sistema da formação contínua de professores, bem como, nas diferentes versões do Estatuto da Carreira Docente (ECD) ou em outros diplomas legais relacionados com a profissão docente.

O quadro abaixo apresenta o conceito e significado dado à expressão “formação contínua” de professores pela administração educativa e que surge nos diversos normativos publicados.

Quadro 8 - Conceito e significado de “formação contínua” (FC) de professores nos documentos legais

Normativo e ponto do documento onde surge o conceito de FC.	Descrição
Lei nº 46/86, de 14/10 (LBSE) Artigo 35º (Formação Contínua)	A FC é um direito de todos os Docentes e outros profissionais de educação, deve ser diversificada e assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.
Decreto –Lei no 344/89, de 11/10. (Ordenamento Jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário) Preâmbulo	A FC é importante e é indissociável da formação inicial.
Decreto – Lei nº 139-A/90, de 28/04	A FC visa assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a

(Estatuto da Carreira Docente) Artigo 15º (Formação Contínua)	reconversão e o apoio à atividade profissional do docente e ainda objetivos de progressão na carreira e de mobilidade.
Decreto – Lei nº 249/92, de 9/11 (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores) Preâmbulo	A FC visa a melhoria da qualidade de ensino e contribui para a progressão na carreira docente.
Decreto – Lei nº 274/94, de 9/11 (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – alteração) Preâmbulo	A FC é vista não só como instrumento de melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, mas também como meio de dignificação e progressão na carreira docente.
Decreto – Lei nº 207/96, de 9/11 (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – Versão consolidada) Preâmbulo	A FC implica a valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino. Também visa a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram.
Decreto – Lei nº 15/2007, de 19/01 (Estatuto da Carreira Docente- Nova versão) Preâmbulo	A FC não só não prejudica as atividades letivas, mas contribui efetivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua atividade letiva.
Artigo 15º (Formação Contínua)	A FC destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do docente, visando ainda objetivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade. A FC deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente.
Despacho n.º 18038/2008, de 4/07 Preâmbulo	Considerando o papel central que a escola deve desempenhar na conceção, organização e operacionalização da formação contínua dos profissionais da educação, é importante centrar este tipo de formação na qualificação do serviço público prestado pelas escolas, nomeadamente, no que concerne ao processo de ensino/ aprendizagem e à consequente melhoria dos resultados escolares;
Despacho n.º 18039/2008, de 4/07 Preâmbulo	A FC dos profissionais da educação deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, centrando –a nas escolas.
Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro (Novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores) Preâmbulo	- Estabelece -se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, - Pretende-se centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes,. - A FC possibilita a melhoria da qualidade do ensino articula-se com os objetivos de política educativa local e nacional.



Com base no quadro, podemos afirmar que para a administração educativa, isto é, do ponto de vista normativo, a formação contínua dos docentes do Ensino Não Superior é a formação obrigatória para o docente dos quadros do Ministério da Educação e da Ciência, em exercício efetivo de funções que visa a melhoria da qualidade do seu desempenho profissional, em articulação com os objetivos definidos para a política educativa a nível local e nacional.<sup>1</sup>

A Administração Educativa também aprovou os objetivos legais do sistema de formação contínua de professores.

### 3.2. Objetivos normativos

A Administração Educativa também definiu objetivos para a organização da formação contínua de professores.

O quadro seguinte apresenta os objetivos estabelecidos nos diversos diplomas legais.

Quadro 9 - Objetivos legais /formais da formação contínua de professores.

Enquadramento legal	Ano da publicação	Objetivos
Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro)	1986	Possibilitar a: - mobilidade na carreira; - progressão na carreira.
Ordenamento jurídico da formação de educadores e de professores do Ensino Não Superior.	1989	- Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade; - Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; - Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo. -Possibilitar a progressão na carreira; - Viabilizar a transição dos docentes entre os diversos níveis a graus de ensino

<sup>1</sup> Conforme se pode observar no quadro 8, a partir de 2008, os normativos referem-se aos profissionais de educação, quando antes citavam os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

		e grupos de docência; -Viabilizar o exercício de atividades especializadas de natureza para docente.
Estatuto da Carreira Docente	1990	- assegurar a atualização; - assegurar o aperfeiçoamento; - possibilitar a reconversão e o apoio à atividade profissional do docente; - possibilitar a progressão na carreira; - possibilitar a mobilidade de transição entre níveis ou graus de ensino e entre grupos de docência (artigos 15º e 64º).
Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores	1992	a) Melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; b) Aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula; c) Incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional; d) Aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos; e) Estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem suscetíveis de gerar dinâmicas formativas; f) Apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações. (Artigo 4º)
Novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores	2014	a) Satisfação das prioridades formativas dos docentes, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia; b) Melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos; c) Desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares; d) Difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas; e) Partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes. (Artigo 3º)

Todos estes objetivos legais não são muito diferentes dos objetivos definidos teoricamente pelos investigadores.

Para concretizar os objetivos definidos no diploma do Ordenamento jurídico da formação de educadores e de professores do Ensino Não Superior, Pacheco (1995, p. 121) sugere que se perspetive a formação contínua segundo os seguintes três critérios:

- critério pessoal, como necessidade de desenvolvimento;

- critério profissional, como necessidades profissionais e individuais, como por exemplo, satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular;

- critério organizacional, como necessidades contextuais, necessidades que refletem a adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas, necessidades tendentes à melhoria do sistema educativo em geral e necessidades formativas para responder à desatualização da formação inicial.

Os objetivos da formação contínua de professores contribuíram para a existência de práticas diferentes.

Porém, noutro sentido, o discurso jurídico também definiu os princípios de formação contínua em vários normativos.

### **3.3. Princípios normativos**

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, iniciou-se a aprovação de outros diplomas legais que regulamentaram as medidas enunciadas naquela Lei, como por exemplo, as medidas que se relacionam com a formação contínua de professores.

Os princípios formais/normativos/legais estão descritos nos diferentes documentos legislativos publicados em Diário da República.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro) podemos encontrar os seguintes princípios do sistema de formação contínua de professores:

- a formação contínua deve complementar e atualizar a formação inicial (artigo 30º, alínea b.);

- a formação contínua deve ser assumida numa perspetiva de educação permanente (artigo 30º, alínea b.);

- a formação contínua é um direito de todos os docentes e outros profissionais de educação (artigo 35º, ponto 1.).

Portanto, a LBSE define como princípio geral uma formação contínua que é o seguimento lógico e atualizado da formação inicial, que se deverá prolongar por toda a vida profissional do docente. A formação contínua é, também, um direito reconhecido pela

administração educativa, de todos os profissionais que trabalham no âmbito do ministério da educação,

Em 1988, o relatório final sobre a “Proposta Global de Reforma”, elaborado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), refere cinco princípios orientadores da organização da formação contínua de professores:

- “princípio da coordenação”, conducente a articular as seguintes linhas orientadoras da formação contínua em programas nacionais: prioridades da política educativa e resposta a necessidades sentidas no funcionamento do sistema educativo;

- “princípio da descentralização”: coordenar a formação a nível regional;

- “princípio do reagrupamento”: ajustar a oferta e a procura em âmbito regional;

- “princípio do diálogo”: garantir a cooperação analítica e prática entre as instâncias responsáveis pela formação, as Escolas e as organizações de professores;

- “princípio da participação”: implicar as Escolas na sua globalidade, e os professores, na organização e avaliação da sua formação. (CRSE, 1988, p. 650).

Estes princípios constituíram a base de trabalho para a construção de um Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Em 1989, foi aprovado o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro). Este documento legislativo enuncia um princípio geral dedicado à formação contínua e um artigo sobre a natureza da formação contínua, contudo, podemos considerá-lo como um princípio específico. Deste modo, os princípios de formação contínua com base no ordenamento jurídico da formação de professores, enunciados na alínea b) do artigo 3º e no artigo 25º, são os seguintes:

- a formação contínua deve promover o desenvolvimento profissional permanente dos docentes;

- a formação contínua pressupõe uma perspetiva de auto-aprendizagem;

- a formação contínua deve assegurar a atualização e o aperfeiçoamento da atividade profissional;

- a formação contínua deve promover a investigação aplicada;

- a formação contínua deve promover a divulgação da inovação educacional;

- a formação contínua constitui um direito e um dever dos docentes.

No ano seguinte, 1990, é publicado o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril), cujo artigo 15º sobre a formação contínua pode ser segmentado nos seguintes princípios, em coerência com o enunciado nos anteriores:

- a formação contínua deve assegurar a atualização da atividade profissional do docente;
- a formação contínua deve assegurar o aperfeiçoamento da atividade profissional do docente;
- a formação contínua deve assegurar a reconversão da atividade profissional do docente;
- a formação contínua deve assegurar o apoio à atividade profissional do docente;
- a formação contínua está associada à progressão na carreira;
- a formação contínua está associada à mobilidade de transição entre níveis ou graus de ensino e entre grupos de docência.

Ao analisar o Anteprojeto do sistema de formação contínua de professores, Pires (1991, p. 149) enumera nove princípios orientadores. Deste modo, a formação contínua orienta-se pelos seguintes princípios:

- atualiza e complementa a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;
- associa-se ao exercício da atividade profissional;
- centra-se no processo de ensino/aprendizagem;
- alarga a intervenção de instituições superiores de educação;
- potencia a iniciativa das escolas e dos professores;
- promove a interação da teoria e da prática pedagógica;
- valoriza perspetivas interdisciplinares;
- responde a necessidades reais dos destinatários;
- implica uma atitude ativa e participativa do professor.

Estes princípios são consentâneos com os definidos pelos diplomas legais anteriormente referidos.

Decorridos dois anos, 1992, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro) define claramente os princípios deste sistema (nove), enunciados no artigo 4º, designadamente:

- “liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação;

- autonomia científico-pedagógica na conceção e execução de modelos de formação;

- progressividade das ações de formação;

- adequação às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes;

- descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;

- cooperação institucional, nomeadamente entre instituições do ensino público, privado e cooperativo ( alterado pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro – versão consolidada do RJFCP);

- associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária;

- valorização da comunidade educativa;

- associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional”.

Estes princípios legais são mais abrangentes do que os anteriores o que é consentâneo com o facto de se tratar de um diploma que define o próprio regime jurídico do sistema de formação contínua.

Recentemente, em 2014, a aprovação do novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro) formaliza no seu artigo 3º os seguintes sete princípios (menos dois do que o anterior RJFCP):

- “promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;

- contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa;

- adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;

- valorização da dimensão científica e pedagógica;

- autonomia científico -pedagógica das entidades formadoras;

- cooperação institucional entre estabelecimentos do ensino básico e secundário, instituições de ensino superior e associações científicas e profissionais;

- promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa”.

Estes princípios, assim definidos, são ligeiramente diferentes dos enunciados no Regime Jurídico anterior, pois não incluem a “liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação”, nem a “progressividade das ações de formação”.

Em síntese, os princípios legais definidos pela administração educativa são similares aos propostos teoricamente pelos diversos investigadores.

#### 4. As dinâmicas no sistema de formação contínua de professores a partir de 1992.

Sobre as práticas de formação contínua de professores, Nóvoa (2002, pp. 63- 66), defende cinco teses como propostas de intervenção no âmbito deste tipo de formação, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 10 - Teses sobre as práticas de formação contínua de professores

Tese	Descrição
1. A formação contínua de professores deve basear-se em perspetivas inovadoras, que não utilizem "formações formais", mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esforço de criatividade e de invenção de modalidades "não-formais" e "não-escolarizadas" de formação contínua.</li> <li>- Formação contínua articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência.</li> <li>- Os programas de formação estruturados em torno da resolução de problemas e de projetos de ação, e não em torno de conteúdos académicos.</li> </ul>
2. A formação contínua deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio a práticas de formação contínua que estimulem a apropriação pelos professores, a nível individual e coletivo, dos seus próprios processos de formação.</li> <li>- Troca de experiências e partilha de saberes que consolidem redes de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.</li> <li>- Construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorecendo a elaboração de projetos pessoais de formação.</li> <li>- Desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores que passa pela produção de saberes e de valores que possam dar corpo a um exercício autónomo da profissão docente.</li> </ul>
3. A formação contínua deve alicerçar-se numa "reflexão na prática e sobre a prática", através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a diversificação dos modelos e das práticas de formação contínua, instituindo novas relações dos professores ao saber pedagógico e científico.</li> <li>- Formação que passe pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, pela reflexão crítica sobre a sua utilização e por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.</li> <li>- Dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-</li> </ul>

	<p>formação, com a articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática; e uma formação de tipo investigativo.</p>
<p>4. É necessário incentivar a participação de todos os docentes na conceção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efetiva cooperação institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores como protagonistas ativos nas diversas fases do processo da formação contínua: na conceção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.</li> <li>- Formação contínua que contribui para pôr de pé redes de relações e de solidariedade, que abram novos espaços de cooperação.</li> <li>- Formação contínua como momento decisivo de afirmação das escolas e dos docentes.</li> <li>- Oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um "parceria pela negativa" e inventar um "parceria pela positiva", construído a partir de um investimento positivo de todos os poderes.</li> </ul>
<p>5. A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.</li> <li>- Esforço de formação que passe sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.</li> <li>- Necessário conjugar a "lógica da procura" (definida pelos professores e pelas escolas) com a "lógica da oferta" (definida pelas instituições de formação).</li> <li>- Valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela mudança no interior das escolas e do sistema educativo.</li> <li>- Tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Nóvoa (2002, pp. 63- 66).

Nóvoa (2002, p. 66) pretende com as cinco teses apresentadas no quadro, lançar o debate sobre um dos momentos raros e importantes (formação contínua) na vida profissional, com a possibilidade de vários cenários: o modo como a formação contínua é concebida, mas essencialmente, o modo como é praticada.

Partindo destas cinco teses, Oliveira - Formosinho (2009, pp. 264- 273) considera-as como tendências atuais e faz uma abordagem destas com o desenvolvimento profissional dos docentes, focando os seguintes aspetos;

- o desenvolvimento profissional centrado na escola e nos professores, através da formação centrada nos Centros de Professores ou através da formação centrada na escola;
- princípios dos programas eficazes de desenvolvimento profissional que simplificam a realidade e que têm de lidar com as tensões existentes.



É de salientar “[...] que é a formação centrada nas práticas que aproxima de facto os processos de formação contínua e desenvolvimento profissional [...]”(Ibid. p. 272).

Por sua vez, Machado e Formosinho (2009, pp. 287- 302) analisam as políticas e práticas de formação contínua, considerando os seguintes tópicos:

- o formato escolar e a exterioridade da formação;
- o formato bancário e a ineficácia da formação;
- a teoricidade dos saberes e a desvalorização dos saberes experienciais do docentes;
- a dissociação entre tempos e espaços de formação e de trabalho;
- a potenciação da dimensão formativa das situações de trabalho;
- a formação centrada nas escolas;
- as escolas e os centros de formação;
- a mudança a partir das escolas e dos seus profissionais.

Os mesmos autores são da opinião que apesar da desarticulação entre os projetos formativos das entidades formadoras e os projetos das escolas, apostam numa lógica do trabalho de projeto como garantia da articulação de formação e ação e perspetivam a articulação das escolas e dos CFAE a partir deste "conceito ecológico de mudança" (Ibid., pp. 288).

Por outro lado, Silva, J. N. (2003, pp. 114- 123) analisa as contradições do modelo da formação contínua de professores, centrado em Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), destacando os pontos referidos no quadro abaixo.

Quadro 11 - Contradições no modelo da formação contínua de professores

<b>Contradição face ao modelo</b>	<b>Descrição</b>
Resistência dos professores ao modelo atual de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a obrigatoriedade da formação (dita contínua) gera, por si só, desmotivação e resistências nos docentes, transformando-os mais em consumidores de formação para progredir na carreira do que em <i>construtores</i> de uma formação que leve ao seu desenvolvimento pessoal e profissional,</li> <li>- a frequência de uma determinada ação (ainda) tem muito mais a ver com o local, o formador, o calendário, do que com a emergência de projetos das escolas,</li> <li>- os docentes suportam a formação contínua como dever rejeitando-a liminarmente como obrigação. As resistências à formação são maiores por parte dos educadores e professores do primeiro ciclo do ensino básico,</li> <li>-os professores queixam-se, frequentemente, que a formação que lhes é oferecida raramente vai de encontro aos seus interesses, necessidades e expectativas,</li> </ul>

	<p>- ... <i>fuga à formalização da formação</i> oferecida, com características <i>escolarizantes</i>, ...</p>
<p>Representação dos educadores e professores sobre as repercussões da formação contínua nas práticas educativas</p>	<p>- ... pouca influência na alteração das práticas educativas dos educadores e professores, isto é, não é visível a transferência da formação.</p> <p>- A formação contínua, na medida em que surge escolarizada, por vezes, é percebida como mais uma contradição. ... Aliás, só assim se poderá compreender o baixo índice de adesão a uma formação, mesmo à coproduzida com os destinatários, autores da sua própria formação, centrada na escola e nos seus projetos, sustentada em modalidades inovadoras deles emergentes. Preferida, embora, a uma formação individualista, estandardizada, numa lógica instrumental, consumista e comodista, caldeada pela possibilidade de uma troca de experiências a nível pessoal, mas não a nível institucional,</p> <p>- a formação contínua baseada nas novas modalidades ou modalidades ativas continua ainda a não ser desejada pela maioria dos professores e educadores. Esta atitude por parte dos professores e educadores, paradoxalmente contraditória, pode levar a questionar a razão de ser dos territórios educativos e dos centros de formação de associações de escolas enquanto tais, expressão, também eles, de uma territorialidade educativa, em nome de uma vontade associativa localizada, mais propalada do que concretizada.</p> <p>- urge procurar um tipo de formação, a formação centrada na escola, como organização que aprende, contextualizada, vivenciadora de projetos, fator de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.</p>
<p>Implicações do atual modelo de formação ao nível da política educativa</p>	<p>- Ao nível da política educativa, o atual modelo de formação contínua parece permanecer preso à progressão na carreira e descontextualizado das escolas.</p> <p>- 30 a 40% do percurso profissional docente acaba por dispensar a formação contínua, quase metade do tempo da carreira profissional, cenário agravado ainda pela dispensa inerente aos cargos de direção, de âmbito cada vez mais alargado.</p> <p>- Daí o acentuar-se o <i>carácter punitório</i> da formação contínua, o seu aspeto de <i>mero artifício</i> de progressão de alguns e, conseqüentemente, a sua desvalorização.</p> <p>- Por outro lado, o facto de grande parte da formação surgir ainda <i>descontextualizada da escola, do seu projeto educativo</i>, é mais um <i>constrangimento político-educativo</i> a exigir alteração, mais uma prova da <i>incongruência</i> entre o que se refere nos normativos e as condições práticas com que depois se depara.</p> <p>- Apesar de todo o empenho do centro e do articulado nos decretos, a formação contínua parece manter-se sem capacidade de resposta para os problemas, anseios e expectativas dos professores.</p> <p>- Por outro lado, a autonomia dos centros de formação de associação de escolas continua a apresentar-se como <i>onírica miragem</i>.. Os centros terão de se assumir como recursos ao serviço das escolas.</p> <p>- o próprio facto de a formação depender, em grande parte, do formador pode potenciar ou não desvios da filosofia e dos modelos de formação defendidos pelo centro, enquanto associação de escolas, .... Esta situação só se inverteria com a criação de uma bolsa de formadores internos, capaz de fazer o acompanhamento no terreno da multiplicação de projetos inovadores.</p>
<p>Implicações do atual modelo de formação ao nível das escolas</p>	<p>- As escolas continuam alheadas da formação contínua, pois não se assumem como verdadeiros parceiros de uma verdadeira associação de escolas. Isto é, o desejável era que o modelo atual de formação contínua contribuísse para fazer do carácter associativo a sua razão de ser.</p>

	<p>- os CFAE resultaram de uma <i>forçada</i> associação de escolas que deixou algumas marcas. Ainda hoje, ..., muitas escolas ditas associadas concebem o <i>seu</i> centro de formação como um <i>corpo estranho</i>, ou seja, continua a verificar-se um elevado défice de associativismo, se alguma vez existiu.</p> <p>- As escolas terão de assumir a formação dos docentes como uma <i>função nobre</i> para a qual os CFAE poderão ser recursos importantes. Neste sentido, a formação tem de ser concebida para dar resposta a <i>dinâmicas coletivas</i>, vivida no interior das escolas, e não, como acontece frequentemente, para induzir <i>meras lógicas individuais</i>.</p> <p>- Impõe-se articular a formação com o desenvolvimento das escolas, enquanto organizações, e dos professores, enquanto pessoas e profissionais. Tal só será possível quando houver uma descentração da formação dos CFAE e uma (re)centralização nas escolas enquanto <i>organizações aprendentes</i>.</p>
<p>Implicações do atual modelo de formação ao nível da formação contínua</p>	<p>- as escolas e os professores sentem-se <i>desencantados</i> com a situação atual da formação contínua.</p> <p>- os docentes assumem-se mais como espetadores do que como autores do seu processo de formação. Esperam que lhes sejam apresentadas as ações, que são depois <i>obrigados</i> a frequentar, em áreas que vão de encontro às mudanças traçadas pela administração, mas para cuja definição raramente são chamados a pronunciar-se, e, quando o são, permanece a ideia de <i>mero artifício de mobilização</i> para as medidas que se querem implementar.</p> <p>- afirmação de uma mudança, mais por obra e graça de normativos,. Em face disto, os professores sentem a necessidade de uma <i>fuga para a frente</i>, preferindo ser <i>consumidores</i> de formação a <i>autores</i> da mesma, acabando por alimentar um sistema de que são eminentemente críticos, mas do qual se tornam conscientemente cúmplices, <i>pelo jeito</i> que lhes dá.</p> <p>- esta reflexão sobre as práticas, sobre a influência da formação no desempenho dos professores, no seu desenvolvimento pessoal e profissional e organizacional, traz consigo alguns laivos de inovação.</p> <p>- a formação contínua pode permitir uma partilha de experiências, favorecer a investigação-ação, a reflexão e a inovação e a construção de uma escola viva e vivificante. Tal, no entanto, só será possível se a formação for enquadrada numa nova práxis, numa nova lógica de formação, se os centros se assumirem como recursos das escolas associadas e da própria comunidade, sendo, para tal, dotados de meios que lhes permitam ultrapassar, contextualizadamente, os constrangimentos e incongruências detetados numa avaliação interna e externa, partindo dos dados obtidos para a construção da própria formação, que leve a mudanças das práticas dos educadores e professores e de todos os agentes educativos.</p>

Fonte: adaptado de Silva, J. N. (2003, pp. 114- 123).

Ao fazer um balanço diacrónico sobre os dez anos de formação contínua de professores (1993-2003), Formosinho (2003, pp. 31-33) destaca os seguintes quatro aspetos conseguidos:

- um normativo que aposta na capacidade de mobilização dos professores, que reflete o conhecimento das experiências europeias dos Centros de Professores, sendo os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) em termos europeus, uma

organização inédita, indo mais ao encontro das preocupações dos docentes e das escolas e que promove uma pluralidade de entidades formadoras;

- uma prática de regulação que tem fomentado a parceria com os CFAE e a centração da formação nas práticas, tendo o Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua desempenhado um papel mais ativo no sentido de incentivar a parceria com os centros e a (re)centração da formação contínua na transformação das práticas profissionais e organizacionais, de que resultou em poucos anos, um aumento significativo do número de ações de formação centradas nas práticas com acreditação;

- Uma administração da formação contínua que deixa espaço às iniciativas dos centros e dos formadores, situação muito facilitada pelo grande aumento, nestes dez anos, da oferta de formação especializada e pós graduada de professores, que permitiu melhorar a qualidade dos formadores e a produção de conhecimento académico e de conhecimento profissional;

- a emergência de lideranças nos centros de formação de professores, decorrente da criação de um espaço organizacional aberto à iniciativa das escolas, dos docentes e das suas associações, que levou à existência de lideranças organizacionais, associativas e pedagógicas – diretores de centros de formação, formadores, avaliadores, consultores de formação – e a emergência de parcerias várias entre centros e instituições de ensino superior.

Como único aspeto não conseguido nos dez anos de institucionalização da formação contínua, Formosinho (Ibid., pp. 33-34), salienta a não avaliação do impacto da formação contínua no desempenho dos professores e na aprendizagem dos alunos, sendo importante estudar as condições em que a transformação das práticas profissionais se realiza e caracterizar os desvios e perversões mais típicos. Ou seja, é necessário promover investigação sobre os processos pedagógicos da formação contínua e não apenas sobre as dinâmicas organizacionais, que têm sido mais objeto de estudo. É necessário avaliar o impacto da formação contínua, quer no desempenho dos professores, quer na aprendizagem dos alunos, não basta medir o grau de satisfação profissional dos formandos e formadores com a formação contínua realizada.

Por outro lado, Correia et al. (1997, p. 118) salientam que “ a institucionalização da formação contínua de professores em Portugal foi marcada por um conjunto de

ambiguidades políticas, legislativas e organizacionais que definiram as suas potencialidades e limites”.

Neste contexto, destacam os seguintes aspetos que foram pertinentes naquelas ambiguidades (Ibid., pp. 118 – 119):

- No âmbito político a conflitualidade de interesses situou-se nas divergências entre concepções que

“ [...] dirigem a formação para os destinatários individuais e fazem depender a qualidade da formação da qualidade dos formadores e/ou das instituições a que se encontram vinculados e as concepções que enfatizam o papel dos contextos de trabalho na promoção da formação contínua”.

- a nível organizacional, estas divergências políticas verificaram-se na “ [...] definição do papel a desempenhar pelas diferentes instituições de formação e nos processos de contratualização a implementar”. Também, foi assumido como domínio crítico a definição organizacional do sistema de formação, designadamente, no “ [...] papel a atribuir (...) ao associativismo entre escolas e às instituições do ensino superior na regulação das relações entre a oferta e a procura de formação [...]” , Deste modo, foi o reconhecimento dos CFAE “ [...] como uma legitimidade organizacional para interferirem na coordenação do sistema e na promoção de ações de formação ou de, pelo contrário, se limitar o seu papel à "identificação de necessidades de formação" capazes de estruturarem a intervenção dos formadores qualificados”.

- no plano legislativo, as alterações ocorridas foram o reflexo da divergência entre estes dois modelos. Ou seja, se por um lado a definição legal da formação contínua de professores permitia a coexistência destes dois modelos, por outro, os constrangimentos provocados pelas alterações introduzidas limitaram o papel do associativismo docente quer na definição das políticas de formação como na creditação das ações de formação e na construção da bolsa de formadores envolvidos no sistema. Concomitantemente, as alterações legislativas e a redefinição dos critérios de financiamento da formação tiveram como consequência a transferência das decisões do interior do sistema para a instituição empregadora.

No campo das práticas de formação contínua, verificou-se na região Norte “ [...] uma diminuição progressiva do peso das ações que envolviam docentes dos vários níveis de ensino [...]”, contudo, foi notório “ [...] um reforço das componentes técnico-didáticas

da formação [...]”, e ainda o afastamento dos docentes quer na qualidade de formandos quer na de formadores (Ibid., p. 119).

Também, é de assinalar que a estrutura do sistema de formação contínua de professores dividiu-se em dois graus de ensino: os professores do 1º Ciclo como formandos e os professores do 3º Ciclo e do Ensino secundário como formadores e com forte impacto na realização de trabalho individual.

Por outro lado, apesar do reconhecimento do papel fundamental e determinante dos CFAE na realização das ações de formação, “ [...] dever-se-á também assinalar a sua reduzida influência na determinação institucional do sistema ” (Ibidem).

Por sua vez, Matos (1999, p. 242) defende que a formação contínua é norteadada pelas dinâmicas da oferta, “ [...] pelo que tanto as instituições de formação, como os programas, como até as políticas educativas e os seus centros decisores são forçados a reequacionar os seus planos de intervenção no campo educativo de acordo com as novas realidades do mercado”.

É de salientar que os problemas atuais da profissão docente, são essencialmente,

“ [...] função dos défices de aptidão e de competência científico-técnica, cuja aquisição, uma vez realizada, garantiria a melhoria e qualidade do sistema. Em consequência, está suposto que há homologia entre, por um lado, os problemas profissionais individualizados dos formandos e os problemas institucionais (ou do sistema) e, por outro, os problemas de que se ocupa a iniciativa de formação” (Ibid., p. 284).

No mesmo sentido, Barroso e Canário (1999, pp. 149 – 169) realizaram um estudo empírico nos anos 1993, 1994 e 1995, tendo concluído uma oferta de formação contínua exterior às escolas e aos docentes e sendo necessário “ [...] estabelecer uma rutura com os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando a dupla exterioridade que os caracteriza (exterioridade relativamente à pessoa do professor e à escola, enquanto organização)”.

Por outro lado, podem identificar-se como fatores críticos para o desenvolvimento de práticas de formação contínua centrada na escola, por exemplo, no desenvolvimento de modalidades de formação, os seguintes: a liderança pedagógica; a colegialidade entre os professores; as relações de parceria entre as escolas e as instituições do ensino superior; a criação de condições estruturais e organizativas nas escolas (Ruela, 1999, p. 54).

## 5. Estudos sobre formação contínua de professores.

Desde o ano da institucionalização do sistema de formação contínua de professores do ensino não superior foram realizados vários estudos que permitiram retirar conclusões que consideramos pertinentes.

Por exemplo, Silva, G. R. (2003, pp. 25-43) efetuou um estudo em que analisou as ações de formação contínua de professores acreditadas entre 1993 e 2000, através das informações obtidas no sítio da internet do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, tendo concluído que

“ [...] apesar de todo o discurso elaborado em torno de uma formação contínua por iniciativa dos professores e organizada nos seus centros de formação, todo o processo é muito dirigido pelo Ministério, tanto a nível organizacional como na orientação teórica e ideológica” (Ibid., p. 43.)

Ou seja, apesar de um modelo legal de formação contínua de professores que atribui um papel relevante aos Centros de Formação das associações de escolas (CFAE), o sistema de formação contínua no período 1993 - 2000 era muito dependente das decisões e orientações provenientes do Ministério da Educação.

Do mesmo modo, Pardal e Martins (2005, pp. 103-117) realizaram no final de 2003, uma pesquisa junto de 67 professores – formandos de um Centro de Formação de Associação de Escolas, tendo constatado o seguinte:

- natureza da formação contínua realizada: ações de formação com 25 a 50 horas (88,1 %);
- razões sobre a formação realizada: progressão na carreira (59,7 %), aprofundamento de conhecimentos científicos (52,3 %) e em menor percentagem, as necessidades de desenvolvimento profissional (47,8 %) e de realização pessoal (39,0 %);
- áreas a valorizar pela formação contínua: reflexão sobre o que se ensina e valorizar o conhecimento e a experiência do professor;
- efeitos da formação contínua realizada: na aquisição de novas metodologias de ensino-aprendizagem, na atualização de conhecimentos na sua área de especialidade e no seu desenvolvimento profissional;
- responsabilidade pela formação realizada: Centros de Formação (38,8 %) e Escolas (10,4 %);

- quem deve ser responsável pela formação contínua: os docentes, em função das necessidades sentidas (50,7 %) e a escola a que pertence o docente (20,9 %);

- opiniões sobre a formação contínua na atualidade: tende a contemplar a experiência dos formandos, tende a desenvolver a reflexividade e é cada vez mais teórico-prática;

- modelo de formação considerado mais adequado: formação centrada num plano global que articule as necessidades dos agentes envolvidos (56,7 %) e formação centrada nos processos didático-pedagógicos (20,9 %).

Este estudo conclui que o sistema da formação contínua centrada na experiência pessoal e profissional dos docentes pode ir ao encontro dos seus “[...] interesses, necessidades e expectativas dos diversos agentes envolvidos no processo e num ato recriador da profissão docente”. (Ibid., p. 114).

Uma outra investigação conduzida por Roldão et al (2000), sobre a avaliação do impacto da Formação Contínua de 1993 a 1998, em que participaram os 13 Centros de Formação de Associação de Escolas da Lezíria e Médio Tejo, tendo-se obtido uma amostra de 1390 docentes (formandos, formadores, órgãos de gestão, coordenadores de diretores de turma e delegados de grupo) e realizado 47 entrevistas a estes sujeitos, permitiu concluir o seguinte:

- Filosofia e Objetivos da Formação: os Centros de Formação têm praticado formação que na maioria das situações não é consentânea com “uma definição clara e estrategicamente pensada da filosofia de uma formação, sustentada em diagnósticos”, sendo predominante a lógica semi-burocrática dependente da administração pública, não assumindo autonomamente políticas de formação próprias (Ibid., p. 134).

- Resposta e Necessidades de Formação: a maioria dos inquiridos teve dificuldade em “precisar o grau de correspondência da formação recebida face às necessidades de formação”, devido ao “caráter difuso com que essas necessidades são percecionadas, quase sempre associadas a interesses e expectativas pessoais ou problemas no imediato, mas raramente ligadas a conceitos de desenvolvimento profissional (por parte dos professores) ou de eficácia (por parte dos centros)” (Ibid., pp. 135-136).

- Resposta às Motivações dos Sujeitos da Formação: motivação intrínseca pela “valia da formação” articulada com a “premência da progressão profissional e a natural



procura do esforço menor” e, “necessidade de trocar ideias e experiências com colegas” (Ibid., p. 137).

- Impacto da Formação Percecionado:

a) no desempenho profissional dos formandos, percecionado ao nível da apropriação e enriquecimento de experiência individual, mas em menor grau na prática profissional (desempenho e resultados);

b) na qualidade da educação e instituições escolares com impacto positivo nas instituições (Centros de Formação), mas não “concretizável em aspetos visíveis no dia-a-dia da escola” (Ibid., p. 139).

Também, realizaram-se mais estudos cujas conclusões não são muito diferentes entre eles, como se pode observar no quadro seguinte, onde se sintetizam as principais conclusões.

Quadro 12 - Estudos sobre Formação Contínua de Professores

Autor(es) do estudo	Amostra	Principais conclusões
GEP (1991)	-1329 professores dos ensinos básico e secundário. -26 escolas do 1º Ciclo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- em termos gerais, verificou-se existir uma relação entre a participação em ações e as necessidades de formação</li> <li>- as organizações sindicais e profissionais tiveram um papel importante na organização de ações de formação,</li> <li>- principais necessidades de formação: área das novas tecnologias, no Ensino Básico, campo da didática e só depois na atualização científica, ao passo que no Ensino Secundário os professores se interessam fundamentalmente pela atualização científica e só depois pelas questões pedagógico/didáticas.</li> <li>- na generalidade, os professores consideraram que as ações em que participaram tiveram qualidade e utilizaram metodologias adequadas,</li> <li>- Cerca de 2/3 dos professores inquiridos não participaram em ações de formação em 1987/88.</li> <li>- as razões de ordem mais geral e ligadas a uma análise crítica do atual sistema, como a falta de enquadramento da formação contínua na progressão na carreira ou a crítica ao conteúdo das ações, embora não representaram um peso significativo no conjunto das respostas obtidas.</li> </ul>
Nogueira et al. (1990a)	Estudo de âmbito distrital que envolveu 526 professores do distrito de Coimbra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preocupação crescente relativamente às exigências implícitas a uma progressão na carreira, o que se manifesta na necessidade bem expressa de ampliar as competências profissionais.</li> <li>- a formação científica não parece ser a preocupação maior dos professores inquiridos,</li> <li>- os professores prefiguram a sua formação contínua muito assente em estruturas formais e informais a criar e sempre à volta das seguintes soluções: no associativismo entre escolas do mesmo nível ou de níveis</li> </ul>

		<p>diferentes; na criação de "grupos de contacto", de "ligação local" ou "centros de formação"; no desenvolvimento de "círculos de qualidade" com docentes de diversas áreas disciplinares; na institucionalização de Centros de Recursos ou Centros de Professores, interlocutores privilegiados com os docentes, outras instituições de formação, entidades empregadores e sindicatos. Pretende-se que venham a ter uma gestão participada pelos professores, única forma de os colocar ao serviço das suas reais necessidades de formação.</p> <p>- Pretende-se uma formação livre (em função das necessidades), creditada na carreira profissional, que atualize regularmente os conhecimentos (científicos e didático-pedagógicos), em regime de alternância.</p>
Cardoso (2000)	<p>▪ 711 professores dos 2º e 3º Ciclos e do ensino secundário em exercício de funções em 9 escolas dos 2º/3º Ciclos e 7 escolas secundárias do Concelho de Coimbra.</p>	<p>As perceções que os professores da amostra têm acerca das Ações de Formação Contínua, podem traduzir-se, nos seguintes aspetos, ao nível da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- motivação e necessidades pessoais, com motivação intrínseca para a candidatura às Ações de Formação, em geral; motivação extrínseca para escolher determinada Ação de Formação e, muita necessidade de Formação na área das Novas Tecnologias Educativas;</li> <li>- participação em Ações de Formação, regularmente: com maior frequência na modalidade Curso de Formação; entidade formadora é o Centro de Formação das Associações de Escolas; área temática "Informática/Novas Tecnologias", "raramente" os professores participam na elaboração do Plano de Formação da Escola e do Centro de Formação ou, "raramente" são consultados sobre o tipo de Formação que sentem para a Escola ou, para o Centro de Formação;</li> <li>- satisfação muito positiva face ao trabalho do formador, e à planificação da Ação de Formação, mas, muito menos positiva relativamente ao modo como se tem caracterizado a oferta de Ações de Formação;</li> <li>- mudanças necessárias no atual modelo da Formação Contínua, com alteração da atual filosofia do sistema até ao investir-se na formação centrada na escola. Impacto da frequência das Ações de Formação mais significativo, a nível dos conhecimentos (científico, pedagógico-didático e área da especialidade);</li> <li>- decisão face à organização do sistema da Formação Contínua: entidade formadora/organizadora, com mais competência para desenvolver Ações de Formação é o Centro de Formação das Associações de Escolas; face a uma nova legislação as Ações de Formação deveriam ser implementadas "de uma forma livre, com possibilidade de mobilidade e progressão na carreira"; as Escolas Associadas deveriam participar na organização da bolsa de formadores e, esta não deveria ser exclusivamente da responsabilidade dos diretores dos Centros de Formação; objetivos enunciados na legislação mais escolhidos, estão relacionados com os professores; decisão de nível organizacional, face aos princípios da Formação Contínua e decisão nível individual e menos a nível grupal, face aos direitos dos formandos contemplados nos textos legislativos.</li> </ul>
Pereira (2001)	<p>22 professores do 1º Ciclo, do Concelho do Porto,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação centrada na escola: conceito amplo e ambíguo a necessitar de uma clarificação concetual e prática,</li> <li>- Conceito de professor reflexivo central para operar a mudança na escola,</li> <li>- As dinâmicas formativas da transformação educativa institucional são: reflexão sobre a ação, construção social da escola, a semântica da ação e</li> </ul>

		<p>ação comunicativa,</p> <p>- As lógicas e as racionalidades implicadas na formação contínua de professores são cruciais nos percursos e nos processos que as escolas engendram para lidar com a realidade instável e imprevisível que caracteriza os contextos educativos.</p>
Formosinho et al. (2001)	<p>Estudo de avaliação externa do CFAE Braga/Sul relativo aos anos 2000 e 2001.</p>	<p>- O formando «médio» é professora do quadro de escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico ou do ensino secundário, tem entre 30 a 50 anos de idade e entre 11 a 25 anos de serviço. Este «retrato tipo» revela e oculta realidades importantes a ter em conta na formação, especialmente por quem tem responsabilidades de gestão;</p> <p>- É cada vez maior o número de docentes que, embora estando no topo da carreira, não tomam a formação como um constrangimento, mas como uma oportunidade de atualização para melhor responder aos desafios do quotidiano escolar e às mudanças estruturais que as escolas procuram implementar.</p> <p>- A grande maioria dos formandos frequenta uma ação que escolheu como primeira prioridade.</p> <p>- Alguns formadores também são formandos do Centro, mostrando com atos que acreditam que é possível aprender com os pares.</p>
Teixeira et al. (2002)	<p>▪ 574 Educadoras de Infância e 6017 Professores dos Ensinos Básico e Secundário</p> <p>▪ 599 Escolas</p>	<p>- as imagens que existem do atual sistema de formação de professores não correspondem ao que se poderia esperar de um processo inovador e no qual foram investidas elevadas verbas por recurso a fundos comunitários</p> <p>- a maioria dos respondentes afirma que não mudou muito o seu modo de ensinar, a sua disponibilidade para a autoformação e que a formação não teve grande impacto na promoção de processos de mudança.</p> <p>- a maioria dos educadores de infância afirma que os temas por nós enunciados foram tratados frequentemente ou, pelo menos, algumas vezes nas ações de formação. Com os professores e órgãos executivos passa-se o contrário.</p> <p>-a maioria dos professores e dos órgãos executivos assume que raramente foram tratadas temáticas relativas ao controle de disciplina na turma, à gestão dos programas, à resolução de conflitos na escola, à problemática da tomada de decisão, à orientação de reuniões ou à avaliação de projetos educativos.</p> <p>- mesmo a temática da construção de projetos educativos – tema obrigatório hoje nas escolas - aparece como raramente tratada na opinião de 40% dos professores.</p>
Caetano (2003)	<p>▪ 1144 docentes – formandos da Península de Setúbal.</p>	<p>- As áreas mais escolhidas foram a prática de investigação pedagógica e didática e as tecnologias, ao passo que a formação pessoal e deontológica foi a área menos escolhida.</p> <p>- Relativamente às ações e áreas de formação não se verificaram quaisquer diferenças significativas entre os professores dos níveis de ensino considerados (educadores de infância/1.º ciclo do ensino básico/ 2.º, 3.º ciclos e secundário).</p> <p>- modalidades de formação: Ações centradas nos conteúdos (cursos e módulos), Ações centradas no contexto escolar (estágios, oficinas, projetos, círculos de estudo, seminários) e Ações no ensino superior (disciplinas singulares, pós-graduação, especialização). Nos dois anos em</p>

		<p>análise, as modalidades em ações centradas nos conteúdos corresponderam a 49,7% das ações de formação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- definição dos objetivos da formação. a maioria dos formandos (59%) salienta o papel dos CFAE, enquanto 41% atribuem um papel relevante ao Conselho Pedagógico da respetiva escola.</li> <li>- A opinião dos formandos acerca do funcionamento geral dos Centros da Rede da Península de Setúbal e acerca da conceção e organização das ações de formação é bastante positiva.</li> <li>- Os resultados salientam a qualidade dos formadores, os conteúdos das ações e o funcionamento das ações, assim como as metodologias utilizadas.</li> <li>- na opinião dos inquiridos existem três tipos de entidades que devem ter uma intervenção elevada na formação contínua de professores: Centros de formação de associações de escolas, instituições de ensino superior e associações de professores.</li> <li>- os domínios em que os docentes consideram que têm mais necessidades de formação são as práticas de investigação pedagógica e didática (72,3%) e as ciências da especialidade (71,1%), a que se seguem as tecnologias (64,5%).</li> <li>- Relativamente às modalidades, aquelas que os inquiridos consideram mais necessárias para eles próprios são as que se desenvolvem em contexto escolar oficinas (58,9%), círculos de estudo (53,5%) e projetos (50,5%), seguidas das ações gerais: cursos (46,7%) e módulos (45,2%).</li> </ul>
Cunha (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 62 professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e 94 do distrito de Braga.</li> </ul>	<p>—As necessidades e as representações evidenciadas contribuíram para uma solução dos problemas com base em sintomas, facilitando a compreensão da natureza das interações que se estabelecem entre os diversos confrontos do sistema, ao propor objetivos, estratégias e organizações que tornem essas intervenções mais rentáveis e estáveis — função humanística. Porém, temos consciência que este caminho poderá conter algum risco de encontrar soluções que não sirvam para o sistema de formação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- no caso da presente investigação parece-nos possível falar de uma potencial transferência das necessidades de formação e das representações dos professores face à formação inicial e contínua.</li> </ul>
Madanelo (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2282 professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, com funções letivas em 90 agrupamentos verticais da Região Centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípios, que se traduzem em maior flexibilidade da oferta formativa</li> <li>- Uma maior descentralização da oferta formativa, indicando como entidades promotoras de formação, para além dos Centros de Formação das Associações de Escolas, as próprias escolas e as Instituições de Ensino Superior;</li> <li>- Uma maior proximidade aos contextos de trabalho, de acordo com um horário flexível que vá ao encontro da sua disponibilidade profissional.</li> <li>- Uma <i>formação centrada nos formandos</i> (de acordo com as suas necessidades) em detrimento de uma <i>formação centrada nos formadores</i> (de acordo com a sua especialidade);</li> <li>- Uma, ainda, maior oferta de formação de natureza teórico-prática e saberes práticos,</li> <li>- este estudo parece reforçar a ideia de que se torna necessária uma mais afinada orquestração do modelo de formação contínua de professores em vigor, não obstante o caminho já percorrido.</li> </ul>

Lopes et al. (2011)	<p>967 Educadoras de Infância e Professores dos ensinos básico e secundário de todas as regiões de Portugal Continental.</p>	<p>- a modalidade Curso foi a mais frequentada (a mais oferecida, a mais escolhida).          -a capacidade de a formação mudar práticas profissionais (individuais ou de escola) está, para os professores, associada aos conteúdos técnicos (como as TIC, por exemplo) ou a metodologias mais instrumentais (que as Oficinas como modalidade representam).          - todos os professores/formandos valorizam a formação como oportunidade de partilha com os colegas.          - do ponto de vista dos respondentes, "uma ação relevante" para o desenvolvimento profissional dos professores seja uma ação que permite a partilha de experiências profissionais com pares,          - o tipo de adesão à formação e as apreciações sobre ela estão também ligados a um conjunto de outras variáveis (a ausência de necessidade de créditos para progressão na carreira, maturidade profissional, estabilidade profissional em geral e na escola, qualidade e capacidade de mobilização por parte da oferta e às vezes da procura...).          - Os CFAE são as entidades formadoras mais escolhidas pelos professores para fazerem formação, por razões de identificação, mas também de proximidade geográfica.</p>
---------------------	--	---

Portanto, todos estes estudos apesar de terem sido realizados em anos diferentes não divergem muito uns dos outros.

Do mesmo modo, poderemos destacar os dois estudos realizados no ano letivo 1989/1990 por Rodrigues e Esteves (1993), um acerca das necessidades de formação dos professores do Ensino Secundário e o outro sobre a análise de necessidades de Formação Contínua de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, envolvendo 32 professores.

Tendo utilizado como instrumentos de recolha de dados a entrevista, na modalidade semidiretiva, a uma amostra de 32 professores em exercício de funções em 6 escolas secundárias da região de Lisboa para o primeiro estudo e o inquérito por questionário a uma amostra de 103 professores de 8 escolas desta região, para o segundo estudo, aquelas autoras concluíram o seguinte (Ibid., pp. 92-101):

- formação já obtida, através do autodidatismo, fazendo a aquisição de competências para exercer a profissão sozinhos;
- expectativas quanto à formação desejada é obter mais conhecimentos em áreas lacunares ou para abrir perspetivas;
- organização e estratégias de formação, rejeitando as modalidades de formação onde predominem a transmissão/avaliação de conhecimentos e preferindo as modalidades que caracterizam a formação profissional de adultos, em sintonia com a evolução do saber e das experiências profissionais docentes;

- conteúdos temáticos desejados para a formação: avaliação, motivação, psicologia, didática, desempenho de cargos, relação com pais e meio e novas tecnologias;
- perfil desejado do formador: «sábio» e experiente com experiência prática, competente cientificamente, humano e compreensivo, dinamizador do grupo, capaz de apoiar o formando e partilhar/formar equipa.

Outra investigação efetuada por Pires (1995, pp. 253-259), sobre as necessidades de Formação Contínua dos Diretores de Turma do ensino secundário permitiu chegar a conclusões idênticas aos estudos anteriormente referidos e ainda à investigação levada a cabo por Nogueira et al (1990) descrita no quadro 12. Neste contexto, aquela investigação utilizou como instrumento de recolha de dados a entrevista e concluiu que os professores revelaram que sentiam necessidade de formação em áreas relacionadas com o desempenho do cargo de Diretor de Turma (área-escola, avaliação, medidas de apoio e recuperação, relacionamento com alunos com necessidades educativas especiais, e orientação do processo ensino-aprendizagem) e desejavam mais e melhor formação contínua, menos teórica e em sintonia com as suas necessidades efetivas, ajudando no cargo que estavam a desempenhar (Direção de Turma), centrada na resolução de problemas e mais próxima das experiências profissionais docentes, isto é, organizacionalmente centrada na escola.

Igualmente, o estudo realizado por Lourenço (1997), no ano letivo 1995/96 sobre a caracterização dos Processos de Formação Contínua como instrumento de mudança das organizações educativas, utilizou o estudo de caso centrado na problemática do funcionamento de um Centro de Formação de Associação de Escolas, com intervenção em três concelhos do distrito de Lisboa, chegou a resultados similares dos anteriores, tendo verificado a existência de desfasamento entre os conteúdos da formação contínua, mais teóricos, e os interesses, necessidades e características dos formandos e ainda entre os objetivos da Formação Contínua e os objetivos dos Centros de Formação

## **Síntese**

Neste capítulo abordámos as perspetivas teóricas do Sistema de Formação Contínua (SFC), começando-se por fazer a evolução do conceito de formação contínua, segundo os investigadores que mais se têm dedicado a esta temática. Deste modo, tendo em conta uma perspetiva diacrónica, o conceito de formação contínua evoluiu desde uma visão de formação em serviço para a aquisição de habilitação profissional (antes de 1992), passando depois a ser entendida como um direito e um dever do docente com reflexos na carreira, assumindo deste modo, uma dimensão pessoal e uma dimensão profissional e, hoje, também está associada à formação centrada na escola como unidade organizacional (dimensão organizacional).

Também, analisámos os diversos modelos de formação contínua, incluindo os modelos organizacionais, os princípios teóricos e os objetivos teóricos na ótica de diversos investigadores.

Posteriormente, refletimos acerca das políticas educativas do SFC descritas através dos normativos legais, fazendo uma perspetiva histórica sobre a Formação Contínua de Professores e analisando o antigo e o recente Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

A seguir, foram apresentadas as políticas da administração educativa, desde o conceito normativo de formação contínua até aos objetivos e aos princípios legais.

Depois, debatemos as dinâmicas do SFC, sintetizando as teses defendidas por Nóvoa (2002) e descrevendo algumas contradições no modelo da formação contínua de professores.

Finalmente, abordámos as principais conclusões de outros estudos.





**Capítulo II – Políticas e dinâmicas dos Centros de Formação de  
Associação de Escolas (CFAE).**



## **Introdução**

O presente capítulo estrutura-se em seis pontos.

No primeiro ponto abordam-se as perspetivas organizacionais dos CFAE, destacando-se os conceitos pertinentes.

No ponto dois, refletimos acerca do percurso dos CFAE ao longo de mais de duas décadas, fazendo –se a evolução do enquadramento legal dos CFAE até ao momento atual.

No terceiro ponto, procede-se a uma resenha da organização formal dos CFAE, enquadrando-se a organização dos CFAE no RJFCP.

No ponto quatro, faz-se uma abordagem ao Projeto do Regime Jurídico dos CFAE, comparando-o com o antigo RJFCP (versão de 1996) e analisa-se o parecer do Conselho Nacional de Educação.

No quinto ponto, faz-se uma abordagem acerca da atividade dos CFAE face ao Universo das entidades formadoras e analisa-se a especificidade dos Centros de Formação das Associações de Escola como Organização.

No sexto ponto, reflete-se sobre as dinâmicas e constrangimentos dos CFAE, definindo as linhas estratégicas destas estruturas e discute-se as dinâmicas dos CFAE sob o olhar da investigação.

### **1. Perspetivas organizacionais.**

A análise da estrutura organizacional dos Centros de Formação das Associações de Escola (CFAE) comporta alguns conceitos-chave enquanto organização escolar.

#### **1.1. Conceitos de âmbito organizacional.**

Pacheco e Flores, referem-se ao funcionamento dos CFAE como “organizações corporativas de professores” (1999, p.141). Assim, torna-se necessário abordar o conceito de organização.

## Organização

A definição de organização é complexa porque não é unânime e “existem múltiplas dificuldades” (Chambel e Curral, 2008, p. 12) Neste contexto, o conceito de organização é compreendido de modo diferente, consoante o respetivo campo de análise (micro e macro), prevalecendo, atualmente, uma multiplicidade de modelos teóricos (Teoria da Burocracia de Max Weber, Teoria da Administração Científica de F.W Taylor, Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo, Teoria da Contingência de P.R. Lawrence e de J.W. Lorsch e a Teoria Z de William Ouchi). Deste modo, concordamos com Chambel e Curral, quando afirmam que “...o caráter multidisciplinar das organizações influenciou não só as variáveis tidas em conta e o nível de análise, como também o tipo de organização investigada”(Ibid.,p.13).

Outros autores definem organização do seguinte modo:

- “... conjunto de pessoas que, num ambiente dinâmico, interatuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis, num sistema estruturado, utilizando uma variedade de recursos com o fim de atingirem um objetivo comum.”(Vicente, 2004, p.19)

- “... processo de estabelecer relações entre as pessoas e os recursos disponíveis tendo em vista os objetivos que ...se propõe atingir.” (Teixeira, 2005,p.85)

- “...conjuntos de pessoas que trabalham de forma coordenada para atingir objetivos comuns”(Pina e Cunha et al., 2007, p.38)

-“...grupo estruturado de pessoas-ou seja, um grupo onde cada pessoa é responsável por tarefas bem definidas e onde existe um sistema de articulação entre elas -, que desenvolve um conjunto de atividades visando a definição e a prossecução de objetivos comuns” (Pinto et al., 2006, p. 16).

Sintetizando, podemos afirmar que uma organização é um grupo de indivíduos que se relacionam entre si e que desempenham funções definidas no desenvolvimento das suas atividades visando atingir objetivos específicos comuns.

Este conceito de organização pode aplicar-se aos CFAE, pois são formados por profissionais com competências definidas no respetivo regulamento interno, têm uma estrutura de direção e gestão, visam atingir objetivos e detêm autonomia pedagógica, no âmbito do disposto no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

## **Autonomia**

Os CFAE gozam de autonomia pedagógica à luz do decreto-lei nº 207/96 de 2 de novembro.

Os vários autores definem autonomia consoante o campo em que o termo é mais utilizado: pessoal, organizacional e político.

No campo pessoal, a autonomia pode ser definida como “(...) um processo que não supõe a ausência de relações, de dependências...acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente, na concretização de projetos” (Alves Pinto, 1998, p.17).

No campo organizacional, “(...) o grau máximo de autonomia seria equivalente a cortar as relações e dependências com outras instâncias sociais”, o que face ao atual contexto de globalização mundial não passaria do plano teórico. (Ibidem)

No campo político, autonomia significa “ (...) escolher e gerir as suas dependências” (Ibidem).

Para Barroso (2005,p.108), “a autonomia é um conceito relacional... pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações”. Este autor também considera que o conceito de autonomia tem “um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autónomos”, sendo por isso, “(...) uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências” (Ibidem). Contudo, “ só a autonomia garante (...) os recursos e capacidade de decisão (...) necessários ao funcionamento (...) de uma organização” (Barroso, 2000, p. 180).

Transpondo o conceito de autonomia para o contexto do nosso estudo – os Centros de Formação das Associações de Escola (CFAE)- podemos afirmar que a autonomia dos CFAE consubstancia-se no modo de funcionamento singular destas organizações escolares específicas através das suas relações de dependência e/ou interdependência com as Escolas associadas, sendo de extrema importância a liderança assumida pelos Diretores dos CFAE - e das Escolas.

## Liderança

Pina e Cunha et al. (2007, p.331) reconhecem que o conceito de liderança não tem definições consensuais, não existindo fronteiras bem delimitadas entre liderança e gestão. Porém, “existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir” (Jesuíno, 1999, p.8).

Alguns autores definem liderança como a capacidade ou o processo ...

- “... que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objetivos”(Ghilardi e Spallarossa, 1989,p.103).

- “... de apresentar uma visão que outros queiram apresentar. Exige a capacidade de construir relações com os outros e de organizar recursos eficazmente” (O’Connor, 1995, p. 15).

- de “...realização de objetivos comuns tanto dos líderes como dos seguidores” (Jesuíno, 1999, p.12).

- “...influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo a atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo” (Teixeira, 2005,p.163).

- “...de influenciar e motivar os comportamentos e as atitudes dos membros de uma organização (ou parte dela), para desenvolverem os esforços requeridos para a definição e a prossecução dos seus objetivos” (Pinto et al, 2006, p. 149).

O conceito de liderança tem associado alguns componentes: comportamento de líder, tarefas de grupo, funções de liderança e variáveis de intervenção (Carver e Sergiovanni, 1976, pp.233-235). Por exemplo, Ghilardi & Spallarossa (1989, p.105), defendem três estilos de liderança: autoritário, democrático e «laissez-faire». Arroteia (2008, p.187), por sua vez, argumenta que no âmbito da organização escolar, o “...comportamento dos «líderes» institucionais, e da própria direção, nas suas relações com os professores, os funcionários e os próprios alunos, vai ... condicionar a «coesão» e a «qualidade» da escola, em função da natureza dos projetos, da estratégia dos líderes e do empenhamento coletivo em torno de um projeto, dinâmico e participado”.

Em síntese, o conceito de liderança é importante para se compreender a ação dos Diretores dos CFAE e, conseqüentemente, o modo de funcionamento destes.

## **Decisão**

A investigação define decisão do seguinte modo:

- É escolher entre várias hipóteses de acção (Lavergne, 1983, citado por Cardoso, 2000, p.16);

- “É o processo de análise e escolha, entre várias alternativas (...)” possíveis, “(...) do curso de acção que a pessoa deverá seguir” (Chiavenato, 1993, p. 568, Ibidem);

- “É a escolha de uma pluralidade de hipóteses/alternativas, tendo em vista agir e/ou atuar para resolver situações que se nos deparam. Mas, o processo da decisão não é simples. Pelo contrário, envolve-o uma realidade complexa” (Cardoso, 2000, p. 109).

A maioria dos indivíduos não toma a melhor de todas as decisões (Racionalidade Absoluta), mas, ” toma a decisão que melhor o satisfaz. Quer dizer, a tomada de decisão a vários níveis (individual, em grupo e organizacional) tem em consideração os aspetos da Racionalidade Limitada”.( Ibid., p. 112)

A nível organizacional, é mais frequente abordar-se a Tomada de Decisão, cuja temática é de extrema importância para as organizações, por vezes descritas como «entidades decisórias» (Boudreau, citado por Pina e Cunha et al, 2007, p. 579).

Neste contexto, a tomada de decisão envolve duas fases:

-“ Identificação de problemas, inclui a recolha e análise de informação com o objetivo de aferir a adequabilidade da situação atual”;

- “ Resolução de problemas, consiste na busca de possíveis alternativas à situação atual, e tende a culminar na seleção e aplicação de uma delas”.(Ibidem)

Note-se que a “tomada de decisão nas organizações modernas é muitas vezes resultante das interações de vários indivíduos ... o que conduz ... à multiplicação das informações e das competências importantes para resolver problemas, cada vez mais complexos e que exigem uma estreita coordenação entre as diversas partes intervenientes” (Cardoso, 2000, p. 115).

As pessoas e os grupos pertencem a contextos organizacionais o que pode influenciar o processo de decisão organizacional.

Neste processo, podemos distinguir os seguintes fatores (Laroche, s/d, citado por Cardoso, 2000, pp. 116-118):

- O ambiente decisional interno –A estrutura na qual o indivíduo ou o grupo está colocado, a configuração de poderes e de interesses que o indivíduo ou o grupo encontrou sobre um problema dado, “A cultura própria da organização, ou do grupo, ou as culturas que se encontram em presença” (Ibid.,p. 116).

- Estrutura, decisão e burocracia da organização como as regras, normas e procedimentos que as organizações executam.

- A circulação e o tratamento da informação – Há organizações que têm pessoal destinado a tratar e a sintetizar a informação para uso dos outros.

- Objetivos secundários –O indivíduo procura agir não em função dos objetivos gerais da organização, mas em função de objetivos específicos que lhe foram atribuídos em função da sua posição na mesma (objetivos secundários), isto é, objetivos mais operacionais.

- A procura e a escolha de soluções – Se os membros da organização não partilharem os mesmos objetivos secundários tendem a encarar o problema sob aspetos diferentes, a partir de informações fragmentadas e a aconselhar soluções que decorrem dos seus próprios objetivos.

- Os disfuncionamentos burocráticos – A aplicação de regras demasiado gerais pode conduzir a especificar regras mais precisas (mais numerosas e constrangedoras), originando uma complexidade maior para quem decide.

- Os processos políticos – Nestes processos são muito importantes os jogos de antecipação, apesar de ser difícil prever o conhecimento, pelo decisor das estratégias particulares, da configuração dos poderes e dos interesses.

- Os processos culturais – Conduzem a situações cujos fatores ultrapassam, significativamente, o simples processo da tomada de decisão, estando ligados à cultura da organização ou às culturas dos diferentes membros da organização.

Mintzberg (1995, citado por Cardoso, 2000, p. 119), também considera a seguinte categorização dos processos de decisão nas organizações:

- decisões operacionais: são tomadas de maneira bastante rotineira nos processos, que são geralmente programados e executados rapidamente, e de maneira quase automática pelos operacionais ou funcionais de apoio de escalão baixo que trabalham individualmente;



- decisões administrativas: podem ser consideradas como «decisões de coordenação» (guiam e coordenam as decisões operacionais) e como «decisões de exceção» (atravessam muitas vezes as fronteiras entre as funções);

- decisões estratégicas: são decisões de grande impacto na organização, sendo também decisões de exceção.

## **2. Políticas dos CFAE: história reflexiva de um percurso superior a duas décadas.**

### **2.1. Evolução do mecanismo legal dos CFAE até ao momento atual.**

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) foram formalmente criados no ano letivo 1992/93, após a publicação do decreto – lei nº 249/92 de 9 de novembro, diploma que estabeleceu pela primeira vez o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio (artigo 1º). Nesse ano, surgiram mais de 200 CFAE. O preâmbulo daquele documento legal considera que as instituições de ensino superior são as “entidades formadoras especialmente vocacionadas para a formação contínua” e ao lado destas, “...avultam, em particular ...” os CFAE, “ ... resultantes de agrupamento de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo Ministério da Educação”.

O RJFCP na versão deste primeiro diploma é formado por 44 artigos e dez destes dizem respeito exclusivamente aos CFAE (artigos 18º a 27º). A relevância atribuída aos CFAE face a outras entidades formadoras é bem evidente no decreto – lei nº 249/92 de 9 de novembro, em virtude deste dedicar apenas dois artigos às instituições de ensino superior e somente um artigo aos centros de formação das associações de professores.

No ano seguinte, 1993, é publicada a primeira alteração, por ratificação, do RJFCP, pela Lei nº 60/93 de 8 de agosto, com ligeiros ajustes nos artigos relativos às entidades formadoras, à constituição, estrutura da direção e gestão e estatuto do diretor do CFAE, entre outras alterações noutros artigos.

Em 1994, procede-se a nova alteração do RJFCP, através do decreto-lei nº 274/94, de 28 de outubro, com ajustes, entre outros, nos artigos correspondentes às entidades formadoras, à constituição, autonomia e competências da comissão pedagógica dos CFAE.

Decorridos mais dois anos é publicada a terceira alteração ao RJFCP, mais profunda do que as anteriores, através do decreto – lei nº 207/96 de 2 de novembro, que apresenta a respetiva versão consolidada com mais oito artigos, totalizando agora 52 artigos. Dos dez artigos inicialmente dedicados aos CFAE, sete foram alterados por este segundo diploma e, também, foram adicionados três novos artigos (artigos 25º A, 27ºA e 27ºB).

Por sua vez, em 1999, surge nova alteração no RJFCP, com o decreto-lei nº 155/99, de 10 de maio, com ajustes nos artigos relativos ao estatuto do diretor, ao apoio técnico e às competências do Conselho Administrativo da Gestão Administrativo- Financeira dos CFAE, entre outros ajustes em outros artigos.

No ano 2007, com a publicação de nova alteração ao Estatuto da Carreira Docente, decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, são feitos ajustes a nove artigos do RJFCP, um dos quais relativo ao estatuto do diretor.

Finalmente, decorridos cerca de 22 anos da criação dos CFAE, é publicado o decreto –lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, com novo RJFCP, com menos 19 artigos, perfazendo agora um total de 33 artigos e dedicando somente um artigo aos CFAE, que remete para novo decreto-lei o estatuto, competências, constituição e regras de funcionamento destas entidades formadoras. Por outro lado, mantém-se em vigor o anterior RJFCP, até à publicação de nova regulamentação prevista naquele diploma legal.

Deste modo, importa destacar como foram descritas essas alterações no próprio RJFCP em cada um dos artigos dedicados exclusivamente aos CFAE.

## **2.2. Os CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.**

Assim, começaremos pelo artigo 18º do RJFCP relativo à formalização da constituição dos CFAE.

### **2.2.1. Constituição dos CFAE.**

O RJFCP define no seu artigo 18º a constituição dos CFAE. Em 1992, através do decreto-lei nº 249/92, aquele artigo era formado por seis pontos. Em 1993, é publicada a primeira alteração, por ratificação, do RJFCP e onde é introduzido mais um ponto no artigo 18º, para referir que um dos pontos não se aplica à “ *...constituição dos Centros de Formação que associem, exclusivamente, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo*”.

Por sua vez, em 1996 o decreto – lei nº 207/96 de 2 de novembro, procede a nova redação de três pontos do artigo 18º.

Mais tarde, em 2008, a reestruturação da rede dos CFAE formalizada pelo despacho nº 18038/2008, de 4 de julho, procede a nova alteração do artigo 18º, sobre a constituição dos novos CFAE.

Por último, em 2014 é publicado o novo RJFCP que remete a constituição dos CFAE para futura regulamentação.

O quadro abaixo apresenta o enquadramento dos CFAE no RJFCP, com a evolução das alterações atrás referidas, especificamente no que diz respeito à sua constituição (artigo 18º do RJFCP)..

Quadro 13 - A Constituição dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 18º -Constituição.

DL nº 249/92 de 9/11	Lei nº 60/93 de 8/08	DL nº 274/94, de 8/10	DL nº 207/96 de 2/11	Despacho nº 18038/2008, de 4 de julho	DL nº 22/2014, de 11/02
<p>1- Os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário de uma mesma área geográfica podem, mediante decisão dos respetivos órgãos de direção, associar-se com vista à constituição de centros de formação de associações de escolas.</p> <p>2- Os centros de formação podem associar escolas públicas, bem como escolas privadas e cooperativas, desde que seja previamente definido o contributo destas em recursos humanos e recursos financeiros.</p> <p>3- Salvo casos de contiguidade, só podem agrupar-se</p>	<p>1- .....</p> <p>2- .....</p> <p>3- .....</p> <p>4- O disposto no número anterior não é aplicável à constituição de centros de formação que associem exclusivamente estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.</p> <p>5- (Atual nº 4).</p> <p>6- (Atual nº 5).</p> <p>7- (Atual nº 6).</p>	<p>1- .....</p> <p>1- .....</p> <p>2- .....</p> <p>3- .....</p> <p>4- .....</p> <p>5- .....</p> <p>6- O processo de associação de escolas deve ser acompanhado, apoiado e homologado pelo respetivo diretor regional de educação.</p> <p>7- .....</p>	<p>1- Os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário de uma mesma área geográfica podem, mediante decisão dos respetivos órgãos de direção, associar-se com vista à constituição de centros de formação de associações de escolas.</p> <p>2 - .....</p> <p>3- .....</p> <p>4- .....</p> <p>5- Os centros de formação associam estabelecimentos de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, podendo constituir bolsas de formadores de cada um dos níveis e modalidades de educação e</p>	<p>1- Para efeitos da criação de um centro de formação de associações de escolas, o número de docentes, afetos aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que constituem as associações que vêm a integrar o centro de formação a constituir, obedece aos referenciais que adiante se enunciam:</p> <p>a) Para as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto e para as áreas cuja densidade populacional seja considerada equiparável àquelas o referencial é de 2000 docentes;</p> <p>b) Para as áreas de fraca densidade populacional o referencial é de 1000 docentes;</p> <p>c) Para as áreas que não se integrem em nenhuma das alíneas anteriores o referencial é de 1500 docentes.</p> <p>2- Para efeitos do disposto no número anterior</p>	<p><b>Artigo 11.º</b> <i>Centros de formação de associações de escolas</i></p> <p>Os CFAE são entidades formadoras com estatuto, competências, constituição e as regras de funcionamento estabelecidos em decreto - lei.</p>

<p>escolas das mesmas áreas geográficas, sendo estas, para efeito do disposto no presente diploma, delimitadas por despacho do Ministro da Educação.</p> <p>4- Os centros de formação associam estabelecimentos de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, podendo constituir bolsas de formadores de cada um dos níveis e modalidades de educação e ensino que os integram.</p> <p>5- O processo de associação de escolas deve ser acompanhado, apoiado e homologado pelo respetivo diretor regional de educação.</p> <p>6- Por despacho do Ministro da Educação, serão definidas as condições necessárias à constituição de um centro de</p>			<p>ensino que os integram.</p> <p>6- Por despacho do Ministro da Educação serão definidas as condições necessárias à constituição de um centro de formação de associação de escolas públicas ou misto.</p> <p>7- (Atual n.º6.)</p>	<p>compete às direções regionais de educação, de acordo com os critérios que considerar adequados, determinar em qual das áreas aí referidas se afigura ser de integrar o centro de formação de associações de escolas cuja constituição lhe foi solicitada para homologação.</p> <p>3- A iniciativa de criação das associações de escolas e dos centros de formação correspondentes cabe aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, através dos respetivos presidentes dos conselhos executivos/diretores, que para o efeito devem elaborar a respetiva ata de constituição, tendo em vista o seu posterior envio, para homologação, à direção regional de educação da área geográfica a que corresponda a escola sede do centro de formação escolhida.</p> <p>4- Sem prejuízo do cumprimento dos requisitos previstos</p>	
---	--	--	--	---	--

<p>formação de associação de escolas públicas ou misto.</p>				<p>no n.º 1, a criação de um centro de formação de associações de escolas tem de respeitar o princípio da inclusão de todas as escolas de uma mesma área e da contiguidade geográfica.</p> <p>5- Por iniciativa da direção regional de educação respetiva, mediante proposta devidamente fundamentada, elaborada na sequência de deliberação concordante exarada em ata de reunião das escolas interessadas e em face de manifesta e fundada razão de excecionalidade, pode ser autorizada, pelo membro do governo competente, recolhido o prévio parecer favorável da Direção -Geral dos Recursos Humanos da Educação, a homologação da constituição de centros de formação de associações de escolas sem que se verifiquem os referenciais constantes do n.º 1.</p> <p>6- Com a entrada em vigor do</p>	
---	--	--	--	---	--

				<p>presente despacho consideram -se extintos os centros de formação de associações de escolas existentes na presente data, devendo ter lugar a iniciativa e consequente elaboração da ata, previstas no n.º 2, tendente à criação de novos centros de formação, e a respetiva decisão de homologação ser proferida até 31 de Agosto de 2008.</p> <p>7- Todos os direitos e obrigações entretanto consolidados e decorrentes do funcionamento dos centros de formação de associações de escolas extintos ao abrigo do número anterior transmitem -se, nos termos gerais de direito, por força da criação dos novos centros de formação e logo que homologada a constituição destes.</p>	
--	--	--	--	--	--

Portanto, com a publicação do despacho nº 18038/2008, de 4 de julho e face à reestruturação da rede dos CFAE, em 2008 estes foram formalmente extintos, devendo ser criados novos CFAE cujo referencial mínimo é 1000 docentes em áreas de fraca densidade populacional ou 2000 docentes para as “... *Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto e para as áreas cuja densidade populacional seja considerada equiparável àquelas...*” ou 1500 docentes para as áreas de média densidade populacional. Deste modo, resultaram agregações de CFAE e a nova rede ficou reduzida a cerca de metade da anterior, ou seja, de um total de cerca de 180 CFAE passou-se para 92 novos Centros de Formação de Associação de Escolas, parecendo evidenciar uma profunda reestruturação na respetiva rede.

Destaca-se o facto de que aquele despacho atribui aos diretores/ presidentes dos conselhos executivos a responsabilidade da iniciativa da criação dos novos CFAE.

Com a extinção dos anteriores CFAE, ressalva-se, contudo, os seguintes aspetos:

- “ Todos os direitos e obrigações entretanto consolidados e decorrentes do funcionamento dos centros de formação de associações de escolas extintos ... transmitem - se, nos termos gerais de direito, por força da criação dos novos centros de formação e logo que homologada a constituição destes”.

- “O diretor do centro de formação de associações de escolas extinto permanece em funções até à tomada de posse do novo diretor do centro de formação que venha a integrar a associação ou associações de escolas que integravam aquele” (despacho nº 18038/2008, de 4 de julho).

Em suma, os 92 CFAE atualmente em funcionamento detém maior área geográfica de intervenção e resultaram da fusão dos anteriores.

Os objetivos formais dos CFAE também foram alterados desde a sua constituição.

### **2.2.2. Autonomia dos CFAE.**

As versões original (DL nº 249/92, de 9 de novembro) e consolidada (DL nº 207/96, de 2 de novembro) do RJFCP referem no seu artigo 21º que os CFAE “*gozam de autonomia pedagógica*” e devem atender às orientações emanadas do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC).



Relativamente à autonomia dos CFAE, a única reformulação legislativa ocorreu através do DL nº 274/94, de 28 de outubro, devido à nova designação atribuída ao CCPFC, como se pode constatar no quadro abaixo.

Quadro 14 - Autonomia dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 21º -Autonomia.

DL nº 249/92 de 9/11	DL nº 274/94 de 28/10
<p>1 —Os centros de formação gozam de autonomia pedagógica para os efeitos previstos neste diploma.</p> <p>2 —Sem prejuízo da sua autonomia pedagógica, o centro de formação atenderá às orientações do Conselho Coordenador de Formação Contínua.</p>	<p>1- .....</p> <p>2 —Sem prejuízo da sua autonomia pedagógica, o centro de formação atende às orientações do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.</p>

Portanto, os CFAE têm somente autonomia pedagógica, contudo, devem cumprir as orientações do CCPFC.

O RJFCP também formaliza a sede e designação dos CFAE.

### 2.2.3. Sede e designação dos CFAE.

Segundo o RJFCP (artigo 22º) os CFAE têm sede numa das escolas associadas e adotam designação própria, podendo acrescer o nome de um patrono.

Na prática, verifica-se que quase todos os CFAE estão sediados numa escola secundária.

A maioria destas entidades formadoras adotaram designação própria, nomeadamente os nomes dos Concelhos da sua área geográfica de intervenção.

Os CFAE têm verbas e receitas próprias.

## 2.2.4. Verbas e receitas próprias dos CFAE.

O RJFCP não formaliza qualquer autonomia financeira para os CFAE.

Porém, o artigo 23º do RJFCP sublinha que os *CFAE* “*têm verbas próprias inscritas no orçamento*” da escola – sede e “ *têm receitas próprias provenientes da aceitação de liberalidades ou de serviços prestados*”. A movimentação destas verbas é da competência do órgão de gestão da escola –sede, mediante proposta do Diretor do CFAE.

O RJFCP define a estrutura de direção e gestão dos CFAE.

## 2.2.5. Estrutura da direção e gestão dos CFAE.

A formalização da estrutura da direção e gestão dos CFAE está definida no artigo 24º do RJFCP publicado em 1992 e foi reformulada ligeiramente no ano seguinte (Lei nº 60/93, de 20 de agosto) e mais significativamente em 1996 (DL nº 207/96, de 2 de novembro).

Mais tarde, após a reestruturação da rede nacional do CFAE ocorrida em 2008, o despacho nº 2609/2009, de 20 de janeiro, define a estrutura e a afetação de recursos humanos e financeiros dos CFAE por forma a atingir os seus objetivos.

O quadro seguinte apresenta a evolução da estrutura da direção e gestão dos CFAE no RJFCP.

Quadro 15 - Estrutura da direção e gestão dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 24º.

DL nº 249/92 de 9/11	Lei nº 60/93 de 8/08	DL nº 207/96 de 2/11	Despacho nº 2609/2009, de 20/01	DL nº 22/2014, de 11/02
1 - São órgãos de direção e gestão dos centros de formação a comissão pedagógica e o diretor.  2 - A comissão pedagógica é composta pelos presidentes dos conselhos	1 - .....  2 - A comissão pedagógica é composta por representantes das escolas associadas, designados pelos conselhos pedagógicos e pelo órgão de	1 - São órgãos de direção e gestão dos centros de formação das associações de escolas públicas e mistas a comissão pedagógica, o diretor e o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira.  2 - A comissão	1- Cada centro de formação é dirigido por um diretor.  2- O funcionamento do centro de formação é assegurado pelo diretor e por um secretariado, podendo dispor de assessorias de natureza pedagógica, informática e financeira e ainda de consultores de formação.	<b>Artigo 11.º</b> <i>Centros de formação de associações de escolas</i>  Os CFAE são entidades formadoras com estatuto, competências, constituição e

DL n° 249/92 de 9/11	Lei n° 60/93 de 8/08	DL n° 207/96 de 2/11	Despacho n° 2609/2009, de 20/01	DL n° 22/2014, de 11/02
<p>pedagógicos das escolas associadas e pelo diretor executivo da escola que funcione como sede.</p> <p>3 - O diretor é escolhido de entre os docentes das escolas associadas.</p>	<p>gestão da escola que funcione como sede do centro.</p> <p>3 - .....</p>	<p>pedagógica é composta pelo diretor do centro de formação, pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas, por representantes dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e pelo presidente do conselho diretivo ou diretor executivo da escola que funcione como sede.</p> <p>3 - O diretor é selecionado por concurso de entre os docentes das escolas associadas.</p> <p>4 - O Conselho de acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira é composto por um membro eleito pela comissão pedagógica e pelo presidente do conselho administrativo e chefe dos serviços administrativos da escola sede.</p>	<p>3- O secretariado é assegurado por um assistente técnico da escola onde está sediado o centro de formação ou das escolas associadas.</p> <p>4- Sempre que as escolas associadas o considerem necessário e disponham de recursos para o efeito, o secretariado poderá ser constituído por dois assistentes técnicos.</p> <p>5- Cabe aos diretores das escolas associadas deliberar sobre a constituição, critérios de escolha e dotação das assessorias, ouvido o diretor do centro de formação.</p> <p>6- Sem prejuízo do disposto no número anterior, as assessorias pedagógica, informática e financeira podem ser asseguradas por um ou mais docentes, quer na escola onde está sediado o centro, quer nas escolas associadas, designadamente utilizando insuficiências de horário ou com recurso ao crédito horário das escolas associadas ao centro de formação.</p> <p>7- As assessorias de natureza informática e financeira podem, ainda, ser asseguradas através de aquisição de serviços, nos termos legais.</p>	<p>as regras de funcionamento estabelecidos em decreto -lei.</p>

DL n° 249/92 de 9/11	Lei n° 60/93 de 8/08	DL n° 207/96 de 2/11	Despacho n° 2609/2009, de 20/01	DL n° 22/2014, de 11/02
			<p>8- A consultoria de formação, quando exista, é assegurada por consultores de formação acreditados pelo Conselho Científico – Pedagógico de Formação Contínua.</p> <p>9- Os encargos financeiros das assessorias informática e financeira e da consultoria de formação, referidas nos n°s 7 e 8, são suportados pelo orçamento de compensação e receita da escola onde está sediado o centro, ou por programas específicos das ações a realizar.</p>	

Em síntese, a direção e gestão dos CFAE é da responsabilidade do seu diretor, da sua comissão pedagógica (constituída pelo diretor do CFAE, pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas e pelo diretor da escola- sede) e do Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira (composto por um membro eleito pela comissão pedagógica e pelo presidente do conselho administrativo e chefe dos serviços administrativos da escola sede).

Com a publicação do Despacho n° 18038/2008, de 4 de julho, ficou estabelecido que o funcionamento do CFAE é assegurado pelo seu diretor que o dirige e por um secretariado constituído por um ou dois assistentes técnicos da escola-sede ou das escolas associadas. Também pode dispor de assessorias de natureza pedagógica, informática e financeira (asseguradas por um ou mais docentes da escola – sede ou das escolas associadas), e ainda de consultores de formação acreditados pelo Conselho Científico – Pedagógico de Formação Contínua.

O RJFCP determina as competências da comissão pedagógica e do consultor de formação.

## 2.2.6. Objetivos dos CFAE.

Relativamente aos objetivos dos CFAE, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores começou por formalizar quatro e decorridos quatro anos adicionou um e reformulou outro, como se pode verificar no quadro abaixo.

Quadro 16 - Os objetivos dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 19º -Objetivos.

DL n° 249/92 de 9/11	DL n° 207/96 de 2/11	DL n° 22/2014, de 11/02
São objetivos dos centros de formação:  a) Contribuir para a promoção da formação contínua;  b) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;  c) Promover a identificação das necessidades de formação;  d) Adequar a oferta à procura de formação.	São objetivos dos centros de formação:  a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;  b) [Atual alínea e).]  c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;  d) [Atual alínea b).]  e) [Atual alínea d).]	Artigo 11.º <b>Centros de formação de associações de escolas</b>  Os CFAE são entidades formadoras com estatuto, competências, constituição e as regras de funcionamento estabelecidos em decreto -lei.

Porém, o atual RJFCP (DL n° 22/2014, de 11 de fevereiro) remete para futura regulamentação toda a orgânica dos CFAE.

Por outro lado, as competências dos CFAE foram igualmente objeto de reformulação.

## 2.2.7. Competências dos CFAE.

Tal como foi descrito para os objetivos, também as competências dos CFAE tiveram ligeiras alterações ao longo destas duas décadas. Das cinco competências formalmente definidas no RJFCP inicial, somente foi adicionada uma, decorridos quatro anos, tendo sido reformuladas quatro.

A alteração mais significativa acerca das competências dos CFAE ocorreu em 2008, aquando da publicação do Despacho nº 18038/2008, de 4 de julho que formaliza as responsabilidades daquelas entidades em relação à elaboração dos seus planos de ação, tendo por base os planos de formação das Escolas associadas que devem ser desenvolvidos em dois anos letivos. Os planos de ação dos CFAE devem ser objeto de acreditação da parte do Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua de Professores e podem ser financiados pelo POPH (Programa Operacional do Potencial Humano).

O quadro seguinte mostra esta constatação.

Quadro 17 - As competências dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 20º -Competências.

DL nº 249/92 de 9/11	DL nº 207/96 de 2/11	Despacho nº 18038/2008, de 4 de julho	DL nº 22/2014, de 11/02
<p>Aos centros de formação cabe:</p> <p>a) Assegurar as prioridades nacionais de formação, bem como, na medida do possível, as ações de formação contínua que os professores solicitem;</p> <p>b) Estabelecer prioridades locais;</p> <p>c) Elaborar planos</p>	<p>.....</p> <p>a) Identificar as necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, estabelecendo as respetivas prioridades;</p> <p>b) Promover as ações de formação contínua que respondam às prioridades definidas;</p>	<p>1- Os planos de formação previstos na alínea <i>b</i>) do n.º 2 do artigo 20.º e na alínea <i>d</i>) do artigo 33.º, ambos do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, devem conter, em termos concretos e precisos, a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objetivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar e qual o público -alvo a atingir.</p> <p>2- Os planos de formação deverão ser organizados para dois anos letivos, sendo que o primeiro, ao abrigo da atual legislação, deverá também incluir o período do ano letivo de 2008 -2009 não abrangido pelos anteriores planos</p>	<p>Artigo 11.º</p> <p><b>Centros de formação de associações de escolas</b></p> <p>Os CFAE são entidades formadoras com estatuto, competências, constituição e as regras de funcionamento estabelecidos em decreto - lei.</p>

<p>de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;</p> <p>d) Alargar as suas atividades de formação contínua, para além de promover ações com efeito imediato na progressão da carreira docente;</p> <p>e) Criar e gerir centros de recursos.</p>	<p>a) .....</p> <p>b) Coordenar e apoiar projetos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados;</p> <p>c) Promover a articulação de projetos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local;</p> <p>f) [Atual alínea e).]</p>	<p>de formação dos centros de formação de associações de escolas.</p> <p>3- Os centros de formação de associações de escolas, tomando como referência os planos de formação a que se refere o número anterior, elaboram os seus planos de ação, os quais devem conter a explicitação do dispositivo de formação que se destina a responder aos planos de formação das escolas associadas.</p> <p>4- Os planos de ação dos centros de formação de associações de escolas devem ser objecto, nos termos legais, de acreditação por parte do conselho científico - pedagógico da formação contínua de professores e podem ser financiados pelo Programa Operacional potencial Humano.</p> <p>5- Os termos e condições em que se concretiza a operacionalização dos planos de ação dos centros de formação das associações de escolas é objeto de contratualização com entidades externas, designadamente, instituições de ensino superior e associações profissionais de professores, as quais devem, previamente e nos termos legais, ser acreditadas para aquele efeito pelo conselho científico - pedagógico da formação contínua de professores.</p> <p>6- A contratualização com entidades externas prevista no número anterior não poderá ser inferior a dois terços da totalidade do plano de ação a desenvolver.</p>	
--	---	---	--

Da análise do quadro, podemos concluir que aos CFAE competia até 2014, identificar as necessidades de formação dos docentes, promover ações de formação contínua conforme prioridades previamente definidas, elaborar planos de ação coerentes com os planos de formação das escolas associadas, promover a articulação de projetos das escolas com o poder local e criar e gerir centros de recursos.

Em síntese, os CFAE devem intervir de forma articulada com as estruturas a nível local (escolas, poder local e outras entidades).

O RJFCP determina as competências da comissão pedagógica e do consultor de formação.

## 2.2.8. Competências da comissão pedagógica e do consultor de formação dos CFAE.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores atribuiu inicialmente 4 competências à comissão pedagógica dos CFAE. Decorridos cerca de dois anos o RJFCP determinou mais uma competência, através do Decreto – Lei nº 274/94, de 28 de outubro. Decorridos mais dois anos o Decreto – Lei nº 207/96, de 2 de novembro define mais cinco competências, totalizando 10 competências para a comissão pedagógica.

Em 1996, a alteração ao RJFCP introduz um novo artigo sobre as competências do consultor de formação, conforme artigo 25º A do Decreto – Lei nº 207/96, de 2 de novembro.

O quadro abaixo descreve esta evolução das competências formais da comissão pedagógica, bem como, enuncia as competências do consultor de formação.

Quadro 18 - Competências da comissão pedagógica e do consultor de formação dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigos 25º e 25ºA.

DL nº 249/92, de 9/11	DL nº 274/94, de 28/10	DL nº 207/96 de 2/11	Despacho nº 18038/2008, de 4 de julho	DL nº 22/2014, de 11/02
1- À comissão pedagógica compete: a) Escolher o diretor; b) Emitir recomendações sobre aspetos pedagógicos;	1-..... a)..... b)..... c)..... d)..... e) Escolher os formadores do respetivo centro. 2- .....	1-..... a) Selecionar o diretor do centro de entre as candidaturas apresentadas; b) Eleger o seu representante no conselho de	2- O funcionamento do centro de formação é assegurado pelo diretor e por um secretariado, podendo dispor de assessorias de	<b>Artigo 11.º</b> <i>Centros de formação de associações de escolas</i>  Os CFAE são entidades



<p>c) Estabelecer a articulação entre os projetos de formação das escolas e o centro; d) Aprovar o plano de ação, proposto pelo diretor do centro;</p> <p>2- O controlo orçamental sobre o centro é exercido pela comissão pedagógica.</p>	<p>3- Os membros da comissão pedagógica exercem as suas funções por um período de três anos, renovável</p>	<p>acompanhamento da gestão administrativo-financeira; c) [Atual alínea b).] d) [Atual alínea c).] e) [Atual alínea d).] f) [Atual alínea e).] g) Aprovar os protocolos de colaboração entre o centro e outras entidades formadoras; h) Propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das atividades do centro; i) Aprovar o seu regulamento interno de funcionamento do qual conste, designadamente, o regime de seleção do diretor do centro; j) Acompanhar a execução do plano de ação do centro, bem como do respetivo orçamento. 2 - A comissão pedagógica pode nomear um consultor de formação.</p> <p><b>Artigo 25º-A</b> <b>Consultor de formação</b> 1- O cargo de consultor de formação deve ser desempenhado por indivíduos possuidores de currículo relevante, como tal reconhecido mediante</p>	<p>natureza pedagógica, informática e financeira e ainda de consultores de formação.</p> <p>8- A consultoria de formação, quando exista, é assegurada por consultores de formação acreditados pelo Conselho Científico – Pedagógico de Formação Contínua.</p> <p>9- Os encargos financeiros das assessorias informática e financeira e da consultoria de formação, referidas nos nºs 7 e 8, são suportados pelo orçamento de compensação e receita da escola onde está sediado o centro, ou por programas específicos das ações a realizar.</p>	<p>formadoras com estatuto, competências constituição e as regras de funcionamento estabelecidos em decreto -lei.</p>
--	--	---	---	---

		<p>deliberação fundamentada do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.</p> <p>2- Ao consultor de formação compete:</p> <p><i>a)</i> Colaborar na elaboração do plano de formação do centro;</p> <p><i>b)</i> Dar parecer sobre aspetos relacionados com o funcionamento científico-pedagógico do centro;</p> <p><i>c)</i> Acompanhar o desenvolvimento das ações de formação realizadas nas modalidades de projeto e círculo de estudos;</p> <p><i>d)</i> Exercer as demais funções de âmbito científico-pedagógico que lhe forem cometidas pelos órgãos de direção e gestão do centro.</p>		
--	--	--	--	--

Portanto, as 10 competências que o RJFCP atribui à comissão pedagógica dos CFAE significam que o funcionamento desta entidade formadora depende não só do seu diretor, mas também, daquela estrutura, cujas decisões podem ter grande impacto.

Por outro lado, o cargo de consultor de formação é também importante para o funcionamento de cada CFAE porque colabora, dá pareceres, acompanha e exerce funções no domínio científico- pedagógico.

No âmbito da formação contínua de professores, os CFAE desempenham um importante papel.

### **2.2.9. Papel dos CFAE.**

#### **O Plano de Formação**

Os estudos empíricos dizem-nos que a maioria dos Centros de Formação no início de cada ano letivo, solicita aos diretores ou presidentes dos conselhos diretivos das Escolas Associadas para elaborarem as respetivas necessidades de formação em cada escola. Depois, o diretor do Centro de Formação elabora o plano de formação com base naquelas necessidades de formação e leva-as à comissão pedagógica que as analisará e aprovará. A construção de um projeto supõe a partilha e participação com negociação e compromisso dos membros da organização, não sendo compatível “com decisões impostas de forma arbitrária, nem com a ação de um só indivíduo”( Barroso e Canário,1995, pp. 279-280 e Cardoso, 2000, pp.136-137).

A maioria dos Centros de Formação divulga o plano de formação através da comissão pedagógica, na elaboração desse documento participa na quase totalidade, o diretor do Centro e em menor percentagem participa a comissão pedagógica, sendo quase inexistente a participação de outros professores. (cfr. Barroso e Canário, 1995b, pp. 279-280)

A maioria dos formadores é convidada individualmente pelos Centros. A esmagadora maioria dos Centros não organiza quaisquer Ações de Formação destinadas a formadores do Centro, o que revela ausência de uma política de formação de formadores, o que em termos estratégicos, contraria um processo de autonomia, relativizando o peso numérico dos formadores oriundos de Escolas associadas (fator favorável, em princípio a um processo de formação autónoma) (Ibid., pp. 280-282).

### **2.2.10. Os Diretores dos CFAE.**

Apesar disso, o diretor do CFAE tem um estatuto regulado pelo RJFCP.

#### **Estatuto do diretor do CFAE.**

O estatuto do diretor está formalizado nos cinco pontos que constituem o artigo 27º do RJFCP, tendo sido sujeito a algumas reformulações até ao ano de 2007, aquando da

publicação de nova alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), através do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Em 1996, foram aditados os artigos 27.º - A (Apoio técnico), revogado em 2007 e o artigo 27.º-B (Competências do Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira).

O quadro seguinte apresenta a evolução das alterações do estatuto do diretor do Centro de Formação.

Quadro 19 - Estatuto do diretor dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 27.º - Estatuto do diretor

DL n.º 249/92, de 9/11	Lei n.º 60/93, de 8/08	DL n.º 207/96, de 2/11	Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio	DL n.º 15/2007, de 19/01
<p>1- O diretor beneficia de dispensa parcial de serviço docente, devendo lecionar, no mínimo, duas turmas ou oito horas letivas semanais.</p> <p>2- Sempre que o diretor seja um docente da educação pré-escolar, do 1.º ciclo do ensino básico ou da educação especial, fica dispensado de qualquer serviço docente permanente, sem prejuízo da prestação de apoio a atividades letivas na escola</p> <p>3-O diretor pode ser remunerado pelas ações de formação que ministrar.</p> <p>4- O diretor exerce as suas funções por um período de três anos, renovável.</p> <p>1-</p>	<p>1-O diretor beneficia de dispensa parcial de serviço docente, devendo lecionar uma turma se o número de professores das escolas associadas for igual ou superior a 1000, e duas turmas, se esse número for inferior.</p> <p>2- Independentemente do número de professores das escolas associadas, o diretor que seja simultaneamente representante do Centro de Formação no Conselho Coordenador de Formação Contínua leciona apenas uma turma.</p> <p>3- (Atual n.º 2)</p> <p>4- (Atual n.º 3)</p> <p>5- (Atual n.º 4)</p>	<p>1- O diretor do centro é, obrigatoriamente, um docente profissionalizado, com, pelo menos, cinco anos de bom e efetivo serviço.</p> <p>2- O diretor do centro poderá beneficiar de dispensa total de serviço docente.</p> <p>3- O diretor, se colocado como docente num estabelecimento de educação ou de ensino não pertencente à associação de escolas, pode concluir o seu mandato em regime de destacamento.</p> <p>4- O exercício de funções de diretor do centro é equiparado para efeitos remuneratórios ao exercício do cargo de presidente de</p>	<p>«Artigo 27.o</p> <p>1- .....</p> <p>2- .....</p> <p>3- .....</p> <p>4- Pelo exercício do cargo de diretor do centro é atribuído um suplemento remuneratório, de montante a fixar por despacho dos Ministros das Finanças e da Educação, o qual acresce à remuneração base do respetivo titular.</p> <p>5- .....</p> <p>Artigo 27.ºA</p> <p>[. . .]</p> <p>1- O apoio técnico ao diretor do centro é assegurado por um máximo de dois docentes, os quais exercerão tais funções em regime de acumulação, sendo-lhes devida uma remuneração, cujo valor hora é fixado nos termos do</p>	<p>1- O diretor do centro é um docente com a categoria de professor titular.</p> <p>2 - .....</p> <p>3 - .....</p> <p>4- (<i>Revogado.</i>)</p> <p>5- .....</p> <p>Artigo 25.o</p> <p><b>Norma revogatória</b></p> <p>São revogados:</p> <p>c) O n.º 5 do artigo 13.o, o n.º 4 do artigo 27.º e o artigo 27.º-A do Regime Jurídico da Formação Contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, e alterado pelos Decretos-Leis n.º 207/96, de 2 de Novembro, e 155/99, de 10 de Maio;</p>

DL n° 249/92, de 9/11	Lei n° 60/93, de 8/08	DL n° 207/96, de 2/11	Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio	DL n° 15/2007, de 19/01
		<p>conselho diretivo. 5- .....</p> <p>Artigo 27.o-A <b>Apoio técnico</b> O apoio técnico ao diretor do centro de formação será assegurado por docentes, até ao máximo de dois, em regime de acumulação, dando direito a remuneração.</p> <p>Artigo 27.o-B <b>Competências do Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira</b> Ao Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira compete: a) Elaborar e aprovar o projeto de orçamento do centro; b) Exercer o controlo orçamental sobre a atividade do centro.</p>	<p>n.º 4 do artigo anterior. 2- O número efetivo de docentes para as funções previstas no número anterior, bem como de horas que a cada um é permitido acumular, é fixado pelo respetivo diretor regional de educação, tendo em conta o número de horas de formação ministrada pelo centro e ainda o disposto legalmente em matéria de acumulação de funções do pessoal docente.</p>	

É de destacar o fato do apoio técnico ao diretor do CFAE ter sido formalmente implementado em 1996 e, decorridos cerca de onze anos ter sido revogado, o que significa que os CFAE, a partir de 2007 deixaram de ter apoio técnico, apesar do despacho n° 2609/2009, de 20 de janeiro ter regulamentado a afetação de recursos humanos e financeiros ao Centro de Formação.

Neste contexto, atualmente os CFAE podem dispor de assessorias a nível pedagógico, informático e financeiro, e nestes dois casos, os encargos “*são suportados pelo orçamento de compensação e receita da escola onde está sediado o centro, ou por programas específicos das ações a realizar*”, conforme despacho acima referido.

Nos anos de 2007 e 2008, os CFAE funcionaram com muitas dificuldades pois não dispunham de apoios técnicos e foram objeto de uma reestruturação profunda a nível da sua abrangência geográfica, resultado da fusão de cerca de metade dos Centros de Formação de Associação de Escolas.

O RJFCP também define as competências do diretor do CFAE.

### **Competências do diretor dos CFAE.**

O artigo 26º do RJFCP determina na sua versão original (1992) 7 competências. Decorridos cerca de quatro anos o mesmo RJFCP adiciona uma competência, não se verificando mais nenhuma reformulação naquele artigo, como se pode verificar no quadro abaixo.

Quadro 20 - Competências do diretor dos CFAE no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – artigo 26º - Competências do diretor.

<b>DL nº 249/92, de 9/11</b>	<b>DL nº 207/96, de 2/11</b>
<p>Ao diretor do centro compete:</p> <p><i>a) Presidir à comissão pedagógica;</i></p> <p><i>b) Coordenar e gerir o processo de formação contínua dos professores das diversas escolas associadas;</i></p> <p><i>c) Promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do centro;</i></p> <p><i>e) Assegurar a articulação com outros estabelecimentos, designadamente os de ensino superior, tendo em vista a preparação, orientação e gestão de ações de formação contínua;</i></p> <p><i>f) Promover a organização das ações previstas no plano de formação do centro;</i></p> <p><i>g) Analisar e sistematizar a informação constante das fichas de avaliação das ações de formação contínua realizadas e apresentá-las à comissão pedagógica;</i></p> <p><i>h) Propor a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do centro.</i></p>	<p>.....</p> <p><i>a) Representar o centro de formação;</i></p> <p><i>b) [Atual alínea a).]</i></p> <p><i>c) [Atual alínea b).]</i></p> <p><i>d) [Atual alínea c).]</i></p> <p><i>e) [Atual alínea d).]</i></p> <p><i>f) [Atual alínea e).]</i></p> <p><i>g) [Atual alínea f).]</i></p> <p><i>h) [Atual alínea g).]</i></p>

Da análise do quadro, podemos afirmar que as 8 competências atribuídas pelo RJFCP ao diretor do Centro de Formação para dirigir esta entidade são consentâneas com as atribuídas quer à comissão pedagógica, quer ao consultor de formação, tendo em consideração a hierarquia dos diversos cargos.

Por sua vez, o estatuto do diretor foi reformulado várias vezes, ao longo dos anos de existência dos CFAE.

### **2.2.11. Modalidades de Ações de Formação Contínua.**

O primeiro Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, define no artigo 7º as seguintes modalidades de ações de formação contínua:

- Cursos de formação;
- Módulos de formação;
- Frequência, com aproveitamento, de disciplinas singulares em instituições de ensino superior;
- Seminários;
- Oficinas de formação;
- Estágios;
- Projetos;
- Círculos de estudos.

No mesmo artigo é referido que os projetos de intervenção na escola carecem de prévia aprovação do respetivo órgão de gestão e administração após a audição do órgão de coordenação pedagógica.

A decisão sobre o pedido de acreditação das ações de formação é da competência do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFCP) que tem o prazo de 90 dias para o fazer, findo o qual se presume o deferimento tácito, conforme é enunciado no ponto 3 do artigo 30º RJFCP.

Tendo em vista dar o seu contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais, o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFCP) adotou em 1998 (CCPFCP, 1998, pp. 12-18) a seguinte tipologia de organização de modalidades de ação de formação contínua:

- formação centrada no exercício profissional: estágio e oficina de formação;
- formação centrada na mudança da Escola/Território: projeto e círculo de estudos;
- formação centrada no conteúdo/aprofundamento: seminário e curso e módulo.

As áreas de formação das ações de formação descritas no artigo 6º do primeiro RJFCP são:

- Ciências de especialidade
- Ciências da educação;
- Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência;
- Formação ética e deontológica.

O quadro seguinte descreve sumariamente as orientações para a apresentação das ações de formação contínua.

Quadro 21 - Orientações do CCPFC para a apresentação das ações de formação

Modalidade organizada	Modalidade	Área mais adequada	Duração (horas presenciais)	Creditação provisória	Límite de participantes	Efeitos a produzir	Metodologias	Cred. definitiva
Formação centrada no exercício profissional	Estágio	Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência	15 a 30 horas	3 cr. / 25 h Pres. conjuntas	2 a 5	Mudança de práticas profissionais apoiada em supervisão.	Identificação prévia de problemas/necessidades de formação a partir de expectativas de mudança ou aperfeiçoamento de práticas. • Intervenção individual dos formandos no espaço	50 a 100% da cred. Prov.



							profissional observação/reflexão, discutida com O orientador • Relatório de Estágio do formando.	
	Oficina de Formação		15 a 50 horas	2 cr. / 25 h Pres. conjuntas	10 a 20	Mudança de práticas profissionais apoiada em supervisão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação prévia de problemas/necessidades de formação a partir de relato das práticas profissionais dos participantes na educação.</li> <li>• Avaliação e reformulação dos materiais e dos resultados com eles atingidos em função das necessidades identificadas nas sessões presenciais conjuntas.</li> </ul>	50 a 100% da cred. Prov.
Formação centrada na mudança da Escola/Território	Projeto	-Ciências especialidade - Ciências da educação - Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência;	15 a 50 horas	3 cr. / 25 h Pres. conjuntas	7 a 15	Ação conjunta de mudança de procedimentos nas Escolas/Territórios	Formação centrada na Escola/Território, a partir de problemas ou necessidades. • Promoção de conhecimentos e de mudanças das práticas para resolver o problema. • Uso de metodologias de investigação /formação /intervenção.	50 a 100% da cred. Prov.
	Círculo de	domínios da docência;	15 a 50 horas	1 cr. / 25 h	10 a 15	Conhecimentos técnicos	Problematização da realidade.	100 a 150%

	estudos	- Formação ética e deontológica.	(>10 semanas	Pres. conjuntas		para mudar procedimentos nas Escolas/Territórios	• Promoção de mudança das práticas profissionais • Avaliação de mudanças alcançadas nas práticas profissionais e dos materiais produzidos (Relatório).	da cred. Prov.
Formação centrada no conteúdo/aprofundamento	Seminário		15 a 60 horas (12 a 20 semanas)	1 cr. / 25 h Pres.	7 a 15	Exercitar trabalho científico sobre práticas profissionais ou temas de educação	Estudo autônomo. • Relato ao grupo e comentário. • Apresentação de um ensaio escrito ou relatório científico de investigação.	50 a 100% da cred. Prov.
	Curso e Módulo	-C. especialidade - C. da educação - Prática investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência; - Formação ética e deontológica	Mínimo: 15 horas	-	--	- Adquirir conhecimentos e competências profissionais - Problematicar a experiência dos professores.	Articulação entre necessidades do sistema educativo e necessidades dos formandos. • Proporção entre sessões teóricas e práticas que integre os saberes experienciais dos formandos.	1 cr. / 25 h Presenciais

Fonte: adaptado de CCPFCP (1998, p. 26)

Das ações de formação indicadas no quadro acima aquela que tem maior número de participantes é a oficina de formação (entre 10 a 20 formandos).

No novo RJFCP (Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro), a organização das modalidades de formação é a seguinte:

- Cursos de formação;
- Oficinas de formação;
- Círculos de estudos;
- Ações de curta duração.

A duração mínima dos Cursos de formação, oficinas de formação e círculo de estudos é de 12 horas e são acreditadas pelo CCPFC, conforme artigo 7º do novo RJFCP.

De referir que pode ser solicitada acreditação ao Conselho Científico -Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), das modalidades de estágio e ou de projeto, a título individual ou em pequeno grupo, com um máximo de sete elementos.

Por outro lado, as modalidades de formação contínua são objeto de regulamentação própria da responsabilidade do CCPFC (artigo 6º).

Uma área importante dos CFAE é a organização da sua bolsa de formadores internos e externos.

### **2.2.12. Bolsa de formadores.**

O artigo 31º do antigo RJFCP define os seguintes requisitos para o formador:

- Doutoramento;
- Mestrado;
- Aprovação em provas de aptidão pedagógicas e capacidade científica,
- Curso de pós-graduação ou parte curricular do mestrado;
- Curso de formação especializada em Educação/Ciências de Educação
- Licenciatura em Educação/Ciências de Educação.
- Diploma de estudos superiores especializados;
- Curso de formação de formadores com duração superior a cento e vinte horas.
- os indivíduos, docentes ou não docentes, possuidores de currículo relevante nas

matérias sobre que incide a formação.

O artigo 32º estabelece o Estatuto do formador, referindo o seguinte:

- aos formadores dos CFAE é atribuída a remuneração devida pelas ações de formação que orientem.

- os formadores dos centros de formação podem ser autorizados pela comissão pedagógica a orientar ações de formação para outras entidades, desde que não haja prejuízo para o exercício das suas funções no centro.

- para a realização das ações de formação, os formadores devem solicitar a autorização prévia da instituição a que se encontram vinculados.

O novo RJFCP enuncia nos artigos 14º e 15º as seguintes regras para a gestão da bolsa de formadores externos e internos:

- A acreditação do formador é da competência do CCPFC nos termos de regulamentação própria. (Artigo 14.º)

- Bolsa de formadores internos: docentes acreditados pelo CCPFC pertencentes ao quadro das escolas associadas do CFAE e com caráter de obrigatoriedade por um período mínimo de três anos letivos, os docentes que tenham beneficiado de isenção de prestação de serviço letivo em resultado da concessão do estatuto de equiparação a bolseiro para fins de investigação, findo o período da atribuição da bolsa,

- Formadores externos: formadores acreditados pelo CCPFC não integrados nos quadros das escolas associadas do CFAE. (Artigo 15.º)

O artigo 16º deste novo RJFCP, por sua vez, formaliza o Estatuto do formador, do seguinte modo:

- A atividade dos formadores internos é contemplada na componente não letiva de estabelecimento do horário dos docentes, em termos e limites a definir por portaria.

- Se a comissão pedagógica assim o decidir, os docentes bolseiros asseguram um mínimo de 25 horas de formação em regime presencial em cada um dos três anos letivos.

- É atribuído ao formador que colabore com as entidades formadoras a avaliação a definir por despacho.

- O formador interno de um CFAE pode ser autorizado a orientar ações de formação, em acumulação e pode ser remunerado em termos a regulamentar.

O estudo efetuado por Ruela (1999, p. 251) com entrevistas a cinco Diretores de CFAE permitiu concluir que a constituição da bolsa de formadores é uma medida de grande importância estratégica para a política de formação dos CFAE, pelos seguintes motivos:

- “possibilidade de satisfazer com autonomia as necessidades de formação emergentes”;
- “necessidade de assegurar a qualidade da formação”;
- “necessidade de manter relações continuadas com os formadores”.

As características das políticas de formação dos CFAE influenciam as suas dinâmicas e podem levar a constrangimentos.

### **3. Resenha da organização formal dos CFAE.**

A versão consolidada (Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro) do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) destaca uma secção com 13 artigos aos Centros de Formação de Associação de Escolas.

A versão original do RJFCP, foi reformulada por diversas vezes, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (9ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente).

O RJFCP dá particular atenção aos CFAE, bem evidente pelo número de artigos que dedica a estas entidades, como também, ao promover condições adequadas para o desempenho dos respetivos cargos de direção e de gestão pedagógica, através da “possibilidade de nomeação de consultores de formação, especialmente vocacionados para o acompanhamento de ações de formação que assumam as modalidades de projeto e de círculo de estudos”. (ponto 3 do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro)

O enquadramento legal dos CFAE determina a sua organização formal, consubstanciada no RJFCP, definindo a sua constituição, os objetivos, as competências, a autonomia, a sede e designação do Centro de Formação, as verbas e receitas próprias, a estrutura de direção e gestão, as competências da comissão pedagógica, o consultor de

formação, as competências do diretor, o estatuto do diretor e as competências do Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira.

Os CFAE são entidades somente com autonomia pedagógica, o que é um constrangimento para o seu funcionamento, pois dependem financeiramente da escola onde estão sediados.

A organização formal dos CFAE consolida entidades específicas cujos órgãos de direção e gestão são o seu diretor e a comissão pedagógica formada pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas que face à lei atual são os directores destas e pelo diretor da escola – sede.

Os CFAE são organizações formais com objetivos, competências, autonomia pedagógica, receitas e verbas próprias provenientes da escola – sede e uma estrutura de direção e gestão, crucial para o seu funcionamento.

O quadro abaixo descreve a organização formal dos CFAE, tendo por base as sucessivas alterações ao RJFCP.

Quadro 22 - Organização formal dos Centros de Formação de Associação de Escolas com base no RJFCP - Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

CONSTITUIÇÃO  (artigo 18.º)	<ol style="list-style-type: none"><li>1 - Os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário de uma mesma área geográfica podem, mediante decisão dos respetivos órgãos de direção, associar-se com vista à constituição de centros de formação de associações de escolas.</li><li>2 - Os centros de formação podem associar escolas públicas, bem como escolas privadas e cooperativas, desde que seja previamente definido o contributo destas em recursos humanos e recursos financeiros.</li><li>3 - Salvo casos de contiguidade, só podem agrupar-se escolas das mesmas áreas geográficas, sendo estas, para efeito do disposto no presente diploma, delimitadas por despacho do Ministro da Educação.</li><li>4 - O disposto no número anterior não é aplicável à constituição de centros de formação que associem exclusivamente estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.</li><li>5 - Os centros de formação associam estabelecimentos de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, podendo constituir bolsas de formadores de cada um dos níveis e modalidades de educação e ensino que os integram.</li><li>6 - Por despacho do Ministro da Educação, serão definidas as condições necessárias à constituição de um centro de formação de associação de escolas públicas ou misto.</li><li>7 - O processo de associação de escolas deve ser acompanhado, apoiado e homologado pelo respetivo diretor regional de educação.</li></ol>
-----------------------------------	---

<p><b>OBJETIVOS</b>  (artigo 19.º)</p>	<p>São objetivos dos centros de formação:</p> <p>a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;</p> <p>b) Promover a identificação das necessidades de formação;</p> <p>c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;</p> <p>d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;</p> <p>e) Adequar a oferta à procura de formação.</p>
<p><b>COMPETÊNCIAS</b>  (artigo 20.º)</p>	<p>Aos centros de formação compete:</p> <p>a) Identificar as necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, estabelecendo as respetivas prioridades;</p> <p>b) Promover as ações de formação contínua que respondam às prioridades definidas;</p> <p>c) Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;</p> <p>d) Coordenar e apoiar projetos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados;</p> <p>e) Promover a articulação de projetos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local;</p> <p>f) Criar e gerir centros de recursos.</p>
<p><b>AUTONOMIA</b>  (artigo 21.º)</p>	<p>1 - Os centros de formação gozam de autonomia pedagógica para os efeitos previstos neste diploma.</p> <p>2 - Sem prejuízo da sua autonomia pedagógica, o centro de formação atende às orientações do Conselho Científico- Pedagógico de Formação Contínua.</p>
<p><b>SEDE E DESIGNAÇÃO</b>  (artigo 22.º)</p>	<p>1 - O centro de formação tem sede numa das escolas associadas.</p> <p>2 - O centro de formação adotarà designação própria, à qual pode acrescer o nome de um patrono.</p>
<p><b>VERBAS E RECEITAS PRÓPRIAS</b>  (artigo 23.º)</p>	<p>1 - Os centros de formação têm verbas próprias inscritas no orçamento da escola onde funcione a sua sede e têm receitas próprias provenientes da aceitação de liberalidades ou de serviços prestados.</p> <p>2 - A movimentação das verbas referidas no n.º 1 compete ao órgão de gestão da escola onde funcione a sede do centro de formação, sob proposta do respetivo diretor.</p>
<p><b>ESTRUTURA DA DIREÇÃO E GESTÃO</b>  (artigo 24.º)</p>	<p>1 - São órgãos de direção e gestão dos centros de formação das associações de escolas públicas e mistas a comissão pedagógica, o diretor e o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira.</p> <p>2 - A comissão pedagógica é composta pelo diretor do centro de formação, pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas, por representantes dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e pelo presidente do conselho diretivo ou diretor executivo da escola que funcione como sede.</p> <p>3 - O diretor é selecionado por concurso de entre os docentes das escolas associadas.</p> <p>4 - O Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo- Financeira é composto por um membro eleito pela comissão pedagógica e pelo presidente do conselho administrativo e chefe dos serviços administrativos da escola sede.</p>
<p><b>COMPETÊNCIAS DA COMISSÃO</b></p>	<p>1 - À comissão pedagógica compete:</p>

<p>PEDAGÓGICA (artigo 25.º)</p>	<p>a) Selecionar o diretor do centro de entre as candidaturas apresentadas;  b) Eleger o seu representante no Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira;  c) Emitir recomendações sobre aspetos pedagógicos  d) Estabelecer a articulação entre os projetos de formação das escolas e o centro;  e) Aprovar o plano de ação, proposto pelo diretor do centro;  f) Escolher os formadores do respetivo centro;  g) Aprovar os protocolos de colaboração entre o centro e outras entidades formadoras;  h) Propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das atividades do centro;  i) Aprovar o seu regulamento interno de funcionamento, do qual conste, designadamente, o regime de seleção do diretor do centro;  j) Acompanhar a execução do plano de ação do centro, bem como do respetivo orçamento.  2 - A comissão pedagógica pode nomear um consultor de formação.</p>
<p>CONSULTOR DE FORMAÇÃO (artigo 25.º-A)</p>	<p>1 - O cargo de consultor de formação deve ser desempenhado por indivíduos possuidores de currículo relevante, como tal reconhecido mediante deliberação fundamentada do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.  2 - Ao consultor de formação compete:  a) Colaborar na elaboração do plano de formação do centro;  b) Dar parecer sobre aspetos relacionados com o funcionamento científico-pedagógico do centro;  c) Acompanhar o desenvolvimento das ações de formação realizadas nas modalidades de projeto e círculo de estudos;  d) Exercer as demais funções de âmbito científico-pedagógico que lhe forem cometidas pelos órgãos de direção e gestão do centro.</p>
<p>COMPETÊNCIAS DO DIRECTOR (artigo 26.º)</p>	<p>Ao diretor do centro compete:  a) Representar o centro de formação;  b) Presidir à comissão pedagógica;  c) Coordenar e gerir o processo de formação contínua dos professores das diversas escolas associadas;  d) Promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do centro;  e) Assegurar a articulação com outros estabelecimentos, designadamente os de ensino superior, tendo em vista a preparação, orientação e gestão de ações de formação contínua;  f) Promover a organização das ações previstas no plano de formação do centro;  g) Analisar e sistematizar a informação constante das fichas de avaliação das ações de formação contínua realizadas e apresentá-las à comissão pedagógica;  h) Propor a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do centro.</p>
<p>ESTATUTO DO DIRECTOR (artigo 27.º)</p>	<p>1 - O diretor do centro é um docente com a categoria de professor titular.  2 - O diretor do centro poderá beneficiar de dispensa total de serviço docente.  3 - O diretor, se colocado como docente num estabelecimento de educação ou de ensino não pertencente à associação de escolas, pode concluir o seu mandato em regime de destacamento.  4 – (Revogado).  5 - O diretor exerce as suas funções por um período de três anos, renovável.</p>



APOIO TÉCNICO (artigo 27.º-A)	(Revogado)
COMPETÊNCIAS DO CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO ADMINISTRATIVO- FINANCEIRA (artigo 27.º-B)	Ao Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo--Financeira compete: a) Elaborar e aprovar o projeto de orçamento do centro; b) Exercer o controlo orçamental sobre a atividade do centro.

Em síntese, a organização formal dos CFAE assenta nos seguintes aspetos:

- Constituição: associação de escolas públicas, privadas e cooperativas, podendo constituir bolsa de formadores.

- Objetivos: incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional; identificar as necessidades de formação; ir ao encontro das necessidades de formação identificadas e manifestadas pelas escolas associadas e pelos respetivos docentes; promover o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas e adequar a oferta à procura de formação.

- Competências: identificar as necessidades de formação dos docentes definindo prioridades; promover as ações de formação contínua conforme prioridades definidas; elaborar planos de formação; coordenar e apoiar projetos de inovação das escolas associadas; promover a articulação de projetos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local e criar e gerir centros de recursos.

- Autonomia: têm autonomia pedagógica mas devem atender às orientações do Conselho Científico- Pedagógico de Formação Contínua.

- Têm sede numa das escolas associadas e têm designação própria, podendo adotar o nome de um patrono.

- Têm verbas próprias inscritas no orçamento da escola - sede e têm receitas próprias provenientes da aceitação de liberalidades ou de serviços prestados.

- Estrutura da direção e gestão: a comissão pedagógica, o diretor e o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira.

- Competências da comissão pedagógica: selecionar o diretor; eleger o seu representante no Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira;

emitir recomendações sobre aspectos pedagógicos; estabelecer a articulação entre os projetos de formação; aprovar o plano de ação; escolher os formadores do centro; aprovar os protocolos de colaboração entre o centro e outras entidades formadoras; propor o recurso a serviços de consultoria para apoio ao desenvolvimento das atividades do centro; aprovar o seu regulamento interno de funcionamento; acompanhar a execução do plano de ação do centro, bem como do respetivo orçamento, pode nomear um consultor de formação.

- Competências do consultor de formação: colaborar na elaboração do plano de formação do centro; dar parecer sobre aspectos relacionados com o funcionamento científico-pedagógico do centro; acompanhar o desenvolvimento das ações de formação realizadas nas modalidades de projeto e círculo de estudos e exercer as demais funções de âmbito científico-pedagógico que lhe forem cometidas pelos órgãos de direção e gestão do centro.

- Competências do diretor: representar o centro de formação; presidir à comissão pedagógica; coordenar e gerir o processo de formação contínua dos professores das escolas associadas; promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do centro; assegurar a articulação com outros estabelecimentos, designadamente os de ensino superior; promover a organização das ações previstas no plano de formação; analisar e sistematizar a informação constante das fichas de avaliação das ações de formação contínua realizadas e apresentá-las à comissão pedagógica e propor a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do centro.

- Estatuto do diretor: docente com a categoria de professor titular; poderá beneficiar de dispensa total de serviço docente; se colocado como docente num estabelecimento de educação ou de ensino não pertencente à associação de escolas: pode concluir o seu mandato em regime de destacamento e exerce as suas funções por um período de três anos, renovável.

- Competências do Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira: elaborar e aprovar o projeto de orçamento do centro e exercer o controlo orçamental sobre a atividade do centro.

#### 4. Projeto do Regime Jurídico dos CFAE. Sua comparação com o antigo RJFCP (versão de 1996).

A relevância que a administração educativa sempre atribuiu aos CFAE, como se pode confirmar através do preâmbulo dos dois RJFCP (antigo e recente) já publicados e demais legislação, culminou muito recentemente com o projeto de diploma de um futuro Regime Jurídico exclusivo para os CFAE. Este projeto foi levado à discussão dos Diretores de CFAE, mas também conduziu a um elaborado pelo Conselho Nacional de Educação. Este projeto, constituído por 30 artigos, integra mais áreas relacionadas com a organização CFAE.

O quadro seguinte apresenta o Projeto de diploma do RJFCP.<sup>2</sup>

Quadro 23 - Organização formal dos CFAE no antigo RJFCP - Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro versus Projeto de diploma do Regime Jurídico dos CFAE.

Artigo relativo aos CFAE	<b>Projeto de diploma do Regime Jurídico dos CFAE</b>
CONSTITUIÇÃO  (artigo 3º)	1- Os CFAE são entidades formadoras que integram agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas, particulares e cooperativas de uma mesma área geográfica.  2- A integração de escolas privadas e cooperativas no âmbito de um CFAE, determina que se defina no respetivo regulamento interno o contributo destas em recursos humanos e ou financeiros.  3- Por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação são definidas as condições necessárias à constituição de um CFAE, bem como a delimitação da respetiva área geográfica.  4- O processo de constituição de um novo CFAE ou a alteração da rede de CFAE é acompanhado pelo dirigente do serviço competente e homologado pelo membro do governo responsável pela área da educação.
PRINCÍPIOS ORIENTADORES  (artigo 4º)	Os CFAE regem-se pelos seguintes princípios orientadores: a) Aprofundamento da autonomia das escolas associadas e apoio à melhoria das condições de concretização dos seus projetos educativos e curriculares; b) Reconhecimento da relevância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes e na melhoria do sistema educativo; c) Progressiva autossustentabilidade e potenciação dos recursos humanos e materiais das escolas associadas; d) Focalização em planos de atividade plurianuais assentes em prioridades pedagógicas e organizacionais particularmente orientadas para a melhoria dos processos de ensino; e) Construção e aprofundamento de redes qualificantes de formação, como forma de

<sup>2</sup> No anexo 2 é apresentada mais informação, nomeadamente, compara os dois RJFCP com o projeto de diploma do Regime Jurídico dos CFAE a publicar em Diário da República

	<p>potenciar os recursos humanos;</p> <p>f) Inovação nas modalidades e metodologias de formação com especial relevo no reconhecimento de modalidades de curta duração e do uso de metodologias de formação à distância com recurso às tecnologias da informação e da comunicação;</p> <p>g) Melhoria da qualificação das estruturas de direção e gestão;</p> <p>h) Desenvolvimento de centros de recursos educativos de apoio à melhoria do ensino e das escolas;</p> <p>i) Melhoria da eficácia e eficiência no uso da capacidade instalada;</p> <p>j) Adoção de uma cultura de avaliação e melhoria dos impactos da formação.</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>(artigo 19.º)</p>	<p><b>(artigo 5º)</b></p> <p>1 — Constituem objetivos dos CFAE:</p> <p>a) Diagnosticar as prioridades de formação de curto e médio prazo do pessoal docente e não docente das escolas associadas;</p> <p>b) Promover o desenvolvimento da formação contínua do pessoal docente e não docente das escolas associadas através da conceção e implementação de planos de formação consistentes e adequados às prioridades definidas;</p> <p>c) Assegurar o apoio às escolas associadas na implementação dos currículos e na concretização de projetos específicos;</p> <p>d) Construir redes de parceria com instituições de ensino superior e da comunidade por forma a melhorar a qualidade da oferta formativa;</p> <p>e) Privilegiar as relações com as comunidades locais e regionais de modo a aproximar as estruturas educativas ao poder local e às entidades económicas, sociais e culturais;</p> <p>f) Fomentar a divulgação e disseminação das boas práticas, da partilha de experiências pedagógicas e de recursos educativos de qualidade adequados às necessidades organizacionais, científicas e pedagógicas das escolas e dos profissionais de ensino;</p> <p>g) Garantir a qualidade da formação através de mecanismos de monitorização e de avaliação da formação e dos seus impactos e reformular os planos de formação em conformidade com os resultados obtidos;</p> <p>h) Incentivar a prática de investigação e da inovação educacional;</p> <p>i) Monitorizar e acompanhar o serviço prestado pelo CFAE e reformular o plano de atividade de acordo com os resultados da avaliação;</p> <p>j) Colaborar com a administração educativa em programas relevantes para o sistema educativo.</p>
<p>COMPETÊNCIAS</p> <p>(artigo 6º)</p>	<p>Aos CFAE compete:</p> <p>a) Identificar as necessidades de formação e definir as respetivas prioridades;</p> <p>b) Elaborar e implementar planos anuais e plurianuais de formação, tendo em consideração as necessidades e as prioridades estabelecidas;</p> <p>c) Constituir e gerir uma bolsa interna de formadores com docentes de carreira das escolas associadas qualificados como formadores;</p> <p>d) Certificar ações de formação de curta duração, para os efeitos previstos no ECD;</p> <p>e) Promover e divulgar iniciativas de interesse formativo para as escolas, docentes e comunidade educativa, designadamente a partir da criação de dispositivos de formação a distância e de informação, favorecendo o estabelecimento de redes através da utilização de plataformas eletrónicas;</p> <p>f) Criar, gerir e divulgar recursos educativos de apoio às escolas e às práticas profissionais;</p> <p>g) Apoiar e acompanhar projetos pedagógicos e de inovação nos estabelecimentos de educação e ensino associados;</p> <p>h) Contratualizar com as escolas associadas os recursos necessários à concretização dos objetivos definidos;</p>

	<p><i>i)</i> Estabelecer protocolos com as instituições de ensino superior no âmbito da identificação de necessidades de formação, da concretização dos planos de ação, da inovação e da avaliação da formação e dos seus impactos</p> <p><i>j)</i> Promover o estabelecimentos de redes de colaboração com outros CFAE e ou entidades formadoras com vista à melhoria da qualidade e da eficácia da oferta formativa e da gestão dos recursos humanos e materiais;</p> <p><i>k)</i> Participar em programas de formação de âmbito nacional;</p> <p><i>l)</i> Colaborar com os serviços do Ministério da Educação e Ciência nos programas e atividades previstos na lei.</p>
<p><b>ESTATUTO</b> (artigo 7.º)</p>	<p>1- Os CFAE gozam de autonomia pedagógica.</p> <p>2- Sem prejuízo da sua autonomia pedagógica, o CFAE atende às orientações do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, doravante designado por CCPFC.</p> <p>3- Os CFAE contratualizam com as escolas associadas os recursos necessários à concretização dos seus objetivos.</p>
<p><b>SEDE E DESIGNAÇÃO</b> (artigo 8.º)</p>	<p>1- O CFAE tem sede numa das escolas/agrupamentos associados.</p> <p>2- O CFAE pode ter designação própria, à qual pode acrescer o nome de um patrono.</p>
<p><b>VERBAS E RECEITAS</b> (artigo 27.º)</p>	<p>1 — As regras relativas à estrutura de recursos financeiros dos CFAE são definidas no regulamento interno do CFAE.</p> <p>2 — Os CFAE podem ter receitas próprias provenientes da aceitação de liberalidades ou de serviços prestados.</p> <p>3 — A movimentação das verbas compete ao órgão de gestão da escola-sede, sob proposta do diretor do CFAE.</p>
<p><b>ESTRUTURA DA DIREÇÃO E GESTÃO</b> (artigo 9.º)</p>	<p>Os órgãos de direção e gestão dos CFAE são os seguintes:</p> <p><i>a)</i> A comissão pedagógica;</p> <p><i>b)</i> O diretor.</p>
<p><b>CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DA COMISSÃO PEDAGÓGICA</b> (artigo 10.º)</p>	<p>1- A comissão pedagógica do CFAE é o órgão científico-pedagógico de direção estratégica, coordenação, supervisão e acompanhamento do plano de formação e ação do CFAE.</p> <p>2- A comissão pedagógica do CFAE é constituída por duas secções:</p> <p><i>a)</i> O conselho de diretores constituído pelos diretores das escolas associadas e pelo diretor do CFAE;</p> <p><i>b)</i> A secção de formação e monitorização constituída pelos responsáveis dos planos de formação das escolas associadas e pelo diretor do CFAE.</p> <p>3- O diretor do CFAE preside à comissão pedagógica, com a exceção das situações previstas na lei.</p> <p>4- O vice-presidente da comissão pedagógica é eleito por maioria de entre os seus membros.</p> <p>5- O funcionamento da comissão pedagógica e das suas secções é definido no regulamento interno do CFAE.</p> <p>6- A comissão pedagógica pode, nos termos definidos no regulamento interno do CFAE, integrar pontualmente ou de modo permanente elementos de reconhecido mérito na área da educação e ou da formação.</p> <p>7- O vice-presidente da comissão pedagógica desempenha as funções legalmente estabelecidas e substitui o presidente nas ausências deste.</p>
<p><b>CONSELHO DE DIRETORES DO</b></p>	<p>1- O conselho de diretores é pelo diretor do CFAE que preside.</p> <p>2- O conselho de diretores reúne ordinariamente uma vez por trimestre e</p>

CFAE <b>(artigo 11.º)</b>	extraordinariamente sempre que convocado pelo presidente da comissão pedagógica ou por maioria dos seus elementos.
COMPETÊNCIAS DO CONSELHO DE DIRETORES <b>(artigo 12.º)</b>	<p>O conselho de diretores é responsável pela direção estratégica do CFAE, competindo-lhe:</p> <p><i>a)</i> Eleger o diretor do CFAE a partir de um procedimento concursal;</p> <p><i>b)</i> Aprovar o regulamento interno do CFAE sob proposta da secção de formação e monitorização;</p> <p><i>c)</i> Aprovar o plano anual ou plurianual de formação do CFAE, ouvida a secção de formação e monitorização;</p> <p><i>d)</i> Aprovar o plano anual de atividades do CFAE, ouvida a secção de formação e monitorização;</p> <p><i>e)</i> Aprovar as propostas apresentadas pela secção de formação e monitorização para a constituição da bolsa interna de formadores;</p> <p><i>f)</i> Reconhecer, para os efeitos previstos no Estatuto da Carreira Docente, as ações de formação de curta duração de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 22 /2014, de 11 de fevereiro (regime jurídico da formação contínua de professores);</p> <p><i>g)</i> Aprovar os protocolos de colaboração entre o CFAE e outras entidades;</p> <p><i>h)</i> Aprovar o projeto de orçamento do CFAE;</p> <p><i>i)</i> Acompanhar e garantir a aplicação de critérios de rigor, justiça e coerência nos processos de avaliação decorrentes das atividades do CFAE;</p> <p><i>j)</i> Monitorizar os impactos da formação realizada nas escolas associadas e nos docentes, assim como propor as regulações tidas por convenientes;</p> <p><i>k)</i> Participar na avaliação do desempenho docente do diretor do CFAE nos termos na lei.</p>
SEÇÃO DE FORMAÇÃO E MONITORIZAÇÃO <b>(artigo 13.º)</b>	<p>1- A seção de formação e monitorização tem funções de coordenação, de supervisão pedagógica e de acompanhamento do plano de formação e ação do CFAE.</p> <p>2- A seção de formação e monitorização é constituída pelo diretor do CFAE, que coordena, e pelo responsável pelo plano de formação de cada uma das escolas associadas.</p> <p>3- A atividade a realizar pelo responsável do plano de formação de cada uma das escolas associadas é contemplada na componente não letiva de estabelecimento do pessoal docente.</p>
COMPETÊNCIAS DA SEÇÃO DE FORMAÇÃO E MONITORIZAÇÃO <b>(artigo 14.º)</b>	<p>São competências da seção de formação e monitorização:</p> <p><i>a)</i> Elaborar a proposta de regulamento interno do CFAE;</p> <p><i>b)</i> Participar na definição das linhas orientadoras e das prioridades para a elaboração dos planos de formação e de atividades do CFAE;</p> <p><i>c)</i> Colaborar na identificação das necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas;</p> <p><i>d)</i> Estabelecer a articulação entre os projetos de formação das escolas e o CFAE;</p> <p><i>e)</i> Apresentar orientações para o recrutamento e seleção dos formadores para a bolsa interna, bem como de outros formadores cuja colaboração com o CFAE se considere relevante;</p> <p><i>f)</i> Acompanhar a execução dos planos de formação e de atividades do CFAE;</p> <p><i>g)</i> Avaliar o plano de formação das escolas e do plano de atividade do CFAE;</p> <p><i>h)</i> Facilitar e promover a comunicação entre as escolas associadas e o CFAE;</p> <p><i>i)</i> Propor a organização de ações de formação de curta duração;</p> <p><i>j)</i> Acompanhar a execução do plano anual ou plurianual de formação de cada escola associada;</p> <p><i>k)</i> Propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das atividades do CFAE;</p>

	<p><i>l)</i> Avaliar os impactos da formação na melhoria das aprendizagens e nas organizações escolares;</p> <p><i>m)</i> Elaborar o relatório anual de avaliação da formação e atividade do CFAE.</p>
<p><b>CONSULTOR DE FORMAÇÃO (artigo 26.º)</b></p>	<p>1 - Por decisão da comissão pedagógica, o CFAE pode recorrer aos serviços de um consultor de formação.</p> <p>2- As funções de consultor de formação devem ser desempenhadas por docentes de reconhecido mérito detentores do grau de mestre ou de doutor na área da educação, reconhecidos por deliberação fundamentada do CCPFC.</p> <p>3- Ao consultor de formação compete:</p> <p><i>a)</i> Contribuir para a elaboração dos planos de formação e de atividade do CFAE;</p> <p><i>b)</i> Dar parecer sobre aspetos relacionados com o funcionamento científico-pedagógico do CFAE;</p> <p><i>c)</i> Colaborar na monitorização e avaliação da atividade desenvolvida;</p> <p><i>d)</i> Exercer as demais funções de âmbito científico-pedagógico que lhe forem cometidas pelos órgãos de direção e gestão do CFAE.</p>
<p><b>COMPETÊNCIAS DO DIRETOR (artigo 17.º)</b></p>	<p>Compete ao diretor do CFAE:</p> <p><i>a)</i> Gerir a atividade pedagógica e organizativa do CFAE;</p> <p><i>b)</i> Representar o CFAE;</p> <p><i>c)</i> Presidir à comissão pedagógica;</p> <p><i>d)</i> Coordenar a identificação das prioridades de formação das escolas e dos profissionais de ensino;</p> <p><i>e)</i> Conceber, coordenar e gerir o projeto de formação e de atividade e o orçamento do CFAE;</p> <p><i>f)</i> Coordenar a bolsa interna de formadores;</p> <p><i>g)</i> Zelar pela aplicação de critérios de rigor e adequação da aplicação dos critérios de avaliação dos formandos pelos diferentes formadores internos e externos;</p> <p><i>h)</i> Assegurar a articulação com outras entidades e parceiros, tendo em vista a melhoria do serviço de formação prestado e a satisfação eficaz das necessidades formativas;</p> <p><i>i)</i> Organizar e acompanhar a realização das ações de formação previstas nos planos de formação e de atividade do CFAE;</p> <p><i>j)</i> Promover iniciativas de formação de formadores, através do estabelecimento de redes com outros CFAE;</p> <p><i>k)</i> Assegurar a organização de processos sistemáticos de monitorização da qualidade da formação realizada e a avaliação periódica da atividade do CFAE em termos de processos, produto e impacto;</p> <p><i>l)</i> Cumprir com outras obrigações legalmente estabelecidas.</p>
<p><b>SELEÇÃO DO DIRETOR (artigo 16.º)</b></p>	<p>1- O diretor do CFAE é selecionado por procedimento concursal.</p> <p>2- O procedimento concursal é aberto por aviso publicitado em simultâneo nos seguintes meios:</p> <p><i>a)</i> Em local apropriado nas instalações de todas as escolas associadas;</p> <p><i>b)</i> Na página eletrónica do CFAE e na de todas as escolas associadas;</p> <p><i>c)</i> Por aviso publicado na 2.ª série do <i>Diário da República</i> e divulgado em órgão de imprensa de expansão nacional através de anúncio que contenha referencia ao <i>Diário da República</i> em que o referido aviso se encontra publicado.</p> <p>3- Podem ser opositores ao procedimento concursal os docentes integrados na carreira que cumulativamente:</p> <p><i>a)</i> Se encontrem posicionados em escalão superior ao 4º escalão da carreira docente;</p> <p><i>b)</i> Sejam detentores do grau de doutor, mestre ou detenham formação especializada numa das seguintes áreas: ciências da educação, gestão da formação, supervisão pedagógica, formação de formadores.</p>

	<p>4- Na ausência de candidatos com o perfil estabelecido na alínea <i>b</i>) do número anterior, podem candidatar-se os docentes com currículo relevante na área da formação de professores, nos termos definidos no respetivo regulamento eleitoral.</p> <p>5- Compete ao conselho de diretores da comissão pedagógica do CFAE definir e divulgar o regulamento eleitoral, o qual contém, designadamente, os requisitos de admissão, os procedimentos e prazos de apresentação das candidaturas, os critérios de análise e avaliação das candidaturas.</p> <p>6- O diretor do CFAE em exercício não participa na elaboração do regulamento eleitoral.</p> <p>7- Para efeitos do disposto no n.º 5, consideram-se os seguintes critérios:</p> <p><i>a</i>) A adequação do projeto de ação para o mandato a cumprir (30%);</p> <p><i>b</i>) A adequação do <i>curriculum vitae</i> do candidato no domínio da educação e da formação de professores (40%);</p> <p><i>c</i>) A realização de uma entrevista de avaliação da adequação do perfil do candidato às funções a desempenhar (30%).</p> <p>8 — Na situação de procedimento concursal em que não existam candidaturas ou se verifique a sua nulidade, procede-se à reabertura de novo procedimento concursal, no prazo máximo de 10 dias úteis, mediante aviso publicado na 2.ª série do <i>Diário da República</i> e divulgado em dois órgãos de imprensa de expansão nacional através de anúncio que contenha referência ao <i>Diário da República</i> em que o referido aviso se encontra publicado.</p>
<p>DIRETOR</p> <p>(artigo 15.º)</p>	<p>1- O diretor é o órgão de gestão unipessoal do CFAE.</p> <p>2- O diretor do CFAE exerce as suas funções em regime de exclusividade, estando dispensado da prestação de serviço letivo, sem prejuízo de o poder fazer, por sua iniciativa, na disciplina ou área disciplinar para a qual possua qualificação profissional.</p> <p>3- O mandato do diretor do CFAE é exercido pelo período de três anos, renovável por igual período, na sequência de procedimento concursal, tendo como limite máximo duas renovações.</p> <p>3- Pelo exercício do cargo de diretor do CFAE é atribuído um suplemento remuneratório a definir por despacho dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação.</p>
<p>DIREITOS DO DIRETOR</p>	<p style="text-align: center;"><b>(artigo 18.º)</b></p> <p>1 — O diretor goza, independentemente do seu vínculo de origem, dos direitos gerais reconhecidos aos docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada em que exerce funções.</p> <p>2 — O diretor conserva o direito ao lugar de origem e ao regime de segurança social por que está abrangido, não podendo ser prejudicado na sua carreira profissional em virtude do exercício das suas funções, relevando para todos os efeitos no lugar de origem o tempo de serviço prestado naquele cargo.</p>
<p>APOIO TÉCNICO E PEDAGÓGICO</p> <p>(artigo 25º)</p>	<p style="text-align: center;"><b>(artigo 25º)</b></p> <p>1 - O funcionamento do CFAE pode ser apoiado por um secretariado e por assessorias técnicas no apoio ao diretor de acordo com a disponibilidade dos recursos humanos existente nas escolas associadas.</p> <p>2- O apoio técnico e pedagógico ao diretor do CFAE é assegurado por docentes das escolas associadas designados pela comissão pedagógica de acordo com os recursos disponíveis, entre a seguinte ordem de prioridade:</p> <p><i>a</i>) Docentes integrados na carreira a exercer funções na escola sede do CFAE com ausência de componente letiva;</p> <p><i>b</i>) Docentes integrados na carreira, com ausência de componente letiva, a exercer funções nas escolas associadas do CFAE;</p>



	<p>c) Docentes integrados na carreira a exercer funções nas escolas associadas do CFAE com redução da competente letiva ao abrigo do artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente, ou sejam detentores de horários incompletos.</p>
<p><b>REGULAMENTO INTERNO (artigo 19.º)</b></p>	<p>1- A elaboração do regulamento interno compete à comissão pedagógica nos termos previstos na alínea a) do artigo 14.º e na alínea b) do artigo 12.º.</p> <p>2- Sem prejuízo de outros elementos legalmente estabelecidos ou tidos por convenientes, o regulamento interno define:</p> <p>a) O regime de funcionamento do CFAE e de cada um dos seus órgãos de administração e gestão;</p> <p>b) Os direitos e os deveres dos seus colaboradores e utentes;</p> <p>c) A estrutura e componentes dos planos de formação e de atividades.</p>
<p><b>PLANO DE FORMAÇÃO (artigo 20.º)</b></p>	<p>1- O plano de formação é o instrumento de planificação das atividades a desenvolver pelo CFAE, podendo ter uma vigência anual ou plurianual até ao máximo de 3 anos.</p> <p>2- O plano de formação assenta num criterioso levantamento de necessidades de formação das escolas associadas e dos seus profissionais e apresenta com carácter de obrigatoriedade a explicitação calendarizada para o seu período de vigência das prioridades de formação a realizar, bem como a identificação clara dos destinatários da formação.</p> <p>3- Sem prejuízo do número anterior, a estrutura e componentes do plano de formação de cada CFAE são definidos no respetivo regulamento interno.</p> <p>4- A conceção e aprovação do plano de formação faz-se respetivamente nos termos previstos nos artigos 14.º e 12.º, até ao dia 30 de julho do ano escolar imediatamente anterior ao início da sua vigência.</p>
<p><b>COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO (artigo 21.º)</b></p>	<p>1- A divulgação do plano de formação de cada CFAE deve efetuar-se, no início do ano escolar até à data limite de 15 de setembro, de modo a garantir a conveniente divulgação junto dos docentes das respetivas escolas associadas.</p> <p>2- A divulgação das ações de formação contínua deve apresentar as respetivas condições de duração, acreditação, frequência, avaliação dos formandos, local e calendário de realização e, sempre que possível, a identificação do formador.</p> <p>3- A divulgação das ações de formação contínua a nível nacional é igualmente feita pela Direção Geral da Administração Escolar, devendo as entidades formadoras disponibilizar a informação em tempo oportuno.</p>
<p><b>BOLSA INTERNA DE FORMADORES (artigo 22.º)</b></p>	<p>1- Constitui-se em cada CFAE uma bolsa de formadores, composta por docentes certificados pelo CCPFC, nos termos previstos no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.</p> <p>2- Os docentes que tenham beneficiado do estatuto de equiparação a bolseiro para fins de investigação, findo o período da atribuição da bolsa, passam a integrar, com carácter de obrigatoriedade, a bolsa de formadores internos do CFAE por um período mínimo de três anos letivos, competindo ao diretor do CFAE desenvolver com o docente os procedimentos necessários para a sua acreditação junto do CCPFC.</p> <p>3- A dimensão da bolsa é determinada nos termos definidos no respetivo regulamento interno, tendo por base:</p> <p>a) O número de escolas associadas;</p> <p>b) O número total de docentes abrangidos pelo CFAE e a respetiva distribuição por nível de ensino e grupo de recrutamento;</p> <p>c) As necessidades de formação tidas como prioritárias;</p> <p>d) A avaliação do plano de atividades do CFAE.</p> <p>4- A atividade dos formadores internos é contemplada na componente não letiva de estabelecimento horário dos docentes, de acordo com as prioridades expressas e calendarizadas no plano de formação a que se refere o artigo 20.º.</p>

	<p>5- O funcionamento da bolsa de formadores baseia-se na:</p> <p>a) Realização de ações de formação constantes do plano de atividades;</p> <p>b) Articulação dos formadores, designadamente através de dispositivos a distância;</p> <p>c) Prestação de apoio presencial e ou a distância ao docentes na sequência de solicitação das escolas associadas;</p> <p>d) Produção e divulgação de recursos educativos em plataforma eletrónica criada para o efeito no CFAE.</p>
<p>FORMADORES EXTERNOS (artigo 23.º)</p>	<p>1- Consideram-se formadores externos os formadores acreditados pelo CCPFC não integrados nos quadros das escolas associadas do CFAE.</p> <p>2- Os CFAE podem recorrer ao serviço de formadores externos quando:</p> <p>a) Não existam na bolsa de formadores internos das escolas associadas formadores com perfil considerado adequado às necessidades de formação;</p> <p>b) Se esteja em presença de programas da iniciativa dos serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência que envolvam formadores detentores de perfil profissional específico.</p>
<p>FORMAÇÃO CERTIFICADA PELA COMISSÃO PEDAGÓGICA (artigo 24.º)</p>	<p>1- A certificação das ações de curta duração processa-se nos termos previstos no n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro e, tem por base:</p> <p>a) O disposto no regulamento interno do CFAE;</p> <p>b) A duração efetiva do respetivo programa da ação.</p> <p>2- Para os efeitos de progressão na carreira docente previstos no Estatuto da Carreira Docente, o docente pode acumular até um máximo de um quinto das horas de formação obrigatórias no escalão com formação reconhecida pela comissão pedagógica, não podendo estas transitar para efeitos de progressão a outro escalão.</p>

#### 4.1. Parecer do Conselho Nacional de Educação

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer acerca do projeto de diploma de um futuro Regime Jurídico dos CFAE. Neste contexto, a apreciação na especialidade (pp. 6-7) destacou os seguintes aspetos:

- Artigo 2.º - Não se encontra abrangido o pessoal não docente no âmbito de aplicação do diploma em análise.

Artigo 3.º - A redação do artigo não clarifica a quem pertence a iniciativa de criação dos CFAE.

- Artigo 4.º - não existe qualquer menção à procura de garantia de igualdade na exigência e na credibilidade da formação, no sentido de revalorizar o papel social dos professores.

-Artigo 6.º - De entre as competências inscritas neste artigo, na redação da alínea a), não nos parece ser manifesto se a identificação e a definição de prioridades se aplicam a

cada escola ou se à totalidade das escolas de um mesmo CFAE, o que em nosso entender carece de clarificação.

- Artigo 12.º - O processo de recrutamento do(a) diretor(a) de CFAE encontra-se previsto na alínea a) do artigo 12.º (competências do conselho de diretores(as)) e no artigo 16.º (seleção do(a) diretor(a)). Apresenta, contudo, uma solução híbrida, entre a eleição e o procedimento concursal.

- Artigo 13.º, n.º 3 - A atividade a realizar pelo responsável do plano de formação de cada escola associada, elemento da Comissão Pedagógica, bem como a de constituição de bolsa de formadores, surge limitada pelo facto de apenas se prever, como mecanismo de compensação temporal, a componente não letiva de estabelecimento.

- Artigo 14.º, alínea l) e o artigo 17.º, alínea k), referenciam a importância de avaliação dos impactos da formação na melhoria das aprendizagens e nas organizações escolares.

- Artigo 15.º prevê que o mandato do diretor de um CFAE seja de três anos. Entende-se, contudo, que deverá existir correspondência entre a duração dos mandatos dos(as) diretores(as) das escolas associadas e do(a) diretor(a) do CFAE, passando a consagrar o período de quatro anos para a duração de cada mandato, de forma a garantir coerência e estabilidade na constituição e no desenvolvimento de planos de formação.

- Artigo 22.º, n.º 4 - o projeto estabelece que, em cada CFAE, seja constituída uma bolsa de formadores, mas não especifica quais as condições em que cada formador vai exercer essa atividade.

- Artigo 25.º, n.º 2 - o método previsto para a designação do apoio técnico e pedagógico ao(à) diretor(a) do CFAE constitui uma limitação à seleção de assessorias com o perfil mais adequado às funções e à sua eficácia.

- A conjugação do artigo 28.º, n.º2 (disposições finais e transitórias) com o n.º 3 do artigo 15.º (diretor(a)) não deixa claro que os(as) diretores(as) que se encontram em exercício e não reúnam, à data de publicação do regime de funcionamento dos CFAE, os requisitos de formação especializada exigível para o desempenho do cargo, possam beneficiar de um período transitório para que a possam obter.

- O artigo 28.º, n.º2, contém uma disposição com efeitos retroativos, quanto à contabilização de mandatos do(a) diretor(a) do CFAE, à data de entrada em vigor do

regulamento. Não sendo possível vislumbrar benefícios que possam decorrer desta medida, entende-se que este ponto do artigo deverá ser suprimido.

Por outro lado, o parecer do CNE ao considerar “como fundamental o reconhecimento e a relevância da formação contínua, no desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente, e a sua revalorização”, recomenda as seguintes alterações no documento (pp. 7-8):

- “Incluir o pessoal não docente no âmbito de aplicação do projeto de diploma em análise.

- Atribuir de modo claro as competências do conselho pedagógico dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas e dos CFAE, a fim de evitar a atual sobreposição resultante do projeto em apreço.

- Garantir às escolas a participação no processo de organização de rede dos CFAE, considerando a contiguidade geográfica e a dimensão dos Centros.

- Incluir no artigo 4.º (princípios orientadores), de forma explícita, o princípio de garantia da igualdade na exigência e na credibilidade da formação.

- Contemplar a proximidade com as famílias no elenco das relações que se entende privilegiar na alínea e) do artigo 5.º.

- Clarificar a redação da alínea j) do artigo 5.º do projeto, no sentido da concretização do teor da colaboração com a administração educativa.

- Harmonizar linguisticamente o processo de recrutamento do(a) diretor(a) previsto na alínea a) do artigo 12.º e no artigo 16.º.

- Compatibilizar o período de duração do mandato do(a) diretor(a) dos CFAE com o definido para os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, de forma a garantir coerência e estabilidade na constituição e no desenvolvimento dos planos de formação.

- Rever o período entre a conclusão e aprovação do plano e a elaboração e apresentação de propostas de formação e respetiva acreditação, insuficiente na atual proposta.

- Prever a possibilidade de inclusão de “formação emergente”, de curta duração, como resposta a resolução de problemas ou situações em que a formação pode ter um contributo positivo relevante,

- Tornar possível que um(a) docente qualificado(a) como formador(a), em situações devidamente justificadas pelas prioridades inscritas no plano, exerça a atividade formativa como complemento de horário letivo, sempre que se verifiquem situações de insuficiência de serviço, pelo período necessário ao desenvolvimento da formação.

- Contemplar a dotação de crédito horário específico às escolas associadas, a ser utilizado para a atividade de formadores internos, o apoio técnico e pedagógico ao(à) diretor(a) do CFAE e a atividade dos responsáveis dos planos de formação das escolas associadas.

- Estabelecer um período transitório para que os(as) diretores(as) de CFAE em exercício, que não possuam os requisitos habilitacionais para o desempenho do cargo, possam obter a formação especializada necessária.

- Alterar o n.º 1 do artigo 27.º, salvaguardando mecanismos de acesso a financiamento necessário à atividade dos CFAE, para a satisfação de necessidades inscritas no plano e respetiva monitorização, designadamente as que se encontram expressas nas alíneas k) e l) do artigo 14.º, e para sustentar o cumprimento da obrigatoriedade decorrente dos artigos 9.º e 17.º do Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, conjugado com os deveres expressos no artigo 10.º do ECD, articulando para o efeito, sempre que possível, com instituições de ensino superior.

- Suprimir o n.º 2 do artigo 28.º.

## **5. As dinâmicas dos CFAE**

### **5.1. A atividade dos CFAE face ao Universo das entidades formadoras.**

Anualmente, o Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFCP) elabora o seu relatório de atividades onde constam dados estatísticos relativos à acreditação e registo de entidades formadoras e à acreditação e creditação de ações de formação contínua.

Com base nos elementos registados nos relatórios de atividades dos anos de 1995, 1997, 1999, 2000, 2001, 2004, 2010, 2012 e 2013, pode-se ter uma visão da dinâmica dos

CFAE relativamente ao Universo de todas as entidades formadoras devidamente acreditadas por aquele Conselho.

Assim, o quadro 24, a seguir, apresenta os registos quantitativos relativos aos CFAE e ao universo das entidades formadoras e das ações de formação contínua.

Quadro 24 - Número de CFAE e de Ações de Formação Contínua(AFC) acreditadas face ao Universo de entidades formadoras e de AFC (1995 - 2013).

<b>Ano</b>	<b>Nº de CFAE</b>	<b>Nº Total de entidades formadoras</b>	<b>Nº de AF acreditadas aos CFAE (%)</b>	<b>Nº total de AF acreditadas</b>
<b>1995</b>	205	350	2401 (61,47 %)	3906
<b>1997</b>	203	360	2191 (64,48 %)	3398
<b>1999</b>	201	363	2746 (72,86 %)	3769
<b>2000</b>	202	373	2630 (64,73 %)	4063
<b>2001</b>	163	338	2776 (72,94 %)	3806
<b>2004</b>	177	352	3630 (73,71 %)	4925
<b>2010</b>	102	305	2215 (57,25 %)	3869
<b>2012</b>	92	298	2477 (58,47 %)	4236
<b>2013</b>	92	287	2355 (62,66 %)	3758

Fonte: Relatórios de Atividades do Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFCP), dos anos referidos no quadro.

Da análise do quadro, podemos afirmar que os CFAE têm sido responsáveis por mais de 57 % da formação acreditada, no período 1995-2013, apesar do universo de CFAE ter sido reduzido em cerca de 55 % ao longo das duas décadas de funcionamento.

Por outro lado, o número total de Ações de Formação Contínua (AFC) durante o mesmo período distribui-se por modalidade de formação.

Com base nos registos quantitativos dos resultados inscritos nos relatórios de atividades elaborados pelo CCPFCP no período 1999- 2013, obteve-se a percentagem de Ações de Formação Contínua acreditadas por modalidade dos CFAE relativamente ao universo de cada uma, como documenta o quadro 25, seguinte.

Quadro 25 - Percentagem de Ações de Formação Contínua(AFC) acreditadas aos CFAE por modalidade face ao universo de cada uma (1999 - 2013).

<b>Ano</b>	<b>Curso de Formação</b>	<b>Módulo de Formação</b>	<b>Seminário</b>	<b>Oficina de Formação</b>	<b>Estágio</b>	<b>Projeto</b>	<b>Círculo de Estudos</b>
<b>1999</b>	70, 70 %	59,54 %	71,05 %	81,03 %	20 %	83, 21 %	83, 27 %
<b>2000</b>	57, 24 %	44,32 %	51,22 %	78,62 %	73,33 %	82, 94 %	91, 93 %
<b>2001</b>	64, 61 %	65,08 %	72,00 %	82,28 %	89,47 %	93, 08 %	93, 45 %
<b>2004</b>	68, 70 %	52,83 %	75,00 %	81,94 %	80 %	89, 17 %	86, 49 %
<b>2010</b>	58, 95 %	13,48 %	42,86 %	69,19%	16,66 %	90, 68 %	83, 33 %
<b>2012</b>	55, 24 %	3,61 %	25,00 %	75,10%	33,33 %	92, 68 %	91, 55 %
<b>2013</b>	58, 60 %	24,24 %	50,00 %	77,78%	0,00 %	90, 70 %	94, 64 %

Nos anos 1995 e 1997 os relatórios de atividades do CCPFCP não registaram o número de Ações de Formação Contínua por modalidade e entidade formadora, razão pela qual não existem dados no quadro 25 relativos a esses anos.

Da leitura do quadro, verifica-se que ao longo do período 1999- 2013, os CFAE são responsáveis por mais de metade das modalidades de formação curso de formação, oficina de formação, projeto e círculo de estudos. Tudo isto, apesar da redução significativa do número de CFAE entre 1999 e 2013, em menos de metade.

## **5.2. O campo de decisão dos CFAE**

A decisão tem implicações no sistema da Formação Contínua de Professores e, conseqüentemente no funcionamento dos CFAE, “pelo que, os órgãos de gestão pedagógica das escolas deverão tê-la em especial consideração. Também, os Centros de Formação das Associações de Escolas têm competências próprias neste domínio” (Cardoso, 2000, p. 120)

Reforça-se que

“...o processo de tomada de decisão na Formação Contínua surge como o fluxo de ações executadas por indivíduos (professor, diretor do Centro de Formação e outros); por grupos (Associações de Professores; comissão pedagógica do Centro de Formação) e por organizações (Escolas associadas, Centros de Formação, Instituições de Ensino Superior e outras entidades formadoras” (Ibidem).

Portanto, “os processos de tomada de decisão, no âmbito da Formação Contínua, podem determinar e influenciar a organização do próprio sistema”, porque parece ter implicações “sobre a autonomia do professor na decisão do seu percurso de formação (escolha temática das ações, escolha da entidade formadora, escolha do tipo de formação, etc.), que exercendo a sua atividade numa organização (escola), esta tem também uma palavra a dizer quando propõe, intervém e decide no âmbito da sua representação na estrutura organizacional (Centro de Formação das Associações de Escolas) que a nível local, promove, organiza e assume o grande papel de decisão no sistema da Formação Contínua”. (Ibidem)

Em suma, os Centros de Formação das Associações de Escolas são decisores da Formação Contínua, funcionando como estruturas organizacionais que estão, neste sistema, mais próximas das escolas e dos seus atores profissionais.

A inovação da criação dos CFAE no Sistema da Formação Contínua gerou muitas expectativas positivas nos principais destinatários – Docentes- e nas próprias Escolas. No ano de 1993 foram registados cerca de 200 CFAE. Mas, na opinião de Sanches (2001, p.32), “... a política centralizadora da formação potenciou alguns efeitos perversos” e “... passou-se a uma formação imposta e regulada externamente”. Esta situação desmotivou, de certo modo, os Docentes que viram a Formação Contínua mais como uma obrigação para obter o número de créditos necessários para a sua progressão na carreira do que uma necessidade para o seu desenvolvimento profissional.

A oferta formativa organizada pelos CFAE tem-se caracterizado pelos seguintes vetores dominantes, conforme identificou Sanches (Ibidem):

- Racionalização e instrumentalidade na definição das prioridades de formação, sendo notória a hegemonia das prioridades de formação definidas a nível nacional. Esta dependência é um grande constrangimento para o funcionamento e evolução dos CFAE.

- Individualismo nas opções tomadas pelos Docentes.
- Externalidade e academicismo da formação.



Com o atual Estatuto da carreira docente do Ensino Não Superior, foi regulamentado um novo modelo de avaliação de desempenho docente, o qual exigiu a necessidade de formação para avaliados e avaliadores. Entre os meses de junho e dezembro de 2008, os CFAE apenas funcionaram com esta oferta de formação – imperativo nacional – sendo relegadas para segundo plano as necessidades das escolas e dos professores.

### **5.3. A especificidade dos Centros de Formação das Associações de Escola como Organização**

A nível organizacional, os CFAE “... constituem uma clara inovação estrutural do aparelho administrativo que regula as relações entre a Administração Central e os estabelecimentos de ensino” (Barroso e Canário, 1999, p.37). Mas, esta inovação organizacional tem aspetos contraditórios como salientam Barroso e Canário (1999), nomeadamente:

- A nível da estrutura para regular a administração da formação contínua de professores, isto é, entre a “lógica da descentralização funcional” e a “lógica do controlo político e financeiro”;

- No âmbito da modalidade de apoio externo às escolas, ou seja, entre a retórica de um modelo de “centro de recursos” e a prática de uma “agência de formação”;

- A nível da territorialização das políticas educativas, confrontando os princípios do associativismo entre as escolas de uma mesma área geográfica com os processos que ignoram essa realidade;

- Na área funcional de um novo cargo da “administração escolar”- diretor de um CFAE, isto é, entre o “executivo” do Ministério e o “líder” local no domínio da formação. (cfr. Barroso e Canário, 1999, pp.37-38).

A investigação conduzida por Silva (2001, p. 62), permitiu concluir que os CFAE são a imagem do seu Diretor “... e se assemelham mais a repartições administrativas...”, sendo muito complexo compreender aquelas entidades como Organização específica. Deste modo, aquele investigador considera os CFAE como “contextos de ação concretos” para os caracterizar a nível organizacional. Ou seja, “... enquanto organização específica e de um ponto de vista formal-legal, os centros foram dotados de dois órgãos concretos, um de direção (a comissão pedagógica) e outro de gestão (o diretor)”(Ibid., p. 63).

Note-se que Silva é muito cético face aos CFAE como Organização específica devido ao facto destes se encontrarem reduzidos aos seus Diretores e de existir uma enorme apatia por parte das Escolas associadas justificado pelo “... total esvaziamento das suas competências políticas da direção dos centros”(Ibid., p. 64). Reforça, ainda, que

“... tal como têm vindo a funcionar...os centros de formação correm o sério risco de desaparecer enquanto organizações ou então tendem a transformar-se, ... em meras estruturas de prestação de serviços sem qualquer autonomia...”(Ibid., p. 70).

Tendo em consideração a ideia de que “ ... uma organização sobrevive devido aos benefícios que traz a uma das partes que a integra ou a quem se dirige...”, caracteriza os centros de Formação da seguinte forma:

- Servem os interesses do Estado, cumprindo este vários objetivos (direito à formação, articula formação com progressão na carreira, ...);
- Permitem a progressão na carreira aos Docentes;
- Evitam alterações significativas nos modos de organização das escolas, aumentando o protagonismo dos gestores das escolas decorrente de pertencerem a um órgão de direção de uma organização;
- “São úteis aos Diretores, porque estes, para além de verem reconhecido um determinado percurso profissional, são equiparados a presidentes dos conselhos diretivos para efeitos remuneratórios...”(Ibid., p. 71).

“Em síntese, o principal beneficiado com a existência dos CFAE parece ser o Estado, sendo o Diretor a parte mais frágil, porque estando sozinho não reúne as melhores condições para promover as mudanças desejadas a nível da formação contínua de professores, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal e profissional, consubstanciado nos contextos de trabalho.”(Ibid., p. 72).

Porém, como organização, os Centros de Formação das Associações de Escolas, assumem no âmbito do Regime Jurídico do sistema da Formação Contínua (R.J.F.C.), uma relevância importante ao nível da tomada de decisão no sistema da Formação Contínua, a vários níveis.

Já abordámos que os Centros de Formação apareceram como uma inovação organizacional no sistema educativo português a nível do “aparelho administrativo que regula as relações entre a Administração Central e os estabelecimentos de ensino”, existindo nesta inovação aspetos contraditórios “que dificultam a interpretação do sentido

desta mudança e que condicionaram a sua aplicação prática” (Barroso e Canário, 1995b, p. 267 e Cardoso, 2000, p.140).

O estudo empírico efetuado por Barroso e Canário (1995, pp.267-278), evidencia alguns elementos contraditórios entre a devolução do poder de decisão àqueles Centros de Formação e as práticas destes:

- Descentralização funcional - a criação da maioria dos centros partiu das dinâmicas locais, devido ao facto das normas para a sua constituição serem relativamente “ligeiras”;

- Controlo político - a administração criou as condições para que se estabelecesse uma pressão da procura de formação, claramente induzida por estratégias individuais de progressão na carreira, o que prejudicou o desenvolvimento pelos centros, de estratégias de formação mais orientadas para coletivos de professores

- Controlo financeiro - financiamento das Ações de Formação dependente, em 1993, quase exclusivamente da aplicação das medidas FOCO e FORGEST (subprograma I do PRODEP). Isto é, a quase totalidade das atividades dos centros foram diretamente condicionadas pelos critérios e lógicas de financiamento das Ações de Formação, uma vez que eles não possuíam orçamento próprio.

- Centro de recursos - os Centros de Formação pareciam ter (pelos seus objetivos e pelo facto de se basearem em Associações de Escolas), condições organizacionais para servirem de interface entre uma rede de estruturas externas e internas, de apoio a projetos de desenvolvimento da inovação e da mudança nas escolas.

- Agências de formação - em vez de assumirem um papel de assessoria e de disponibilização de recursos (na qual se incluíam formas diversificadas de formação), os centros foram forçados a subordinarem a sua lógica de funcionamento à de simples “agências de formação” para execução do PRODEP.

- Os Diretores dos Centros de Formação são vítimas de uma espécie de “esquizofrenia organizacional”: por um lado têm de assumir-se como executivos de normas e das orientações da administração, por outro lado, o seu forte enraizamento local e solidariedade profissional levam-nos a identificarem-se com as perspetivas e anseios dos professores e a afirmarem-se como defensores dos interesses das Escolas, por oposição às perspetivas e interesses da administração (cfr. Cardoso, 2000, pp. 141-141).

Neste sentido, a tomada de decisão organizacional dos Centros de Formação tem que ter em consideração estas contradições, consubstanciadas nos disfuncionamentos

burocráticos, e na “capacidade de gerir as dependências, as imprevisibilidades e os constrangimentos dos processos sócio organizacionais” (Ferreira, 1994, p.99 e Cardoso, 2000, p. 142).

Enquanto decisores no processo da Formação Contínua, os Centros de Formação têm que gerir a dicotomia:

- Lógica da centralização do controlo e da mudança dirigida, em que o centro é visto como agência desconcentrada da administração central;

- Lógica da autonomia, da iniciativa local, da inovação e da prática, em que o centro é visto como emanção das Escolas, rede e “bacia” de formação; equipamento de um “território” educativo, serviço de apoio à resolução de problemas das Escolas e dos professores (Barroso e Canário, 1995b, p.276).

A tensão de “confronto, negociação e sobreposição” (Ibidem), entre estas duas lógicas pode ter repercussões negativas, no funcionamento do próprio centro e no desempenho profissional do seu Diretor. Este está, assim, sujeito a constrangimentos, incertezas, imprevisibilidades e mudanças que podem ser complexas e descontínuas, pelo que, ao decidir tem de levar em conta os processos inerentes à tomada de decisão individual: racionalidade limitada; atenção e perceção; a simplificação; o desempenho na ação e racionalização à posteriori; a avaliação da ação e a aprendizagem, e a relação gestor/decisor (Ibidem).

Mas, no ano 2000 os Centros de Formação, ainda tinham alguns problemas e/ou contradições com que estas estruturas organizacionais se debatiam (Ibidem):

- O excesso de burocracias que é um constrangimento para a execução dos projetos; o incumprimento dos calendários de financiamento; a pouca fluidez das verbas, que não responde às necessidades de formação; a falta de verbas próprias, que inviabilizam pequenos projetos apresentados pelos docentes; a falta de renovação dos equipamentos informáticos e a pouca eficácia das comissões pedagógicas, pois é grande a dificuldade de reunir todos os membros, sobretudo nos centros que abrangem um elevado número de escolas; a uma participação pouco ativa dos seus membros e às sistemáticas alterações da sua composição decorrentes da própria mobilidade do corpo docente (Pimentel, 1998).

- Problemas ou dificuldades de relacionamento entre os centros de formação e os serviços administrativos das escolas-sede; dificuldades de comunicação com os docentes; forte dependência administrativa e financeira; inexistência de uma estrutura administrativa

estabilizada; dificuldades na manutenção de uma equipa que possa rentabilizar os saberes adquiridos em resultado das condições oferecidas; significativa burocracia nos processos de acreditação e financiamento e desfasamentos entre a acreditação, o financiamento, os projetos educativos e a resolução dos problemas das escolas; forte dependência do financiamento do FOCO, grande irregularidade e periodicidade das dotações financeiras; o impacto negativo pela imposição dos créditos e “inadequação e insuficiência de instalações e equipamentos” (Castro, 1998, p.42).

O levantamento dos problemas e/ou contradições enunciadas por ... responsáveis de Centros de Formação mostra que os diretores destas estruturas organizacionais, a nível da tomada de decisão deverão ter em consideração estes constrangimentos, decorrentes da realidade incerta, complexa, imprevisível e probabilística e que direciona para mudanças descontínuas. O decisor tem que saber ler e interpretar esta realidade (Cardoso, 2000, p. 143).

A partir de 2007, com o novo Estatuto da Carreira Docente, surgiu a Avaliação de Desempenho Docente e duas categorias: Professor e Professor Titular. Estas alterações foram seguidas de outras, como por exemplo, as que foram introduzidas no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

#### **5.4. Dinâmicas e constrangimentos dos CFAE**

No primeiro Encontro Nacional dos Diretores dos Centros de Formação, no Estoril, Azevedo (1994, p. 231-235) referiu os seguintes elementos constituintes de uma matriz comum dos CFAE ou “[...] destas dinâmicas de formação [...]”:

- Centros de desenvolvimento de novas competências profissionais: a formação deve ser um processo interativo com a dinâmica das escolas e os CFAE devem desenvolver uma forte ligação aos projetos educativos das escolas, bem como, articularem com outros parceiros a nível local;

- Centros autónomos e territoriais: os CFAE são dinâmicas conhecimento intensivas que justificam a sua existência pelas ações concretas e pela rede de relações que estabelecem na sua área geográfica de intervenção. De salientar que não existe uma pré-formatação rígida acerca do que é e faz um Centro de Formação, pelo que esta aparente fraqueza jurídica pode ser uma força a juntar àquela que seja possível reunir localmente

para dinamizar a qualidade das práticas profissionais docentes e do próprio sistema educativo.

- Centros de cooperação: os CFAE têm condições para fomentar um ambiente de cooperação, de troca de experiências, de análise de projetos e dos seus resultados, de debate sobre os pequenos projetos inovadores de escola e de entreajuda entre escolas e docentes. Os CFAE podem colaborar na construção de uma cultura profissional assente na participação, na reflexão-ação e na entreajuda.

- Centros nevrálgicos de um novo profissionalismo: os CFAE, através da sua Comissão Pedagógica constituída por uma elite profissional, podem promover e realizar debates sobre a profissionalidade docente, decorrente de novos papéis sociais assumidos pelas escolas e seus docentes, questionamento acerca das prioridades a estabelecer, as metodologias a utilizar, as atitudes a desenvolver, isto é, a própria deontologia da docência;

- Centros de ligação ao ensino superior: os CFAE devem privilegiar a sua ligação às instituições do ensino superior vocacionadas para a formação de professores, pois com milhares de escolas e de professores dispersos e isolados, os Centros talvez sejam a única organização educativa intermédia capaz de fazer a ponte com as instituições especializadas na formação de professores.

- Centros de adequação: ao nascerem localmente, os CFAE estão mais aptos e reúnem melhores condições do que nenhuma outra dinâmica para responder formativamente às necessidades concretas dos docentes. As funções de diagnóstico destas necessidades e de avaliação das ações concretizadas devem ser cuidadosamente promovidas pois, em boa parte, depende o reforço da autonomia e da capacidade de consolidar a nível local as atividades dos Centros. Ao alicerçar-se, em parte, a formação contínua nos CFAE são menores os riscos de subordinação da "formação contínua" a uma procura norteada por critérios consumistas. A flexibilidade e a geometria variável deveriam orientar a oferta: formação de curta e de longa duração, formação creditável e não creditável, ações de atualização, encontros, seminários, debates, conferências, ações de sensibilização, de especialização e de reconversão, elaboração de materiais didáticos e concentração de recursos pedagógicos;

- Centros de imagem: os CFAE como placas giratórias de experiências, iniciativas e projetos, podem desempenhar um papel muito ativo na promoção de uma imagem mais positiva da escola e dos docentes.

Em síntese, os CFAE parecem não ser a “[...] panaceia para coisa nenhuma [...]”, pois são importantes no fomento de “[...] dinâmicas promotoras da qualidade e reúnem boas condições para responder com versatilidade e inteligência às crescentes necessidades de atualização dos docentes [...]” (Ibid., p. 234).

Também, Canário (1994, pp. 49- 54) enuncia as seguintes seis linhas estratégicas para o futuro dos CFAE, que

“[...] depende, em larga medida, do modo como forem capazes, por um lado, de se apropriar criticamente da experiência passada e, por outro lado, de antecipar modalidades de resposta a questões chave que se colocam ao seu desenvolvimento[...].”

- O centro como resultado de uma dinâmica associativa local:
- Em cada centro um projeto de formação
- Oferta de formação: diversidade e coerência
- Gestão: privilegiar o trabalho de equipa
- de ação: dar visibilidade ao centro
- Financiamento: uma utilização estratégica

#### **5.4.1. Linhas estratégicas dos CFAE**

Nascimento e Pina (2011) são da opinião, com base experiência do terreno e com a própria investigação, que os CFAE deverão assumir as seguintes linhas estratégicas:

- Em primeiro lugar, deverão fazer do carácter associativo a sua razão de ser.
- Em segundo lugar, deverão fazer emergir a centralidade da formação em contexto como marca identitária do modo específico da sua inserção no sistema de formação contínua. Isso implica centrar a formação ao serviço das dinâmicas de inovação e de mudanças vividas no interior das escolas/agrupamentos de escolas e pressupõe uma conceção de escola com a sua identidade própria, assente no seu projeto educativo.
- Em terceiro lugar, os CFAE devem assumir-se, cada vez mais, como recursos ao serviço das escolas associadas, em particular, e da comunidade, em geral. Nunca devem perder de vista a dinâmica de relacionamento e de envolvimento local que os caracteriza.
- Em quarto lugar, devem estabelecer protocolos/ parcerias com outras entidades formadoras.

- Em quinto lugar, devem tornar-se independentes das verbas dos quadros comunitários. É urgente que cada escola disponha de verbas próprias, através do Orçamento do Estado (OE), para o desenvolvimento das suas atividades formativas.

- Em sexto lugar, dever-se-ão construir planos de ação coerentes, centrados nos problemas das escolas e nos dos professores, tendo por base os planos de formação das escolas/ agrupamentos de escolas associadas, decorrentes dos seus projetos educativos, e dos resultados das avaliações externas numa lógica de projeto.

- Em sétimo lugar, ao nível pedagógico, as comissões pedagógicas devem exercer competências delegadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), que devem ser contratualizadas diferenciadamente, de acordo com a diversidade dos contextos, com os diferentes estádios de desenvolvimento das diversas instituições e com a sua dimensão.

- Em oitavo lugar, ao nível administrativo, é urgente dotar os CFAE de recursos humanos estáveis, minimamente qualificados, que lhes permitam funcionar de forma responsável e sustentada.

- Em nono lugar, ao nível financeiro, para se evitarem riscos de “rotinização das decisões e de procedimentos”, os CFAE devem ter um financiamento estabilizado e adequado à dimensão de cada um”

Referimos alguns aspetos cuja originalidade se vai perdendo no tempo e que nos parecem essenciais para que os CFAE se assumam como geradores de inovação no interior das escolas/agrupamentos de escolas associados e na própria comunidade.

Estas instituições de formação terão de corresponder a uma necessidade sentida pelas escolas/ agrupamentos de escolas associados, traduzidas pela formulação de um projeto que envolva pessoas com ele identificadas e capazes de o conduzir.

#### **5.4.2. As dinâmicas dos CFAE sob o olhar da investigação.**

A criação dos CFAE, entre novembro de 1992 e o início do ano seguinte, partiu “[...] mais de uma vontade política centralizada para resolver os problemas da Reforma e da progressão na carreira do que de um natural espírito associativo de um grupo de escolas” (Silva, 2003, p.112).



Os CFAE surgiram no sistema educativo como uma inovação e mudança de cariz estratégico, com repercussões importantes a médio e longo prazo, sendo expetável os seguintes efeitos, conforme destaca Canário (1994, pp. 14-15):

- melhoria da qualidade da oferta formativa e aumento a nível da eficácia das escolas;
- qualificação profissional dos docentes, com reflexos positivos na valorização da docência;
- aumento de modalidades de associativismo docente e das escolas;
- elaboração de ofertas formativas mais articuladas e consentâneas com os contextos locais e de trabalho, mas em sintonia com a autonomia das escolas;
- desenvolvimento de modalidades e dispositivos permanentes de formação com possibilidade de projeção a longo prazo, como por exemplo a criação e gestão de centros de recursos.

Porém, os CFAE também surgem como uma inovação decorrente do processo de reforma educativa em curso aquando da sua criação (1992-1993) e que se desenvolveu em três fases( fase de «preparação» (1986- 1989), fase de «experimentação» (1989-1992) e fase da «aplicação generalizada» (1992-1996)), quer pelo seu aspeto estratégico, quer pelos recursos humanos, financeiros e materiais que mobilizam, quer ainda pelos efeitos que se repercutem no desenvolvimento profissional dos docentes e no funcionamento das escolas (Barroso e Canário, 1995a, pp.107-108).

Aos CFAE é reconhecida a sua importância no sistema educativo pela própria administração educativa, bem evidente no preâmbulo e nos 10 artigos que lhe são dedicados no diploma que regula o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, bem como no facto de num intervalo de tempo muito pequeno (cerca de 6 meses) se ter formado uma Rede Nacional de CFAE (Canário, o.c., pp. 15-16).

As dinâmicas dos CFAE ao nível da oferta formativa deveriam ter em consideração as seguintes dimensões base da formação contínua de professores:

- «dimensão individual», relativa ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- «dimensão organizacional», no âmbito das Escolas, enquanto lugar de produção coletiva da profissão docente;
- «dimensão territorial», em articulação com a «redes» de escolas (Ibid., p. 18).

Contudo, no momento das “[...] iniciativas locais verificou-se, com frequência, um protagonismo dos conselhos diretivos [...]” das Escolas associadas (Barroso e Canário, 1995a, pp.111).

A criação dos CFAE em tão reduzido intervalo de tempo, “[...] decorreu da necessidade de aproveitar fundos estruturais da Comunidade Económica Europeia para a formação de professores [...]” (Nascimento e Pina, 2011).

Na realidade os CFAE sempre estiveram muito dependentes a nível financeiro. A transição do 2.º para o 3.º QCA, o termo do terceiro Quadro Comunitário de Apoio (QCA) e a sua substituição pelo Quadro Estratégico de Referência Nacional (QREN), levou a que os financiamentos fossem cada vez mais reduzidos e em 2011 não houve qualquer financiamento.

Os constrangimentos dos CFAE também têm sido os seguintes:

- “ [...] quase total dependência de verbas comunitárias para poderem desenvolver a sua atividade formativa[...]” o que tem provocado grandes dificuldades e variações na oferta de formação contínua, com momentos em que os CFAE têm executado “ [...] planos de formação coerentes e articulados, noutros têm sido quase forçados à inatividade [...]”(Ibidem);

- “ [...] não possuem recursos humanos próprios, para além da figura do diretor. [...]”, existindo CFAE a funcionar sem qualquer tipo de apoio administrativo, e a colaboração através de “ [...] assessorias técnico-pedagógica e informática depende da existência de financiamento ou da disponibilidade das escolas associadas [...] “ conforme despacho nº 2609/2009 de 20 de janeiro (Ibidem).

- grande dependência ao “ [...] nível do Estado, do PRODEP, do Conselho Científico, dos formadores, dos formandos e das escolas-sede. Os centros de formação vivem numa prodependência total. [...] “ (Silva, 2003, p. 113);

- excesso de burocracia consome a maior parte das energias dos seus diretores, o que desmotiva quem exerce o cargo. “ [...] O diretor deveria ser essencialmente um animador de formação e muito menos um gestor e controlador administrativo. [...] (Ibidem).

- os representantes das escolas associadas, membros das Comissões Pedagógicas, “ [...] assumem um carácter passivo e pouco interveniente, quando deveriam captar e congregar energias para que os centros fossem dinâmicos [...]”, pois “ [...] a sua

preocupação permanente com o funcionamento das escolas absorvem-nos por completo, transformando-se a formação contínua no parente pobre das suas inquietações quotidianas [...]”. Ou seja, “ [...] registam-se ambiguidades entre o papel do diretor e da comissão pedagógica quanto à promoção de uma relação mais próxima e permanente com as escolas”. (Ibid., pp. 113-114);

- “[...] Há um evidente desfasamento entre o desejo e a realidade com repercussões negativas ao nível da mudança das práticas, por parte dos professores” (Ibid., pp. 113-114).

Silva (2001, pp. 22-23) enuncia as seguintes razões que o levaram a candidatar-se a Diretor de um CFAE:

- os CFAE “[...] eram entidades que permitiam pensar que seria possível construir um conjunto de dispositivos locais inovadores, tendencial e progressivamente orientados de acordo com lógicas emancipadoras”;

- acreditou “[...] no movimento que as escolas haviam desencadeado, associando-se, para produzir uma tal estrutura”.

Porém, verificou cedo com a sua própria experiência que na realidade o movimento de inovação era mais aparente do que real, sendo muito dependente da tutela administrativa e dos gestores das escolas.

Ou seja, os CFAE

“[...] vieram a transformar-se numa espécie de organização virtual, podendo ser equiparados a repartições administrativas dependentes de uma organização mais específica, à imagem dos serviços de ação social escolar; a verdadeira «novidade» foi, em nossa opinião, a emergência de um novo ator com o qual se identificam e confundem os Centros de Formação — o diretor” (Ibid., p.24).

Depois de visitar um CFAE em novembro de 1993, Azevedo (1994, p. 231) salienta que os Diretores dos CFAE “[...] instituíram-se como dinâmicas e não como «mais um serviço administrativo», como polos de uma rede de escolas associadas e, potencialmente, centros de outras redes de projetos e de iniciativas de formação”.

Logo que se criaram os CFAE, em finais de 1992 e início de 1993, verificou-se “[...] uma corrida desenfreada à formação contínua [...]”, visando mais a obtenção de um certificado obrigatório para progredir ao escalão seguinte da carreira docente, do que à procura de algo que pudesse valorizar as práticas profissionais (Ibidem).

Se por um lado a progressão na carreira obriga à frequência de formação contínua, por outro, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores oferece “[...] uma

gama muito variada de modalidades de formação [...]”, mas nunca foi obrigatório a frequência, somente, de cursos de caráter teórico e expositivo desinseridos do contexto do quotidiano profissional dos docentes (Ibid., 235).

Esta tendência para a implementação sistemática de uma formação contínua associada a um modelo escolar tradicional e teórico, isto é, a maior oferta de ações de formação por parte dos CFAE é na modalidade Cursos de Formação, o que conduz a uma rutura entre formação contínua e exercício profissional, pelos seguintes motivos;

- generalizou-se a oferta de ações de formação contínua que seguem o modelo da formação inicial, mais teórico;

- eram muito raras “(...)as práticas de formação contínua desenvolvidas (...)” nos primeiros anos de atividade dos CFAE, no que concerne à oferta de outro tipo de modalidades, para além do curso de formação(Ibidem).

Por outro lado, os CFAE, apesar de elaborarem com autonomia os seus planos de formação, copiaram o modelo mais vulgarizado, e as instituições do ensino superior seguiram-lhes o mesmo caminho. Também, a administração educativa pouco ajudou no primeiro ano de existência dos CFAE a promover outras modalidades de formação (projeto, seminário, círculo de estudos...). Concomitantemente, parecia não existirem condições para uma mudança radical nas práticas tradicionais de formação contínua num momento em que a oferta de formação tinha de ser generalizada e acessível para a maioria dos docentes (Ibidem).

Um dos maiores constrangimentos dos CFAE no início da sua formação foi o facto não se terem libertado logo do modelo escolar da formação inicial “[...] pois trata-se de desenvolver processos de formação não escolarizados em ambiente escolar por excelência[...]”, as escolas, com a agravante de que o docente “[...] sujeito do-processo de formação é, ele, mesmo, quotidianamente, formador, em ambiente escolar, em lógica escolar[...]” (Ibid., p. 236). Contudo, apesar destes constrangimentos, “[...] é possível apostar em processos de formação contínua de professores centrados nas organizações escolares, na resolução de problemas e na reflexão sobre as práticas profissionais, sobre as histórias de vida e sobre a melhoria do próprio desempenho profissional [...]” (Ibidem).

Assim, é pertinente o investimento de práticas de formação contínua na execução de projetos de formação ligados à atividade dos docentes e, também, o próprio envolvimento destes no “[...] desenvolvimento de processos de inovação, na resolução de

problemas e na procura de soluções alternativas de formação e de educação de alunos [...]” (Ibidem). Neste sentido, a opção por “[...] um modelo de formação integrado e ecológico[...]” que articule a teoria com a prática, reflexão e ação e que em cada contexto promova a criação de um projeto de ação/formação próprio e um plano de formação específico que vá ao encontro das particularidades desse contexto e que considere a situação concreta de trabalho como um elemento propício ao desenvolvimento das competências profissionais (Ibidem).

Partilhamos a tese defendida por Azevedo (1994, p. 238) de que “[...] se houver capacidade para partir das questões do quotidiano e desenvolver uma reflexão em equipa de professores, dentro da organização escolar, talvez os professores envolvidos possam melhorar substancialmente os desempenhos profissionais. A escola é, desse modo, lugar de reaprendizagem [...]”.

As dinâmicas e os constrangimentos dos CFAE são vivenciados no quotidiano profissional pelos seus Diretores. No quadro 26, abaixo, pode ler-se a síntese dos testemunhos relatados por alguns Diretores de CFAE decorrentes das dificuldades encontradas no dia-a-dia do próprio Centro de Formação, nos primeiros anos do seu funcionamento, entre 1993 e 1995.

Quadro 26 - Testemunhos de Diretores de CFAE nos primeiros anos de funcionamento dos Centros de Formação (1993- 1995).

<b>CFAE/CF e Diretor(a)</b>	<b>Dinâmicas do dia-a-dia do CFAE/CF</b>	<b>Constrangimentos</b>
- Viana do Castelo  - Conceição Madruga	- Reuniões (Comissão Pedagógica, Diretores de CFAE ou com organismos do MEC que «tutelam» a Formação Contínua) - Constituição de um Círculo de Estudo. - Criação da publicação, Boletim <i>Proforma</i> - “penosa ficção dos centros de formação (...) legislação avulsa que, todos os anos, vem saindo. De manhã, os diretores de Centro ocupam-se em definir, com as comissões pedagógicas, planos de formação, mais ou menos coerentes; à tarde, os mesmos diretores vão, "zelosamente", dedicar-se a tentar emendar à mão, aplicando legislação entretanto chegada	- incerteza institucional alia-se ainda algum alheamento, se não dramatismo, dos professores. - diretores de centros de formação, "oficialmente" cumpridores a declararem a sua impossibilidade de continuar ou a sua indisponibilidade para se sacrificarem por coisa nenhuma. - grassa hoje um generalizado "mal-estar" na profissão docente e, em particular, quanto às perversidades do Regime Jurídico da Formação Contínua e do Programa Foco. -fazendo eco das conclusões de uma reunião recente de alguns diretores de Centro, ainda resistentes, duas medidas urgentes: • rever as formas de financiamento da formação, dotando, nomeadamente, os

		centros de um orçamento para funcionamento regular, dotar os centros de uma equipa administrativa e pedagógica permanente (funcionários administrativos e formadores)
-Associação PROF  -José Pacheco	- círculo de estudos (círculos da PROF). -realização de ações de formação - propostas de creditação de ações de formação -comissão pedagógica como círculo de estudo específico	- A PROF é constituída, maioritariamente, por professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Entre estes, a "autonomia individual" sempre comprometeu a possibilidade de uma "ação crítica coletiva". - isolamento físico e psicológico foi (e é) uma constante no ensino primário. Um isolamento que engendra insegurança e fomenta individualismos.
- Concelho de Aveiro  -Arsélio Martins	- Desde o início, o Centro (a Comissão Pedagógica e o diretor) se apronta (teoricamente) para ser o promotor de uma verdadeira associação voluntária e livre das escolas; - Escolha e nomeação do Diretor do Centro, a reflexão da Comissão Pedagógica sobre o regulamento jurídico da formação contínua e, a partir de eventuais recolhas de sugestões dos grupos de docentes a trabalhar no concelho, a articulação dos diversos planos de atividades das escolas no que respeita às atividades de formação dos docentes. - o Centro promoveu algumas ações para responder a necessidades das escolas associadas e elas corresponderam a verdadeiras atividades da Associação de Escolas, ao mesmo tempo que promoveu atividades de formação de sua iniciativa (em modalidades novas) que não foram da iniciativa externa de formadores.	-Mas a existência de programas comunitários dedicados ao financiamento da formação de docentes criou a necessidade de promover imediatamente iniciativas de formação. - O ano seguinte (1994) é marcado pela paralisia do sistema de formação. À euforia da iniciativa dos centros do primeiro ano sucede-se um ano de travagem para um controlo brutal, pelos sistemas referidos, em torno de prioridades definidas centralmente. - o Centro da Associação de Escolas: - não tem recursos humanos - não tem recursos físicos - não tem tempo para obter a quantidade de informação que precisa; para tratar a quantidade de informação que recolhe; etc.
- NOVAFOCO  - CFAE de Cacém/Queluz  -Eduardo Castro	- Realização de ações de formação; - Protocolos com Estabelecimentos do ensino superior, com outros CFAE e com o Instituto de Inovação Educacional: Cumprimos com a consciência de que se tratava de um projeto: <b>Irreversível</b> — Porque está integrado em planos de desenvolvimento previsto no quadro comunitário de apoio PRODEP. <b>Importante</b> — Porque coloca nas mãos dos professores a responsabilidade de condução de um sistema capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores e	- As dificuldades sentidas são exógenas à capacidade de organização dos centros e têm a sua origem na falta de autonomia administrativa e financeira sendo, conseqüentemente, agravadas pela submissão dos projetos às regras da contabilidade pública e pela escassez de verbas próprias. -Os centros de formação das associações de escolas não podem subsistir única e exclusivamente das verbas provenientes dos projetos implementados ao abrigo do Programa FOCO., -proceder atempadamente à aprovação anual de uma dotação financeira que assegure um

	<p>simultaneamente assegurar uma melhoria da qualidade de ensino.</p> <p><b>Necessário</b> — Porque é implementado como uma estrutura de apoio ao desenvolvimento da Reforma Educativa.</p> <p><b>Que comporta riscos</b> — Porque constitui um autêntico desafio à capacidade de gestão dos professores e do poder instituído.</p>	<p>funcionamento regular dos centros de formação.</p> <p>- O estatuto do diretor dos Centros de Formação ou, mais concretamente, as exigências funcionais das competências que lhe são cometidas revelam-se, nos grandes centros, conflituantes com o desempenho da atividade docente,</p>
<p>- Centro de Formação Irene Lisboa</p> <p>-Graça Fernandes</p>	<p>a) Elaborar estudos sobre os temas referenciados na finalidade,</p> <p>b) Contribuir para a formação contínua dos trabalhadores docentes e dos investigadores,</p> <p>c) Promover o estudo e a realização de ações relativas à renovação do sistema educativo.</p> <p>d) Contribuir para a valorização do estatuto e da imagem socioprofissional do professor e do investigador.</p> <p>- desde o lançamento do programa FOCO, o Centro de Formação esforçou-se para dar cumprimento às renovadas exigências impostas às entidades de formação, procurando:</p> <p>- primeiramente, constituir uma ampla bolsa de formadores qualificados academicamente, experimentados no terreno da formação de adultos e com provas dadas de competências na relação interpessoal. Neste momento a bolsa de formadores já conta com mais de 100 elementos;</p> <p>- em segundo lugar, elaborar um plano de formação que procura dar respostas diversificadas, por um lado, às necessidades expressas pelos educadores e professores e, por outro, aos diferentes</p>	<p>-Manuseando um largo conjunto de relatórios fica-nos a impressão de que, tendo sido a <i>Progressão na Carreira</i> o motivo da inscrição nos cursos, rapidamente a valorização máxima é transferida para os efeitos formativos dos mesmos.</p> <p>Considerando-se muitas vezes deplorável o horário de funcionamento e pouco adequadas as instalações (sempre em escolas onde os professores e alunos quotidianamente trabalham), há um saldo positivo expresso no grau de satisfação obtido (pela negativa) ao considerarem insuficiente o número de horas de formação. De todas as informações colhidas ressalta a do bom relacionamento com os formadores, o que permite concluir que a eles se deve em grande parte o sucesso expresso nos restantes itens.</p> <p>- o novo modelo deveria recuperar tudo o que de bom e muito bom foi feito e aprendido arduamente por formadores e centros de formação, excluindo os aspetos gravosos que foram largamente denunciados e remetem muitas vezes para o desempenho das entidades controladoras do processo.</p> <p>Aprender com os erros parece-nos ser de boa política</p>
<p>- CFAE Alentejo Litoral</p> <p>- João Madeira</p>	<p>- desenvolver estratégias para gerar projetos, isto é, fazer com que cada iniciativa de formação se desenvolva em referência a um contexto educativo explícito, motivando reflexões, produzindo materiais, avaliando situações e planificando intervenções suscetíveis de aplicação em contexto educativo.</p> <p>- A Comissão Pedagógica do Centro pôde assim, através de um funcionamento regular e participado,</p>	<p>1994 E 1995: O DESERTO</p> <p>Contudo, as alterações na legislação e a mudança de Quadro Comunitário de Apoio paralisaram-completamente as atividades de formação entre Janeiro de 1994 e Outubro de 1995. Referimo-nos evidentemente à formação acreditada, que facultava aos professores, os créditos para progressão na carreira.</p> <p>Alguns centros ainda puderam realizar em 1994/95 cursos que haviam sido acreditados pelo extinto Conselho Coordenador da</p>

	<p>acompanhar todo o processo de elaboração de propostas quanto aos temas, modalidades, níveis, estrutura e orçamentos de 13 cursos, cuja candidatura foi apresentada quer ao Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores quer à Equipa Regional .do Alentejo dos Programas FOCO/FORGEST em duas fases sequenciais de seis e sete cursos, respetivamente.</p> <p>-apesar de alguns cortes nos orçamentos propostos, os financiamentos aprovados ascendem a montantes consideráveis, isto é, quase 67 mil contos, que representam 78% dos valores orçados no momento de apresentação das candidaturas.</p> <p>Os cursos realizados abrangeram 333 formandos, dos quais 207 (62,2%) do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 126 (37,8%) dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.</p> <p>A cobertura da oferta de formação obteve resultados mais relevantes nível do Pré-Escolar e do 1.º CEB. Nesses níveis, 89% dos educado- e professores do concelho de Santiago do Cacém, por exemplo, frequentaram ações de formação.</p>	<p>Formação Contínua de Professores, mas os invocados problemas de tesouraria do PRODEP estancaram a drenagem de fundos, remetendo os centros para situações de endividamento a formandos, formadores e fornecedores nada dignificantes, assumindo uma situação da qual não eram responsáveis. Hoje podemos, em consciência, estar satisfeitos por termos sabido conter o voluntarismo e, dessa forma, não nos termos envolvido nessa situação.</p> <p>Para 1995 apresentámos, a candidatura de oito cursos.</p> <p>Em linhas muito gerais e em forma de balanço, há a registar dois aspetos negativos que necessitam de ser mais aprofundados e ampliados, que são:</p> <p>— Afastamento do funcionamento do Centro das escolas associadas.</p> <p>— Expectativa em relação às candidaturas de cursos ao FOCO,</p>
<p>- CFAE Albufeira</p> <p>- Antonieta Rosendo</p>	<p>- elaboração do Plano Global de Atividades;</p> <p>- elaboração do Projeto de Formação;</p> <p>- realização de Ações com efeito imediato na progressão na carreira;</p> <p>- realização de Ações sem efeito imediato na progressão na carreira, mas com significativa procura;</p> <p>- exposições;</p> <p>- encontros/colóquios: temas sugeridos e/ou prioritários no âmbito do ensino/educação;</p> <p>- acordos educativos com outras estruturas/entidades;</p> <p>- desenvolver o Centro de Dinâmica Educativa/ Centro de Recursos.</p>	<p>Não foram enunciados quaisquer constrangimentos.</p>

Fonte: Madrugá (1996, pp. 15-24); Pacheco (1996, pp. 25-36); Martins (1996, pp. 37- 50); Castro (1996, pp. 51-71); Fernandes (1996, pp. 73-90); Madeira (1996, pp.-91-101) e Rosendo (1996, pp. 103-119).



Em suma, os CFAE têm muitos constrangimentos que são obstáculos às suas mais diversas dinâmicas que os diretores enfrentam todos os dias no local da sua ação.

Igualmente, a investigação empírica realizada por Barroso e Canário (1999, pp. 71 – 111) em CFAE da área de Lisboa e Vale do Tejo, entre 1993 e 1996, isto é, nos três primeiros anos de funcionamento dos CFAE, permitiu identificar os seguintes constrangimentos / dificuldades, a vários níveis:

- ao nível do funcionamento interno do Centro: relacionamento entre os diferentes órgãos de gestão (diretor/comissão pedagógica); funcionamento da escola-sede; as deficientes condições de trabalho do diretor, particularmente o seu “isolamento”.

- “ao nível da Administração situam-se quer na ação (constrangimentos criados), quer na omissão (criação de condições de apoio ao desenvolvimento dos Centros): deficiente informação; ausência de meios e de apoio logístico e administrativo; existência de mecanismos muito burocráticos, na relação com a administração; ausência de personalidade jurídica dos Centros e sobretudo os constrangimentos decorrentes da política de financiamento, nomeadamente da ausência de autonomia financeira.” (Ibid., p. 71);

- ao nível do exercício do cargo de diretor: aspetos administrativos e financeiros (organização das candidaturas quer para acreditação quer para financiamento decorrente da burocratização das normas e dos procedimentos do Conselho Coordenador da Formação Contínua, do Fundo Social Europeu e das estruturas do FOCO) e falta de pessoal de apoio;

- ao nível das dificuldades financeiras: ausência de um sistema definido para financiamento dos Centros, pois estes vivem da capacidade que têm em "produzir" ações de formação e de conseguirem que elas sejam aprovadas pelo FOCO, para efeitos de financiamento, no âmbito do PRODEP

## **6. Estudos sobre CFAE.**

Com efeito, o estudo empírico concretizado por Silva (2001) permitiu concluir que “o sistema universal de Formação Contínua de Professores, tal como foi instituído, dificilmente poderia” ter atingido outra evolução, diferente daquela que atualmente conhecemos (Ibid., p. 329). Aquele estudo que envolveu os Diretores dos Centros de

Formação das Associações de Escolas, também, concluiu que a conduta “algo diferenciada” revelada pelos diretores pertencentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico deveu-se, essencialmente, a dois aspetos: estruturação deste grau de ensino e “a própria tradição” que este nível de ensino detém no domínio da formação (Ibid., p. 332).

Uma outra investigação conduzida por Roldão et al (2000), sobre a avaliação do impacto da Formação Contínua de 1993 a 1998, em que participaram os 13 Centros de Formação de Associação de Escolas da Lezíria e Médio Tejo, tendo-se obtido uma amostra de 1390 docentes (formandos, formadores, órgãos de gestão, coordenadores de diretores de turma e delegados de grupo) e realizado 47 entrevistas a estes sujeitos, permitiu concluir o seguinte:

- Filosofia e Objetivos da Formação: os Centros de Formação têm praticado formação que na maioria das situações não é consentânea com “uma definição clara e estrategicamente pensada da filosofia de uma formação, sustentada em diagnósticos”, sendo predominante a lógica semi-burocrática dependente da administração pública, não assumindo autonomamente políticas de formação próprias (Ibid., p. 134).

- Resposta e Necessidades de Formação: a maioria dos inquiridos teve dificuldade em “precisar o grau de correspondência da formação recebida face às necessidades de formação”, devido ao “caráter difuso com que essas necessidades são percecionadas, quase sempre associadas a interesses e expetativas pessoais ou problemas no imediato, mas raramente ligadas a conceitos de desenvolvimento profissional (por parte dos professores) ou de eficácia (por parte dos centros)” (Ibid., pp. 135-136).

- Resposta às Motivações dos Sujeitos da Formação: motivação intrínseca pela “valia da formação” articulada com a “premência da progressão profissional e a natural procura do esforço menor” e, “necessidade de trocar ideias e experiências com colegas” (Ibid., p. 137).

- Impacto da Formação percecionado: no desempenho profissional dos formandos, percecionado ao nível da apropriação e enriquecimento de experiência individual mas em menor grau na prática profissional (desempenho e resultados) e na qualidade da educação e instituições escolares com impacto positivo nas instituições (Centros de Formação), mas não “concretizável em aspetos visíveis no dia-a-dia da escola” (Ibid., p. 139).

O quadro 27, a seguir, descreve mais alguns estudos sobre os CFAE, pertinentes para a nossa investigação.

Quadro 27 – Estudos sobre Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE).

Autor(es) do estudo	Amostra e	Principais conclusões
<p>Ferreira (1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 17 CFAE da região Norte (distritos de Braga, Viana do Castelo, Porto e Vila Real).</li> <li>▪ 16 diretores (1º CEB – 4, 2º CEB-3 e 3ºCEB/Secundário -9)</li> <li>▪ 18 membros das Comissões Pedagógicas(CP) (Pré-escolar -1, 1º CEB-14, 2º CEB – 1 e 3ºCEB/Sec. – 2).</li> </ul>	<p>- os processos e os resultados organizacionais dos CFAE situam-se entre a determinação revelada pelos docentes com cargos de direção e gestão na formação contínua e os constrangimentos estruturais e/ou conjunturais que terão de enfrentar;</p> <p>- a tensão entre a autonomia e a dependência joga-se nestas zonas de incerteza organizacional.</p> <p>Maiores constrangimentos organizacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- internos (direção e gestão): falta de tempo e excesso de trabalho do diretor, isolamento do diretor em todo o processo, falta de coordenação entre diretor e Comissão Pedagógica, inserção do diretor na escola –sede, falta de condições de trabalho e de apoio na escola-sede e falta de formadores;</li> <li>- externos: financiamento (procedimentos do Programa FOCO), ligação da formação contínua à carreira (perspetiva consumista – corrida aos créditos) e processos administrativos (FOCO e CCFC): burocratização dos processos de financiamento e de acreditação, falta e incoerência da informação, desencontros e ambiguidades legislativas, falta de respostas, adiamentos sucessivos de resoluções importantes a nível superior; ausência de uma planificação nacional e as ações desejadas não estão a ser acreditadas.</li> </ul> <p>Níveis e modalidades das ações de formação: cursos de formação seguido de módulos de formação.</p> <p>Relações entre os temas e os destinatários das ações de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a dinâmica do programa de financiamento FOCO determinou a dinâmica da oferta dos CFAE, através de temas prioritários a nível nacional e de regras de financiamento;</li> <li>- área das novas tecnologia e audiovisuais nos três ciclos do ensino básico;</li> <li>- “avaliação” apenas nos 2º/3º CEB e secundário;</li> </ul> <p>Conclusões gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estruturas e processos organizacionais: grande dependência em relação ao programa de financiamento FOCO e em relação à perspetiva consumista da formação contínua.</li> </ul>

<p>Correia et al (1997)</p>	<p>▪ 54 diretores de CFAE da região norte.</p>	<p>Nenhum Centro possui assessoria jurídica ou animadores/formadores vinculados a tempo parcial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apenas 27,8% declaram possuir outras fontes de financiamento para além do Programa FOCO e apenas 11,1% beneficiam de um apoio financeiro por parte das autarquias. Os restantes 16,7% têm um apoio financeiro por parte da Escola Sede.</li> <li>- apenas 5,6% dos Centros inquiridos tiveram em conta os projetos educativos de escola nos critérios de seleção dos candidatos às ações de formação promovidas.</li> <li>- 30,1% dos Diretores dos Centros afirmam que as solicitações dirigidas aos Conselhos Pedagógicos constitui um dos dois mais importantes instrumentos acionados na estruturação da oferta de formação e 7,4% afirmam recorrer aos projetos educativos das escolas.</li> <li>- 54,1% dos Diretores que encontraram dificuldades no recrutamento de formadores socorrem-se das suas ofertas para estruturarem a oferta de formação do Centro.</li> <li>- A percentagem de Centros que não têm projeto estratégico de formação é de 22% - dentre aqueles que consideram ter sido o Ministério a desempenhar o papel decisivo na política de formação do Centro - e de 24,3% nos restantes. Por outro lado, 32,4% destes últimos Centros elaboraram o seu projeto estratégico de formação antes da planificação das ações, enquanto que esta percentagem é de 55,6% junto dos restantes Centros.</li> <li>- Não possuem programa estratégico de formação 33,3% dos Centros cujos Diretores admitem ser a Comissão Pedagógica a desempenhar o papel mais importante na definição da política do Centro. Por outro lado, apenas 25% destes Centros elaboram este programa antes da planificação das ações e apenas 16,7% assegura a sua distribuição junto dos professores.</li> <li>- 33% dos Diretores atribuem ao Ministério o papel mais importante na definição da política do Centro no FOCO 1, 32% ao Diretor do Centro, 28% à Comissão Pedagógica e 7% a outras entidades. Na execução do FOCO 2, 44%.atribuem este papel ao Ministério, 36% ao Diretor e 20% à Comissão Pedagógica.</li> <li>- atualmente, apenas 19% dos Diretores atribuem a influência determinante ao Ministério e 26% à Comissão Pedagógica. A percentagem de Diretores que consideram serem eles próprios a desempenhar o papel mais importante na definição da política do Centro aumentou progressivamente de 32% para 36%, sendo atualmente de 53%.</li> <li>- 29,6% possui simultaneamente experiência na formação inicial e formação contínua de professores, 14,8% apenas na formação inicial e 24,1% apenas na formação contínua. Os restantes 31,5% não possui qualquer experiência no domínio da formação de professores.</li> </ul>
<p>Barroso e Canário (1999)</p>	<p>▪ 1ª fase – 1993 ▪ 44 diretores dos CFAE da região</p>	<p>- "retrato" dos CFAE a partir da investigação empírica realizada: organização em que a lógica da tutela se sobrepôs claramente a uma possível lógica de autonomia, aparecendo os CFAE como</p>

	de Lisboa e Vale do Tejo	<p>instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam um "mercado" da formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos da oferta formativa escolarizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atividade dos Centros no seu primeiro ano de existência (1993): existência de uma distância muito considerável entre as expectativas iniciais e aquilo que se passou, efetivamente, no terreno.</li> <li>- Os constrangimentos exercidos pela Administração mostraram-se pesados e traduziram-se por formas de controle que tornaram difícil a construção de uma ação autónoma e adequada aos diferentes contextos.</li> <li>- Os dois principais instrumentos de controle, por parte do Estado foram, por um lado, o processo de financiamento, e, por outro lado, o facto de ter sido estabelecida uma articulação direta entre a formação e a progressão na carreira, sob a forma de créditos, fatores que convidaram e estimularam a emergência de estratégias consumistas de formação.</li> <li>- A dependência dos CFAE, relativamente à Administração.</li> </ul>
Ruela (1999)	▪ 4 CFAE do Distrito de Setúbal.	<p><b>Modos de funcionamento dos CFAE:</b>  liderança pessoal dos Diretores,</p> <p><b>Política de formação dos centros de formação das associações de escolas:</b>  princípios orientadores da formação em consonância com a conceção de formação centrada na escola; importância estratégica, atribuída pelos CFAE, à constituição da sua bolsa de formadores; construção da oferta formativa baseada em processos de análise de necessidades de formação realizados através de questionário</p> <p>Principais semelhanças entre os 4 CFAE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Modos de Funcionamento:</b> Diretor como principal protagonista das iniciativas do Centro;</li> <li>- <b>Política de Formação:</b> articulação da formação com as necessidades emergentes das escolas e dos professores e com as particularidades locais como princípios orientadores;</li> <li>- <b>Atitudes e Expetativas:</b> atitudes iniciais de interesse e motivação face ao papel dos Centros na formação;</li> <li>- <b>Dificuldades:</b> origem das dificuldades situada predominantemente no Ministério da Educação e maioria das dificuldades gerada pela inexistência de autonomia financeira.</li> </ul> <p>Principais diferenças entre os 4 CFAE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Modos de Funcionamento:</b> Protagonismo de afirmação das escolas nos processos de criação dos Centros;</li> <li>- <b>Política de formação:</b> conjunto de princípios orientadores e sua fundamentação revela a importância atribuída à construção de um projeto de formação;</li> <li>- <b>Dificuldades:</b> existência de dificuldades de origem interna, das quais se destaca a ausência de espírito associativo entre as escolas.</li> </ul> <p><b>Conclusão geral:</b> entre 1993 e 1995 o funcionamento interno</p>

		dos 4 CFAE e a natureza das relações estabelecidas com os parceiros educativos e com as instâncias locais e regionais do Ministério da Educação não contribuíram para centrar a formação contínua nas escolas.
Silva (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 16 diretores de CFAE da região norte.</li> </ul>	<p>Os Diretores e as suas práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o modo como o trabalho dos CFAE foi estruturado levou à concentração numa só pessoa das atribuições que deviam estar distribuídas por vários atores, pelo que se pode afirmar que os CFAE são os seus diretores (p.317);</li> <li>- os diretores «optaram» pelo protagonismo fundado numa dimensão (p.319);</li> <li>- apesar de reconhecerem que os diretores se encontram sós, ninguém questionou o carácter unipessoal do órgão;</li> <li>- se se mantiverem num registo gestor, produzindo uma oferta formativa por catálogo que não implique a intervenção dos elementos da comissão pedagógica e que possibilite satisfazer as necessidades de progressão na carreira dos docentes e se continuarem a substituir-se à escola-sede no domínio administrativo- financeiro, ninguém ousará questionar o seu protagonismo;</li> <li>- as preocupações dominantes nos discursos dos diretores inquiridos referem-se à conquista de autonomia administrativo-financeira não só em relação à Administração Educativa, como também em relação à escola –sede;</li> <li>- congruência quase total entre os diferentes atores- diretores, comissões pedagógicas e Administração (central e regional)- quanto aos modos de conceber a formação e quanto ao mecanismo de controlo dos docentes a implantar através do sistema de formação contínua (pp. 327-328).</li> </ul>
Caetano (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 11 Diretores dos CFAE da Península de Setúbal, constituídos em REDE, designada por “Entre Tejo e Sado”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cada Centro tem recursos mínimos que lhe permitem desenvolver a sua atividade regular, embora com alguns constrangimentos decorrentes do grau de disponibilidade e cedência de instalações por parte da escola-sede e escolas associadas. A generalidade dos Centros de Formação tem uma estrutura muito leve e com mais pessoas afetas a tempo parcial do que a tempo inteiro. A maioria dos colaboradores dos Centros são remunerados recorrendo a verbas do FSE, com particular destaque nos colaboradores a tempo parcial.</li> <li>- A maioria dos Centros apresenta taxas de execução bastante elevadas, quer em termos da execução financeira quer da execução física.</li> </ul> <p>Para além das ações que os Centros realizam recorrendo às principais fontes de financiamento identificadas, são ainda realizadas ações (encontros, programas, seminários, projetos) que de alguma forma funcionam como indicadores da dinâmica a eles associada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- existem quatro dimensões principais que contribuem para a eficiência e eficácia dos CFAE: a dimensão político/legislativa, o contexto escolar, a cultura de formação contínua e estrutura e o</li> </ul>

		<p>funcionamento dos Centros. No âmbito dessas dimensões, surgem como principais <b>pontos fortes</b> os seguintes: elevado investimento financeiro (cofinanciado pela EU) na formação contínua de professores; generalização da formação contínua de professores; regulamentação e formalização da organização e implementação das ações de formação; adaptação incrementalista do sistema de formação contínua; a implementação de redes associativas entre escolas e a iniciativa individual; informação gerida pelos Centros a criação de redes locais e regionais com diversas entidades em modelo organizativo e de gestão dos CFAE.</p> <p><b>-forças restritivas</b> de elevada intensidade que põem em causa a prossecução efetiva dos objetivos de melhoria do sistema educativo através da formação contínua. De entre essas forças, salientam-se: a Gestão de recursos humanos a nível docente (os créditos como base de progressão na carreira); o sistema de financiamento; o modelo de gestão da formação; a passividade da escola ao não avaliar a transferência da formação; a formação como obrigação formal e discricionariedade individual como direito; a (não) coordenação integrada da formação com as escolas e o financiamento dos CFAE.</p> <p>- A generalidade da formação realizada pelos CFAE no âmbito do PRODEP, no período em análise (2000 e 2001), pode enquadrar-se em cinco grandes áreas: prática de investigação pedagógica e didática, ciências da educação, ciências da especialidade, formação pessoal e deontológica e tecnológicas.</p> <p>- modalidades de formação: Ações <i>centradas nos conteúdos</i> (cursos e módulos), Ações centradas no contexto escolar (estágios, oficinas, projetos, círculos de estudo, seminários) e Ações no ensino superior (disciplinas singulares, pós-graduação, especialização).</p>
Lopes et al (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudo de âmbito nacional.</li> <li>▪ Investigação concluída em julho de 2008.</li> <li>▪ 32 CFAE ( 1 da região do Alentejo; 3 da região do Algarve, 7 da região centro; 7 da região de Lisboa e Vale do Tejo e 14 da região norte), quando existiam 192 CFAE com a configuração que tiveram antes de 2008.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre as estruturas de organização e de gestão de recursos humanos, que os CFAE delinearão, é possível encontrar dois vetores: um que tende para o primado de uma liderança forte e até carismática do Centro, frequentemente identificada com a figura do/a seu/sua Diretor/a; outro que tende para o argumento da ação relevante que legitima a organização, que assenta mais nas redes de pares e no recurso a Consultores. Todavia, em qualquer dos casos, eles parecem-nos apenas modos distintos de responder à necessidade de afirmação de identidade que caracterizou os CFAE respondentes</li> <li>- a atividade dos CFAE situou-se entre dois constrangimentos: o sistema, suas prioridades (ou ausência delas), exigências e ritmos, por um lado, e os professores, suas representações e inserções, expressas em expectativas, necessidades, desejos e escolhas de formação, por outro.</li> <li>- as lógicas organizacionais e os padrões de continuidade e de mudança da ação dos Centros</li> <li>- O vaivém entre constrangimentos e afirmação de identidade e autonomia é notório em vários aspetos, nomeadamente nos dois principais argumentos que justificam a mudança de objetivos dos CFAE ao longo do tempo, que são as orientações do ME e os</li> </ul>

		<p>interesses dos professores e das escolas, que todos os CFAE assumem como sendo os seus,</p> <p>Os Centros vêem-se como a estrutura promotora da formação contínua mais adequada, porque mais próxima das escolas, mais flexível e mais leve.</p> <p>- Muitos Diretores respondentes possuem uma história de investimento na Formação Contínua de Professores a que corresponde um esforço magnânimo que os faz empenharem-se numa perspetiva de futuro.</p> <p>-A estrutura organizacional que criaram é de molde a tentar responder a um desejo de autonomia, que sabem passar por um reforço (quando não manutenção) da sua consistência científico - pedagógica.</p> <p>A reestruturação dos CFAE suscita-lhes, por isso, preocupações e esperanças. Entre as preocupações destacam-se: a massificação da formação, a sobrecarga administrativa, o desinvestimento financeiro, o afastamento da comunidade educativa e, portanto, o esvaziamento dos CFAE. As esperanças, no seu conjunto, correspondem a uma proposta de futuro: (1) serem as âncoras do Sistema; (2) contribuir para o desenvolvimento das escolas e dos professores com reflexos nos resultados escolares e na modernização da educação; (3) serem gestores da formação contínua e polos coordenadores e dinamizadores de um projeto educativo da comunidade educativa abrangida (em articulação com outras entidades formadoras, mas com funções de coordenação e gestão); (4) serem estruturas de articulação dos diferentes estabelecimentos de ensino e centros de recursos da comunidade.</p> <p>Oferecer formação de qualidade, de forma a responder às solicitações do sistema e a oferecer formação adequada aos interesses dos professores é uma preocupação dos CFAE respondentes. Seja para gerir a existência, seja por razões projetuais e de afirmação da autonomia e identidade, os CFAE, na sua maioria, zelaram efetivamente pela qualidade da formação.</p>
Ledesma (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudo nacional.</li> <li>▪ Investigação realizada em 2013.</li> <li>▪ 15 CFAE ( 2 da região do Alentejo; 0 da região do Algarve, 7 da região centro; 3 da região de Lisboa e Vale do Tejo e 3 da região norte), quando existiam 91 CFAE no</li> </ul>	<p>- Formação entre o ano 2010 e 2012: o balanço tem como referência o ano 2010, por ter sido o último ano com programas de formação financiado.</p> <p>Relativamente à comparação do ano 2011, com o ano 2012 na região do Alentejo, há uma ligeira subida de 5,6%. Verifica-se um aumento substancial na Região de Lisboa e Vale do Tejo de 28,8%. Na Região Centro verifica-se, ainda, nova diminuição da formação realizada em 8,6%. E por fim, na região do Norte a diminuição é maior (-27,7%) do ano 2011 para 2012 do que no ano anterior.</p> <p>Destes dados podemos inferir que os CFAE não esperavam o corte do financiamento, por isso, a preparação para reagir a esta situação foi diversa. No decorrer dos anos anteriores, a ação dos CFAEs já balanceava entre os que se (con)formaram com as soluções propostas e os que se (trans)formaram criando as suas próprias dinâmicas. Por isso, a capacidade de reação a esta situação não foi análoga por parte dos Centros de Formação, nem idêntica nas</p>



	Continente.	<p>diferentes regiões.</p> <p>As modalidades de formação mais utilizadas oscilam entre os cursos de formação e as oficinas de formação.</p> <p>- Verificaram-se algumas variações irregulares na implementação da modalidade de projeto.</p> <p>Relativamente às percentagens sobre a forma de suporte com financiamentos centrais (MEC), no ano 2010, foi implementado, a nível nacional, o plano de formação em tecnologias de informação e comunicação (TIC) financiado no âmbito do PTE, por isso 60% dos Centros de Formação referem era muito utilizado. Confere também o ano 2011, pois foi permitido que alguns Centros de Formação pudessem terminar os cursos nos primeiros dois meses de 2011, assim, sendo 13% continuam a referir que, esta forma de suporte era muito utilizada. Em 2012 praticamente não existe esta forma de suporte.</p> <p>Colocando de parte o financiamento central e segundo os resultados obtidos, podemos afirmar que a formação desenvolvida atualmente pode ser agrupada em 3 linhas principais de atuação:</p> <p><b>- A primeira linha de atuação dos CFAEs é a formação gratuita</b>, com recurso a formadores das escolas associadas.</p> <p><b>- A segunda linha de atuação decorre no âmbito de parcerias/projetos</b>. Estas parcerias estabelecidas entre os CFAE e outras instituições/entidades, que surgem por iniciativa de qualquer um dos intervenientes.</p> <p>Nesta linha de atuação incluímos também os projetos, que surgem de candidaturas a projetos internacionais ou de projetos de teses em estudos pós-graduados (mestrados e/ou doutoramentos).</p> <p><b>- Em terceiro lugar, situação que confere com os resultados obtidos, temos as formações participadas pelos professores</b>. Verifica-se que a sua utilização tem vindo a aumentar gradualmente. Em 2012 já é utilizada por cerca de metade dos Centros de Formação (47%). Esta situação advém da posição das diferentes Comissões Pedagógicas, pois, algumas embora não concordem com esta linha de atuação, vão reconhecendo que é necessária, de forma a proporcionar a oferta de formação contínua imprescindível. Por outro lado, verificam que não a permitindo os docentes que estão afetos a estes Centros de Formação recorrem aos Centros de Formação das zonas limítrofes que proporcionam formação.</p>
--	-------------	---

Fonte: Ferreira (1994, pp. 121-154); Correia et al (1997, pp. 71- 121); Barroso e Canário (1999, pp. 149- 169); Ruela (1999, pp. 247-265); Silva (2001. Pp. 317-332); Caetano (2003, pp. 135-150); Lopes et al. (2011, pp. 75-77; 166-169) e Ledesma (2013).

A fragilidade do projeto dos Centros verifica-se a dois níveis: ausência de uma participação alargada e, a construção com progressiva autonomia dos Centros relativamente à administração central e regional, deverá ter como principal ponto de apoio,

a dinâmica associativa da rede de Escolas que formalmente justificam a existência do Centro de Formação. No maior ou menor grau de protagonismo das Escolas joga-se decisivamente a opção autonomia/tutela (cfr. Barroso e Canário, 1995, pp. 279-280)

Assim, “o plano de formação de uma organização (uma escola, uma empresa, ou um hospital) ” não pode reduzir-se a uma lista de «ações». Esta é, também, a preocupante realidade dos planos de formação elaborados por muitos Centros de Formação. O plano de formação deverá dar respostas diversificadas e contextualizadas a situações singulares, e deverá ser direcionado para um determinado público com determinadas necessidades concretas e adequadas ao local onde trabalha. Mas, esse público deverá estar significativamente implicado, participando nas decisões sobre a sua formação. Parece-nos evidente que se os professores ainda não se adaptaram à realidade do seu contexto de trabalho, dificilmente sentem-se seguros para decidir sobre questões relacionadas com o próprio contexto organizacional, em virtude de não conhecerem ainda a respetiva realidade (Canário, 1995, p. 29 e Cardoso, 2000, p. 138).

Por outro lado, Barroso e Canário (1999, p. 111) identificam os seguintes fatores que influenciam o modo como cada diretor exerce as suas funções:

- “caraterísticas individuais (percurso pessoal e profissional, motivações da candidatura, competências no domínio da formação e gestão, projetos para o Centro, etc.);
- caraterísticas dos Centros (dimensão, composição, relações com a escola-sede e com as escolas associadas, etc.);
- normas e procedimentos que regulamentam a formação contínua e o seu financiamento.”

Como bem afirma Silva (2001, p. 317), o grau de formalização do CFAE “[...] identifica-se com o seu diretor e com a sua ação- sem ele, apenas existiria uma dimensão informal que, a curto prazo, poderia conduzir ao desaparecimento da organização, tal como a conhecemos hoje “.

### **Percurso dos Centros de Formação das Associações de Escola**

Os Centros de Formação das Associações de Escola (CFAE) iniciaram o seu funcionamento no ano letivo 1992/93, após a publicação do decreto-lei n.º 207/96 de 2 de novembro. Entre 1992 e 1997, aquelas entidades formadoras deixaram uma imagem muito

aquém das expectativas iniciais, como demonstraram os estudos efetuados por alguns investigadores (Ferreira, 1994; Barroso e Canário, 1995; Correia et al., 1997; Ruela, 1999; Silva, 2001). Assim, a investigação empírica realizada por Barroso & Canário, nos anos de 1993 a 1995, sobre a atividade desenvolvida por 44 Centros de Formação da zona de Lisboa e Vale do Tejo, concluiu que nesta fase foi notória a imagem de uma entidade onde predominou a lógica de uma tutela que "... se sobrepôs claramente a uma lógica de autonomia, aparecendo os Centros de Formação como instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam um "mercado" da formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos da oferta formativa escolarizada" (1999, p. 149). Ainda, neste estudo, concluiu-se que os resultados obtidos foram convergentes com os de outro estudo efetuado por Ferreira da Silva (1997), na Região Norte, baseado em entrevistas a 15 Diretores de Centros de Formação, o que revela a solidez das respetivas conclusões. Neste sentido, foi possível concluir que os Centros de Formação, a partir de 1993, nortearam a sua atividade com um "... reforço da oferta "escolar" de formação, agravada pelo seu carácter massivo e mercantilizado". (Barroso e Canário, 1999, p. 155).

Também, a investigação levada a cabo por Ruela (1999), entre 1993 e 1995, permitiu concluir que os CFAE detinham uma "... oferta formativa descontextualizada no sentido em que não tem como referência as práticas dos professores nas escolas, isto é, essencialmente, constituída por cursos de formação articulados com as prioridades nacionais." (p. 265).

Portanto, as pesquisas concretizadas por Ferreira (1994), Barroso e Canário (1999) e Ruela (1999), foram consonantes em alguns aspetos a nível da atividade dos Centros de Formação, nomeadamente,

"... oferta de formação por catálogo, assente num modelo de aquisições, descentrado da escola e dos seus projetos educativos e uma procura mais determinada por necessidades decorrentes da gestão da carreira do que por necessidades surgidas de uma intenção de desenvolvimento profissional." (Estrela, 2001, p.42).

Contudo, o estudo empírico levado a cabo por Silva, baseado nas entrevistas a 16 Diretores de Centros de Formação concluiu que "... o designado sistema universal de formação contínua de professores, tal como foi instituído, dificilmente poderia ter evoluído para direções substancialmente diferentes daquela que conhecemos hoje" (2001, p.329).

Em suma, entre 1992 e 1997, os CFAE não conseguiram afirmar-se na área geográfica da sua intervenção devido aos diferentes obstáculos que tiveram de enfrentar, designadamente:

- Controlo administrativo e financeiro por parte da tutela;
- Falta de apoio do Ministério da Educação;
- “Formação descentrada da escola”; (Ruela, 1999, pp.247-252)
- “Dependência dos Centros de Formação dos interesses dos formadores” (Silva, 2001,p.328).

Além das dificuldades inerentes ao funcionamento, Estrela, salienta outros aspetos,

“...como a falta de estruturas de apoio, o processo de recrutamento dos formadores, a falta de formação de alguns diretores, a inexperiência natural de todos dado o carácter desta inovação, o desinteresse de algumas escolas e professores na sua ligação ao Centro”(2001, p.43).

### **Formação centrada na Escola**

A Escola é o contexto real e o principal espaço “...onde os diferentes atores agem e interagem como elementos de um sistema concreto de ação sendo o local privilegiado de realização das Ações de Formação Contínua. Estas devem ter em consideração as necessidades reais dos atores da escola que são também decisores no processo da sua Formação Contínua, desde o diagnóstico das reais necessidades, à planificação, regulação e avaliação”. (Cardoso, 2000, pp. 127-128)

Ou seja, a escola com o seu próprio e singular Projeto Educativo assume-se como o palco fundamental da formação contínua e do aperfeiçoamento profissional de todos os Docentes, sendo crucial a articulação entre a atitude investigativa de cada docente e a sua ação no contexto do próprio trabalho. (cfr. Vilar, 1993, p. 67 e Cardoso, 2000, p. 128)

A Formação Contínua centrada na Escola é uma necessidade, pois trata-se de lugar de aprendizagem para alunos e Docentes como salientam e defendem Escudero e Botia (1994), Amiguinho (1995, p. 42) e Castro (1991, p. 276).

Porém, existem outros autores que também concordam com a formação centrada na Escola, mas enunciam as respetivas implicações nos atores:

- “Formação centrada nas práticas dos professores e modificação destas”, o professor formando é o ...”sujeito da sua formação, é envolvido no processo, desde o

levantamento de necessidades, planificação, execução e avaliação da formação”. (Formosinho, 1991, pp. 248-251);

- “É a partir da Escola que se alicerça a inovação e a mudança, isto é, nos locais onde é suposto que os problemas surjam e se tomem decisões para os resolver.” (Amiguinho, 1992, p.49).

- “A escola é o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”(…) “É preciso desenvolver nas Escolas uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e coletivas) capazes de “empreenderem” as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da Escola, estabelecendo a integração entre o «lugar de aprender» e o «lugar de fazer», conducente à relação entre o «saber» e o «poder» nas escolas”(Barroso, 1997, pp. 74-76).

Por outro lado, entre os anos de 1998 e 2003 verificou-se

“[...] o expoente da perspectiva de investigação – ação na conceção, implementação e avaliação da formação” e a sua forte ligação ao aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, dando lugar, posteriormente, à primazia de “[...]”

uma perspectiva técnico-instrumental da formação e a uma deriva da identidade” dos CFAE “para agências locais de gestão da formação centralmente concebida e estruturada” (Formosinho e Machado, 2014a, p.96).

A partir de 2003, o Sistema da Formação Contínua vive alguma indefinição, o que não contribuiu para dar algum protagonismo à escola, reduzindo-a a um papel mais redutor.

Também, “ a defesa da formação centrada na escola, que inspira a criação” dos CFAE, aponta para a implementação de projetos e processos formativos em contexto de trabalho e está em sintonia com os contributos e estratégias organizativas do Conselho Científico- Pedagógico (Ibid. , pp. 96-97).

A perspectiva da formação centrada na escola apresenta as seguintes características, segundo Formosinho e Machado (2014a, pp.97-98):

- conduz à “[...] melhoria organizacional com o desenvolvimento profissional dos professores, concebido como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor”(Ibid.,p. 97),

- “[...] concetualiza a Formação como promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos)” (Ibidem),

- “[...] concebe (...) os professores como profissionais do desenvolvimento humano.” (Ibidem),

- “[...] convida a um olhar e uma práxis de formação contínua que incidam nas instituições de formação, nos agentes de da formação, nas modalidades de formação e nos aspetos organizacionais .” (Ibidem),

- compagina uma preocupação com os processos, os conteúdos concretos aprendidos, os contextos de aprendizagem, a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional (Ibid., pp. 97-98).

As potencialidades da formação centrada nas escolas e nas práticas profissionais é mais explorada a partir do final dos anos 90 com a realização de novas modalidades de ações de Formação, designadamente, oficina de formação, círculo de estudo e projeto, afastando-se, de uma perspectiva “carenalista do formando, vendo este como ator da sua própria formação, com saberes experienciais, que reflete e é reflexivo na ação (Machado, 2014b, p. 107).

Portanto, “o conceito de formação centrada na escola implica uma perspectiva ecológica de mudança” que pressupõe a pluralidade das suas dimensões, os contextos vivenciais das práticas profissionais e as práticas de formação (Ibid. pp. 107-108).

Em suma, a formação centrada na escola está associada à ação profissional e organizacional, o que implica trazer a escola para o “enredo” da formação (Ibid., pp. 108-112).

## **Síntese**

Este capítulo apresentou a organização formal e a especificidade e singularidade dos CFAE. Igualmente, fez-se a história reflexiva do percurso dos CFAE ao longo de duas décadas de funcionamento destas estruturas, com o seu enquadramento no antigo RJFCP e no projeto do novo RJFCP. Também, apresentaram-se as dinâmicas e os constrangimentos dos CFAE, definindo as linhas estratégicas destas estruturas e discutindo-se as suas dinâmicas sob o olhar da investigação.

Ao longo do capítulo foi visível que os CFAE têm sido os principais protagonistas no sistema da Formação Contínua de Professores e as políticas educativas estabelecidas têm repercussões nas suas dinâmicas destacando-se os constrangimentos que sempre estiveram presentes.

Os CFAE são entidades formadoras públicas reconhecidas e valorizadas pela Administração Educativa, recebendo muitas vezes decisões contraditórias, face aos contextos onde intervêm. A singularidade e especificidade organizacional dos CFAE destaca uma estrutura que tem no seu Diretor o principal responsável pela implementação das políticas de formação.





## **PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**



## **Capítulo III – Metodologia**



## **Introdução**

Estrela (1994, p. 8) define metodologia como o “conjunto de métodos e técnicas de investigação, sua organização e fundamentação”. Na opinião de Lima (1995, p. 90), a metodologia “[...] deve controlar o uso correto dos instrumentos técnicos de verificação, em relação aos níveis e aos objetos de análise”. Para Coutinho (2013, p. 25). “[...] a metodologia analisa e descreve os métodos [...]”. A metodologia é a estratégia de trabalho que se concretiza através de métodos, isto é, através de “[...] instrumentos de implementação da estratégia a seguir”. [...]” (Oliveira, 2013, p. 11).

O presente capítulo descreve os procedimentos adotados do ponto de vista metodológico.

### **1. Problemática do estudo.**

A fase de estabelecimento e de clarificação da problemática e do próprio problema é frequentemente considerada como a fase crucial da pesquisa (Laville e Dironne, 1999, p. 85).

As políticas educativas estabelecidas pela administração educativa e direcionadas para o sistema de formação contínua de professores tem reflexos nas dinâmicas desenvolvidas pelos seus intervenientes: Escolas associadas, professores, CFAE e comunidade educativa. Contudo, a “[...] formação contínua não pode ser repensada à margem das mudanças sociais, culturais e políticas que ocorreram nas últimas décadas e que continuam hoje a verificar-se” (recomendação nº 4/2013, de 17 de maio). Hoje, com a perspectiva da educação permanente, a problemática da formação contínua de professores “[...] ganha nova atualidade e pertinência” (Ibidem).

Os CFAE são as organizações educativas responsáveis pela gestão da formação junto dos professores e das escolas. A ação destas estruturas é crucial para a concretização do modelo da Formação Contínua no Sistema Educativo, ressaltando a intervenção dos seus Diretores. As representações e perceções destes face ao Sistema de Formação Contínua e face às políticas e dinâmicas dos CFAE suscita uma investigação a nível macro, que poderá fornecer informação pertinente conducente à melhoria nas práticas e à redução dos constrangimentos provocados pelo próprio sistema.

Desta forma, a problemática da nossa investigação centra-se nas percepções dos Diretores dos CFAE acerca das políticas e das dinâmicas destas entidades e das políticas e dinâmicas do sistema de Formação Contínua. Para isso, no âmbito da investigação empírica, partimos da seguinte questão:

**Quais são as percepções dos Diretores sobre as políticas e as dinâmicas dos Centros de Formação de Associação de Escolas e do Sistema de Formação Contínua?**

O objetivo geral do estudo é responder a esta questão de pesquisa.

“A definição dos objetivos é de importância decisiva porque permite orientar todo o processo de pesquisa. Praticamente toda a investigação procura encontrar resposta ou solução para um determinado problema.” Moreira (1994, p.20)

Para atingir o objetivo geral, propomo-nos cumprir os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o perfil (pessoal e profissional) dos Diretores dos CFAE;
- Caracterizar os Centros de Formação das Associação de Escolas quanto ao número de Docentes, número de agrupamentos e de escolas associadas e número de ações de formação contínua:
  - Descrever o modo como os Diretores percecionam os objetivos dos CFAE, as competências dos CFAE, o papel dos Centros de Formação, os constrangimentos, as dinâmicas, a liderança dos diretores, as modalidades de Ações de Formação Contínua e a bolsa de formadores segundo o seu perfil pessoal e profissional;
  - Descrever o modo como os Diretores percecionam os princípios e os objetivos que o Sistema da Formação Contínua cumpre segundo o seu perfil pessoal e profissional;
  - Descrever o modo como os Diretores percecionam como se tem caracterizado o modelo atual da Formação Contínua segundo o seu perfil pessoal e profissional.

## 2. Natureza da investigação

Na investigação existem três tipos de abordagem: quantitativa, mista e qualitativa. Na abordagem quantitativa recorre-se à recolha de “(...) dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística (...)” (Sampieri, 2013, p. 30). Pelo contrário, a abordagem qualitativa usa a recolha de “(...) dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”(Ibid., p. 33). A abordagem mista é a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa.

“Tradicionalmente, a investigação qualitativa e a investigação quantitativa estão associadas a paradigmas” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 175). O paradigma é o “[...] sistema de princípios, crenças e valores que orienta a metodologia e fundamenta as suas conceções numa dada epistemologia” (Coutinho, 2013, pp. 25). Echeverría (2003, p. 117) refere que “ o termo «paradigma» foi utilizado pelos gramáticos para designar os diversos tipos de declinação de uma palavra ou de conjugação de um verbo”.

Distinguir paradigmas qualitativos de paradigmas quantitativos é distinguir métodos qualitativos de métodos quantitativos.

Têm sido apontadas vantagens e inconvenientes quer dos paradigmas qualitativos quer dos paradigmas quantitativos e uma articulação entre ambos (Carmo & Ferreira, o.c., pp. 175-176).

Assim, o paradigma qualitativo apresenta as seguintes características:

- interpretações subjetivas da realidade;
- compreensão dos mecanismos, isto é, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções;
- observantista, ou seja, dedução a partir da observação no terreno, observação-ação;
- hermenêutico, isto é, faz interpretações, por exemplo, através da análise de conteúdo de textos, de entrevistas, de perguntas abertas em questionários;
- subjetividade e intuição no processo de investigação (Sousa, 2005, p. 31).

Igualmente, a investigação qualitativa possui as seguintes cinco características:

- ambiente natural como fonte direta de dados, tendo como instrumento principal o próprio investigador;

- descritiva – dados recolhidos em forma de palavras ou imagens;
- maior interesse pelo processo e menos pelos resultados ou produtos;
- análise de dados de forma indutiva;
- o significado é de importância extrema (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-51).

Em oposição, o paradigma quantitativo apresenta as seguintes características:

- a realidade é objetiva;
- formulação do problema e das hipóteses;
- procedimentos empírico- dedutivos, isto é, dedução das generalidades, da compreensão dos fenómenos a partir da prática;
- quantificação dos fenómenos (Sousa, o.c., Ibidem)

Em síntese, o paradigma quantitativo é objetivo, positivista, hipotético – dedutivo, particularista e é orientado para os resultados (Carmo & Ferreira, 1998., p.177).

Pelo contrário, o paradigma qualitativo é subjetivo, fenomenológico, indutivo, estruturalista e orientado para o processo (Ibidem).

A utilização conjunta das abordagens qualitativa e quantitativa é admitida por alguns autores, sendo aconselhável a interação entre ambas, como salientam Bogdan & Biklen (1994, p.63). Contudo, segundo Moreira (2004, p. 23), “(...) a informação obtida nas investigações é quase sempre tratada de forma quantitativa (...)”.

Assim, a metodologia do presente estudo inscreve-se na investigação descritiva, com abordagens qualitativas e quantitativas, sendo utilizada uma combinação de métodos do tipo qualitativo (entrevistas) e quantitativo (questionários), isto é uma triangulação metodológica (Carmo & Ferreira, o. C., pp. 183-184).

Pardal e Correia (1995, p. 19) fazem notar que o estudo quantitativo “[...] apoia a preparação de uma observação quantitativa [...]”, enquanto que o estudo qualitativo “[...] ameniza eventuais impressões subjetivas”.

“Muitos investigadores têm-se interrogado se a comparação entre pesquisa qualitativa e quantitativa é realmente construtiva, argumentando que a melhor investigação social se serve usualmente de elementos de ambas.” Moreira (1994, p.93)

Também,

“muito frequentemente, a pesquisa qualitativa é vista como precursora dos métodos quantitativos (...) como estudo piloto, capaz de suscitar ideias e hipóteses interessantes que depois serão ‘devidamente’ testadas por uma investigação mais sistemática e quantitativa...”  
Moreira (1994, p.96)



### 3. Design global da investigação.

No âmbito da ciência, do conhecimento científico e da investigação é importante “[...] planear, especificar, definir critérios, delinear o que e como fazer [...]”. Neste sentido, o investigador “[...] deve planear e, conseqüentemente, desenhar a sua investigação”. Isto é, “desenhar a investigação significa planear [...]” sendo “[...]” fundamental definir um bom desenho de investigação[...]” (Machado (2014, p. 204-206).

São utilizados vários termos na literatura (plano, design e planeamento) para significar “[...] o guião de tudo o que deve ser feito em termos de investigação [...]” (Almeida & Freire ( 2003, p. 77)).

“O método é de uma grande importância na investigação” e “[...] é o caminho a seguir, mediante uma série de operações e regras prefixadas de antemão, aptas a alcançar o objeto a que nos propomos” (Amorim, 1995, p. 50).

Bell (1997, p. 85) salienta que “nenhuma abordagem depende unicamente de um só método, da mesma forma que não exclui determinado método apenas porque é considerado «quantitativo», «qualitativo» ou designado por «estudo de caso», «investigação – a ação», etc.”

“O método é a organização interna do processo investigativo. É uma reconfiguração sucessiva de procedimentos que envolvem diversas técnicas e instrumentos que finalmente lhe outorgam validade.” Ramos e Naranjo (2014, p. 99)

“A técnica é o particular, é projetada fundamentalmente com o objetivo de outorgar a validade ao método.” Ramos e Naranjo (2014, p. 99)

Assim, a nossa investigação seguiu o seguinte plano:

- revisão bibliográfica sobre a formação contínua de professores e sobre os CFAE.
- análise documental da literatura especializada sobre formação contínua de professores, CFAE e, ainda, a análise de normativos publicados em Diário da República;
- realização de 4 entrevistas exploratórias a diretores de Centros de Formação da região norte; região centro, região de Lisboa e Vale do Tejo e região do Alentejo, procurando recolher informações de sujeitos com poder de decisão no sistema de Formação Contínua;
- análise de conteúdo das entrevistas exploratórias, com vista à elaboração de um pré-questionário;

- validação do pré-questionário por juízes;
- análise dos dados resultantes da aplicação do pré-questionário;
- elaboração do questionário definitivo, de escolha múltipla e de resposta fechada, mas também com uma questão de resposta aberta e com base no procedimento anterior;
- aplicação do questionário definitivo, administrado ao universo em estudo;
- recolha dos dados resultantes do questionário;
- tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos;
- preparação do relatório da pesquisa, com a análise e interpretação dos resultados e respetivas conclusões.

#### **4. População e amostra**

A população alvo deste estudo é formada pelos atuais 92 Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas do território nacional (33 na região norte, 20 na região centro, 25 na região de Lisboa, 7 no Alentejo, 6 no Algarve e 1 de âmbito nacional), com acreditação válida à data de 31 de dezembro de 2013 (CCPFCEP, 2013, p.115), confinando-se a Portugal Continental, pois nos Açores e na Madeira não existem atualmente CFAE. Contudo, por opção, excluimos do nosso estudo o CFAE de âmbito nacional por não realizar ações de formação desde há três anos e por ser uma associação nacional de escolas profissionais tem características e modo de funcionamento muito diferentes dos CFAE sediados nas Escolas públicas. Deste modo, a população efetiva da nossa investigação foi corrigida para 91 Diretores de CFAE.

Numa primeira fase foi distribuído em fevereiro de 2014, um pré-questionário a Diretores de Escolas, para assegurar a validade e precisão do instrumento. De salientar que aqueles, por força do atual enquadramento legal pertencem à Comissão Pedagógica dos CFAE.

O questionário definitivo foi enviado, via endereço eletrónico, aos 91 CFAE, através de um link disponível no Google drive, entre os meses de março e julho de 2014.

Por opção, como já foi referido, não foi enviado o questionário definitivo ao CFAE de âmbito nacional.

Assim, dos 91 Diretores de CFAE responderam ao questionário 64, verificando-se uma taxa de resposta de 70,3 %. Neste sentido, podemos afirmar, com alguma probabilidade que os 64 Diretores de CFAE da amostra obtida são representativos de todo os Diretores de CFAE de Portugal, pelo que podemos generalizar as conclusões após o estudo da respetiva amostra (Lima, 1995; Varinhos, 1995/1997).

Todavia, o número mínimo da dimensão de uma amostra, neste caso, seria de 63 Diretores de CFAE. Este número pode ser obtido, através da seguinte fórmula para populações finitas, segundo Laureano (2011, p. 197):

$$n = \frac{\left(z_{\left(1-\frac{\alpha}{2}\right)}\right)^2 \cdot p \cdot q}{N \cdot E^2 + \left(z_{\left(1-\frac{\alpha}{2}\right)}\right)^2 \cdot p \cdot q}$$

onde:

**n** representa a dimensão da amostra;

**$\alpha^2$**  é o nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios padrão.

No nosso estudo, deseja-se um nível de confiança de 99% (dois desvios);

**p** é o valor estimado da proporção de indivíduos que possui o atributo, sendo usual o valor 0,5;

**q** é o valor estimado da proporção de indivíduos que não possui o atributo, sendo usual o valor 0,5;

**Z** é o valor crítico da normal- padrão para uma probabilidade  $1 - \sigma/2$ . No nosso caso o valor de Z é 2,576 para 99 % de confiança.

**N** representa o tamanho da população em estudo, que é neste estudo de 91 Diretores;

**E<sup>2</sup>** é o erro máximo permitido. Tolera-se um erro de até 10%, mas no nosso estudo é de até 9 %..

Efetuada a substituição das variáveis pelos valores acima

$$n = \frac{2,576^2 \cdot 91 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{91 \cdot 0,09^2 + 2,576^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

e respectivos cálculos, obtemos o resultado final

$$n = 63,01$$

$$n = 63$$

Portanto, 63 Diretores de CFAE são representativos da população total (91). Em virtude de termos recebido 64 questionários, ou seja mais 1 questionário, optamos por manter este, uma vez que previsivelmente não irá influenciar de forma significativa os resultados e as conclusões do estudo.

## 5. Definição de variáveis

Para Ramos e Naranjo “A variável é o elemento que varia, difere e é suscetível de medição.” (2014, p. 93)

“A variável dependente é a que determina o efeito das outras variáveis que nela influem. É a variável central, mãe, a que reflete o constructo genésico do problema.” Ramos e Naranjo (2014, p. 93).

“A variável independente é a que o investigador escolhe para solucionar o problema.” Ramos e Naranjo” (2014, p. 99).

Para Almeida e Freire (2003, p. 53), “a variável independente identifica-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável – a variável dependente.”

Por outro lado, “a variável dependente define-se como a característica que aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente.” (Almeida e Freire, 2003, p. 54).

“As variáveis têm de estar de acordo com a definição do problema, dos objetivos, das hipóteses e em consonância com o marco teórico.” Vilelas (2009, p. 84)

As variáveis que serão investigadas distribuem-se do seguinte modo:

▪ **Variáveis dependentes:**

- objetivos que os CFAE mais cumprem;
- competências que os CFAE mais cumprem;
- papel dos CFAE;
- constrangimentos sentidos pelos CFAE;
- dinâmicas verificadas nos CFAE desde 2008;
- tipo de liderança exercida pelos Diretores dos CFAE;
- modalidade de ação de formação mais implementada pelos CFAE;
- caracterização da bolsa de formadores dos CFAE;
- princípios que o Sistema da Formação Contínua cumpre;
- objetivos que o Sistema da Formação Contínua concretiza;
- caracterização do modelo atual da Formação Contínua.

▪ **Variáveis independentes:**

- perfil pessoal dos Diretores dos CFAE (idade, género, habilitações literárias);
- perfil profissional dos Diretores dos CFAE (anos de serviço docente, categoria profissional, grupo de recrutamento, setor de ensino, formação especializada e anos no cargo).

A opção por estas variáveis independentes deve-se à sua utilização frequente na maioria dos estudos e investigações anteriormente referidos.

Procuraremos estabelecer as relações entre as diferentes variáveis (dependentes e independentes), tendo em vista testar as hipóteses de estudo.

## 6. Hipóteses de estudo

Para Gil (1999, p. 56), “o papel fundamental da hipótese na pesquisa é sugerir explicações para os factos”. Daí que “as hipóteses servem para organizar, selecionar, sistematizar e orientar toda a pesquisa ulterior através da escolha que operam entre as variáveis utilizáveis (Lima, 1995, p. 46). Segundo Hill e Hill (2002, p. 250), as hipóteses gerais da investigação “[...] derivam diretamente dos objetivos da investigação[.]”

### As hipóteses

“são básicas e fazem a ponte entre a teoria e a observação/realidade, orientando toda a investigação subsequente. Daí que, com a formulação das hipóteses, nós estamos a entrar decididamente na definição de um plano para a investigação.” (Almeida e Freire, 2003, p. 44)

“As hipóteses estatísticas enunciam-se de duas formas: hipótese nula ( $H_0$ ) e hipótese alternativa ( $H_1$ ).” (Ibid., p. 45)

“A hipótese nula ( $H_0$ ) postula que os dados provenientes de diferentes condições ou grupos não se diferenciam não se associam ou não se correlacionam significativamente do ponto de vista estatístico.” (Almeida e Freire, 2003, pp. 45 - 46)

“A hipótese alternativa, como o termo indica, é uma outra explicação alternativa para o fenómeno ( $H_1$ ). A recusa da hipótese nula não significa, de imediato, a verificação da hipótese experimental.” (Almeida e Freire, 2003, p. 46)

“Um passo importante no que respeita à investigação tem a ver com o teste das hipóteses. Como o próprio termo deixa antever, trata-se de confirmar ou infirmar, (...), a aceitabilidade de uma hipótese nula fixada.” (Almeida e Freire, 2003, pp. 47 - 48)

“As hipóteses estão também relacionados com o objetivo do estudo.” (Vilelas, 2009, p. 379).

Numa primeira etapa pretendeu-se conhecer as políticas e as dinâmicas dos CFAE a partir das opiniões dos seus Diretores inquiridos.

Numa segunda etapa, pretendeu-se analisar a influência que as variáveis independentes (perfil pessoal, perfil profissional e número de Docentes afetos ao CFAE) terão sobre as políticas e dinâmicas dos CFAE.

Ou seja, admitimos que existem variações estatísticas significativas entre as políticas e dinâmicas dos CFAE e o perfil pessoal, perfil profissional e o número de docentes pertencentes ao CFAE. Do ponto de vista estatístico, esta hipótese geral traduz-se numa hipótese nula  $H_0$ , segundo a qual as variáveis independentes referidas (idade,

género, setor de ensino, categoria, habilitações literárias, formação especializada, experiência no cargo e número de docentes afetos aos CFAE) não interferem com as políticas e as dinâmicas desenvolvidas pelos CFAE.

Para cada uma das variáveis podemos formular hipóteses mais específicas. No nosso caso, consideramos as seguintes oito hipóteses de investigação:

H1 –As políticas e dinâmicas dos CFAE, cujo Diretor tem maior idade diferem das políticas e dinâmicas dos CFAE cujo Diretor é mais novo;

H2 -As políticas e dinâmicas dos CFAE, cujo Diretor é do género masculino diferem das políticas e dinâmicas dos CFAE cujo Diretor é do género feminino;

H3 - As políticas e dinâmicas dos CFAE, cujo Diretor tem maior experiência profissional docente diferem das políticas e dinâmicas dos CFAE cujo Diretor tem menor experiência profissional docente;

H4 - As políticas e dinâmicas dos CFAE, cujo Diretor é do pré-escolar diferem das políticas e dinâmicas dos CFAE cujo Diretor é do 1º ciclo do ensino básico ou do 2º ciclo do ensino básico ou do 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário ou do 3º ciclo do ensino básico/ secundário;

H5- As políticas e dinâmicas dos CFAE, cujo Diretor é do Quadro de Agrupamento/Escola onde exerce diferem das políticas e dinâmicas dos CFAE cujo Diretor é do Quadro mas está deslocado do Agrupamento/Escola ou é do Quadro de Zona Pedagógica;

H6 –As políticas e dinâmicas dos CFAE, cujo Diretor possui licenciatura/DESE (menor nível de formação) difere das políticas e dinâmicas dos CFAE cujo Diretor possui Pós- graduação/Mestrado/Doutoramento/Formação Especializada (maior nível de formação);

H7 -As políticas e dinâmicas dos CFAE, cujo Diretor tem maior experiência no cargo diferem das políticas e dinâmicas dos CFAE cujo Diretor tem menos anos no respetivo cargo;

H8 - As políticas e dinâmicas dos CFAE com maior número de Docentes diferem das políticas e dinâmicas dos CFAE com menor número de Docentes.

## **7. Procedimentos e instrumentos de recolha e tratamento da informação.**

“Com a triangulação das fontes de dados, os investigadores podem empregar, de um modo eficiente, os mesmos métodos para melhorarem as informações fornecidas pelos dados.” (Vilelas,2009, p. 345)

“A triangulação de métodos pode ocorrer no desenho do estudo ou na recolha de dados.” (Vilelas, 2009, p. 347)

“A triangulação dentro dos métodos é a combinação de dois ou mais instrumentos de recolha de dados, idênticas aproximações do objeto em estudo para medir uma mesma variável.” Vilelas (2009, p. 347)

“[...] a triangulação entre métodos ou através de métodos consiste na (...) combinação dos métodos, permite superar as eventuais limitações que ocorram pela utilização de apenas um método de investigação.” (Vilelas, 2009, p. 347).

A investigação levada a cabo por nós concretizou-se através dos seguintes procedimentos:

- revisão de literatura sobre a evolução diacrónica do sistema da formação contínua de professores (FCP) e dos CFAE;
- análise documental dos normativos relativos à FCP e aos CFAE;
- entrevistas exploratórias, semiestruturadas, a quatro Diretores de CFAE de regiões diferentes: 1 da região norte, 1 da região centro, 1 da região de Lisboa e Vale do Tejo e 1 do Alentejo. Estas entrevistas permitiram recolher informação pertinente a incluir nos questionários.
- administração de 2 questionários (pré- questionário e questionário principal) com o formato de resposta numa escala de tipo Likert de cinco intervalos com as seguintes



alternativas de resposta: concordo totalmente; concordo; não concordo nem discordo; discordo e discordo totalmente. A estrutura dos questionários finalizava com uma questão de resposta livre. A aplicação do pré-questionário teve por objetivo validar o instrumento de medida, questionário principal, visando conhecer as políticas e as dinâmicas dos CFAE envolvidos na nossa investigação.

Por outro lado, efetuou-se o tratamento dos dados recolhidos adotando os seguintes procedimentos:

- análise de conteúdo das entrevistas para encontrar indicadores ou informação relevante a incluir no questionário;
- análise estatística descritiva no tratamento das respostas aos questionários, em que são apresentadas as medidas estatísticas descritivas (frequências, moda, e quando pertinente médias, medianas e desvio padrão) das diferentes variáveis;
- análise estatística inferencial em que se relacionam as variáveis independentes com as variáveis dependentes, descritas em 5.

Depois de efetuarmos a revisão bibliográfica e a análise documental procedeu-se à realização das entrevistas ainda na fase exploratória da investigação.

## **8. As entrevistas exploratórias**

De acordo com Amado e Ferreira (2013, p. 207), “ a entrevista é um dos mais poderosos meios (...) para a obtenção de informações nos mais diversos campos”.

Para Foddy (1996, p. 157), “[...] a maioria dos metodólogos tem aceitado a ideia de que a utilização de perguntas abertas é inevitável nas primeiras fases de uma investigação”. Este tipo de perguntas foi por nós utilizado nas entrevistas exploratórias.

“As entrevistas exploratórias não têm como função (...) abrir pistas de reflexão, alargar e precisar horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um dado problema [...]”(Quivy, 1992, p.77).

“A entrevista semidiretiva (...) é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.” (Quivy, 1992, p.194).

Segundo Quivy (1992, pp. 67-68), as entrevistas exploratórias “contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras” e “ (...) servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas”

Na “ (...) entrevista exploratória, o investigador centrará mais a troca em torno das suas hipóteses de trabalho, (...) o conteúdo da entrevista será objeto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho” (Quivy, 1992, p.193).

“(...) a opção pela (...) entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas (...) e só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto.” (Rosa e Arnoldi, 2006, p.16)

Após a análise do enquadramento legal do sistema da Formação Contínua de Professores (FCP) e, em particular, a legislação sobre os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), procedeu-se à realização de entrevistas a Diretores dos CFAE.

Nesta fase inicial do estudo, as entrevistas consideram-se exploratórias visando os seguintes objetivos:

- recolher dados através dos responsáveis pela implementação da FCP a nível local, conducentes à elaboração de um questionário.

- conhecer as expectativas dos Diretores dos CFAE sobre o sistema da FCP.

- obter outras informações sobre os CFAE, pertinentes para a nossa investigação.

Assim, procedemos à aplicação de entrevistas semiestruturadas a 4 Diretores de CFAE pertencentes a diferentes regiões:

- 1 Diretor de CFAE pertencente à Região Norte (DRN);

- 1 Diretor de CFAE pertencente à Região Centro (DRC);

- 1 Diretor de CFAE pertencente à Região de Lisboa e Vale do Tejo (DRLVT);

- 1 Diretora de CFAE pertencente à Região do Alentejo (DRA).

Pretendeu-se, deste modo, entrevistar um Diretor de CFAE de cada região (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Sul).

De salientar que a atual Rede Nacional de CFAE está dividida em 5 regiões, quatro anteriormente enunciadas e ainda os CFAE pertencentes à Região do Algarve. Optou-se por não se entrevistar nenhum Diretor desta região, atendendo à sua proximidade

geográfica dos CFAE da Região do Alentejo, pelo que se considerou que todos os CFAE destas duas regiões englobam a Região Sul de Portugal Continental.

As quatro entrevistas realizaram-se no segundo semestre do ano 2012 e a seleção de cada entrevistado teve como único critério a facilidade de contacto.

As entrevistas, apesar de serem exploratórias, foram semiestruturadas seguindo um guião.

## **8.1. Guião das entrevistas**

O objetivo geral das entrevistas era recolher dados sobre os conhecimentos, as políticas e as dinâmicas dos Centros de Formação Contínua de Associação de Escolas conducente à elaboração de um questionário acerca desta problemática.

A preparação das entrevistas consistiu nos seguintes procedimentos:

- elaboração de um guião para a condução semiestruturada da entrevista (Anexo 3 );
- contacto com o entrevistado
- motivar o entrevistado

As entrevistas aos Diretores de CFAE tiveram uma duração compreendida entre os 42 minutos e as duas horas.

Cada entrevista realizou-se nas instalações da Escola sede do Centro de Formação a cargo do Diretor entrevistado.

No momento prévio à realização da entrevista preparámos o entrevistado do seguinte modo:

- informámos sobre o tema e o trabalho de investigação.
- solicitámos a sua colaboração, pois o seu contributo era importante para a investigação.

- Garantimos o carácter confidencial das informações.
- Pedimos ao entrevistado a gravação da entrevista, explicitando este procedimento.
- Pedimos ao entrevistado/Diretor que referisse qual era a sua experiência no cargo, em número de anos.

A fase preliminar da entrevista constituiu o bloco I do respetivo guião e teve como objetivos específicos legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.

Face ao pretendido, estruturámos a entrevista em quatro blocos/categorias, a saber:

- Bloco II- O Diretor: motivação e constrangimentos do cargo e desempenho de funções.

- Bloco III – O Centro de Formação como Organização: políticas e dinâmicas.

- Bloco IV - A Liderança no Centro de Formação.

- Bloco V- O Modelo da Formação Contínua.

Os objetivos específicos para cada bloco podem ler-se no seguinte quadro.

Quadro 28 - Objetivos específicos da entrevista.

Bloco/Categoria	Objetivos específicos
<b>I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o Diretor sobre o tema e o trabalho de investigação.</li> <li>- Solicitar a colaboração do Diretor, pois o seu contributo é importante para a investigação.</li> <li>- Garantir o carácter confidencial das informações.</li> <li>- Pedir ao entrevistado a gravação da entrevista, explicitando este procedimento.</li> <li>- Pedir ao Diretor que refira qual é a sua experiência no cargo, em número de anos.</li> </ul>
<b>II- O Diretor: motivação e constrangimentos do cargo e desempenho de funções.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o que levou o entrevistado a candidatar-se ao cargo de Diretor de Centro de Formação.</li> <li>- Identificar quais são os maiores constrangimentos do cargo de um Diretor de Centro de Formação.</li> <li>- Saber o que pensa o entrevistado sobre o desempenho de funções dos Diretores dos Centros de Formação.</li> </ul>
<b>III – O Centro de Formação como Organização: políticas e dinâmicas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever qual é o modo de funcionamento dos Centros de Formação (CF) como Organização, referindo, entre outros aspetos: modo como é elaborado e divulgado o Plano de Formação, articulação com as Escolas, etc.</li> <li>-Saber se o entrevistado considera que houve mudança significativa no funcionamento dos Centros de Formação de 2008 até hoje, justificando.</li> <li>- Identificar as políticas de decisão que têm sido implementadas pelos Centros de Formação.</li> <li>- Identificar as prioridades dos Centros de Formação, desde 2008.</li> <li>- Saber quais têm sido as dinâmicas levadas a cabo pelos CFAE, desde 2008.</li> <li>- Referir, entre outros aspetos: a formação da bolsa de formadores, as modalidades de Formação que têm sido mais oferecidas pelos CFAE,</li> <li>- Enunciar quais são as razões que levam os Docentes a candidatarem-se às</li> </ul>

	<p>Ações de Formação oferecidas pelos Centros de Formação,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber qual tem sido o grau de participação dos Docentes nas Ações de Formação.</li> <li>- Identificar quais são as maiores dificuldades com que se debatem os Centros de Formação, neste momento.</li> <li>- Referir entre outros aspetos se, desde 2008, o trabalho burocrático nos CFAE tem aumentado e porquê.</li> <li>- Referir se o volume de formação oferecida pelo CFAE do entrevistado tem aumentado ou diminuído, justificando.</li> </ul>
<b>IV – A Liderança no Centro de Formação.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar o estilo de liderança dos Diretores dos Centros de Formação.</li> <li>- Descrever o grau de autonomia dos Centros de Formação.</li> </ul>
<b>V – O Modelo da Formação Contínua.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Saber qual é a opinião do entrevistado sobre o papel da Formação Contínua na melhoria da profissão docente, em geral.</li> <li>-Saber qual é a opinião do entrevistado sobre o papel da Formação Contínua na resolução de problemas, face ao contexto atual.</li> <li>- Identificar as necessidades de maior importância para a Formação Contínua.</li> <li>- Identificar quais são os aspetos que provocam maior satisfação aos Diretores dos Centros de Formação.</li> <li>- Indicar quais são os aspetos que provocam maior insatisfação no sistema da Formação Contínua.</li> <li>- Descrever os problemas mais pertinentes que atualmente existem no Sistema da Formação Contínua.</li> </ul>

Durante a entrevista verificámos boa colaboração do entrevistado.

No final de cada entrevista, solicitámos a cada Diretor entrevistado para descrever o que pretendesse destacar sobre o assunto em questão.

Depois de gravadas e transcritas procedemos à análise de conteúdo das entrevistas.

## 8.2. Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram analisadas por blocos/categorias

### **Bloco II- O Diretor: motivação e constrangimentos do cargo e desempenho de funções.**

Com esta categoria, procurámos saber quais são as razões da candidatura ao cargo de Diretor de Centro de Formação.

Também, procurámos identificar os maiores constrangimentos do cargo de um Diretor de Centro de Formação.

Finalmente, procurámos saber qual a opinião do entrevistado sobre o desempenho de funções dos Diretores de CFAE.

Utilizámos 3 questões para esta categoria:

Questão 1: O que o levou a candidatar-se ao cargo de Diretor de Centro de Formação?

Questão 2: Quais são os maiores constrangimentos do cargo de um Diretor de Centro de Formação?

Questão 3: O que pensa sobre o desempenho de funções dos Diretores dos Centros de Formação?

Em cada bloco dividimos a categoria em subcategorias depois de identificarmos no conteúdo das entrevistas as características/indicadores que a justificam (unidades de registo). Os fragmentos de cada entrevista constituem as unidades de contexto.

O quadro 4.1 do anexo 4, apresenta a análise de conteúdo das três primeiras questões.

Em síntese, da análise ao bloco II – o Diretor: motivação, constrangimentos do cargo e desempenho de funções, podemos afirmar o seguinte:

- Três dos entrevistados já tinham experiência anterior do cargo de Diretor de CFAE. Um Diretor, apesar de não possuir experiência anterior diretamente do cargo esteve ligado ao Centro de Formação como elemento da Comissão Pedagógica.

- Todos os entrevistados tinham conhecimentos anteriores acerca dos CFAE.

- A motivação para a candidatura ao cargo de Diretor de um CFAE prende-se com o conhecimento anterior sobre o CFAE, com a importância da estrutura do CFAE para a organização escolar e pela mudança que o CFAE pode provocar no sistema educativo.

- Os constrangimentos do cargo de um Diretor de Centro de Formação identificados pelos Diretores de CFAE entrevistados foram: falta de recursos humanos de apoio (EZLVT), falta de apoio dos organismos centrais do Ministério da Educação e da Ciência (EZLVT), falta de autonomia financeira, falta de enquadramento jurídico dos Centros como organização, ambas indicadas por três entrevistados e o facto da Formação Contínua ainda estar focalizada a nível individual (EZC).

- A opinião sobre o desempenho de funções dos Diretores dos Centros de Formação é positiva para três Diretores de CFAE entrevistados. Para o quarto entrevistado existem muitos Diretores que se encontram um pouco afastados de “padrões de excelência e que podiam aproximar-se desses quadros de referência” (EZN)

De referir que nenhum dos 4 entrevistados apontou como constrangimento a falta de colaboração das Escolas Associadas.

Portanto, a principal razão que levou os Diretores entrevistados ao respetivo cargo foi o conhecimento anterior sobre o CFAE e apesar de terem identificado constrangimentos, têm opinião positiva do desempenho do cargo dos Diretores de CFAE.

### **Bloco III – O Centro de Formação como Organização: políticas e dinâmicas.**

Neste bloco foram colocadas 5 questões sobre as políticas e dinâmicas dos CFAE, nomeadamente:

Questão 4 – Descreva, por favor, qual é o modo de funcionamento dos Centros de Formação (CF) como Organização. Refira, entre outros aspetos: modo como é elaborado e divulgado o Plano de Formação, articulação com as Escolas, etc.

Questão 5: De 2008 até hoje considera que houve mudança significativa no funcionamento dos Centros de Formação? Porquê?

Questão 6 – Que políticas de decisão têm sido implementadas pelos Centros de Formação?

Quais têm sido as prioridades dos Centros de Formação, desde 2008?

Questão 7 – Quais têm sido as dinâmicas levadas a cabo pelos CFAE, desde 2008? Refira, entre outros aspetos: formação da bolsa de formadores, modalidades de Formação que têm sido mais oferecidas pelos CFAE, razões que levam os Docentes a candidatarem-se às Ações de Formação oferecidas pelos Centros de Formação, neste momento, fatores que levam os candidatos a escolher determinada Ação de Formação e grau de participação dos Docentes nas Ações de Formação.

Questão 8: Neste momento, quais são as maiores dificuldades com que se debatem os Centros de Formação? Refira entre outros aspetos se, desde 2008, o trabalho burocrático nos CFAE tem aumentado e porquê e se o volume de formação oferecida tem aumentado ou diminuído, justificando.

Tal como foi efetuado no bloco anterior, a partir da identificação das unidades de registo com base nas unidades de contexto indicámos as subcategorias.

O quadro 4.2 do anexo 4 apresenta a análise de conteúdo das entrevistas para o bloco III.

Em resumo da análise do bloco III, podemos constatar que o modo como é elaborado o Plano de Formação é em articulação com as Escolas associadas. Estas constroem o seu próprio plano e o CFAE e as Escolas utilizam o contacto direto, os endereços eletrónicos ou o contato telefónico para comunicarem entre si.

O modo como é divulgado o Plano de Formação é através da página eletrónica do CFAE. Antes era a revista em formato de papel.

Na opinião dos Diretores dos CFAE inquiridos, as mudanças mais significativas no funcionamento dos Centros de Formação, de 2008 até hoje, situam-se por um lado ao nível do paradigma no Sistema de Formação Contínua, pois as escolas reconhecem que a formação contínua pode provocar mudanças nos processos e melhorar o serviço (EZN). Isto, porque a formação “[...] passou realmente dos ministérios, das estruturas do ministério, (...) e das direções gerais para as escolas.” (EZLVT)

Por outro lado, outra mudança significativa, provavelmente a que teve maior impacto, ocorreu ao nível da Rede Nacional dos Centros de Formação, com a fusão dos CFAE, pelo que “mudou tudo” a partir de 2008, “formalmente e legalmente” (EZN).

Igualmente, a falta de financiamento dos CFAE a partir de 2008 foi outra mudança significativa no seu funcionamento, com repercussões nas dinâmicas destas entidades, pois “[...] como não obtêm financiamento, têm que oferecer financiado” (EZN). E, ainda “[...]”



os planos tornaram-se exequíveis e respondendo exatamente ao que as escolas pretendiam. Portanto, isto foi uma boa medida, essa de 2008...” (EZN).

Do mesmo modo, a partir de 2008, verificaram-se mudanças significativas nas dinâmicas dos CFAE e do seu funcionamento, em virtude destas entidades passarem “[...] a servir muito mais as escolas, ... do que servir os professores” (EZN).

No sentido positivo das mudanças significativas, aumentou, no geral, a oferta de Formação Contínua, apesar da falta de financiamento, como conclui Diretor da Região Norte, “Nós estamos a fazer muito mais formação do que fazíamos antes e estamos a fazer sem qualquer financiamento (...) Disparou. (...) fazemos duas a três vezes mais formação do que fazíamos antes” (EZN). Por exemplo, “(...) só no primeiro semestre deste ano foram acreditadas mais 15% de ações de formação com os centros de formação do que no ano (...)” anterior (DRVT).

Do mesmo modo, na perspetiva positiva das mudanças significativas a partir de 2008, aumentou a autonomia pedagógica dos CFAE, com maior liberdade na ação.

No mesmo sentido, aumentou a articulação entre os Centros de Formação e as Escolas Associadas, com mais projetos, e da iniciativa destas, na medida em que “[...] nascem dentro das escolas, dos seus conselhos pedagógicos, dentro dos seus planos de formação” (EZLVT).

Porém, aumentou o trabalho burocrático dos CFAE, decorrente da reorganização dos CFAE, como constata o Diretor da Região de Lisboa e Vale do Tejo, “[...] estamos neste momento a fazer o trabalho correspondente àquilo que era o trabalho de quatro centros de formação [...]”.

Também, aumentou a bolsa de formadores internos nos CFAE, sobretudo “[...] na altura das TIC ou do plano tecnológico, aumentou [...]” (EC)

Relativamente às políticas de decisão implementadas pelos Centros de Formação as prioridades destes, desde 2008, são:

- “[...] áreas transversais (...) educação para a Saúde, ... educação para a Ciência, (...)” e acreditar “(...) áreas ou propostas de ações de formação, que são das escolas, que têm a ver com os planos de formação das escolas e com o seu projeto educativo” (EZLVT)

- “(...) é, evidentemente, dar respostas às necessidades das escolas e cada vez menos responder às necessidades individuais” (EZN).

- “(...) recorrer a parcerias, a projetos, projetos de escolas, projetos da rede de bibliotecas escolares” (EZA).

Para o Diretor da Região de Lisboa e Vale do Tejo “ (...) quem define as prioridades é a comissão pedagógica do centro de formação”.

Sobre as dinâmicas levadas a cabo pelos CF, desde 2008, tem-se verificado que a bolsa de formadores internos é reduzida, pois “neste momento, a bolsa de formadores é virtual. Porque as pessoas estão cansadas” (EZC). No entanto, faz notar o Diretor da Região de Lisboa e Vale do Tejo que “temos uma bolsa de formadores internos que nos vão resolvendo os problemas mais prioritários e mais emergentes”

As modalidades de Formação mais oferecidas pelos Centros de Formação são as oficina de formação, porque “(...) passámos a ter muitas mais oficinas do que cursos ou, se quisermos, formação menos escolarizada (...) são mais oficinas do que cursos” (EZN)

A propósito das razões que levam os Docentes a candidatarem-se às Ações de Formação, os Diretores consideram que o local (Escola) onde se realiza a formação contínua tem influência, pois resolve problemas concretos. Neste contexto, “(...) quando a pessoa acaba a formação, percebeu que trabalhou com os colegas para resolver um determinado problema da escola e a formação prolonga-se no tempo e no espaço, o que é um aspeto interessante. Portanto, essas questões da tal motivação de querer fazer formação só pelos créditos, não-sei-quê, hoje em dia isso dilui-se” (EZN)

O grau de participação dos Docentes nas Ações de Formação na ótica dos Diretores entrevistados é elevado, conforme se pode verificar nas respetivas declarações:

- “É total. Nós temos formação, que é uma formação declarada pelo próprio agrupamento ou pela própria escola, e é uma formação, muita dela, com sucesso ao nível da adesão”(EZLVT).

- “Fazemos questão que se veja” (EZN).

-“Ficamos com muitos candidatos não selecionados por não poderem ser todos selecionados. Portanto, ficamos sempre com lista de suplentes, digamos assim” (EZA).

Finalmente, sobre as maiores dificuldades com que se debatem os Centros de Formação, são a falta de recursos humanos de apoio, a falta de financiamento e a consequência da reorganização dos CFAE que conduziu a uma maior área geográfica de intervenção dos CFAE, logo aumentou o volume de trabalho para o próprio Diretor. As afirmações seguintes confirmam estas constatações:

- “Gostávamos de ter financiamento, evidentemente. Precisávamos de ter recursos humanos, de facto” (EZN).

- “(...) quando deixou de haver financiamento(...)” (EYC)

- “A grande dificuldade é uma dificuldade resultante da reorganização dos centros de formação. No nosso caso, nós estamos neste momento a fazer o trabalho correspondente àquilo que era o trabalho de quatro centros de formação.” (EYLVT).

#### **Bloco IV – A Liderança no Centro de Formação.**

Para este bloco colocámos duas questões, a saber:

Questão 9: Como classifica o estilo de liderança dos Diretores dos Centros de Formação?

Questão 10: Descreva, por favor, o grau de autonomia dos Centros de Formação.

Tal como fizemos para os blocos anteriores, a análise de conteúdo teve procedimentos similares.

Assim, dividimos a categoria “ a Liderança no Centro de Formação” em duas subcategorias, “estilo de liderança dos Diretores dos Centros de Formação” e “ grau de autonomia dos Centros de Formação”. Os indicadores/caraterísticas que justificam cada subcategoria, permitiu-nos formar as unidades de registo, com base nos fragmentos de cada entrevista que constituem as unidades de contexto.

O quadro 4.3 que se encontra no anexo 4, documenta a análise efetuada para este bloco.

Da análise do bloco IV, podemos afirmar que o estilo de liderança dos Diretores dos Centros de Formação, na opinião dos entrevistados é variável, conforme as seguintes declarações produzidas:

- “Isso é variável. (...) nós temos lideranças de todo o tipo e feitio” (EYLVT).

- “Há de tudo” (...) (EYC).

-“(...) eu sinto que tenho a liberdade para tomar as decisões, levando sempre a sede de comissão pedagógica, evidentemente, (...) no entanto, são normalmente as minhas opiniões, as minhas... Enfim, as minhas propostas são normalmente bem acolhidas pela comissão pedagógica e por parte da escola sede, portanto, há um bom relacionamento” (EZA).

Também, em relação ao grau de autonomia dos Centros de Formação, os Diretores são da opinião que têm grande autonomia e que existe somente autonomia pedagógica, designadamente:

- “A autonomia é uma autonomia que, por um lado, é uma autonomia que é segura, (...) Porque nós não temos responsabilidade financeira pelo centro, (...) A autonomia pedagógica do centro é as necessidades das escolas.”(EZLVT).

- “Nem sequer temos orçamento próprio...quase que nos dão, pelo que eu conheço, quase que nos dão carta branca...” (EYC).

- “(...) eu, por exemplo, sinto que tenho muita autonomia, (...) Nós temos muita oferta de formação e muitos projetos que não dependem da comissão pedagógica, dependem da direção do centro”(EZLVT).

- “ (...) há, por assim dizer, maior grau de autonomia por parte dos centros de formação, apesar de haver, (...) decisões que estão dependentes da comissão pedagógica também. ... Em termos de decisão, ... em termos de autonomia, há uma grande autonomia por parte do centro de formação” (EZA).

## **Bloco V – O Modelo da Formação Contínua**

No último bloco, foram colocadas as seguintes cinco questões:

Questão 11: O que pode dizer-me sobre o papel da Formação Contínua na melhoria da profissão docente, em geral? E na resolução de problemas, face ao contexto atual?

Questão 12 – Como Diretor de um Centro de Formação, diga-me, quais são as necessidades que considera de maior importância para a Formação Contínua.

Questão 13 –Quais são os aspetos que provocam maior satisfação aos Diretores dos Centros de Formação?

Questão 14 – E quais são os aspetos que provocam maior insatisfação no sistema da Formação Contínua? Descreva os problemas mais pertinentes que atualmente existem no Sistema da Formação Contínua.

Questão 15 – Quer dizer mais alguma coisa sobre o assunto? Em caso afirmativo, descreva por favor, o que pretende destacar.

Para a respetiva análise foram adotados procedimentos idênticos aos anteriores blocos.

Assim, o quadro 4.4. (anexo 4), identifica as subcategorias, as unidades de registo que são os indicadores/caraterísticas que justificam a subcategoria e as unidades de contexto, fragmentos de cada entrevista.

Quanto ao papel da Formação Contínua na melhoria da profissão docente, os Diretores inquiridos consideram que é importante na resolução de problemas, nomeadamente:

- “Não concebemos formação feita por outra razão que não seja para resolver problemas.”(EZN)

- “(...) penso que ajuda a resolver problemas.” (EZA).

No mesmo sentido resolve os problemas práticos das escolas, como por exemplo:

- “ (...) há alguma formação que é diretamente vocacionada para a resolução de problemas nas escolas” (EZA).

- “se forem detetados problemas comuns, tentar que haja uma ação que possa responder àquele problema, mas nesse sentido, efetivamente, o melhor é que a escola (...), em parceria com o centro, que haja uma formação que dê resposta àquela necessidade”(EZA).

O papel da Formação Contínua na melhoria da profissão docente, também é o de valorizar os percursos individuais de formação, sendo “(...)“ indispensável para o bom desempenho profissional em qualquer profissão” (EZA)

Com efeito, “(...) a formação contínua contribui para a melhoria da (...)profissão docente, melhoria do sistema.” (EZA)

As necessidades de maior importância para a Formação Contínua, no entendimento da Diretora da Região do Alentejo é o financiamento, pois “as necessidades neste momento, como em tudo, seria o financiamento”, o que já não é para o Diretor da Região de Lisboa e Vale do Tejo, por opinar que “À boa maneira portuguesa, nós colocamos sempre como o grande problema a questão do financiamento. Eu não considero. Não considero isso neste momento.”

Outras necessidades de maior importância para a Formação Contínua são os recursos humanos de apoio e “(...) ter um conselho científico mais dinâmico, que estivesse mais atualizado” (EZN).

Os aspetos que provocam maior satisfação aos Diretores dos Centros de Formação relacionam-se com a inexistência de limitações a nível pedagógico e formal, a resolução de problemas concretos das Escolas, a página do CFAE e satisfação dos docentes formandos após o sacrifício pessoal para frequentar as ações de formação.

As declarações produzidas pelos Diretores durante as entrevistas comprovam estas constatações.

- “(...) não há limitações do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista enquadrador, do ponto de vista legal, do ponto de vista do relacionamento com os públicos com quem trabalha, não há problemas”(EZLVT).

- “arranjar, nos vários agrupamentos que tivessem sinalizado duas ou três questões, dois ou três problemas da escola: de funcionamento, coletivo, qualquer coisa, e que, para resolver esses dois ou três problemas, se criasse uma estrutura de seis, sete, oito, nove professores em círculos de estudos a resolver esta questão.”(EYC)

- “E eu tenho muita satisfação a olhar para a nossa página.”(EYN)

- “no final de uma ação de formação, em que é feita a avaliação da formação, em que as pessoas efetivamente se deslocam cerca de 100 km para cá e 100 km para lá, é, no final, as pessoas ficarem realmente com a sensação de que valeu a pena, de que não foi em vão aquele sacrifício, digamos assim”(EZA)

No sentido oposto os aspetos que provocam maior insatisfação no sistema da Formação Contínua, na opinião dos entrevistados são a falta de financiamento, o facto da importância da formação contínua ter vindo a diminuir, os constrangimentos e o facto do CFAE não dar resposta às solicitações de formação dos docentes, nomeadamente:

- “a grande entropia resulta muitas vezes de nós termos excelentes projetos centrados nas escolas e não conseguimos concretizá-los por questões de financiamento”(EZLVT).

- “A importância da formação contínua ter decrescido”(EYC)

- “Como diretor do centro, apenas os constrangimentos”(EYN)

- “(...) é efetivamente quando os professores nos procuram, enfim, a perguntar por formação e nós temos que dizer que não temos”(EZA).

Por outro lado, os problemas mais pertinentes que atualmente existem no Sistema da Formação Contínua são “(...) o futuro regime jurídico ou a própria comissão científica

pedagógica devia permitir uma acreditação (...) inferior. Cinco, seis horas, eventualmente, mínimo. Tanto que não é precisa tanta hora de formação ao longo do ciclo avaliativo”(EZC). De facto, este problema foi resolvido posteriormente à data da realização da entrevista através da publicação do novo RJFCP (Decreto- lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro), concretamente, ao estabelecer no seu artigo 6º uma nova modalidade de ação de formação (ações de curta duração), com duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas (artigo 7º).

Sobre a avaliação de desempenho Docente, resultou unicamente para o CFAE “(...) a gestão do processo”(EZLVT).

Outros aspetos do atual Modelo da Formação Contínua é que descentralizou-se mais na opinião do Diretor da Região de Lisboa e Vale do Tejo, “descentralizou-se. A própria iniciativa”. Contudo, o atual modelo tem mais constrangimentos, na medida em que “o trabalho cresceu, cresceu exponencialmente...”(EZLVT)

Mas, o atual modelo responde às necessidades das Escolas, pois “ajuda a resolver lacunas, necessidades, deficiências, quer do sistema, quer da própria prática científico-pedagógica dos docentes”(EZLVT)

## **9. Os questionários**

Segundo Ferreira (1986, p. 165), “toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar”. Neste sentido, no nosso estudo empírico administrámos o questionário. Este, na ótica de Mucchielli “(...) deve passar por uma prova preliminar, uma espécie de teste do seu valor (...) que designamos por pré-questionário (1979, p. 60).

No debate entre perguntas abertas e fechadas, destacamos os seguintes principais argumentos, segundo Foddy (1996, p. 143):

- As perguntas abertas possibilitam “[...] aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras” e são “[...] um requisito indispensável à adequada formulação de conjuntos de opções de resposta para as perguntas fechadas”.

- As perguntas fechadas “permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si”, “produzem respostas

com menor variabilidade”, “[...] são de mais fácil resposta” e “produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis”.

Um dos objetivos do inquérito por questionário é o de “[...] visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugere” (Quivy, 1992,p.190).

No nosso estudo utilizamos duas técnicas de recolha de dados, pois na opinião de Quivy (1992, p.220), “a maior parte dos métodos de análise das informações dependem de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo”.

“Ainda, segundo Quivy , apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica das informações são muito mais do que simples métodos de exposição de resultados.” (1992, p.221).

As principais vantagens do método de análise estatística de dados são:

- “A precisão e o rigor do dispositivo metodológico, que permite satisfazer o critério de intersubjetividade”;

- “A capacidade dos meios informáticos, que permitem manipular muito rapidamente um grande número de variáveis”;

- “A clareza dos resultados e dos relatórios de investigação, nomeadamente quando o investigador aproveita os recursos da apresentação gráfica das informações”. Quivy (1995, p.223):

“Os questionários e as entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (Tuckman, 2000, p. 308).

## **9.1. O pré-questionário**

A fase preliminar da elaboração do questionário definitivo consistiu na aplicação de um pré – questionário que serviu de pré-teste do instrumento de recolha de dados. Pretendeu-se deste modo assegurar a validade e a precisão do instrumento, assim como, detetar eventuais falhas na redação e dificuldades na interpretação das questões (Gil, 1999, pp. 137- 138; Ghiglione e Matalon, 2005, pp. 155-158).



O pré-teste pode ser efetuado a uma dezena de pessoas (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 156) ou entre 10 a 20 elementos (Gil, 1999, p. 137)

No nosso caso, o pré – questionário ou pré-teste foi aplicado a quatro (4) indivíduos que estavam a frequentar o III Seminário do Programa de Doutoramento em Educação da Universidade Aberta, realizado no dia 15 de fevereiro de 2014,

O reduzido número de sujeitos (4) prende-se com a necessidade destes conhecerem os assuntos abordados no questionário, de entre os participantes no Seminário acima referido e também de reunirem as seguintes condições:

- Desempenham o cargo de Diretor(a) de Agrupamento/ Escola não agrupada.
- São elementos da Comissão Pedagógica de um Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE)
- Exercem as suas funções em Regiões diferentes.

O seguinte quadro sintetiza os resultados obtidos com base nas respostas dadas pelos 4 respondentes, que pelos seus conhecimentos no terreno sobre o assunto, constituíram--se como “juízes” na apreciação do questionário.

Quadro 29 - Resultados obtido no pré-teste

<b>Respondente</b>	<b>Género e Região onde exerce funções</b>	<b>Diretor de Agrupamento e elemento da Comissão Pedagógica de um CFAE</b>	<b>Número de anos no cargo de Diretor</b>	<b>Apreciação do questionário</b>
1	Feminino <b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	Sim	1	Nada a considerar
2	Masculino <b>Centro</b>	Sim	12	Nada a considerar
3	Masculino <b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	Sim	10	Nada a considerar
4	Masculino <b>Alentejo</b>	Sim	3	Considerações: - a estrutura dos itens 56 a 61 parecem desmobilizar a resposta - Itens 73 a 86: seria preferível a escolha de uma só opção. - Questionário extenso

Em síntese, no global e apesar das considerações de um dos respondentes (25 % do total), o pré-questionário foi bem compreendido pela maioria dos inquiridos, pelo que não foi necessário proceder a qualquer alteração.

## **9.2. O questionário definitivo**

O questionário definitivo (Anexo 5) foi elaborado com base nos seguintes procedimentos:

- revisão da literatura científica sobre Formação Contínua de Professores (FCP) e Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), cujos estudos realizados neste âmbito forneceram informação pertinente para a redação de alguns itens;

- análise documental dos normativos sobre formação contínua e CFAE, sobretudo o antigo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), decreto-lei nº 249/92, de 9 de novembro, e o novo RJFCP, decreto-lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, contribuindo com vários artigos para a redação de muitos itens e para a elaboração de algumas partes estruturais do questionário;

- entrevistas exploratórias, cuja análise de conteúdo permitiu retirar informação relevante para a redação de alguns itens;

- análise dos resultados obtidos no pré-questionário que permitiram-nos concluir que toda a sua estrutura e respetivo conteúdo poderia ser utilizado no questionário definitivo.

### **9.2.1. Estrutura**

O questionário definitivo é constituído por uma secção introdutória de motivação dirigida ao futuro respondente e ainda por 5 partes, designadamente:

- a primeira parte sobre o perfil do Diretor do Centro de Formação tem 9 questões: quatro abertas, duas semifechadas e as restantes fechadas;

- a segunda parte, acerca da caracterização do Centro de Formação também é formada por 9 questões: uma fechada e as restantes são abertas;

- a terceira parte é sobre as dinâmicas dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), é constituída por 8 subpartes, todas as questões são de resposta fechada,

90 itens e uma única escala, tipo Likert de cinco graus: discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente;

- a quarta parte sobre o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores é formada por duas subpartes, uma com 20 itens e a outra com 21 itens e tal como a parte anterior uma única escala, tipo Likert;

- a quinta e última parte, sobre o modelo atual de Formação Contínua é constituída por uma questão de resposta fechada com 15 itens, uma única escala, tipo Likert com os mesmos cinco graus das partes anteriores e ainda por uma questão aberta de resposta livre para o inquirido escrever algum assunto que não foi formulado no próprio questionário.

A administração do questionário definitivo teve em consideração os seguintes objetivos:

- Conhecer algumas características pessoais do respondente (idade, género e habilitações literárias);

- Saber alguns elementos profissionais do DCF (tempo de serviço, categoria, grupo de recrutamento, setor de ensino, formação especializada e experiência no cargo):

- Conhecer o número de recursos humanos afetos ao CF (Docentes, Assistentes Operacionais e Assistentes Administrativos);

- Saber o número e tipo de estabelecimentos de ensino afetos ao CF;

- Conhecer a abrangência geográfica do CF;

- Saber qual o volume de formação do CF;

-Recolher informação acerca dos seguintes aspetos dos CFAE: objetivos; competências; papel; constrangimentos; dinâmicas; diretores; modalidade de ação de formação contínua e bolsa de formadores.

-Recolher informação sobre os princípios e os objetivos do Sistema de Formação Contínua

- Conhecer as perceções dos Diretores dos CFAE acerca do modelo atual de Formação Contínua;

- Recolher informação acerca de algum assunto/aspeto não formulado no questionário

As fontes de informação utilizadas na elaboração do questionário foram:

- Revisão da literatura, através dos investigadores com reconhecimento nacional e internacional; estudos académicos a nível de mestrado e doutoramento e outros estudos empíricos a nível local.

- entrevistas aos Diretores dos CF;

- diplomas legais da Formação Contínua: portaria nº 18039/2008, de 4 de julho; - decreto-lei nº 249/92, de 9 de novembro (antigo RJFCP);

- decreto-lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro (novo RJFCP).

A matriz de objetivos e conteúdos do questionário definitivo, pode ser lida no anexo 6.

O questionário definitivo foi administrado online e enviado em março de 2014 por mail para cada um dos 91 CFAE de Portugal, com o link de acesso via Google Drive. Os inquiridos responderam ao questionário entre os meses de março e julho de 2014.

Apesar da validação do questionário definitivo pela aplicação do pré- questionário (pré-teste), reforçou-se essa validação através da consistência interna, com recurso ao programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows, versão 22. O uso do SPSS tem várias vantagens, segundo Laureano & Botelho (2010, p. 17): “[...] flexibilidade para diferentes naturezas de variáveis; a facilidade de utilização (...) com diversos níveis de complexidade, de acordo com as necessidades dos seus utilizadores; a participação em todo o processo analítico [...]”.

### 9.2.2. Consistência interna

Análise da consistência interna da escala total e respetivas subescalas.

No sentido de verificar se o questionário definitivo é fidedigno, ao nível da sua capacidade de avaliar o(s) construto(s) que afirma medir, foram efetuadas análises da sua consistência interna a partir do cálculo do alfa de Cronbach para a escala total e respetivas subescalas.

Quadro 30 - Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	Número de itens
0,951	0,958	146

A escala total (146 itens) revelou possuir um valor excelente de consistência interna ( $\alpha = .958$ ).

As análises item-total reforçam a ideia de uma excelente consistência interna, não havendo nenhum item que a ser eliminado pudesse contribuir para o aumento do alfa de Cronbach da escala total.

O alfa de Cronbach foi também calculado para cada subescala, tendo-se obtido os valores referidos no quadro seguinte.

Quadro 31 - Alfa de Cronbach em cada subescala/ subparte do questionário.

Subparte/subsecção do questionário	Itens	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )
<b>III- A-</b> Objetivos	1 a 11;	.889
<b>III-B-</b> Competências	12 a 19;	.815
<b>III – C-</b> Papel dos Centros de Formação	20 a 35	.920
<b>III – D-</b> Constrangimentos	36 a 55	.848
<b>III – E-</b> Dinâmicas	56 a 72	.763
<b>III – F-</b> Diretores	73 a 79	.316
<b>III – G-</b> Modalidade de Ação de Formação Contínua	80 a 86	.662
<b>III – H-</b> Bolsa de formadores	87 a 90	.313
<b>IV – A –</b> Princípios	91 a 110	.916
<b>IV – B –</b> Objetivos	111 a 131	.936
<b>V-</b> Modelo atual de Formação Contínua	132 a 146	.872

Na generalidade, as consistências internas das subescalas atingem níveis bons ( $\alpha > .8$ ) a excelentes ( $\alpha > .9$ ), com exceção da subescala “Modalidade de Ação de Formação Contínua”, cujo alfa se encontra próxima do limiar do aceitável ( $\alpha > .7$ ), e as subescalas das subpartes do questionário “Diretores” e “Bolsa de Formadores” que se encontram abaixo da linha dos padrões mínimos de consistência ( $\alpha < .5$ ). Nestas situações, os baixos resultados de consistência podem ser parcialmente explicados pelo baixo número de itens que compõe estas subescalas, visto que o alfa de Cronbach é um teste que inflaciona o seu resultado quanto mais itens a escala tiver (independentemente se estes estão altamente correlacionados entre si). Por outro lado, os itens destas duas últimas escalas parecem ser mutuamente exclusivos uns dos outros (baixa correlação inter-item) o que explica a falta de consistência interna.

Porém, a escala total possui elevada consistência interna que não parece poder ser incrementada a partir da exclusão de itens já existentes na escala, como é possível ser visto no quadro do anexo 7 que apresenta as análises inter item-total.

Em síntese, a boa consistência interna/ fidedignidade do questionário definitivo reforça a validade anteriormente realizada através da administração do pré- questionário.

Por outro lado, a estatística dos itens revelou que os 64 respondentes manifestaram um grau de concordância acima da média da escala de grau 5 na significativa maioria dos itens, como se pode verificar no quadro do anexo 8.

Podemos afirmar que somente alguns itens da subparte III – G – Modalidade de Ação de Formação Contínua registaram valores de média muito abaixo dos restantes itens.

A administração do questionário é de âmbito nacional, foi enviado para todos os 91 Diretores de CFAE, tendo-se obtido uma amostra constituída por 64 Diretores de CFAE

## **10. A amostra**

Como já foi referido a amostra do nosso estudo é constituída pelos 64 Diretores de CFAE localizados em Portugal Continental oriunda dos 91 Diretores de CFAE, atualmente existentes.

A caracterização geral da nossa amostra foi realizada com base na estatística descritiva acerca dos seguintes elementos/dados: idade absoluta, género, anos de serviço docente, setor de ensino, Grupo de recrutamento, categoria ou situação profissional; habilitações literárias; formação especializada e experiência no cargo.

## **Síntese**

Neste capítulo apresentámos as opções metodológicas do nosso estudo, descrevendo a problemática do estudo, a natureza da investigação, o design global da investigação, as variáveis, as hipóteses de estudo, os procedimentos e instrumentos de recolha e tratamento de dados e a caracterização da amostra.

## **Capítulo IV – Apresentação dos resultados.**





## **Introdução**

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos na investigação empírica.

Assim, começa-se por fazer a caracterização geral da amostra, descrevendo o perfil pessoal e o perfil profissional dos Diretores de CFAE respondentes. Posteriormente, faz-se a caracterização dos CFAE dirigidos pelos Diretores da nossa amostra.

Seguidamente, efetua-se a análise de conteúdo das entrevistas exploratórias.

A seguir apresentam-se os resultados obtidos nos questionários administrados. Deste modo, os dados recolhidos são expostos ao longo do capítulo seguindo a ordem dos assuntos abordados no enquadramento teórico e a sequência de temas no questionário.

Ou seja, apresentam-se os resultados recolhidos em primeiro lugar acerca das políticas dos CFAE, consubstanciadas nos objetivos e competências que os CFAE cumprem, no papel a desempenhar pelos CFAE, no tipo de liderança dos Diretores dos CFAE, na oferta das modalidades de ações de formação e na bolsa de formadores. Em segundo lugar, tratam-se os resultados recolhidos sobre as dinâmicas e constrangimentos dos CFAE. Em terceiro lugar, divulgam-se os resultados acerca das políticas do Sistema de Formação Contínua, no que concerne aos princípios e objetivos normativos do Sistema de Formação Contínua. Por último, expõem-se os resultados acerca das dinâmicas do Sistema de Formação Contínua, com base nas perceções e opiniões dos Diretores sobre o Modelo Atual de Formação Contínua.

### **1. Caracterização geral da amostra**

A caracterização geral da amostra foi realizada a dois níveis: perfil pessoal e perfil profissional dos Diretores de CFAE envolvidos no nosso estudo.

## 1.1. Perfil pessoal

Caracterizamos a nossa amostra segundo o seu perfil pessoal com base nos resultados obtidos, a nível da estatística descritiva, para as seguintes variáveis independentes: idade (absoluta e categorizada), género, anos de serviço docente (não categorizado e categorizado), setor de ensino, categoria ou situação profissional, habilitações literárias, formação especializada e experiência no cargo de Diretor de CFAE.

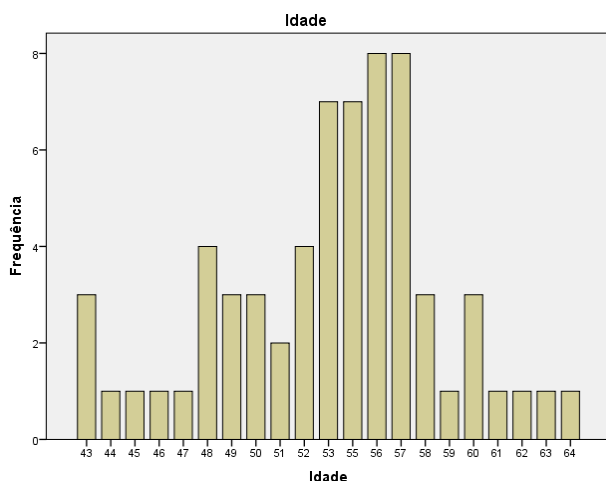
### Idade absoluta

A média de idades dos 64 respondentes é de 53.64 anos, valor mínimo de 43 e máximo de 64. O valor da moda é 56 anos, isto é, com maior número de Diretores respondentes. O desvio padrão é de 4.95, o que denota alguma heterogeneidade da nossa amostra face à variável independente idade.

O quadro 1 do anexo 8 apresenta os resultados estatísticos obtidos para a idade absoluta.

Por sua vez, o histograma (figura 1) mostra a distribuição das idades dos respondentes da nossa amostra.

Figura 1 - Distribuição das idades dos Diretores dos CFAE



Ou seja, em termos de idade absoluta os Diretores dos CFAE da nossa amostra têm, em média, mais de 53 anos, variando as suas idades entre os 43 anos (Diretor mais jovem)

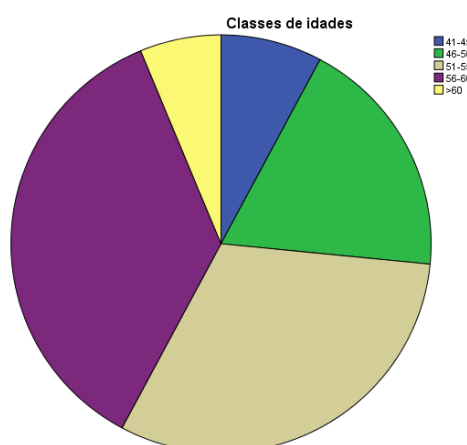
e os 64 anos (Diretor mais velho). Esta situação revela que os Diretores dos CFAE já têm grande maturidade.

### Classes de Idades

Para a aplicação dos testes de significância estatística na relação entre variáveis dependentes e independentes, é aconselhável distribuir as idades absolutas em classes (categorias). Assim, tendo-se optado pela categorização indicada no quadro do anexo 8, podemos verificar que a moda da distribuição de casos é a classe 56-60 anos (35,9 % da amostra), isto é, com maior percentagem. A classe etária com menor número de casos (4), representa apenas 6,3 % da amostra, é a que está acima dos 60 anos, mas bastante perto da classe etária mais baixa (5 casos ou 7,8 % da amostra). Mais uma vez, constatamos alguma heterogeneidade na amostra e uma elevada maturidade dos inquiridos, já que neste momento, a classe etária mais elevada está a cerca de 6 a 10 anos da idade legal da aposentação.

Os valores registados no quadro do anexo 8.2., para a frequência relativa, também podem ser visualizados na figura 2.

Figura 2 - Distribuição das idades dos Diretores dos CFAE em classes etárias



## Género

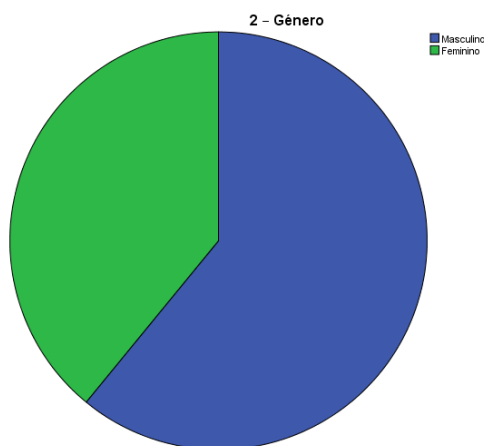
A maioria dos Diretores de CFAE da nossa amostra são homens (60,9 %), conforme se pode constatar no quadro 32. Este contexto do nosso estudo contraria com o que se verifica no universo do pessoal docente com vínculo ao Ministério da Educação e Ciência (MEC), onde a significativa maioria são mulheres.

Quadro 32 - Distribuição dos respondentes segundo o género.

Género		Frequência absoluta	Percentagem relativa (%)
Válido	Masculino	39	60,9
	Feminino	25	39,1
	Total	64	100,0

Os valores registados no quadro também podem ser visualizados na figura 3.

Figura 3 - Distribuição dos inquiridos segundo o género.



## Habilitações literárias

Ao nível das habilitações literárias, verificou-se a distribuição de casos, registrados no quadro 33. A habilitação acadêmica “Mestrado” representa a moda da distribuição (35,9 %).

Quadro 33 - Distribuição dos inquiridos segundo as suas habilitações literárias

Habilitação literária		Frequência	Porcentagem
Válido	Licenciatura/DESE	20	31,3
	Pós-graduação	12	18,8
	Mestrado	23	35,9
	Doutoramento	8	12,5
	Outras	1	1,6
	Total	64	100,0

O gráfico do anexo 9 também apresenta os valores registrados no quadro 33, acima.

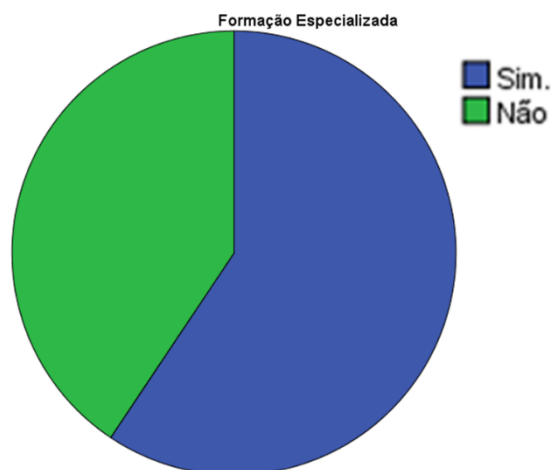
## Formação especializada

Verificou-se a distribuição binomial de casos de formação especializada, apresentada no quadro 9.1 do anexo.

A maioria dos Diretores de CFAE tem formação especializada, o que é consentâneo com a exigência do cargo.

Os resultados inscritos no quadro 9.1 do anexo podem, igualmente, ser lidos na figura 4, abaixo.

Figura 4 - Distribuição da amostra segundo a posse de Formação Especializada dos Diretores de CFAE



## 1.2. Perfil profissional

Para atingir os objetivos do nosso estudo, também caracterizamos a nossa amostra segundo o seu perfil profissional, pelo que consideramos as seguintes variáveis independentes: anos de serviço docente (não categorizado e categorizado), setor de ensino, situação profissional e experiência no cargo de Diretor de CFAE.

### **Anos de serviço docente (não categorizado)**

A experiência docente dos Diretores de CFAE é, em média de 30.34 anos, com valor mínimo de 15 e máximo de 45 anos. O valor da moda é 30, existindo 3 *outliers* na distribuição, isto é, três respondentes com valores fora do intervalo [15-45] anos de serviço. O desvio padrão de 6.05, superior ao verificado para as idades, pelo que a nossa amostra apresenta grande heterogeneidade ao nível da experiência docente.

Os valores da estatística descritiva podem ser lidos no quadro 34, a seguir.

Quadro 34 - Valores da estatística descritiva para os anos de serviço docente dos respondentes.

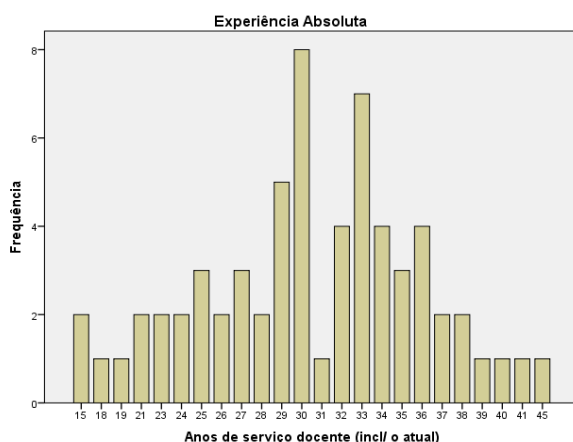
		Estatística	Erro Padrão	
Anos de serviço docente	Média	30,34	,756	
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	28,83	
		Limite superior	31,85	
	5% da média aparada	30,49		
	Mediana	30,00		
	Variância	36,547		
	Desvio Padrão	6,045		
	Mínimo	15		
	Máximo	45		
	Intervalo	30		
	Intervalo interquartil	7		
	Assimetria	-,408	,299	
	Curtose	,372	,590	

Portanto, da análise dos valores estatísticos podemos concluir que os Diretores de CFAE que participaram na investigação têm elevado tempo de serviço docente (média acima de 30 anos), o que é consentâneo com a sua média de idades (acima dos 53 anos).

Em suma, os Diretores de CFAE têm grande maturidade etária e profissional.

Os valores registados no quadro 34 também podem ser visualizados na figura 5, onde é bem evidente o valor da moda (30 anos).

Figura 5 - Histograma da distribuição da amostra segundo os anos de serviço docente, não categorizado.

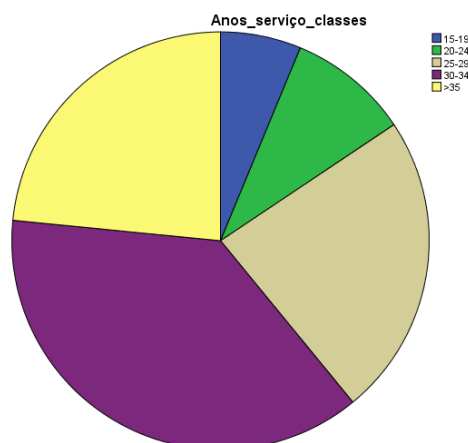


### Anos de serviço docente em classes (categorizado).

Tendo em vista a análise estatística inferencial da amostra, categorizámos os anos de serviço docente da nossa amostra em classes, conforme se pode verificar no quadro do anexo 10. Da análise do quadro, podemos verificar que a maioria relativa dos Diretores de CFAE do nosso estudo tem entre 30 a 34 anos de serviço, representando este intervalo, a nível estatístico, a moda da distribuição. Somente 15, 7 % dos inquiridos tem entre 15 a 25 anos de serviço docente, o que parece denotar que os Diretores de CFAE têm elevada experiência profissional docente.

Os valores registados podem ser visualizados na figura 6, abaixo.

Figura 6 - Distribuição da amostra segundo os anos de serviço docente, categorizado.





## Setor de Ensino

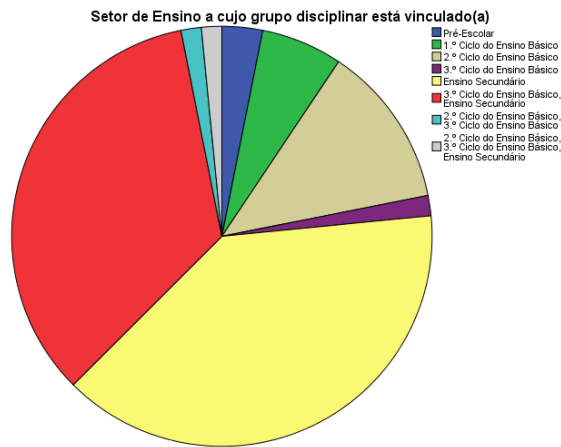
A maioria relativa dos Diretores de CFAE da nossa investigação é exclusivamente do ensino secundário. Contudo, em virtude dos grupos de recrutamento do ensino secundário também pertencerem ao 3º ciclo do ensino básico, o quadro 35 abaixo mostra que a significativa maioria dos nossos respondentes é do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. O ensino secundário representa a moda da distribuição.

Quadro 35 - Composição da amostra segundo o setor de ensino

Setor de ensino	Frequência absoluta	Percentagem relativa (%)
Válido Pré-Escolar	2	3,1
1.º Ciclo do Ensino Básico	4	6,3
2.º Ciclo do Ensino Básico	8	12,5
3.º Ciclo do Ensino Básico	1	1,6
Ensino Secundário	25	39,1
3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	22	34,4
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico	1	1,6
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	1	1,6
Total	64	100,0

Os valores registados no quadro 35 podem ser lidos na perspetiva da figura 7.

Figura 7 - Composição da amostra segundo o setor de ensino dos inquiridos.



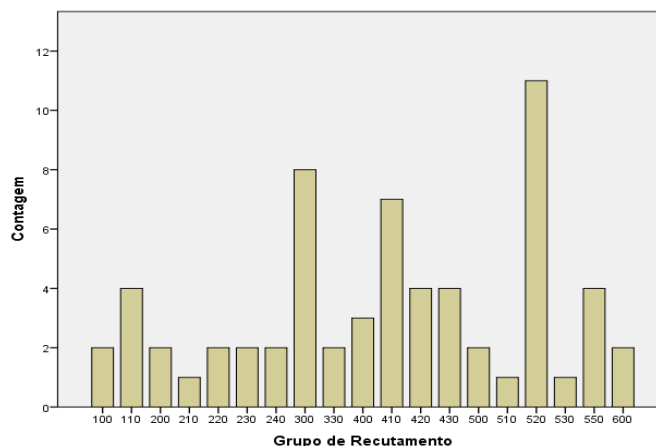
### Grupo de recrutamento

A maioria dos Diretores de CFAE inquiridos é do Grupo 520 (Biologia e Geologia) representando, neste caso, a moda da distribuição. Os docentes profissionalizados entre o grupo de recrutamento 300 e 620 pertencem ao 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. A identificação de cada grupo de recrutamento está legalmente formalizada no Decreto – Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro.

O quadro do anexo 11, a seguir, apresenta a composição da nossa amostra segundo o grupo de recrutamento.

No histograma abaixo (figura 8) pode-se visualizar os valores registados.

Figura 8 - Distribuição da amostra segundo o grupo de recrutamento dos inquiridos.

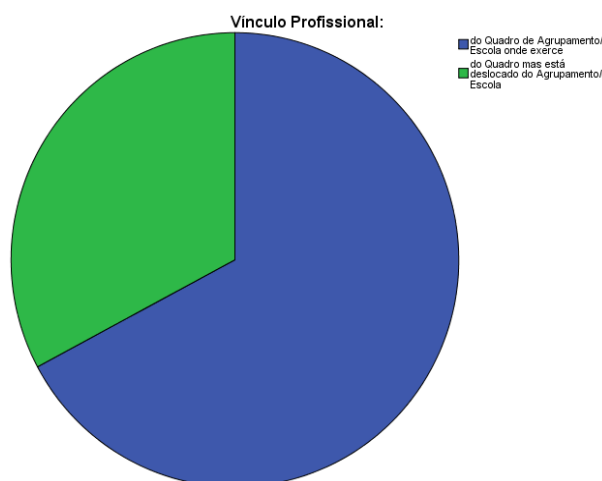


## Tipo de Vínculo Profissional

Dos 4 tipos de Vínculo Profissional pessoal docente, dois não têm casos (N=0), nomeadamente, “do Quadro de Zona Pedagógica” e “Contratado”. Ou seja, tal como seria expetável não há Diretores de CFAE contratados, pois exige-se para a respetiva candidatura um vínculo à carreira docente. A significativa maioria (67,2 %) dos Diretores de CFAE que participaram na nossa investigação é do “quadro de Agrupamento da Escola onde exerce”, ou seja é do quadro da Escola sede do CFAE, uma escola secundária, como se pode constatar no quadro anexo 12.

A figura 9 também apresenta os valores registados.

Figura 9 - Distribuição da amostra segundo o tipo de vínculo profissional.

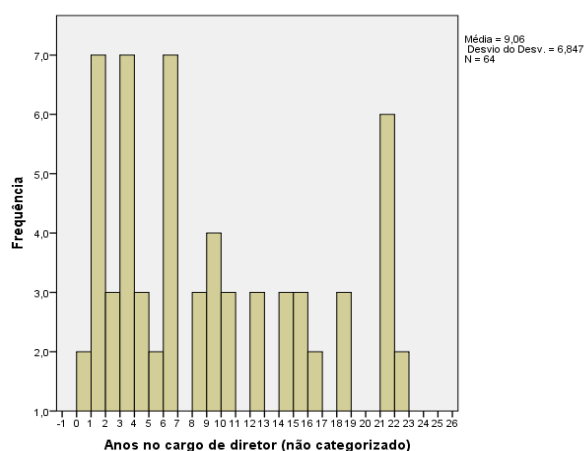


## Anos no cargo de diretor (não categorizado)

Os resultados obtidos na experiência, em anos, no exercício do cargo de Diretor de CFAE revelou a existência de múltiplos valores para a moda (N=7). Quer dizer, sete Diretores de CFAE revelaram que estão há cerca de 1 ano no cargo, outros sete registaram que estão há cerca de 3 anos no cargo e outros sete referiram que estão há 6 anos no cargo, o que corresponde que estão a terminar o segundo mandato como Diretores de um CFAE. De salientar que oito Diretores estão há 21 ou 22 anos no cargo, o que significa que se têm mantido no cargo desde a criação dos CFAE, nos finais de 1992 ou no início de 1993.

Os valores registados no quadro 36 também podem ser lidos na figura 10.

Figura 10 - Distribuição da amostra segundo a experiência no cargo não categorizada.



### Anos no cargo de diretor (categorizado)

Com vista à análise estatística inferencial, criou-se uma subamostra com a experiência (número de anos) no cargo de Diretor de CFAE, distribuída em classes (categorias).

A maioria relativa (29,7%) dos Diretores de CFAE inquiridos está a cumprir o seu primeiro mandato no cargo (0-3 anos).

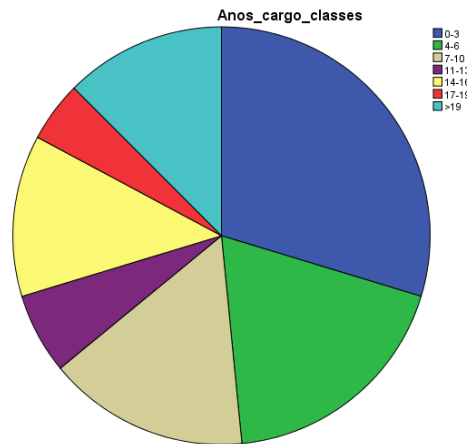
O quadro 36, abaixo, apresenta os valores da frequência absoluta e da percentagem relativa da experiência no cargo, categorizada.

Quadro 36 - Distribuição dos inquiridos segundo a experiência (nº de anos no cargo)

Anos no cargo categorizados		Frequência	Percentagem
Válido	0-3	19	29,7
	4-6	12	18,8
	7-10	10	15,6
	11-13	4	6,3
	14-16	8	12,5
	17-19	3	4,7
	>19	8	12,5
Total		64	100,0

O gráfico da figura abaixo também apresenta os valores registados no quadro 36.

Figura 11 - Distribuição da amostra segundo a experiência no cargo, categorizada.



## 2. Caracterização do CFAE

Também quisemos caracterizar o Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) do Diretor que participou no nosso estudo. Para isso, considerámos os seguintes elementos/dados: número de Docentes afetos ao Centro, número de Assistentes Operacionais e Assistentes Administrativos afetos ao Centro de Formação, número de Agrupamentos afetos e número de escolas não agrupadas afetas ao Centro (categorizadas), número de distritos da área de abrangência do Centro de Formação, número de projetos inovadores iniciados, Formação realizada, Ações não financiadas e número de Ações de Formação previstas no último ano,

### Número de Docentes afetos ao Centro

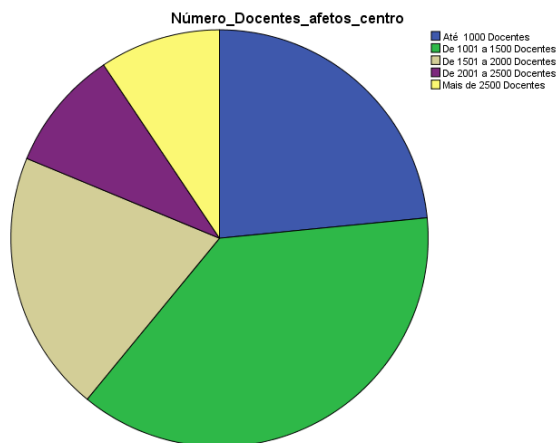
A maioria dos CFAE cujo Diretor participou no nosso estudo tem entre 1001 a 1500 Docentes, representando estatisticamente a moda, como se pode ler no quadro do anexo 14 e a seguir.

Quadro 37 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Docentes afetos

Número de Docentes		Frequência absoluta	Percentagem relativa (%)
Válido	Até 1000 Docentes	15	23,4
	De 1001 a 1500 Docentes	24	37,5
	De 1501 a 2000 Docentes	13	20,3
	De 2001 a 2500 Docentes	6	9,4
	Mais de 2500 Docentes	6	9,4
	Total	64	100,0

Os valores registados no quadro também estão registados na figura 12.

Figura 12 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Docentes afetos



### Número de Assistentes Operacionais e Assistentes Administrativos afetos ao Centro de Formação

A maioria dos CFAE tem 1 Assistente Administrativo que presta apoio. Sete CFAE não têm qualquer recurso não docente e 25 CFAE compreenderam a questão de outra

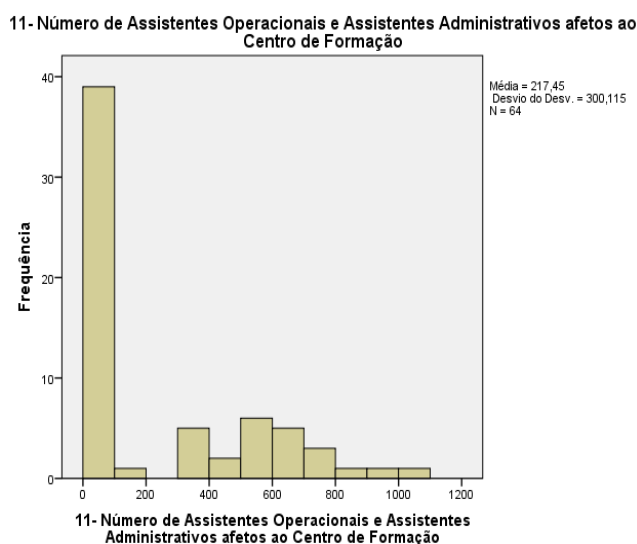
forma, indicando o número total de Assistentes Administrativos e Assistentes Operacionais da área de abrangência do CFAE, como se pode ler nos quadros do anexo 15.

Quadro 38 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Assistentes Operacionais e Assistentes Administrativos afetos.

Nº Assistentes	Frequência absoluta	Porcentagem relativa (%)
Válido 0	7	10,9
1	26	40,6
2	6	9,4
150	1	1,6
300	2	3,1
320	1	1,6
350	2	3,1
400	1	1,6
450	1	1,6
500	2	3,1
550	1	1,6
560	1	1,6
570	1	1,6
588	1	1,6
600	5	7,8
742	1	1,6
750	1	1,6
799	1	1,6
800	1	1,6
900	1	1,6
1000	1	1,6
Total	64	100,0

Os valores registados no quadro também podem ser observados no gráfico da figura 13.

Figura 13 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Assistentes Operacionais e Assistentes Administrativos afetos.



### Número de Agrupamentos afetos e Número de escolas não agrupadas afetas ao Centro (categorizadas)

Em ambos os casos, apenas 2 das 3 categorias possíveis tiveram casos válidos.

A significativa maioria dos CFAE cujo Diretor colaborou no nosso estudo tem menos de 10 Agrupamentos e menos de dez escolas não agrupadas, como se pode observar nos quadros 39 e 40, respetivamente.

Quadro 39 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Agrupamentos afetos.

Número de Agrupamentos	Frequência absoluta	Percentagem relativa (%)
Válido <10	49	76,6
11-19	15	23,4
Total	64	100,0



Quadro 40 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Escolas não agrupadas.

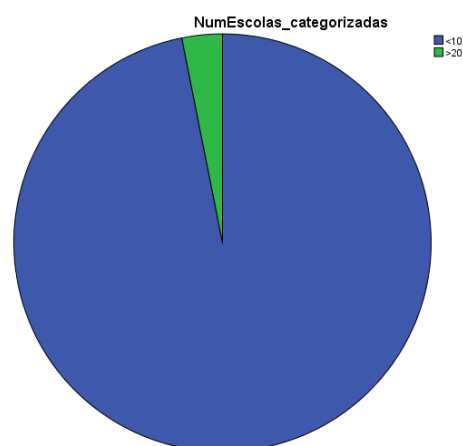
Número de Escolas	Frequência absoluta	Percentagem relativa (%)
Válido <10	62	96,9
>20	2	3,1
Total	64	100,0

Os valores lidos nos quadros 39 e 40 também podem ser lidos nas figuras 14 e 15, respetivamente.

Figura 14 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Agrupamentos afetos



Figura 15 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Escolas não agrupadas.



### Número de distritos da área de abrangência do Centro de Formação.

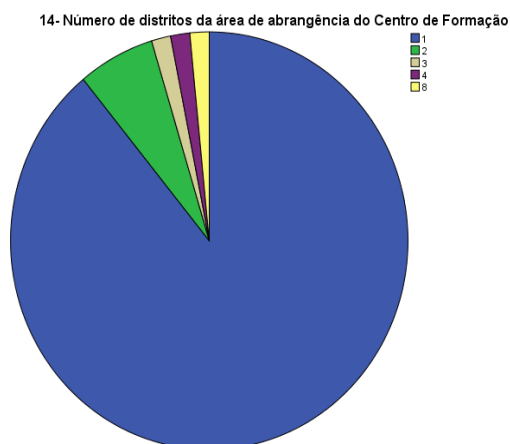
A significativa maioria dos CFAE tem 1 distrito na sua área de abrangência, como se pode verificar no quadro 41.

Quadro 41 - Distribuição dos CFAE segundo o número de distritos da área de abrangência do Centro de Formação.

Número de distritos	Frequência absoluta	Percentagem relativa (%)
Válido 1	57	89,1
2	4	6,3
3	1	1,6
4	1	1,6
8	1	1,6
Total	64	100,0

O gráfico da figura 16 também apresenta os valores lidos no quadro 41.

Figura 16 - Distribuição dos CFAE segundo o número de distritos.



### Número de projetos inovadores iniciados

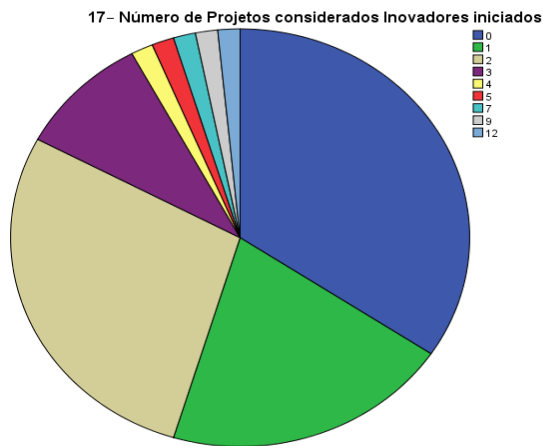
A maioria relativa dos CFAE da nossa amostra não iniciou nenhum projeto inovador. Deste modo, a moda da distribuição situa-se no zero, como se pode constatar no quadro do anexo 16. Contudo, 48,4 % dos CFAE iniciou 1 ou 2 projetos considerados inovadores.

Quadro 42 - Distribuição dos CFAE segundo o número de projetos inovadores iniciados.

<b>número de projetos inovadores iniciados.</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Percentagem relativa (%)</b>
Válido 0	22	34,4
1	13	20,3
2	18	28,1
3	6	9,4
4	1	1,6
5	1	1,6
7	1	1,6
9	1	1,6
12	1	1,6
Total	64	100,0

No gráfico da figura 17, pode-se ler os valores registados no quadro 42.

Figura 17 - Distribuição dos CFAE segundo o número de projetos inovadores iniciados.

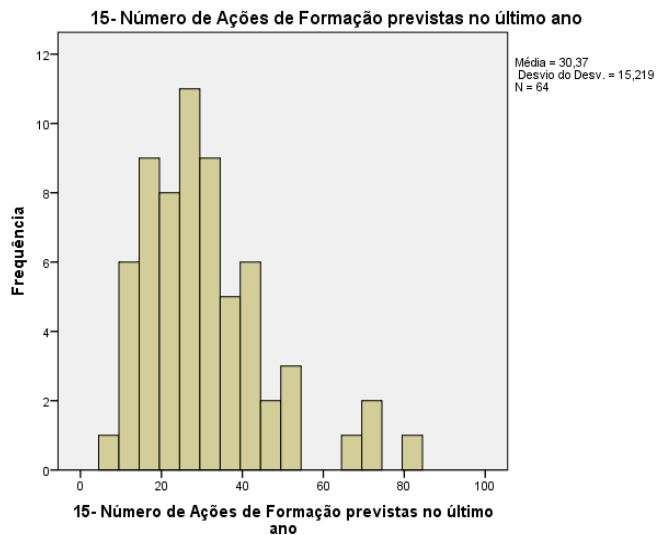


### Número de Ações de Formação previstas no último ano

A maioria dos CFAE previu no último ano mais de 27 ações de formação contínua, conforme se pode verificar no quadro do anexo 17.

No gráfico da figura 18 podemos igualmente ler os valores registados no quadro referido.

Figura 18 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Ações de Formação previstas no último ano

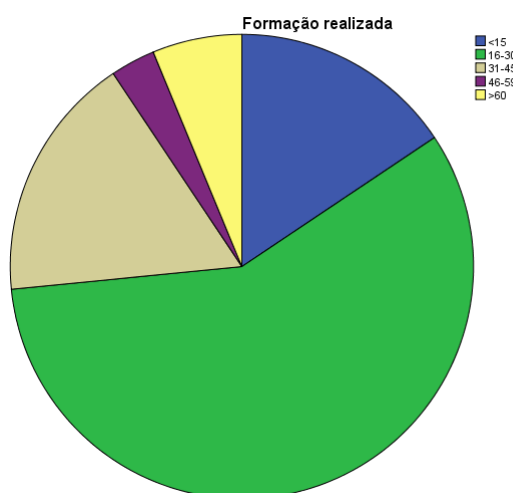


### Número de Ações de Formação realizadas no último ano

Mais de metade dos CFAE realizou no último ano entre 16 e 30 Ações de Formação, o que representa a moda da distribuição, conforme se pode verificar no quadro 42.

No gráfico da figura 19 podem ler-se os valores registados no quadro 42.

Figura 19 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Ações de Formação realizadas no último ano.

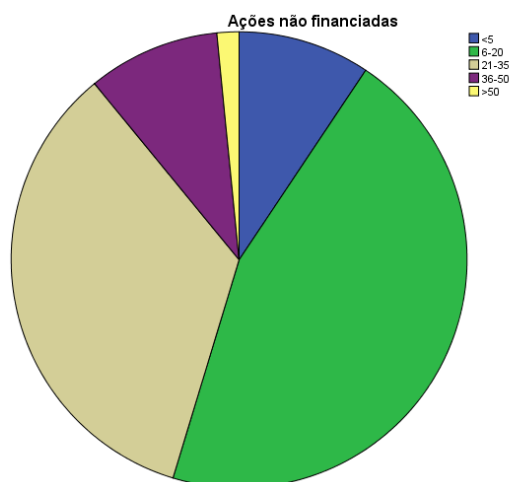


### Número de Ações de Formação não financiadas realizadas no último ano

Cerca de metade dos CFAE realizou no último ano entre 6 a 20 ações de formação não financiadas e somente 6 CFAE realizaram menos de 5 ações de formação não financiadas. Esta tendência de realizar ações de formação não financiadas parece ser a nova dinâmica ou realidade dos CFAE. O quadro do anexo 17 mostra o que foi descrito.

O gráfico da figura 20 também apresenta os valores registados no quadro referido.

Figura 20 - Distribuição dos CFAE segundo o número de Ações de Formação não financiadas realizadas no último ano.



### 3. As entrevistas exploratórias

#### 3.1. Análise de conteúdo

##### **Bloco II- O Diretor: motivação e constrangimentos do cargo e desempenho de funções.**

O quadro 4.1 do anexo 4, apresenta a análise de conteúdo das três primeiras questões.

Em síntese, da análise ao bloco II – o Diretor: motivação, constrangimentos do cargo e desempenho de funções, podemos afirmar o seguinte:

- Três dos entrevistados já tinham experiência anterior do cargo de Diretor de CFAE. Um Diretor, apesar de não possuir experiência anterior diretamente do cargo esteve ligado ao Centro de Formação como elemento da Comissão Pedagógica.
- Todos os entrevistados tinham conhecimentos anteriores acerca dos CFAE.
- A motivação para a candidatura ao cargo de Diretor de um CFAE prende-se com o conhecimento anterior sobre o CFAE, com a importância da estrutura do CFAE para a organização escolar e pela mudança que o CFAE pode provocar no sistema educativo.

- Os constrangimentos do cargo de um Diretor de Centro de Formação identificados pelos Diretores de CFAE entrevistados foram: falta de recursos humanos de apoio (EZLVT), falta de apoio dos organismos centrais do Ministério da Educação e da Ciência (EZLVT), falta de autonomia financeira, falta de enquadramento jurídico dos Centros como organização, ambas indicadas por três entrevistados e o facto da Formação Contínua ainda estar focalizada a nível individual (EYC).

- A opinião sobre o desempenho de funções dos Diretores dos Centros de Formação é positiva para três Diretores de CFAE entrevistados. Para o quarto entrevistado existem muitos Diretores que se encontram um pouco afastados de “padrões de excelência e que podiam aproximar-se desses quadros de referência” (EYN)

De referir que nenhum dos 4 entrevistados apontou como constrangimento a falta de colaboração das Escolas Associadas.

Portanto, a principal razão que levou os Diretores entrevistados ao respetivo cargo foi o conhecimento anterior sobre o CFAE e apesar de terem identificado constrangimentos, têm opinião positiva do desempenho do cargo dos Diretores de CFAE.

### **Bloco III – O Centro de Formação como Organização: políticas e dinâmicas.**

O quadro 4.2 do anexo 4 apresenta a análise de conteúdo das entrevistas para o bloco III.

Em resumo da análise do bloco III, podemos constatar que o modo como é elaborado o Plano de Formação é em articulação com as Escolas associadas. Estas constroem o seu próprio plano e o CFAE e as Escolas utilizam o contacto direto, os endereços eletrónicos ou o contacto telefónico para comunicarem entre si.

O modo como é divulgado o Plano de Formação é através da página eletrónica do CFAE. Antes era a revista em formato de papel.

Na opinião dos Diretores dos CFAE inquiridos, as mudanças mais significativas no funcionamento dos Centros de Formação, de 2008 até hoje, situam-se por um lado ao nível do paradigma no Sistema de Formação Contínua, pois as escolas reconhecem que a formação contínua pode provocar mudanças nos processos e melhorar o serviço (EYN).

Isto, porque a formação “[...] passou realmente dos ministérios, das estruturas do ministério, (...) e das direções gerais para as escolas.” (EZLVT)

Por outro lado, outra mudança significativa, provavelmente a que teve maior impacto, ocorreu ao nível da Rede Nacional dos Centros de Formação, com a fusão dos CFAE, pelo que “mudou tudo” a partir de 2008, “formalmente e legalmente” (EZN).

Igualmente, a falta de financiamento dos CFAE a partir de 2008 foi outra mudança significativa no seu funcionamento, com repercussões nas dinâmicas destas entidades, pois “[...] como não obtêm financiamento, têm que oferecer financiado” (EZN). E, ainda “[...] os planos tornaram-se exequíveis e respondendo exatamente ao que as escolas pretendiam. Portanto, isto foi uma boa medida, essa de 2008...” (EZN).

Do mesmo modo, a partir de 2008, verificaram-se mudanças significativas nas dinâmicas dos CFAE e do seu funcionamento, em virtude destas entidades passarem “[...] a servir muito mais as escolas, ... do que servir os professores” (EZN).

No sentido positivo das mudanças significativas, aumentou, no geral, a oferta de Formação Contínua, apesar da falta de financiamento, como conclui o Diretor da Região Norte, “Nós estamos a fazer muito mais formação do que fazíamos antes e estamos a fazer sem qualquer financiamento (...) Disparou. (...) fazemos duas a três vezes mais formação do que fazíamos antes” (EZN). Por exemplo, “(...) só no primeiro semestre deste ano foram acreditadas mais 15% de ações de formação com os centros de formação do que no ano (...)” anterior (EZVT).

Do mesmo modo, na perspetiva positiva das mudanças significativas a partir de 2008, aumentou a autonomia pedagógica dos CFAE, com maior liberdade na ação.

No mesmo sentido, aumentou a articulação entre os Centros de Formação e as Escolas Associadas, com mais projetos, e da iniciativa destas, na medida em que “[...] nascem dentro das escolas, dos seus conselhos pedagógicos, dentro dos seus planos de formação” (EZLVT). Porém, aumentou o trabalho burocrático dos CFAE, decorrente da reorganização dos CFAE, como constata o Diretor da Região de Lisboa e Vale do Tejo, “[...] estamos neste momento a fazer o trabalho correspondente àquilo que era o trabalho de quatro centros de formação [...]”.

Também, aumentou a bolsa de formadores internos nos CFAE, sobretudo “[...] na altura das TIC ou do plano tecnológico, aumentou [...]” (EZN).



Relativamente às políticas de decisão implementadas pelos Centros de Formação as prioridades destes, desde 2008, são:

- “[...] áreas transversais (...) educação para a Saúde,... educação para a Ciência, (...)” e acreditar “(...) áreas ou propostas de ações de formação, que são das escolas, que têm a ver com os planos de formação das escolas e com o seu projeto educativo” (EZLVT)

- “(...) é, evidentemente, dar respostas às necessidades das escolas e cada vez menos responder às necessidades individuais”( EZN).

- “(...) recorrer a parcerias, a projetos, projetos de escolas, projetos da rede de bibliotecas escolares” (EZA).

Para o Diretor da Região de Lisboa e Vale do Tejo “ (...) quem define as prioridades é a comissão pedagógica do centro de formação”.

Sobre as dinâmicas levadas a cabo pelos CF, desde 2008, tem-se verificado que a bolsa de formadores internos é reduzida, pois “neste momento, a bolsa de formadores é virtual. Porque as pessoas estão cansadas” (EYC). No entanto, faz notar o Diretor da Região de Lisboa e Vale do Tejo que “temos uma bolsa de formadores internos que nos vão resolvendo os problemas mais prioritários e mais emergentes”

As modalidades de Formação mais oferecidas pelos Centros de Formação são as oficinas de formação, porque “(...) passámos a ter muitas mais oficinas do que cursos ou, se quisermos, formação menos escolarizada (...) são mais oficinas do que cursos” (EZN)

A propósito das razões que levam os Docentes a candidatarem-se às Ações de Formação, os Diretores consideram que o local (Escola) onde se realiza a formação contínua tem influência, pois resolve problemas concretos. Neste contexto, “(...) quando a pessoa acaba a formação, percebeu que trabalhou com os colegas para resolver um determinado problema da escola e a formação prolonga-se no tempo e no espaço, o que é um aspeto interessante. Portanto, essas questões da tal motivação de querer fazer formação só pelos créditos, não-sei-quê, hoje em dia isso dilui-se” (EZN)

O grau de participação dos Docentes nas Ações de Formação na ótica dos Diretores entrevistados é elevado, conforme se pode verificar nas respetivas declarações:

- “É total. Nós temos formação, que é uma formação declarada pelo próprio agrupamento ou pela própria escola, e é uma formação, muita dela, com sucesso ao nível da adesão”( EZLVT).

- “Fazemos questão que se veja” (EZN).

-“Ficamos com muitos candidatos não selecionados por não poderem ser todos selecionados. Portanto, ficamos sempre com lista de suplentes, digamos assim” (EZA).

Finalmente, sobre as maiores dificuldades com que se debatem os Centros de Formação, são a falta de recursos humanos de apoio, a falta de financiamento e a consequência da reorganização dos CFAE que conduziu a uma maior área geográfica de intervenção dos CFAE, logo aumentou o volume de trabalho para o próprio Diretor. As afirmações seguintes confirmam estas constatações:

- “Gostávamos de ter financiamento, evidentemente. Precisávamos de ter recursos humanos, de facto” (EZN).

- “(...) quando deixou de haver financiamento(...)” (EYC)

- “A grande dificuldade é uma dificuldade resultante da reorganização dos centros de formação. No nosso caso, nós estamos neste momento a fazer o trabalho correspondente àquilo que era o trabalho de quatro centros de formação.” (EYLVT).

#### **Bloco IV – A Liderança no Centro de Formação.**

Assim, dividimos a categoria “ a Liderança no Centro de Formação” em duas subcategorias, “estilo de liderança dos Diretores dos Centros de Formação” e “ grau de autonomia dos Centros de Formação”. Os indicadores/caraterísticas que justificam cada subcategoria, permitiu-nos formar as unidades de registo, com base nos fragmentos de cada entrevista que constituem as unidades de contexto.

O quadro 4.3 que se encontra no anexo 4, documenta a análise efetuada para este bloco.

Da análise do bloco IV, podemos afirmar que o estilo de liderança dos Diretores dos Centros de Formação, na opinião dos entrevistados é variável, conforme as seguintes declarações produzidas:

- “Isso é variável. (...) nós temos lideranças de todo o tipo e feitio” (EYLVT).

- “Há de tudo” (...) (EYC).

-“(...) eu sinto que tenho a liberdade para tomar as decisões, levando sempre a sede de comissão pedagógica, evidentemente, (...) no entanto, são normalmente as minhas opiniões, as minhas... Enfim, as minhas propostas são normalmente bem acolhidas pela

comissão pedagógica e por parte da escola sede, portanto, há um bom relacionamento” (EZA).

Também, em relação ao grau de autonomia dos Centros de Formação, os Diretores são da opinião que têm grande autonomia e que existe somente autonomia pedagógica, designadamente:

- “A autonomia é uma autonomia que, por um lado, é uma autonomia que é segura, (...) Porque nós não temos responsabilidade financeira pelo centro, (...) A autonomia pedagógica do centro é as necessidades das escolas.”(EZLVT).

- “Nem sequer temos orçamento próprio ... quase que nos dão, pelo que eu conheço, quase que nos dão carta branca...” (EZC).

- “(...) eu, por exemplo, sinto que tenho muita autonomia, (...) Nós temos muita oferta de formação e muitos projetos que não dependem da comissão pedagógica, dependem da direção do centro”(EZLVT).

- “ (...) há, por assim dizer, maior grau de autonomia por parte dos centros de formação, apesar de haver, (...) decisões que estão dependentes da comissão pedagógica também. ... Em termos de decisão, ... em termos de autonomia, há uma grande autonomia por parte do centro de formação” (EZA).

## **Bloco V – O Modelo da Formação Contínua**

Assim, o quadro 4.4. do anexo 4, identifica as subcategorias, as unidades de registo que são os indicadores/caraterísticas que justificam a subcategoria e as unidades de contexto, fragmentos de cada entrevista.

Quanto ao papel da Formação Contínua na melhoria da profissão docente, os Diretores inquiridos consideram que é importante na resolução de problemas, nomeadamente:

- “Não concebemos formação feita por outra razão que não seja para resolver problemas.”(EZN)

- “(...) penso que ajuda a resolver problemas.” (EZA).

No mesmo sentido resolve os problemas práticos das escolas, como por exemplo:

- “ (...) há alguma formação que é diretamente vocacionada para a resolução de problemas nas escolas” (EYC).

- “se forem detetados problemas comuns, tentar que haja uma ação que possa responder àquele problema, mas nesse sentido, efetivamente, o melhor é que a escola (...), em parceria com o centro, que haja uma formação que dê resposta àquela necessidade”(EZA).

O papel da Formação Contínua na melhoria da profissão docente, também é o de valorizar os percursos individuais de formação, sendo “(...)“ indispensável para o bom desempenho profissional em qualquer profissão” (EZA)

Com efeito, “(...) a formação contínua contribui para a melhoria da (...)profissão docente, melhoria do sistema.” (EYC)

As necessidades de maior importância para a Formação Contínua, no entendimento da Diretora da Região do Alentejo é o financiamento, pois “as necessidades neste momento, como em tudo, seria o financiamento”, o que já não é para o Diretor da Região de Lisboa e Vale do Tejo, por opinar que “À boa maneira portuguesa, nós colocamos sempre como o grande problema a questão do financiamento. Eu não considero. Não considero isso neste momento.”

Outras necessidades de maior importância para a Formação Contínua são os recursos humanos de apoio e “(...) ter um conselho científico mais dinâmico, que estivesse mais atualizado” (EYN).

Os aspetos que provocam maior satisfação aos Diretores dos Centros de Formação relacionam-se com a inexistência de limitações a nível pedagógico e formal, a resolução de problemas concretos das Escolas, a página do CFAE e satisfação dos docentes formandos após o sacrifício pessoal para frequentar as ações de formação.

As declarações produzidas pelos Diretores durante as entrevistas comprovam estas constatações.

- “(...)não há limitações do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista enquadrador, do ponto de vista legal, do ponto de vista do relacionamento com os públicos com quem trabalha, não há problemas”(EYLV).

- “arranjar, nos vários agrupamentos que tivessem sinalizado duas ou três questões, dois ou três problemas da escola: de funcionamento, coletivo, qualquer coisa, e que, para

resolver esses dois ou três problemas, se criasse uma estrutura de seis, sete, oito, nove professores em círculos de estudos a resolver esta questão.”( EZC)

- “E eu tenho muita satisfação a olhar para a nossa página.”( EZN)

- “no final de uma ação de formação, em que é feita a avaliação da formação, em que as pessoas efetivamente se deslocam cerca de 100 km para cá e 100 km para lá, é, no final, as pessoas ficarem realmente com a sensação de que valeu a pena, de que não foi em vão aquele sacrifício, digamos assim”( EZA)

No sentido oposto os aspetos que provocam maior insatisfação no sistema da Formação Contínua, na opinião dos entrevistados são a falta de financiamento, o facto da importância da formação contínua ter vindo a diminuir, os constrangimentos e o facto do CFAE não dar resposta às solicitações de formação dos docentes, nomeadamente:

- “a grande entropia resulta muitas vezes de nós termos excelentes projetos centrados nas escolas e não conseguimos concretizá-los por questões de financiamento” (EZLVT).

- “A importância da formação contínua ter decrescido” (EZC)

- “Como diretor do centro, apenas os constrangimentos” (EZN)

- “(...)é efetivamente quando os professores nos procuram, enfim, a perguntar por formação e nós temos que dizer que não temos” (EZA).

Por outro lado, os problemas mais pertinentes que atualmente existem no Sistema da Formação Contínua são “(...) o futuro regime jurídico ou a própria comissão científica pedagógica devia permitir uma acreditação (...) inferior. Cinco, seis horas, eventualmente, mínimo. Tanto que não é precisa tanta hora de formação ao longo do ciclo avaliativo”( EZC). De facto, este problema foi resolvido posteriormente à data da realização da entrevista através da publicação do novo RJFCP (Decreto- lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro), concretamente, ao estabelecer no seu artigo 6º uma nova modalidade de ação de formação (ações de curta duração), com duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas (artigo 7º).

Sobre a avaliação de desempenho Docente, resultou unicamente para o CFAE “(...) a gestão do processo”( EZLVT).

Outros aspetos do atual Modelo da Formação Contínua é que descentralizou-se mais na opinião do Diretor da Região de Lisboa e Vale do Tejo, “descentralizou-se. A

própria iniciativa”. Contudo, o atual modelo tem mais constrangimentos, na medida em que “o trabalho cresceu, cresceu exponencialmente...”(EZLVT)

Mas, o atual modelo responde às necessidades das Escolas, pois “ajuda a resolver lacunas, necessidades, deficiências, quer do sistema, quer da própria prática científico-pedagógica dos docentes”( EZLVT)

## **4. Políticas dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE).**

### **4.1. Os objetivos.**

Através do questionário quisemos saber qual o grau de concordância dos diretores dos CFAE relativamente aos objetivos que estas entidades formadoras cumprem. Os vários itens do questionário foram adaptados dos objetivos dos CFAE inscritos no artigo 19º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

Para cada um dos itens de objetivos enunciados na secção A da parte III do nosso questionário, distribuídos por 11 itens, procurámos conhecer qual o grau de concordância (discordo totalmente/discordo/não concordo nem discordo/concordo/concordo totalmente) dos respondentes.

#### **4.1.1. Grau de concordância sobre os objetivos que os CFAE cumprem.**

A informação recolhida acerca do cumprimento dos objetivos pode ser analisada com recurso à estatística descritiva.

O quadro 43, abaixo, mostra a distribuição dos nossos respondentes (em percentagem) pelos vários pontos da escala utilizada, em relação a cada um dos itens. Igualmente, apresenta a percentagem da associação dos graus da escala (Discordo totalmente + Discordo e Concordo + Concordo totalmente), tendo em vista uma melhor compreensão e visualização dos resultados.

Quadro 43 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item dos objetivos que os CFAE cumprem.

Os CFAE cumprem os objetivos de ...	DT (%)	D (%)	NCND (%)	C (%)	CT (%)	M	DP
1. incentivar a autoformação.	0	4,7	21,9	62,5	10,9	3,80	,694
2-... incentivar a prática de investigação.	0	12,5	37,5	45,3	4,7	3,42	,773
3-... incentivar a inovação educacional.	0	4,7	18,8	59,4	17,2	3,89	,737
4- ...promover a identificação das necessidades de formação.	0	3,1	6,3	54,7	35,9	4,23	,707
5- ... dar resposta às necessidades de formação identificadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados.	0	1,6	7,8	48,4	42,2	4,31	,687
6- ... dar resposta às necessidades de formação identificadas pelos educadores e professores.	0	4,7	10,9	64,1	20,3	4,00	,713
7- ... dar resposta às necessidades de formação manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados.	1,6	1,6	9,4	51,6	35,9	4,19	,794
8- ... dar resposta às necessidades de formação manifestadas pelos educadores e professores.	1,6	4,7	10,9	59,4	23,4	3,98	,826
9- ... fomentar o intercâmbio de experiências pedagógicas.		4,7	15,6	56,3	23,4	3,98	,766
10- ... fomentar a divulgação de experiências pedagógicas.	3,1	3,1	26,6	43,8	23,4	3,81	,941
11- ... adequar a oferta à procura de formação.	0	3,1	18,8	57,8	20,3	3,95	,722

Discordo Totalmente (CT)    Discordo (D)    Não concordo nem discordo(NCND)  
 Concordo (C)    Concordo totalmente (CT)    Média (M)    Desvio Padrão (DP)

Os resultados constantes no quadro permitem verificar que a significativa maioria dos respondentes “concorda” e “concorda totalmente” com todos os objetivos, exceto com o objetivo 1 (“incentivar a prática de investigação”), onde somente metade dos respondentes manifesta idêntica tendência.

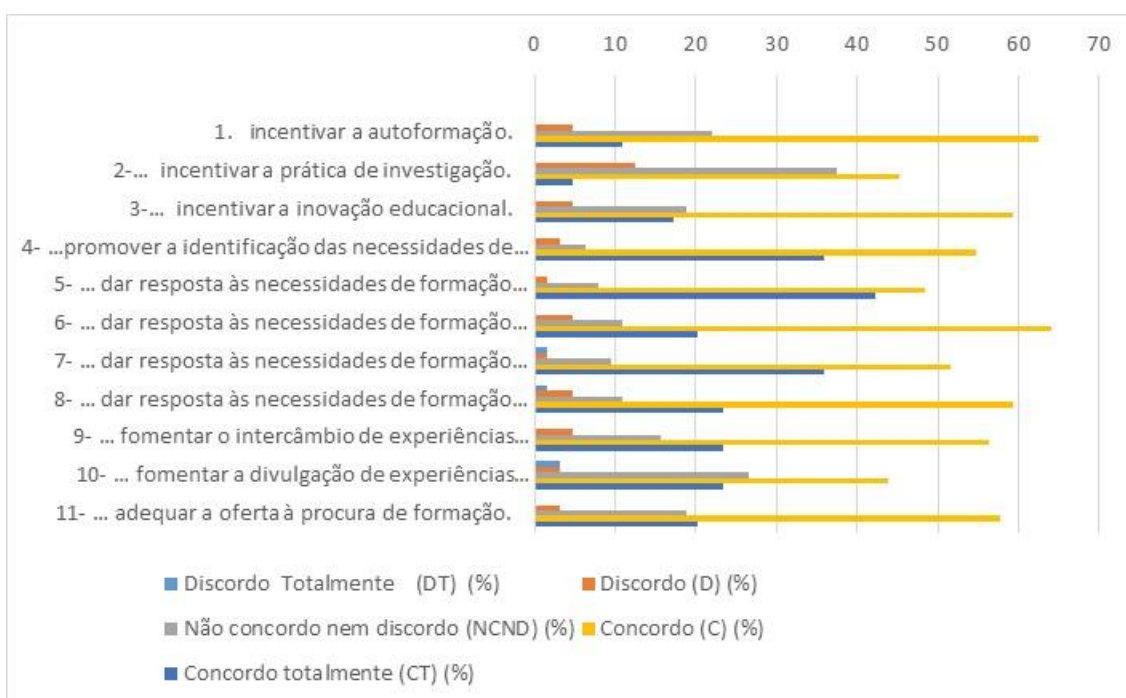
Também, mais de 84% dos Diretores da nossa amostra *concorda e concorda totalmente* que os CFAE cumprem os objetivos de “promover a identificação das necessidades de formação” (90,6 % dos Diretores), “dar resposta às necessidades de formação identificadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados “ (90,6 %), “dar resposta às necessidades de formação identificadas pelos educadores e professores” (84,6 %) e “dar resposta às necessidades de formação manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados” (87,6 %).

Por outro lado, valor médio situa-se entre 3,42 e 4,31.

Face aos valores do desvio padrão, todos abaixo da unidade, podemos afirmar que a nossa amostra é homogénea.

Os objetivos dos CFAE que constituem os 11 itens da secção A da parte III do nosso questionário, também podem ser analisados reagrupando-os, correspondendo ao modo como são exatamente enunciados no artigo 19º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

Figura 21 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item dos objetivos que os CFAE cumprem.





#### 4.1.2. Os objetivos dos CFAE tal como são enunciados no RJFCP.

Para coincidir com o enunciado das cinco alíneas do artigo 19º do RJFCP (Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro), reagrupámos os 11 itens da secção A da parte III do questionário do modo como é indicado no quadro abaixo.

Quadro 44 - Itens dos objetivos do questionário reagrupados para os enunciados no RJFCP

Itens do questionário	Objetivos enunciados no artigo 19º do RJFCP
<b>1; 2 e 3</b>	<i>a)</i> Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;
<b>4</b>	<i>b)</i> Promover a identificação das necessidades de formação;
<b>5; 6; 7 e 8</b>	<i>c)</i> Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;
<b>9 e 10</b>	<i>d)</i> Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;
<b>11</b>	<i>e)</i> Adequar a oferta à procura de formação.

Assim, a distribuição dos Diretores respondentes face aos objetivos tal como são enunciados no RJFCP pode ser observada no quadro 45 a seguir.

Quadro 45 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada alínea dos objetivos que os CFAE cumprem conforme são enunciados no RJFCP.

Os CFAE cumprem os objetivos de ...	DT (%)	D (%)	NCND (%)	C (%)	CT (%)
<i>a)</i> Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;	<b>0</b>	<b>7,3</b>	<b>26,1</b>	<b>55,7</b>	<b>10,9</b>
<i>b)</i> Promover a identificação das necessidades de formação;	<b>0</b>	<b>3,1</b>	<b>6,3</b>	<b>54,7</b>	<b>35,9</b>
<i>c)</i> Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;	<b>0,8</b>	<b>3,1</b>	<b>9,8</b>	<b>55,9</b>	<b>30,4</b>
<i>d)</i> Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;	<b>1,6</b>	<b>3,9</b>	<b>21,1</b>	<b>50,0</b>	<b>23,5</b>
<i>e)</i> Adequar a oferta à procura de formação.	<b>0</b>	<b>3,1</b>	<b>18,8</b>	<b>57,8</b>	<b>20,3</b>

Discordo Totalmente (CT)    Discordo (D)    Não concordo nem discordo(NCND)  
Concordo (C)    Concordo totalmente (CT)    Média (M)    Desvio Padrão (DP)

Da análise do quadro acima podemos afirmar que na opinião da significativa maioria dos Diretores que responderam ao questionário, os dois objetivos do RJFCP que os CFAE mais cumprem são a promoção da identificação das necessidades de formação, e “dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores”. De salientar que parece existir sintonia entre estes dois objetivos, pelo que era expectável a opinião manifestada pelos inquiridos.

#### **4.1.3. Análise da consistência interna.**

Como já foi anteriormente referido, os itens 1 a 11 do nosso questionário foram reagrupados para dar origem a cinco objetivos tal como são descritos no artigo 19º do RJFCP. Deste modo obtiveram-se cinco subescalas, sendo necessário analisar a sua consistência interna.

Ao nível da estatística de confiabilidade e da estatística item-total, começa-se por calcular o alfa de Cronbach para a consistência interna e correlação item-total (quanto mais elevada for a correlação entre os itens – mais próxima de 1 – maior o alfa e, conseqüentemente, altos (ou baixos) valores num item estão associados a altos (ou baixos) valores noutras questões.

Por outro lado, aplicaram-se os testes de normalidade para verificar se o conjunto de itens cumprem o pressuposto de uma distribuição normal, ou seja, quando  $p < 0,05$ .

O quadro seguinte apresenta os valores obtidos.

Quadro 46 - Número de itens, alfa de Cronbach e testes de normalidade.

Objetivos/subescala	Nº de itens	Alfa de Cronbach	Testes de normalidade (significância)	
			Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;	3	0,771	0,001	0,031
b) Promover a identificação das necessidades de formação.	1	_____	0,000	0,000
c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;	4	0,889	0,000	0,000
d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;	2	0,715	0,000	0,000
e) Adequar a oferta à procura de formação.	1	_____	0,000	0,000

Da análise do quadro podemos afirmar que o alfa de Cronbach para o agregado “*Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores - Itens 5, 6,7 e 8*” é de .889, o que representa um excelente valor. Para os agregados “*Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional*”- itens 1 a 3 e “*Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas – itens 9 e 10*” o alfa de Cronbach é de .771 e .715, respetivamente, o que representam bons valores, pelo que são aceitáveis em termos de investigação e assim, devemos continuar.

Relativamente aos testes de normalidade, podemos concluir que nos indicam que o conjunto de itens não cumpre o pressuposto da normalidade pois, em todos,  $p < .05$ , isto é, a significância é inferior a 0,05.

Os dados totais da estatística de confiabilidade, da estatística item-total e dos testes de normalidade apresentam-se no anexo 18.

#### **4.1.4. Os objetivos segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores de CFAE.**

Através do questionário também quisemos saber se as opiniões dos Diretores dos CFAE eram influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo). Ou seja, quisemos verificar se existiam relações estatísticas significativas entre as opiniões dos Diretores inquiridos e as suas características pessoais e profissionais.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Neste sentido, com recurso à análise inferencial, foram aplicados os seguintes testes de significância estatística:

- teste *t-student*, ou alternativamente U-Mann Whitney de amostras independentes caso não se verifiquem os pressupostos de homogeneidade e normalidade, para as variáveis independentes “género” e “formação especializada”. Se os testes de normalidade indicarem que o conjunto de itens não cumpre o pressuposto da normalidade, isto é, quando  $p < 0.05$ , efetuar-se-ão Testes de U. Se ambos as análises não forem significativas ( $p > 0.05$ ), retém-se a hipótese nula e conclui-se que não se verificam diferenças estatísticas significativas;

- Correlações de Pearson no sentido de encontrar relações entre as variáveis independentes contínuas (idade, anos de serviço docente, anos no cargo, número de docentes e número de projetos inovadores) e as variáveis dependentes. As correlações são significativas para  $p < 0.05$ .

- ANOVA *one-way*, ou testes de Kruskal-Wallis mediante o não cumprimento dos pressupostos estatísticos paramétricos (normalidade, homogeneidade da variância e independência dos dados), ao nível das variáveis constituídas por classes/níveis, visto que estas são variáveis ordinais. Quando o modelo geral da ANOVA é significativo ( $p < 0.05$ ), calculam-se os testes *post hoc* de Tukey e Tukey-B. Por outro lado, quando se verifica que o Teste de Kruskal-Wallis não é significativo ( $p > 0.05$ ), não há diferenças significativas entre as variáveis, pelo que não há necessidade de se conduzir para testes *post hoc*.

Assim, serão corridas, preferencialmente, análises ANOVA *one-way* para as seguintes variáveis independentes: classe de idades, anos de serviço docente em classes, Setor de ensino, grupo de recrutamento, habilitações literárias, anos no cargo de diretor por classes, número de docentes afetos, número de agrupamentos afetos por categorias, número de escolas afetas por categorias, formação financiada realizada por categorias e formação não financiada realizada por categorias.

- teste de homogeneidade de variâncias (estatística de Levene) para as variáveis independentes. Quando o teste de Levene não puder garantir a homogeneidade das variâncias ( $p < 0.05$ ), serão corridas as análises de Kruskal-Wallis como alternativa não-paramétrica;

- testes *post hoc*, quando o modelo geral da ANOVA é significativo ( $p < 0.05$ ), havendo portanto diferenças significativas entre as variáveis.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> análise de variância (ANOVA de um factor), com Teste Post-hoc (a posteriori) para comparações múltiplas, para estudar os efeitos das variáveis consideradas categóricas (setor de ensino, categoria profissional e habilitações literárias e para as variáveis idade e anos de serviço docente, ambas categorizadas, análise correlacional (correlações de Pearson), para estudar a influência das variáveis consideradas contínuas (idade e anos de serviço docente).

Assim, para cada questão serão efetuados estes tipos de análise para verificar se as opiniões dos Diretores variam de forma significativa segundo o seu perfil pessoal e profissional. Igualmente, para a verificação da hipótese de estudo são utilizados os testes acima e ainda os seguintes:

- teste t para verificar a influência das variáveis independentes idade e anos de serviço docente;
- teste de ajustamento do qui-quadrado para estudar os efeitos das variáveis independentes sexo e setor de ensino;
- teste de Man-Whitney para verificar os efeitos das variáveis habilitações literárias e categoria profissional;
- teste de Kruskal-Wallis para verificar a influência da variável habilitações literárias em algumas respostas.

Portanto, a testagem da hipótese de estudo será efetuada por cada questão.

#### 4.1.4.1. Os objetivos que os CFAE cumprem segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.

As percepções que os Diretores dos CFAE têm acerca dos objetivos enunciados no artigo 19º do RJFCP que as entidades geridas por si cumprem, podem ser analisadas segundo os seus indicadores pessoais (idade, género e habilitações literárias). Para isso, averiguámos se existiam diferenças estatisticamente significativas, aplicando os vários testes já referidos. Deste modo, verificamos a existência de grande homogeneidade de opiniões segundo as características pessoais dos Diretores que responderam ao questionário, como se pode sintetizar no quadro a seguir.

Quadro 47 - Opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o seu perfil pessoal: testes aplicados e respetivos valores de significância.

Objetivos que os CFAE cumprem:	Idade em classes (ANOVA <i>one-way</i> )	Género (Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes)	Habilitações literárias (ANOVA <i>one-way</i> )
a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;	0,148	0,457	0,406
b) Promover a identificação das necessidades de formação;	0,370	0,551	0,334
c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;	0,274	0,192	0,233
d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;	0,364	0,335	0,849
e) Adequar a oferta à procura de formação.	0,272	0,682	<b>0,047*</b>

\* O nível de significância é 0,05.

Do quadro acima verifica-se que somente num caso há diferenças significativas ( $p=0,047$ ) a nível estatístico, sendo muito provável que a opinião dos Diretores acerca do objetivo “adequar a oferta à procura de formação” varie conforme as habilitações literárias que possuem.

Porém, na globalidade, os resultados obtidos parecem indicar uma grande uniformidade de opiniões dos Diretores respondentes. Tal deve-se ao facto de que não existem variações completas com as variáveis demográficas referidas no quadro 47, ou seja, não se verificam variações estatísticas significativas entre as opiniões manifestadas pelos Diretores de CFAE e algumas das suas características pessoais (idade, género e habilitações literárias).

### **Variável idade ou os objetivos que os CFAE cumprem segundo a idade dos seus Diretores**

Quisemos saber qual a influência da idade dos Diretores respondentes nas suas opiniões acerca dos objetivos enunciados no RJFCP e que os CFAE cumprem.

Assim, calcularam-se as pontuações médias para os cinco grupos etários, aplicou-se o teste ANOVA *one-way* ou de um fator, uma vez que as variáveis constituídas por classes/níveis são ordinais e, ainda, o coeficiente de correlação de Pearson e a significância, no sentido de encontrar relações entre a idade absoluta, que é uma variável contínua e os objetivos que os CFAE cumprem.

O quadro 48 a seguir apresenta os valores obtidos para a média, os parâmetros F e p do teste ANOVA *one-way* ou um fator e ainda o coeficiente de correlação de Pearson e a respetiva significância.

Quadro 48 - Opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo a idade.

Objetivos que os CFAE cumprem:	Pontuações médias para as classes de idades (M)					ANOVA one way		Correlação Pearson das idades	
	41-45 (N= 5)	46-50 (N= 12)	51-55 (N=20)	56-60 (N= 23)	>60 (N= 4)	F	P (Sig.)	r	Sig.
a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional	12,20	10,75	10,45	11,48	12,00	1,767	,148	,061	,634
b) Promover a identificação das necessidades de formação.	4,60	4,25	4,00	4,30	4,50	1,089	,370	-,030	,814
c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;	17,60	16,08	15,70	16,83	18,25	1,319	,274	,053	,679
d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;	8,60	7,83	7,40	7,78	8,75	1,101	,364	-,023	,859
e) Adequar a oferta à procura de formação.	4,00	4,00	3,70	4,04	4,50	1,322	,272	,115	,365

Da análise do quadro podemos constatar de que não existem evidências estatísticas para se afirmar que o fator idade influencia as perceções que os Diretores de CFAE têm acerca dos objetivos formais que estas entidades cumprem, em virtude de não existirem variações estatisticamente significativas (Sig.< 0,05).



Contudo, face aos valores das pontuações médias, são os Diretores com maior idade (acima dos 60 anos) que manifestaram maior grau de concordância relativamente a todos os objetivos que os CFAE cumprem e que estão enunciados no artigo 19º do RJFCP.

Por outro lado, a variável contínua idade absoluta (sem grupos etários) foi conduzida a um teste de correlação de Pearson e perante os resultados obtidos (correlações e valores de significância), constatamos que não se registaram correlações ( $r$ ) significativas, entre as pontuações obtidas pelos Diretores em cada objetivo apresentado e as idades dos respondentes.

Os dados do quadro 48, apontam para a existência de correlações muito fracas ( $r < 0,12$ ), entre as pontuações obtidas em cada item e a idade dos Diretores. Porém, nos objetivos b) e d), apesar de fraca e atendendo ao valor negativo, a correlação está estabelecida no sentido de que quanto mais velho for o Diretor, menor é o seu grau de concordância relativamente ao cumprimento dos objetivos enunciados. Quer dizer, a opinião dos Diretores menos jovens acerca dos objetivos b) e d) que os CFAE cumprem, tende a ser menos favorável.

Em síntese, não se registaram valores de  $p$  inferiores a 0,05 pelo que, as respostas dadas pelos Diretores não variam de forma significativa com a idade absoluta destes.

### **Variável género ou os objetivos que os CFAE cumprem segundo o género dos seus Diretores**

Tal como se efetuou para a variável idade, também pretendemos saber a influência do fator género nas opiniões dos nossos respondentes. Para isso, aplicámos o teste Wilcoxon – Mann – Whitney ou teste de Mann – Whitney que é utilizado como alternativa não paramétrica mais comum ao teste *t-student*, para amostras independentes quando este não pode ser aplicado por violação dos seus pressupostos, nomeadamente, o da normalidade (Pereira, 1999; Pestana & Gageiro, 2000; Martinez & Ferreira, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014). Deste modo, para verificar a existência daquela condição utilizámos os testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov (K-S) e Shapiro-Wilk (S-W). Como o conjunto de itens não cumpre o pressuposto da normalidade pois  $p < .05$ , conforme os *outputs* do SPSS Statistics apresentados no anexo 19, efetuaram-se os testes de U - Mann – Whitney. Por outro lado, sendo a variável dependente “objetivos”

qualitativa ordinal, por ter escala ordinal (escala tipo *Likert*) e a variável “género” é nominal dicotómica que define dois grupos independentes aplicou-se o teste de Mann – Whitney para comparar a distribuição das respostas no grupo das Diretoras(mulheres) com a distribuição das respostas dadas no grupo dos Diretores (homens).

O quadro 49 sintetiza os resultados das opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o género, apresentando a dimensão das amostras (N), a média das ordens, o valor de U e a significância ou o *p-value* assintótico.

Quadro 49 - Opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o género.

Objetivos que os CFAE cumprem:	Género e Classificação de média		U de Mann – Whitney	p-value (Sig. assintótico)
	Feminino (N= 25)	Masculino (N= 39)		
a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional	34,62	31,14	540,500	0,457
b) Promover a identificação das necessidades de formação.	34,04	31,51	526,000	0,551
c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;	35,20	30,13	580,000	0,192
d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;	35,22	30,76	555,500	0,335

Os dados totais dos outputs do SPSS Statistics encontram-se no anexo 19.

Com base nos resultados do quadro, não existem evidências estatísticas para se afirmar que as percepções sobre os objetivos que os CFAE cumprem seja diferente entre homens e mulheres, pois nenhum dos valores de significância se situa abaixo de 0,05. Na realidade, ambos os gêneros apresentam médias de ordenações ou classificação de médias próximas pelo que o gênero dos Diretores não influencia as suas opiniões sobre os objetivos do RJFCP que os CFAE cumprem.

### **Variável habilitações literárias ou os objetivos que os CFAE cumprem segundo as habilitações literárias dos seus Diretores**

Do mesmo modo, analisou-se a influência das habilitações literárias nas percepções dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem.

Uma vez que o objetivo que os CFAE cumpre é uma variável tratada como quantitativa (dependente) e que a habilitação literária é uma variável qualitativa ordinal, mas tratada como nominal (independente) que define cinco grupos independentes, para os quais se pretende verificar se as médias dos objetivos são diferentes, aplicou-se o teste paramétrico ANOVA *one-way*, de acordo com Pereira (1999); Martinez & Ferreira, (2008); Laureano (2011) e Marôco (2014). Este teste procura “[...] comparar as médias da variável dependente considerando apenas um fator (variável independente), com três ou mais níveis” (Martinez & Ferreira, 2008, p. 116).

Os pressupostos de análise de variância (ANOVA) a um fator são independência das amostras e homogeneidade das variâncias. No presente caso, já verificámos que a variável dependente não segue uma distribuição normal a partir do teste S-W, no entanto diversos autores (Pereira, 1999; Pestana & Gageiro, 2000; Martinez & Ferreira, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014). reforçam a ideia que a ANOVA é um teste robusto, sendo capaz de minimizar os efeitos deste problema em amostras com  $N > 30$  sujeitos.

Depois de aplicado o teste verifica-se que o modelo geral da ANOVA não é significativo ( $p > .05$ ), não havendo portanto diferenças significativas entre as classes de habilitações literárias ao nível das respostas acerca dos objetivos que os CFAE cumprem, pelo que não houve a necessidade de se conduzir testes *post hoc* (*a posteriori*). Os resultados totais do teste apresentam-se no anexo 19.

O quadro 50 apresenta as médias obtidas para cada grupo, o valor F do teste e respectiva significância.

Quadro 50 - Opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo as suas habilitações literárias

Objetivos que os CFAE cumprem:	Pontuações médias das habilitações literárias					ANOVA (Sig.)
	Licenciatura/D ESE (N=20)	Pós-graduação (N= 12)	Mestrado (N=23)	Doutoramento (N=8)	Outras (N=1)	
a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional	11,05	11,50	10,65	11,75	13,00	,406
b) Promover a identificação das necessidades de formação.	4,35	4,17	4,04	4,50	5,00	,334
c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;	17,10	16,67	15,61	16,75	20,00	,233
d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;	7,95	7,67	7,61	8,00	9,00	,849
e) Adequar a oferta à procura de formação.	4,05	3,92	3,87	4,25	2,00	,047*

Verifica-se que o modelo geral da ANOVA para o objetivo e) (item 11) é significativo ( $F(4,59) = 2.575, p = .047$ ), havendo portanto diferenças significativas entre as diferentes habilitações literárias ao nível das respostas acerca do objetivo e). Visto que o nível “outros” das habilitações apenas tem 1 caso, não é possível calcular testes *post hoc*. Derivado da quantidade reduzida de casos e à marginalidade da significância, calculou-se o Teste de Kruskal-Wallis para o objetivo e). Verifica-se que o Teste de Kruskal-Wallis não é significativo ( $p > .05$ ), não havendo portanto diferenças significativas entre as habilitações literárias ao nível das respostas acerca do objetivo e).

Os resultados totais do teste ANOVA a um fator, teste Levene da homogeneidade da variância e do Teste de Kruskal-Wallis podem visualizar-se no anexo 19

Por outro lado, visto que o teste de Levene não pode garantir a homogeneidade das variâncias ( $p < .05$ ) no agregado de itens 5,6,7,8 (objetivo c), serão corridas análises de Kruskal-Wallis como alternativa não-paramétrica. Verifica-se que o Teste de Kruskal-Wallis não é significativo ( $p > .05$ ), não havendo portanto diferenças significativas entre as habilitações literárias ao nível das respostas. Deste modo, não há necessidade de se conduzir testes *post hoc*.

#### **4.1.5. Os objetivos que os CFAE cumprem segundo o perfil profissional dos seus Diretores.**

Tal como fizemos para os indicadores pessoais (idade, género e habilitações literárias), também pretendemos averiguar se existiam diferenças estatisticamente significativas, aplicando os testes anteriormente referidos, para os indicadores profissionais (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo). Do mesmo modo, verificamos a existência de grande homogeneidade de opiniões segundo as características profissionais dos Diretores inquiridos, pois não existem diferenças estatísticas significativas em quase todos os resultados obtidos, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 51 - Percepções dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o seu perfil profissional: testes aplicados, variações estatísticas e valores de significância.

Objetivos que os CFAE cumprem:	Anos de serviço em classes (Correlação de Pearson)	Setor de ensino (Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes)	Grupo de recrutamento (Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes)	Categoria profissional	Formação especializada (Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes)	Experiência no cargo (Correlação de Pearson)
a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;	<b>NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS</b>					<b>0,004*</b>
b) Promover a identificação das necessidades de formação.	<b>NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS</b>					
c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;	<b>NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS</b>					
d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;	<b>NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS</b>					
e) Adequar a oferta à procura de formação.	<b>NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS</b>					

\* O nível de significância é 0,05.

Com base no quadro acima, somente num caso, existem diferenças estatisticamente significativas, designadamente, entre a experiência (anos) no cargo e o objetivo a) “incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional”.

Contudo, não existem evidências estatísticas de que as opiniões dos 64 Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem sejam influenciadas, completamente, pelos seus indicadores profissionais considerados no nosso estudo.

Ou seja, os resultados obtidos parecem indicar uma grande homogeneidade de opiniões dos Diretores respondentes relativamente aos objetivos dos CFAE.

Apesar das evidências estatísticas referidas iremos analisar cada uma das variáveis independentes relativas às características profissionais dos nossos respondentes.

### **Variável anos de serviço docente ou os objetivos que os CFAE cumprem segundo os anos de serviço docente dos seus Diretores**

Ao nível das variáveis contínuas, como anos de serviço (valores absolutos) foi aplicada a correlação de Pearson no sentido de encontrar se existe associação entre esta variável e a variável dependente “objetivos que os CFAE cumprem”, composta por cinco alíneas ou 11 itens descritos no nosso questionário. Não se verificou nenhuma correlação significativa, pois os valores de significância foram todos superiores a 0, 05. Deste modo, não há evidência estatística de que exista qualquer relação ou influência da variável anos de serviço na opinião dos Diretores sobre os objetivos que os CFAE cumprem. O quadro 52 seguinte mostra esta constatação.

Quadro 52 - Correlações entre os anos de serviço docente e as opiniões dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem.

		Objetivo a)	Objetivo b)	Objetivo c)	Objetivo d)	Objetivo e)
Anos de serviço docente	Correlação de Pearson	,087	-,075	,019	-,044	,018
	Sig. (2 extremidades)	,494	,557	,879	,728	,886
	N	64	64	64	64	64

A variável anos de serviço docente também foi categorizada em classes ou níveis conforme é indicado no quadro seguinte, o qual apresenta a média e o desvio padrão para os vários itens descritos na secção A da parte III do questionário.

Quadro 53 - Estatística descritiva dos objetivos que os CFAE cumprem segundo as classes de idades dos Diretores.

objetivos que os CFAE cumprem e Anos de serviço em classes		N	Média	Desvio Padrão
a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;	15-19	4	12,75	,500
	20-24	6	10,67	1,211
	25-29	15	10,60	1,549
	30-34	24	10,96	1,922
	>35	15	11,60	2,131
	Total	64	11,11	1,827
b) Promover a	15-19	4	4,75	,500



identificação das necessidades de formação	20-24	6	4,50	,548
	25-29	15	4,00	,655
	30-34	24	4,21	,833
	>35	15	4,27	,594
	Total	64	4,23	,707
c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;	15-19	4	18,00	1,633
	20-24	6	17,33	1,751
	25-29	15	16,00	2,507
	30-34	24	15,79	2,859
	>35	15	17,33	2,610
	Total	64	16,48	2,625
d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas	15-19	4	9,25	,500
	20-24	6	7,83	1,169
	25-29	15	7,53	1,807
	30-34	24	7,54	1,503
	>35	15	8,07	1,387
	Total	64	7,80	1,514
e) Adequar a oferta à procura de formação.	15-19	4	4,50	,577
	20-24	6	4,33	,516
	25-29	15	3,53	,834
	30-34	24	3,92	,584
	>35	15	4,13	,743
	Total	64	3,95	,722

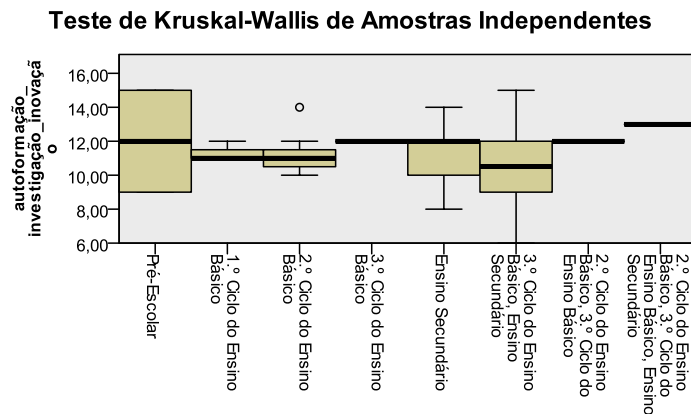
Da análise do quadro, constatamos que os Diretores com menor tempo de serviço (15-19 anos de serviço) são os que manifestam maior grau de concordância face a todos os objetivos que os CFAE cumprem, apresentando valores de média mais elevados. Em sentido oposto os Diretores com mais 10 anos de serviço do que aqueles, isto é, entre 25 e 29 anos de serviço são os que evidenciaram menor grau de concordância face ao cumprimento dos objetivos pelos CFAE, exceto no objetivo c) “Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores” onde os Diretores entre 30 a 34 anos de serviço docente com menor valor de média.

### **Variável setor de ensino ou os objetivos que os CFAE cumprem, segundo o setor de ensino a que pertencem os seus Diretores**

Por sua vez, dado que na variável “setor de ensino” o teste de Levene não pode garantir a homogeneidade das variâncias ( $p < .05$ ), serão corridas na análises de Kruskal-Wallis como alternativa não-paramétrica.

Considerando como hipótese nula que a distribuição do objetivo a) é a mesma entre as categorias da variável independente “setor de Ensino a cujo grupo disciplinar está vinculado(a) o Diretor”, verifica-se que o Teste de Kruskal-Wallis não é significativo, pois o valor da significância obtido é 0,832 ( $p > .05$ ), não havendo portanto diferenças significativas entre o setor de ensino ao nível do conjunto agregado de respostas (itens 1, 2 e 3) para o objetivo a). Assim, não há necessidade de se conduzir testes *post hoc*. Os resultados do teste podem visualizar-se na figura abaixo.

Figura 22 - Teste de Kruskal-Wallis para estudo sobre os objetivos que os CFAE cumprem segundo o setor de ensino a que pertencem os seus Diretores.



4- Setor de Ensino a cujo grupo disciplinar está vinculado(a)

<b>N total</b>	64
<b>Estatística de teste</b>	3,533
<b>Graus de liberdade</b>	7
<b>Sig. assintótico (teste de 2 lados)</b>	,832

1. A estatística de teste está ajustada para empates.
2. Comparações múltiplas não são realizadas, pois o teste inteiro não apresenta diferenças significativas entre as amostras.

Para os restantes objetivos, a tabela seguinte apresenta os valores obtidos para a média e o desvio padrão.

Quadro 54 - Estatística descritiva dos objetivos que os CFAE cumprem, segundo o setor de ensino a que estão vinculados os Diretores.

		N	Média	Desvio Padrão
Objetivos_4	Pré-Escolar	2	4,00	,000
	1.º Ciclo do Ensino Básico	4	4,50	,577
	2.º Ciclo do Ensino Básico	8	4,25	,463
	3.º Ciclo do Ensino Básico	1	5,00	.
	Ensino Secundário	25	4,20	,707
	3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	22	4,18	,853
	2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico	1	5,00	.
	2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	1	4,00	.
	Total	64	4,23	,707
	itens 5,6,7,8	Pré-Escolar	2	12,00
1.º Ciclo do Ensino Básico		4	14,50	3,109
2.º Ciclo do Ensino Básico		8	16,50	2,268
3.º Ciclo do Ensino Básico		1	19,00	.
Ensino Secundário		25	16,84	2,495
3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário		22	16,82	2,363
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico		1	15,00	.
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário		1	16,00	.
Total		64	16,48	2,625
itens 9, 10		Pré-Escolar	2	7,50
	1.º Ciclo do Ensino Básico	4	7,25	,957

	2.º Ciclo do Ensino Básico	8	7,88	1,553
	3.º Ciclo do Ensino Básico	1	10,00	.
	Ensino Secundário	25	8,08	1,222
	3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	22	7,50	1,871
	2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico	1	6,00	.
	2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	1	9,00	.
	Total	64	7,80	1,514
Objetivos_11	Pré-Escolar	2	4,00	,000
	1.º Ciclo do Ensino Básico	4	3,75	,500
	2.º Ciclo do Ensino Básico	8	3,75	1,035
	3.º Ciclo do Ensino Básico	1	5,00	.
	Ensino Secundário	25	3,84	,746
	3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	22	4,09	,610
	2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico	1	4,00	.
	2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	1	5,00	.
	Total	64	3,95	,722

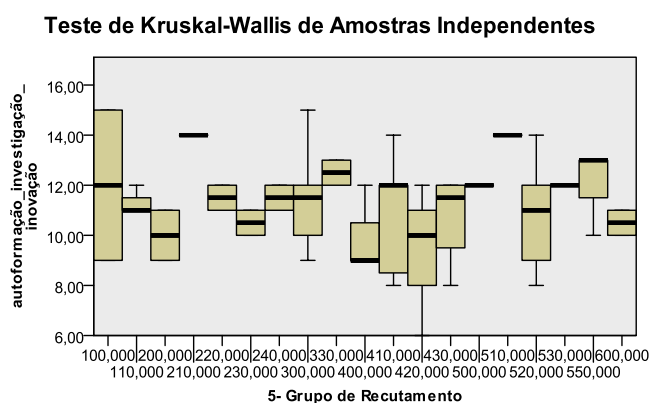
Face aos valores apresentados no quadro e considerando as situações com dois ou mais casos, são os Diretores do Pré- escolar que manifestam um menor grau de concordância relativamente aos objetivos que os CFAE cumprem, exceto no objetivo descrito no item 11 do nosso questionário “adequar a oferta à procura de formação”, onde foram os Diretores dos 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico que revelaram esta tendência.

Por outro lado, os Diretores vinculados nos restantes setores de ensino revelaram maior concordância quanto ao cumprimento dos objetivos dos CFAE,

**Variável grupo de recrutamento ou os objetivos que os CFAE cumprem, segundo o grupo de recrutamento a que pertencem os seus Diretores**

Visto que para a variável “grupo de recrutamento” o teste de Levene não pode garantir a homogeneidade das variâncias ( $p < .05$ ), serão corridas análises de Kruskal-Wallis como alternativa não-paramétrica. A figura seguinte mostra os resultados obtidos por aplicação deste teste.

Figura 23 - Teste de Kruskal-Wallis para estudo sobre os objetivos que os CFAE cumprem segundo o grupo de recrutamento a que pertencem os seus Diretores.



<b>N total</b>	64
<b>Estatística de teste</b>	16,056
<b>Graus de liberdade</b>	18
<b>Sig. assintótico (teste de 2 lados)</b>	,589

1. A estatística de teste está ajustada para empates.
2. Comparações múltiplas não são realizadas, pois o teste inteiro não apresenta diferenças significativas entre as amostras.

Assim, verifica-se que o Teste de Kruskal-Wallis não é significativo, com significância 0,589 ( $p > .05$ ), não havendo portanto diferenças significativas entre os grupos de recrutamento a que pertencem os Diretores de CFAE quanto ao conjunto agregado de respostas (itens 1, 2 e 3), que descreve o objetivo a) que os CFAE cumprem. Ou seja, a distribuição de opiniões dos respondentes acerca dos objetivos que os CFAE

cumprem é a mesma entre as diversas categorias de grupos de recrutamento a que os Diretores pertencem.

Tal como aconteceu na variável “setor de ensino”, também aqui não há necessidade de se conduzir testes *post hoc*.

As opiniões dos Diretores também pode ser analisada na perspetiva do grupo de recrutamento a que pertencem com base nas pontuações médias, conforme se pode observar no quadro 55 abaixo.

Quadro 55 - Estatística descritiva dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o grupo de recrutamento a que pertencem os Diretores

		N	Média	Desvio Padrão
Objetivos_4	100	2	4,00	,000
	110	4	4,50	,577
	200	2	4,00	,000
	210	1	5,00	.
	220	2	4,50	,707
	230	2	4,00	,000
	240	2	4,50	,707
	300	8	4,13	,991
	330	2	4,50	,707
	400	3	4,33	,577
	410	7	4,00	,577
	420	4	3,75	1,500
	430	4	4,75	,500
	500	2	4,50	,707
	510	1	4,00	.
	520	11	4,00	,632

	530	1	5,00	.
	550	4	4,75	,500
	600	2	4,00	,000
	Total	64	4,23	,707
itens 5,6,7,8	100	2	12,00	5,657
	110	4	14,50	3,109
	200	2	16,50	,707
	210	1	20,00	.
	220	2	14,50	3,536
	230	2	16,00	,000
	240	2	16,50	2,121
	300	8	17,38	1,685
	330	2	18,00	2,828
	400	3	18,00	2,000
	410	7	16,29	3,200
	420	4	16,25	3,304
	430	4	15,75	2,630
	500	2	18,50	,707
	510	1	20,00	.
	520	11	16,09	2,587
	530	1	20,00	.
	550	4	17,25	,957
	600	2	16,00	,000
		Total	64	16,48
itens 9, 10	100	2	7,50	,707
	110	4	7,25	,957



	200	2	6,50	,707
	210	1	10,00	.
	220	2	9,00	1,414
	230	2	7,00	1,414
	240	2	7,00	1,414
	300	8	8,13	1,246
	330	2	7,50	2,121
	400	3	9,00	1,732
	410	7	7,71	1,380
	420	4	7,00	2,582
	430	4	8,00	,816
	500	2	8,50	2,121
	510	1	8,00	.
	520	11	7,36	1,963
	530	1	10,00	.
	550	4	8,50	1,000
	600	2	7,50	,707
	Total	64	7,80	1,514
Objetivos_11	100	2	4,00	,000
	110	4	3,75	,500
	200	2	4,50	,707
	210	1	3,00	.
	220	2	4,00	1,414
	230	2	3,00	1,414
	240	2	4,00	,000
	300	8	4,13	,641

330	2	3,00	1,414
400	3	4,33	,577
410	7	3,57	,535
420	4	4,00	,816
430	4	3,75	,500
500	2	5,00	,000
510	1	5,00	.
520	11	3,91	,701
530	1	5,00	.
550	4	4,25	,500
600	2	4,00	,000
Total	64	3,95	,722

Apesar da diversidade de grupos de recrutamento a que pertencem os Diretores respondentes e considerando as situações onde existe mais do que um caso, verifica-se um grande homogeneidade nos valores médios entre aquela variável independente e as respostas dadas acerca do cumprimento dos objetivos por parte dos CFAE.

**Variável vínculo profissional ou os objetivos que os CFAE cumprem, segundo o vínculo profissional dos seus Diretores**

No que concerne à variável independente “vínculo profissional” o quadro a seguir visualiza os valores obtidos para a média e o desvio padrão em função dos objetivos do RJFCP que os CFAE cumprem.

Quadro 56 - Estatística descritiva dos objetivos que os CFAE cumprem segundo o vínculo profissional dos Diretores

		N	Média	Desvio Padrão
itens 1,2,3	do Quadro de Agrupamento/ Escola onde exerce	43	<b>11,35</b>	1,901
	do Quadro mas está deslocado do Agrupamento/ Escola	21	10,62	1,596
	Total	64	11,11	1,827
Objetivos_4	do Quadro de Agrupamento/ Escola onde exerce	43	<b>4,30</b>	,638
	do Quadro mas está deslocado do Agrupamento/ Escola	21	4,10	,831
	Total	64	4,23	,707
itens 5,6,7,8	do Quadro de Agrupamento/ Escola onde exerce	43	<b>16,74</b>	2,361
	do Quadro mas está deslocado do Agrupamento/ Escola	21	15,95	3,090
	Total	64	16,48	2,625
itens 9, 10	do Quadro de Agrupamento/ Escola onde exerce	43	<b>7,91</b>	1,493
	do Quadro mas está deslocado do Agrupamento/ Escola	21	7,57	1,568
	Total	64	7,80	1,514
Objetivos_11	do Quadro de Agrupamento/ Escola onde exerce	43	<b>3,98</b>	,771
	do Quadro mas está deslocado do Agrupamento/ Escola	21	3,90	,625
	Total	64	3,95	,722

Perante os valores inscritos na tabela 56, podemos verificar que são os Diretores do quadro de Agrupamento/Escola onde exerce que revelam maior concordância acerca do cumprimento da parte dos CFAE no que diz respeito aos objetivos do RJFCP.

Por outro lado, após a aplicação do teste de homogeneidade de variâncias (estatística de Levene) e da análise de variância (ANOVA a um fator), obtiveram-se valores de significância superiores a 0,05 (5%) pelo que não há evidências estatísticas de que o vínculo profissional dos Diretores respondentes influenciou as suas perceções sobre o cumprimento dos objetivos dos CFAE definidos no RJFCP.

Portanto, não se verificaram diferenças significativas em nenhum modelo geral da ANOVA ( $p > .05$ ), não havendo necessidade de se correr testes *post hoc*.

Os outputs do teste de Levene e da ANOVA encontram-se no anexo 19.

### **Variável formação especializada ou os objetivos que os CFAE cumprem, segundo a formação especializada dos seus Diretores**

Já referimos antes que os testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk indicaram que os agregados de itens dos objetivos enunciados no questionário não cumprem o pressuposto da normalidade pois, em todos se verificaram  $p < .05$ , pelo que aplicou-se o teste de U - Mann-Whitney de amostras independentes. As análises não são significativas  $p > .05$ , pelo que retemos a hipótese nula e afirmamos que não se verificam diferenças ao nível de ter/não ter formação especializada quanto aos resultados nos agregados de itens da secção A da parte III do nosso questionário.

Os resultados totais dos testes referidos encontram-se no anexo.

### **Variável experiência no cargo ou os objetivos que os CFAE cumprem, segundo a experiência no cargo dos seus Diretores**

Através do quadro 57 que sintetiza as variações estatísticas entre as variáveis, verificou-se que apenas existe diferença estatisticamente significativa entre o objetivo a) e a experiência no cargo. Por isto, vamos analisar individualmente a influência desta variável independente e o objetivo atrás referido.

Ao nível da variável contínua “anos no cargo” n/categorizado, foi conduzida a correlação de Pearson no sentido de encontrar associação entre esta variável e a variável dependente objetivo a) composta (itens 1, 2 e 3 do questionário). Os valores obtidos (r de Pearson = 0,182 e significância (2 extremidades) de 0,150), pelo que a associação entre a experiência em anos no cargo de Diretor e o objetivo a) é positiva, mas não é significativa a  $p < .05$ .

O quadro 57 seguinte indica os valores de média e de desvio padrão da estatística descritiva que relacionam as duas variáveis consideradas.

Quadro 57 - Estatística descritiva do objetivo a) que os CFAE cumprem segundo a experiência (em anos) no cargo de Diretor.

a)Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional	N	Média	Desvio Padrão
0-3	19	11,42	1,575
4-6	12	10,50	1,883
7-10	10	10,20	1,619
11-13	4	<b>9,50</b>	1,732
14-16	8	11,13	1,458
17-19	3	11,33	,577
>19	8	<b>13,13</b>	1,727
Total	574	11,11	1,827

Os dados do quadro parecem evidenciar que os Diretores com mais anos no cargo (acima de 19 anos) manifestam um maior grau de concordância relativamente ao objetivo a) enunciado no RJFCP e constituído pelos itens 1, 2 e 3 do nosso questionário.

No sentido oposto, são os Diretores com 11 a 13 anos no cargo que revelaram menor concordância face ao objetivo a).

Também já verificamos que a variável dependente não segue uma distribuição normal a partir do teste S-W (Shapiro-Wilk), no entanto diversos autores (Laureano, 2011, Pereira e Patrício, 2013 e Marnôco, 2014), reforçam a ideia de que a análise de variância ANOVA é robusta, sendo capaz de minimizar os efeitos deste problema em amostras com  $N > 30$  sujeitos. Desse modo, foi corrida a análise ANOVA *one-way*.

Assim, antes aplicou-se o teste de homogeneidade de variâncias (teste de Levene), tendo-se obtido o valor de significância 0,744 superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula de igualdade de variâncias.

Posteriormente, executou-se a análise de variância ANOVA a um fator, verificando-se existir diferença estatisticamente significativa com *p value* (0,004) inferior a 0,05, como se pode ler no quadro 58, a seguir.

Quadro 58 - ANOVA a um fator para a variável “anos no Cargo” de Diretor

a)Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	57,586	6	9,598	3,584	,004
Nos grupos	152,648	57	2,678		
Total	210,234	63			

Face ao valor de significância obtido, verifica-se que o modelo geral da ANOVA é significativo ( $p < .05$ ), havendo necessidade de se aplicarem os testes *post hoc* de Tukey e Tukey-B. A síntese de resultados obtidos para estes testes pode ler-se nos quadro 59, seguinte.

Quadro 59 - Teste Tukey para a variável “anos no Cargo” de Diretor

a)Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional	(I) Anos_cargo_classes	(J) Anos_cargo_classes	Diferença média (I-J)	Sig.
Tukey HSD	0-3	4-6	,921	,728
		7-10	1,221	,482
		11-13	1,921	,348
		14-16	,296	,999

	17-19	,088	1,000
	>19	-1,704	,190
4-6	0-3	-,921	,728
	7-10	,300	,999
	11-13	1,000	,937
	14-16	-,625	,980
	17-19	-,833	,985
	>19	-2,625*	<b>,014</b>
7-10	0-3	-1,221	,482
	4-6	-,300	,999
	11-13	,700	,991
	14-16	-,925	,894
	17-19	-1,133	,939
	>19	-2,925*	<b>,007</b>
11-13	0-3	-1,921	,348
	4-6	-1,000	,937
	7-10	-,700	,991
	14-16	-1,625	,669
	17-19	-1,833	,763
	>19	-3,625*	<b>,011</b>
14-16	0-3	-,296	,999
	4-6	,625	,980
	7-10	,925	,894
	11-13	1,625	,669
	17-19	-,208	1,000

	>19	-2,000	,200
17-19	0-3	-,088	1,000
	4-6	,833	,985
	7-10	1,133	,939
	11-13	1,833	,763
	14-16	,208	1,000
	>19	-1,792	,672
>19	0-3	1,704	,190
	4-6	2,625*	<b>,014</b>
	7-10	2,925*	<b>,007</b>
	11-13	3,625*	<b>,011</b>
	14-16	2,000	,200
	17-19	1,792	,672

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 6,546.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Assim, verificam-se diferenças significativas entre as classes 4-6 anos e >19 anos, 7-10 anos e >19 anos, 11-13 anos e >19 anos. A média das respostas dos sujeitos da classe >19 anos parece ser significativamente mais concordante (maiores valores) quando comparada com cada uma das três classes previamente mencionada ao nível das respostas ao conjunto agregado de respostas (itens 1, 2 e 3) para o objetivo a) do RJFCP.



#### 4.1.6. Os objetivos que os CFAE cumprem segundo a caracterização do CFAE onde exerce o Diretor.

Tal como fizemos para os indicadores pessoais e profissionais dos Diretores também quisemos saber se existiam diferenças estatisticamente significativas, aplicando os testes já referidos, para algumas características do CFAE onde o Diretor exerce o seu cargo, nomeadamente, número de docentes afetos ao CFAE, número de Agrupamentos afetos ao CFAE, número de Escolas não agrupadas afetas ao CFAE, número de ações de formação realizadas no último ano e número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano.

Das análises efetuadas, verificamos também a existência de grande homogeneidade de opiniões segundo as características dos CFAE cujos Diretores foram inquiridos, na medida em que não há evidências estatísticas que nos levem a afirmar que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre aquela variável independente e os objetivos do RJFCP que os CFAE cumprem, como se pode ler no quadro a seguir.

Quadro 60 - Perceções dos Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem segundo a caracterização do CFAE: testes aplicados, variações estatísticas e valores de significância.

Objetivos que os CFAE cumprem:	Número de docentes afetos ao CFAE	Número de Agrupamentos afetos ao CFAE	Número de Escolas não agrupadas afetas ao CFAE	Número de ações de formação realizadas no último ano	Número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano.
a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;	<b>NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS</b>				
b) Promover a identificação das necessidades de formação.	<b>NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS</b>				<b>0,040*</b>
c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores;	<b>NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS</b>				

d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;	<b>NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS</b>	<b>0,043*</b>
e) Adequar a oferta à procura de formação.	<b>NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS</b>	

\* O nível de significância é 0,05.

Os dados do quadro mostram que somente em dois casos se verificam diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente, entre o número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano e os objetivos b) e d).

Porém, tal como nas análises anteriores, não existem evidências estatísticas de que as opiniões dos 64 Diretores acerca dos objetivos que os CFAE cumprem sejam influenciadas, completamente, pelas características dos CFAE onde exercem o cargo.

Ou seja, mais uma vez, os dados obtidos parecem revelar uniformidade das perceções dos Diretores respondentes face aos objetivos enunciados no RJFCP.

Tendo em consideração as evidências estatísticas referidas iremos analisar apenas a variável independente referida no quadro acima que revelou apresentar diferenças estatísticas significativas nos objetivos b) e d).

**Variável número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano ou os objetivos que os CFAE cumprem segundo o número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano**

Das cinco variáveis relativas à caracterização do CFAE, apenas a variável “número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano” apresenta diferenças estatisticamente significativas, pelo que iremos analisá-la isoladamente face aos objetivos b) e d) onde ocorrem os casos observados.

Neste sentido, começamos por apresentar os valores relativos às médias e desvio padrão obtidos na estatística descritiva, como se pode observar no quadro 61.

Quadro 61 - Estatística descritiva dos objetivos b) e d) que os CFAE cumprem segundo o número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano.

Objetivos		N	Média	Desvio Padrão
b) Promover a identificação das necessidades de formação	< 5	6	4,50	,837
	6-20	29	4,41	,568
	21-35	22	4,14	,560
	36-50	6	3,50	1,225
	>50	1	4,00	.
	Total	64	4,23	,707
	d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas	<5	6	7,50
6-20		29	8,31	1,228
21-35		22	7,18	1,532
36-50		6	7,50	2,074
>50		1	10,00	.
Total		64	7,80	1,514

Com base no quadro e considerando as situações com mais do que um caso, verifica-se que os CFAE com maior pontuação média no objetivo b) são os que revelaram menor número de ações de formação não financiadas (até 5) mas realizadas no último ano, enquanto que os que manifestaram menor grau de concordância no cumprimento deste objetivo são os CFAE 36 a 50 ações de formação não financiadas mas realizadas.

Relativamente ao objetivo d) são os CFAE com 6 a 20 ações de formação não financiadas que mostraram maior grau de concordância, contudo, no sentido oposto são os CFAE com 21 a 35 ações não financiadas que apresentaram menor pontuação de média.

Os objetivos b) e d) foram submetidos ao teste de homogeneidade de variâncias (teste de Levene), onde as situações com apenas um caso foram ignoradas. O valor de significância (0,002) obtido para o objetivo b) leva-nos a rejeitar a hipótese nula da

igualdade de variância entre grupos. Pelo contrário, o valor de significância de 0,607 para o objetivo d) leva-nos a aceitar a igualdade da variância entre grupos.

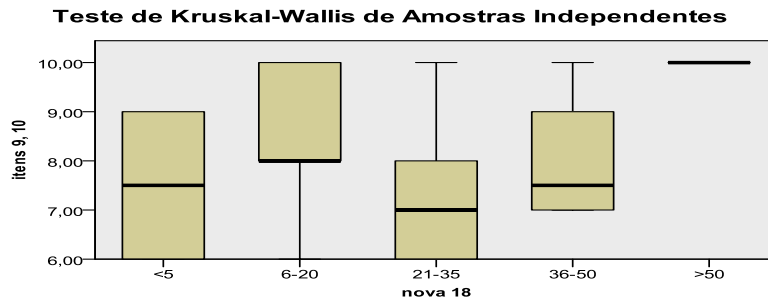
Por outro lado, aplicou-se a análise de variância (ANOVA) a um fator, tendo-se obtido os seguintes valores de significância:

- objetivo b), valor  $F(4,59) = 2.692, p = .040$ ,
- objetivo d), valor  $F(4,59) = 2.635, p = .043$ .

Visto que o teste de Levene não pode garantir a homogeneidade das variâncias ( $p < .05$ ) no objetivo b) efetuou-se a análise de Kruskal-Wallis como alternativa não-paramétrica. Verifica-se que o Teste de Kruskal-Wallis (0,141) não é significativo ( $p > .05$ ), não havendo portanto diferenças significativas entre o número de formações não financiadas realizadas ao nível das respostas dadas pelos Diretores. Deste modo, não houve a necessidade de se conduzir testes *post hoc*.

Contudo, em virtude do reduzido número de casos e à marginalidade da significância, calculou-se o Teste de Kruskal-Wallis para o objetivo d). Verifica-se que o Teste de Kruskal-Wallis (0,007) é significativo ( $p < .05$ ), havendo diferenças significativas entre a classe “6-20” e a classe “21-35” formações não financiadas ao nível das respostas ao objetivo d). Por outras palavras, os CFAE com 6 a 20 formações não financiadas têm significativamente mais tendência para concordar com o objetivo d) (item agregado 9 e 10) do que CFAE com “21 a 35” formações não financiadas realizadas ( $H=9.747, p < .05$ ), como se pode observar na figura 24 a seguir.

Figura 24 - Teste de Kruskal-Wallis para o objetivo b).

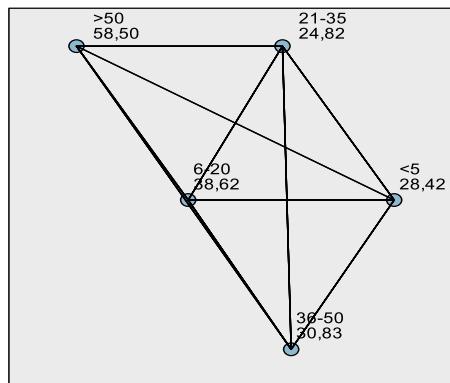


<b>N total</b>	64
<b>Estatística de teste</b>	9,747
<b>Graus de liberdade</b>	4
<b>Sig. assintótico (teste de 2 lados)</b>	,045

1. A estatística de teste está ajustada para empates.

Figura 25 - Teste de Kruskal-Wallis para o objetivo d). Comparação entre pares da variável independente “número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano”.

**Comparação Entre Pares de nova 18**



Cada nó mostra a posição média de amostra de nova 18.

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Aj.
21-35-<5	3,598	8,316	,433	,665	1,000
21-35-36-50	-6,015	8,316	-,723	,469	1,000
21-35-6-20	13,803	5,105	2,704	,007	,069
21-35->50	-33,682	18,461	-1,825	,068	,681
<5-36-50	-2,417	10,424	-,232	,817	1,000
<5-6-20	-10,204	8,098	-1,260	,208	1,000
<5->50	-30,083	19,502	-1,543	,123	1,000
36-50-6-20	7,787	8,098	,962	,336	1,000
36-50->50	-27,667	19,502	-1,419	,156	1,000
6-20->50	-19,879	18,364	-1,083	,279	1,000

Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

Outra componente a analisar no âmbito das dinâmicas dos CFAE é a competência que estas entidades formadoras devem cumprir.

## 4.2. As competências.

Os Diretores da nossa amostra também foram inquiridos acerca das competências que os CFAE cumprem. No questionário, o enunciado das competências foi adaptado do RJFCP e foram distribuídas em oito itens (12 a 19).

Da mesma forma que se analisou a variável “objetivos que os CFAE cumprem, o quadro 62, a seguir, apresenta a distribuição absoluta e relativa dos Diretores respondentes pelos vários pontos da escala utilizada, em relação a cada um dos itens.

Os resultados obtidos através da estatística descritiva podem visualizar-se no quadro 62, abaixo.

Quadro 62 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item das competências que os CFAE cumprem.

Os CFAE cumprem as competências de ...	DT (%)	D (%)	NCND (%)	C (%)	CT (%)	M	DP
12 - ... formar os docentes.	0	1,6	14,1	57,8	26,6	4,09	,684
13 - ... promover as ações de formação contínua.	0	1,6	3,1	45,3	50,0	4,44	,639
14 - ... elaborar planos de formação.	4,7	3,1	17,2	42,2	32,8	3,95	1,030
15 - ... coordenar projetos de inovação.	1,6	7,8	39,1	40,6	10,9	3,52	,854
16 - ... apoiar projetos de inovação.	0	7,8	26,6	56,3	9,4	3,67	,757
17 - ... promover a articulação de projetos desenvolvidos.	0	10,9	31,3	48,4	9,4	3,56	,814
18 - ... criar centros de recursos.	0	26,6	29,7	29,7	14,1	3,31	1,022
19 - ... gerir centros de recursos.	1,6	28,1	28,1	26,6	15,6	3,27	1,087

Discordo Totalmente (CT) Discordo (D) Não concordo nem discordo (NCND)

Concordo (C) Concordo totalmente (CT) Média (M) Desvio Padrão (DP)

Os dados inscritos no quadro permitem-nos afirmar que a maioria dos respondentes (mais de 55 %) “concorda” e “concorda totalmente” com todas as competências enunciadas, exceto na competência\_item18 (“criar centros de recursos”) e na competência\_ item19 (“gerir centros de recursos”), onde menos de metade dos respondentes manifestou idêntica tendência. Nestes dois itens, com valores de desvio padrão acima da unidade, as opiniões dos Diretores parecem revelar maior dispersão das respostas e maior ambiguidade, em virtude de cerca de um terço da amostra não ter posição definida, ou seja, não concorda nem discorda.

Observa-se, ainda, que cerca de 40 % dos Diretores *não concorda nem discorda* que o CFAE cumpra a competência de “coordenar projetos de inovação”

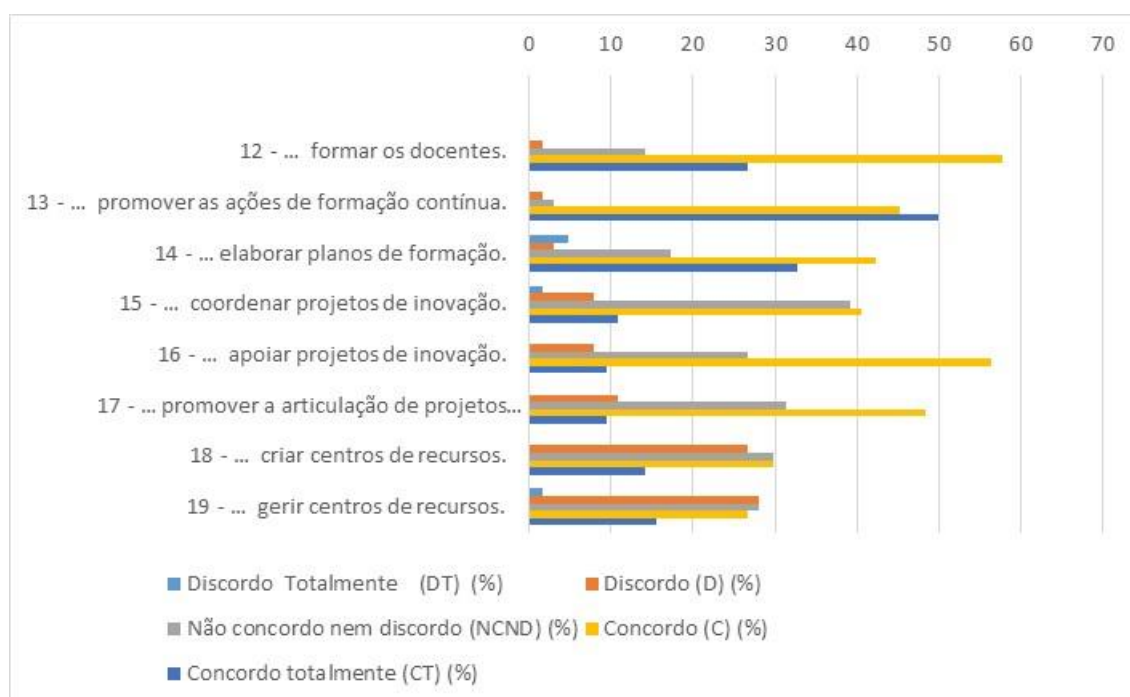
Por outro lado, verifica-se que cerca de 30 % dos respondentes *discorda totalmente e discorda* que o CFAE cumpra a competência de “gerir centros de recursos”.

Com base no quadro verifica-se, ainda, que o valor médio situa-se entre 3,27 e 4,44.

Alguns valores do desvio padrão, encontram-se muito próximos da unidade.

Tal como se procedeu para os objetivos, as competências que constituem os 8 itens da secção B da parte III do nosso questionário, também podem ser analisados reagrupando-as, aproximando-as deste modo ao conteúdo como são enunciadas no artigo 20º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

Figura 26 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item das competências que os CFAE cumprem.



#### 4.2.1. As competências dos CFAE no RJFCP.

Para aproximar ao enunciado das seis alíneas do artigo 20º do RJFCP (Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro), reagrupámos os 8 itens da secção B da parte III do questionário do modo como é indicado no quadro abaixo.

Quadro 63 - Itens das competências do questionário reagrupadas para os enunciados no RJFCP.

Itens do questionário	Competências adaptadas conforme artigo 20º do RJFCP
<b>12</b>	a) Formar os docentes;
<b>13</b>	b) Promover as ações de formação contínua
<b>14</b>	c) Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;
<b>15 e 16</b>	d) Coordenar e apoiar projetos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados;
<b>17</b>	e) Promover a articulação de projetos desenvolvidos
<b>18 e 19</b>	d) Criar e gerir centros de recursos.

#### 4.2.2. Consistência interna.

Conforme indicado no quadro anterior os itens do questionário, 15 e 16 por um lado e 18 e 19 por outro foram reagrupados para as competências tal como são descritas no artigo 20º do RJFCP. No conjunto dos 8 itens inicialmente formulados no questionário, resultaram agora seis subescalas, sendo necessário analisar a sua consistência interna.

Assim, fez-se procedimento idêntico ao efetuado para os objetivos. Neste contexto, determinaram-se o coeficiente alfa de Cronbach para a consistência interna e a correlação item-total (quanto mais elevada for a correlação entre os itens – mais próxima de 1 – maior o alfa e, conseqüentemente, altos (ou baixos) valores num item estão associados a altos (ou baixos) valores noutras questões.



O alfa de Cronbach para o agregado “Coordenar e apoiar projetos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados” - Itens 15 e 16 é de .791 , o que representa um bom valor. Para o agregado “Criar e gerir centros de recursos”– itens 18 e 19” é de .96, o que representa um excelente valor (Anexo 20).

Por outro lado, também se aplicaram os testes de normalidade para verificar se o conjunto de itens que formam as competências, agora reformuladas, cumprem o pressuposto de uma distribuição normal, ou seja, quando  $p < 0,05$ . Os valores obtidos indicam-nos que nenhum dos itens acima referido cumpre o pressuposto da normalidade pois, em todos,  $p < .05$ , isto é, a significância é inferior a 0,05 (anexo 20).

### **4.2.3. As competências segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores de CFAE.**

Tal como foi efetuado para os objetivos, também quisemos saber se as opiniões dos Diretores dos CFAE acerca das competências do RJFCP que estas entidades cumprem são influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo) e ainda pela caracterização do CFAE.<sup>5</sup>

Assim, serão corridas, preferencialmente, análises ANOVA *one-way* para as seguintes variáveis independentes: classe de idades, anos de serviço docente em classes, Setor de ensino, grupo de recrutamento, habilitações literárias, anos no cargo de diretor por

---

<sup>5</sup> Com efeito, com recurso à análise inferencial, foram aplicados os testes de significância estatística já anteriormente descritos:

- Teste U-Mann Whitney de amostras independentes caso não se verifiquem os pressupostos de homogeneidade e normalidade, para as variáveis independentes “género” e “formação especializada”, isto é, quando  $p < 0.05$ . Se ambas as análises não forem significativas ( $p > 0.05$ ), retém-se a hipótese nula e conclui-se que não se verificam diferenças estatisticamente significativas;
- análise correlacional (correlações de Pearson) para analisar a influência das variáveis independentes contínuas (idade, anos de serviço docente, anos no cargo, número de docentes e número de projetos inovadores). As correlações são significativas para  $p < 0.05$
- Análise de variância (ANOVA a um fator ou ANOVA *one-way*) ou em alternativa testes de Kruskal-Wallis, caso se verifique o não cumprimento dos pressupostos estatísticos paramétricos (normalidade, homogeneidade da variância e independência dos dados), ao nível das variáveis constituídas por classes/níveis (sector de ensino, categoria profissional e habilitações literárias e para as variáveis idade e anos de serviço docente, visto que estas são variáveis ordinais. Quando o modelo geral da ANOVA é significativo ( $p < 0.05$ ), calculam-se os testes *post hoc* de Tukey e Tukey-B. Por outro lado, quando se verifica que o Teste de Kruskal-Wallis não é significativo ( $p > 0.05$ ), não há diferenças significativas entre as variáveis, pelo que não há necessidade de se conduzir para testes *post hoc*.

classes, número de docentes afetos, número de agrupamentos afetos por categorias, número de escolas afetas por categorias, formação financiada realizada por categorias e formação não financiada realizada por categorias. <sup>6</sup>

#### **4.2.3.1. As competências que os CFAE cumprem segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.**

As opiniões que os Diretores dos CFAE têm acerca das competências enunciadas no artigo 20º do RJFCP que estas entidades cumprem também são objeto de análise segundo os seus indicadores pessoais (idade, género e habilitações literárias). Para tal, averiguámos a existência ou não de diferenças estatisticamente significativas, aplicando os vários testes anteriormente descritos. Com efeito, constatamos a existência de grande homogeneidade de opiniões segundo as características pessoais dos Diretores que responderam ao questionário, em virtude de somente as variáveis género e idade absoluta têm efeitos estatisticamente significativos sobre as perceções dos Diretores em relação a apenas duas competências enunciadas no nosso questionário.

##### **Género**

Como os testes de normalidade indicaram que os agregados de itens relativos às competências não cumpre o pressuposto da normalidade pois  $p < .05$ , logo efetuaram-se Testes de U de Mann-Whitney (anexo 20). Ao nível do Género verificam-se diferenças estatisticamente significativas face à competência descrita no item 14 "elaborar planos de formação", podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras), na qual as mulheres parecem significativamente mais concordar com o cumprimento desta competência quando comparados com os homens ( $H=623.000$ ;  $p < .05$ ). As restantes análises não são significativas, pois,  $p > .05$ , pelo que retemos a hipótese

---

<sup>6</sup> - teste de homogeneidade de variâncias (estatística de Levene) para as variáveis independentes. Quando o teste de Levene não puder garantir a homogeneidade das variâncias ( $p < 0.05$ ), serão corridas as análises de Kruskal-Wallis como alternativa não-paramétrica;

- testes *post hoc*, quando o modelo geral da ANOVA é significativo ( $p < 0.05$ ), havendo portanto diferenças significativas entre as variáveis.

nula e afirmamos que não se verificam diferenças ao nível do género face aos restantes resultados nos agregados de itens que constituem as competências que os CFAE cumprem (anexo 20).

### **Idade**

Quanto à variável independente idade, o seu estudo é realizado a dois níveis: idade absoluta e idade categorizada em classes com intervalos temporais de cinco anos. Aplicando a análise correlacional (correlação de Pearson), verifica-se uma correlação significativa e negativa entre a idade absoluta ( $r = -.328$ ,  $n=64$ ,  $p=.008$ ) e a competência descrita no item 12 “formar os docentes”. Isto parece significar que quanto maior for a idade do Diretor, menor é a sua concordância face ao cumprimento da competência “formar os docentes”.

Por outro lado, realizou-se o teste de homogeneidade de variâncias (estatística de Levene), o qual foi significativo ( $p= 0,006 < 0,05$ ) somente para a competência descrita pelo agregado de itens 15 e 16, “Coordenar e apoiar projetos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados”, ou seja, rejeita-se a hipótese nula de igualdade de variâncias entre as classes de idades. Para as restantes competências, o teste de Levene não conduziu a valores de significância abaixo de 0,05 (anexo 20)

Igualmente, na idade categorizada, aplicou-se a análise de variância (ANOVA) a um fator, tendo-se verificado que o modelo geral é significativo para a competência descrita pelo item 12 ( $F(4,59)=3.146$   $p = .021$ ) (anexo 20). Foram conduzidas comparações múltiplas (teste TuKey), havendo diferenças significativas entre as classes de idades (os Diretores com “41-45 anos” concordam significativamente mais que os Diretores de “56-60 anos”) ao nível das respostas para a competência “formar docentes”-item 12. Os outputs de ANOVA *one way* e do teste Tukey encontram-se no anexo 20.

Em virtude da competência descrita pelo agregado de itens 15 e 16 não cumprir a igualdade de variâncias foram conduzidos testes de Kruskal Wallis cujos resultados obtidos não revelaram diferenças estatisticamente significativas, isto é, todos acima de  $p < 0,05$  (anexo 20).

### **Habilitações literárias**

Aplicando os testes referidos (teste da homogeneidade de variâncias, ANOVA *one way* e testes de Kruskall Wallis para os casos em que a homogeneidade não é maior que .05.), verificou-se que a competência constituída pelos agregados de itens 18 e 19 não cumpre a igualdade de variâncias (Sig.= 0,028 < 0,05), não se tendo obtido mais nenhum valor significativo.

Sendo assim, não há diferenças significativas entre as habilitações literárias ao nível das respostas dadas pelos Diretores e também, não houve a necessidade de se conduzir testes *post hoc*.

#### **4.2.3.2. As competências que os CFAE cumprem segundo o perfil profissional dos seus Diretores.**

Aplicando os testes anteriores para analisar a influência das variáveis que definem o perfil profissional dos respondentes (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo), verificou-se que somente o setor de ensino influenciou de forma estatisticamente significativa as percepções dos Diretores acerca da competência “formar docentes”- item 12.

Neste sentido, no âmbito da nossa investigação, o perfil profissional dos Diretores não influenciou as suas percepções sobre as competências do RJFCP que os CFAE cumprem, um vez que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas completas, isto é, para todos os itens descritos no questionário.

Por conseguinte, uma vez que, ao contrário da variável setor de ensino, as variáveis anos de serviço docente, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo não registaram diferenças estatisticamente significativas, apenas iremos analisar a primeira.

### **Setor de ensino**

A realização dos testes já referidos (teste da homogeneidade de variâncias, ANOVA *one way* e testes de Kruskall Wallis para os casos em que a homogeneidade não é maior que .05.) permitiu-nos obter os seguintes resultados:

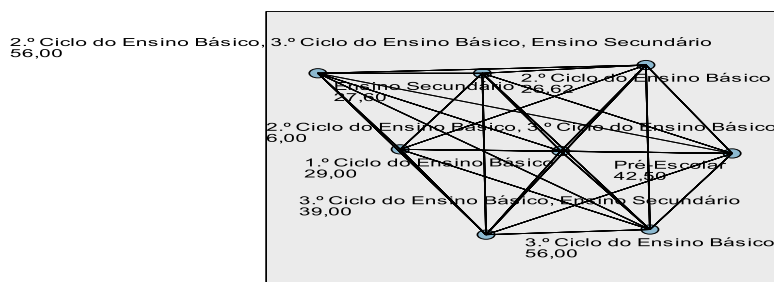
- o modelo geral da ANOVA é significativo para a competência “formar docentes”  
- item 12 ( $F(7,56) = 2.192$   $p < .049$ ), havendo portanto diferenças significativas entre os setores de ensino ao nível das respostas dadas para esta competência.

- visto que alguns grupos apenas têm somente 1 caso e isso impede testes *post-hoc*, usou-se a alternativa não paramétrica de testes de Kruskal-Wallis ( $H=14.182$  e  $\text{Sig.} = 0,048$  para  $p < .05$ ). Verificam-se que os Diretores dos 2º e 3º ciclos concordam significativamente menos com o item 12 quando comparados com os Diretores do 3º ciclo e secundário; 3º ciclo; 2º,3º e ensino secundário. Da mesma forma, os Diretores do ensino secundário concordam significativamente menos com este item 12 em comparação com os Diretores do 3º ciclo e secundário, conforme figura 27 a seguir.

Os outputs dos testes podem visualizar-se no anexo 20.

Figura 27 - Testes de Kruskal-Wallis para o setor de ensino

**Comparação Entre Pares de 4- Setor de Ensino a cujo grupo disciplinar está vinculado(a)**



Cada nó mostra a posição média de amostra de 4- Setor de Ensino a cujo grupo disciplinar está vinculado(a).

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Aj.
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico-2.º Ciclo do Ensino Básico	20,625	17,502	1,178	,239	1,000
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico-Ensino Secundário	21,600	16,828	1,284	,199	1,000
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico-1.º Ciclo do Ensino Básico	23,000	18,449	1,247	,213	1,000
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico-3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	33,000	16,872	1,956	,050	1,000
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico-Pré-Escolar	36,500	20,210	1,806	,071	1,000
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico-3.º Ciclo do Ensino Básico	50,000	23,336	2,143	,032	,900
2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico-2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	-50,000	23,336	-2,143	,032	,900
2.º Ciclo do Ensino Básico-Ensino Secundário	-,975	6,703	-,145	,884	1,000
2.º Ciclo do Ensino Básico-1.º Ciclo do Ensino Básico	2,375	10,105	,235	,814	1,000
2.º Ciclo do Ensino Básico-3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	-12,375	6,813	-1,816	,069	1,000
2.º Ciclo do Ensino Básico-Pré-Escolar	15,875	13,045	1,217	,224	1,000
2.º Ciclo do Ensino Básico-3.º Ciclo do Ensino Básico	-29,375	17,502	-1,678	,093	1,000
2.º Ciclo do Ensino Básico-2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	-29,375	17,502	-1,678	,093	1,000
Ensino Secundário-1.º Ciclo do Ensino Básico	1,400	8,886	,158	,875	1,000
Ensino Secundário-3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	-11,400	4,824	-2,363	,018	,507
Ensino Secundário-Pré-Escolar	14,900	12,126	1,229	,219	1,000
Ensino Secundário-3.º Ciclo do Ensino Básico	28,400	16,828	1,688	,091	1,000
Ensino Secundário-2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	-28,400	16,828	-1,688	,091	1,000
1.º Ciclo do Ensino Básico-3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	-10,000	8,969	-1,115	,265	1,000
1.º Ciclo do Ensino Básico-Pré-Escolar	13,500	14,290	,945	,345	1,000
1.º Ciclo do Ensino Básico-3.º Ciclo do Ensino Básico	-27,000	18,449	-1,464	,143	1,000
1.º Ciclo do Ensino Básico-2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	-27,000	18,449	-1,464	,143	1,000
3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário-Pré-Escolar	3,500	12,187	,287	,774	1,000
3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário-3.º Ciclo do Ensino Básico	17,000	16,872	1,008	,314	1,000
3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário-2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	-17,000	16,872	-1,008	,314	1,000
Pré-Escolar-3.º Ciclo do Ensino Básico	-13,500	20,210	-,668	,504	1,000
Pré-Escolar-2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	-13,500	20,210	-,668	,504	1,000
3.º Ciclo do Ensino Básico-2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário	,000	23,336	,000	1,000	1,000

Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

#### **4.2.3.3. As competências que os CFAE cumprem, segundo a caracterização do CFAE onde exerce o Diretor.**

Tal como fizemos para os objetivos e para os indicadores pessoais e profissionais dos Diretores aplicando os testes já referidos, também quisemos analisar a influência de algumas características do CFAE onde o Diretor exerce o seu cargo, nomeadamente, número de docentes afetos ao CFAE, número de Agrupamentos afetos ao CFAE, número de Escolas não agrupadas afetas ao CFAE, número de ações de formação realizadas no último ano e número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano.

Novamente, após as análises efetuadas, verificamos a existência de grande homogeneidade de opiniões segundo as características dos CFAE pois, não há evidências estatísticas de que se verifiquem diferenças estatisticamente significativas entre a caracterização do CFAE e as competências do RJFCP que estas entidades cumprem.

Somente a variável ” número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano” apresentou diferença estatisticamente significativa em relação à competência descrita pelo item 14 “Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras”

Assim, analisaremos somente a influência desta variável independente nas respostas acerca das competências que os CFAE cumprem.

#### **Número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano.**

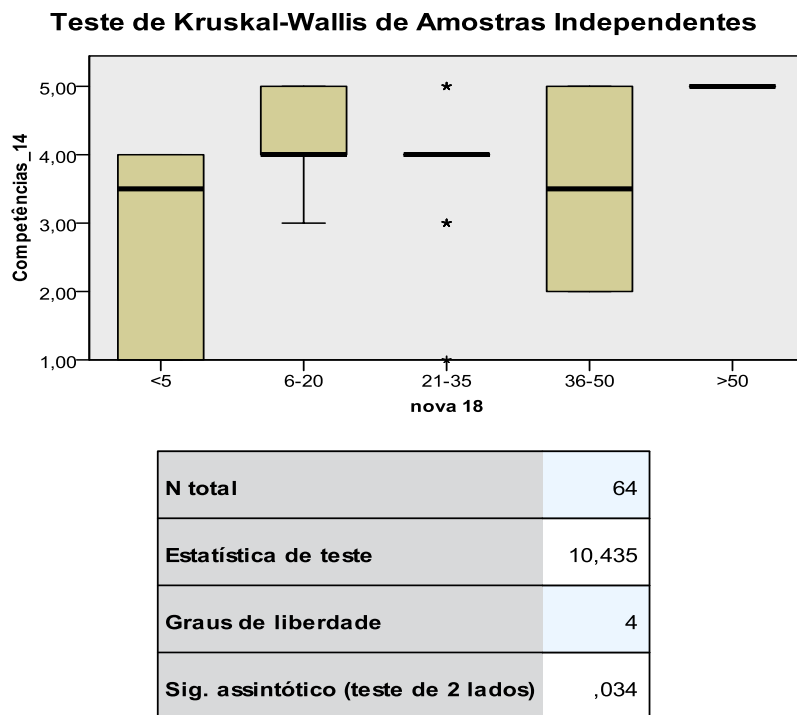
Aplicando, mais uma vez, os testes anteriormente descritos, verificamos que somente as competências definidas pelos itens 14 e 17 não cumprem a homogeneidade de variâncias, obtendo valores de significância para o teste de Levene inferiores a 0, 05 (anexo 20).

Também, verifica-se que os modelos gerais da ANOVA não são significativos, visto que o item 14 não tem homogeneidade das variâncias e deve ser processado com testes de Kruskal Wallis. O Teste de Kruskal-Wallis é significativo, com valor Sig. igual a 0,034 ( $p > .05$ ), havendo diferenças estatisticamente significativas entre a classe “<5” e a classe “6-20” formações não financiadas ao nível das respostas ao item 14. Por outras palavras, os CFAE com menos de 5 formações não financiadas têm ´significativamente menos tendência para concordar com o item 14 do que os CFAE com “6 a 20” ações de

formação não financiadas realizadas ( $H=10.435$ ,  $p<.05$ ), como se pode observar nas figuras 28 e 29 a seguir.

Os outputs dos testes aplicados com todos os valores obtidos estão no anexo 21.

Figura 28 - Teste de Kruskal-Wallis para o setor de ensino

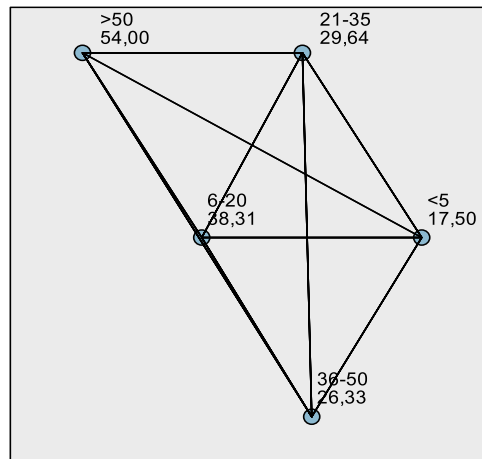


1. A estatística de teste está ajustada para empates.



Figura 29 - Comparação entre pares para o número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano.

**Comparação Entre Pares de nova 18**



Cada nó mostra a posição média de amostra de nova 18.

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro	Estatística de Teste	Sig.	Sig. Aj.
<5-36-50	-8,833	10,110		-,874	,382	1,000
<5-21-35	-12,136	8,065		-1,505	,132	1,000
<5-6-20	-20,810	7,854		-2,650	,008	,081
<5->50	-36,500	18,915		-1,930	,054	,536
36-50-21-35	3,303	8,065		,410	,682	1,000
36-50-6-20	11,977	7,854		1,525	,127	1,000
36-50->50	-27,667	18,915		-1,463	,144	1,000
21-35-6-20	8,674	4,951		1,752	,080	,798
21-35->50	-24,364	17,905		-1,361	,174	1,000
6-20->50	-15,690	17,811		-,881	,378	1,000

Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

### 4.3. O papel a desempenhar pelos CFAE.

Também quisemos saber quais as perceções dos Diretores acerca do papel dos CFAE.

Para isso, através do nosso questionário, solicitámos-lhes que relativamente a cada uma das frases que constituem a variável dependente “papel dos CFAE” (itens 20 a 35) se posicionem quanto ao seu grau de concordância, utilizando a escala de Likert com cinco níveis.

A análise que se segue tem procedimentos idênticos aos adotados para as variáveis dependentes já estudadas.

Assim, começaremos pelos resultados obtidos através da estatística descritiva, nomeadamente de percentagens, médias e desvio padrão como evidencia o quadro 64 a seguir.

Quadro 64 - Distribuição dos resultados do grau de concordância acerca do papel dos CFAE.

Os CFAE cumprem os objetivos de ...	DT (%)	D (%)	NCND (%)	C (%)	CT (%)	M	DP
20 - ... ajudam a criar parcerias entre Agrupamentos/ Escolas não agrupadas .	0	3,1	7,8	59,4	29,7	4,16	,695
21 - ... são importantes para o desenvolvimento organizacional das escolas.	0	1,6	9,4	45,3	43,8	4,31	,710
22 - ... constituem uma mais-valia para os Docentes a nível da evolução da sua Carreira.	1,6	0	9,4	48,4	40,6	4,27	,761
23 - ... constituem uma mais-valia para os Docentes a nível da quebra do isolamento.	1,6	1,6	9,4	56,3	31,3	4,14	,774
24 - ... constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas práticas pedagógicas.	1,6	0	6,3	48,4	43,8	4,33	,736
25 - ... constituem uma mais-valia para os Docentes a nível	1,6	0	3,1	48,4	46,9	4,39	,704

do melhoramento das suas competências pedagógicas.							
<b>26-</b> ... constituem uma mais-valia para as escolas na promoção do seu desenvolvimento.	0	4,7	9,4	<b>42,2</b>	<b>43,8</b>	4,25	,816
<b>27-</b> ... constituem uma mais-valia para a melhoria da inovação tecnológica das escolas.	0	1,6	10,9	<b>59,4</b>	<b>28,1</b>	4,14	<b>,663</b>
<b>28 -</b> ... constituem uma mais-valia para a imagem do sistema educativo.		1,6	14,1	<b>50,0</b>	<b>34,4</b>	4,17	,725
<b>29 -</b> ... constituem uma mais-valia para a reorganização da rede dos Estabelecimentos de Ensino e Educação.	3,1	18,8	34,4	31,3	12,5	<b>3,31</b>	<b>1,022</b>
<b>30 -</b> ... são garantes da formação centrada nas escolas.	0	0	7,8	<b>51,6</b>	<b>40,6</b>	4,33	,619
<b>31 –</b> ... contribuem para uma maior autonomia das escolas.	0	4,7	26,6	<b>51,6</b>	<b>17,2</b>	3,81	,774
<b>32 -</b> ... são importantes para a concretização da avaliação externa de desempenho docente.	0	4,7	9,4	28,1	57,8	4,39	,847
<b>33 -</b> ...promovem a inovação.	0	3,1	18,8	<b>54,7</b>	<b>23,4</b>	3,98	,745
<b>34 -</b> ...promovem a criatividade.	1,6	3,1	18,8	<b>56,3</b>	<b>20,3</b>	3,91	,811
<b>35 -</b> ...desenvolvem a comunidade educativa local.	0	4,7	20,3	<b>59,4</b>	<b>15,6</b>	3,86	,732

Discordo Totalmente (CT)    Discordo (D)    Não concordo nem discordo(NCND)  
 Concordo (C)    Concordo totalmente (CT)    Média (M)    Desvio Padrão (DP)

Com base nos dados do quadro, verifica-se que à exceção do item 29, a significativa maioria dos Diretores da nossa amostra (acima dos 68 %) *concordou* e *concordou totalmente* com os restantes descritores apresentados para o papel dos CFAE.

De facto, o único item que mereceu estes graus de concordância para menos de metade dos Diretores (43,8 %) foi que os CFAE “... constituem uma mais-valia para a

reorganização da rede dos Estabelecimentos de Ensino e Educação”, enquanto que cerca de 22% discorda deste papel dos CFAE e 34,4 % *não concorda nem discorda*.

Os restantes descritores apresentam graus de concordância elevados.

Os itens mais concordantes para a quase totalidade dos Diretores respondentes (acima dos 90 %) foram:

- “... constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas práticas pedagógicas” (item 24) para 59 Diretores.

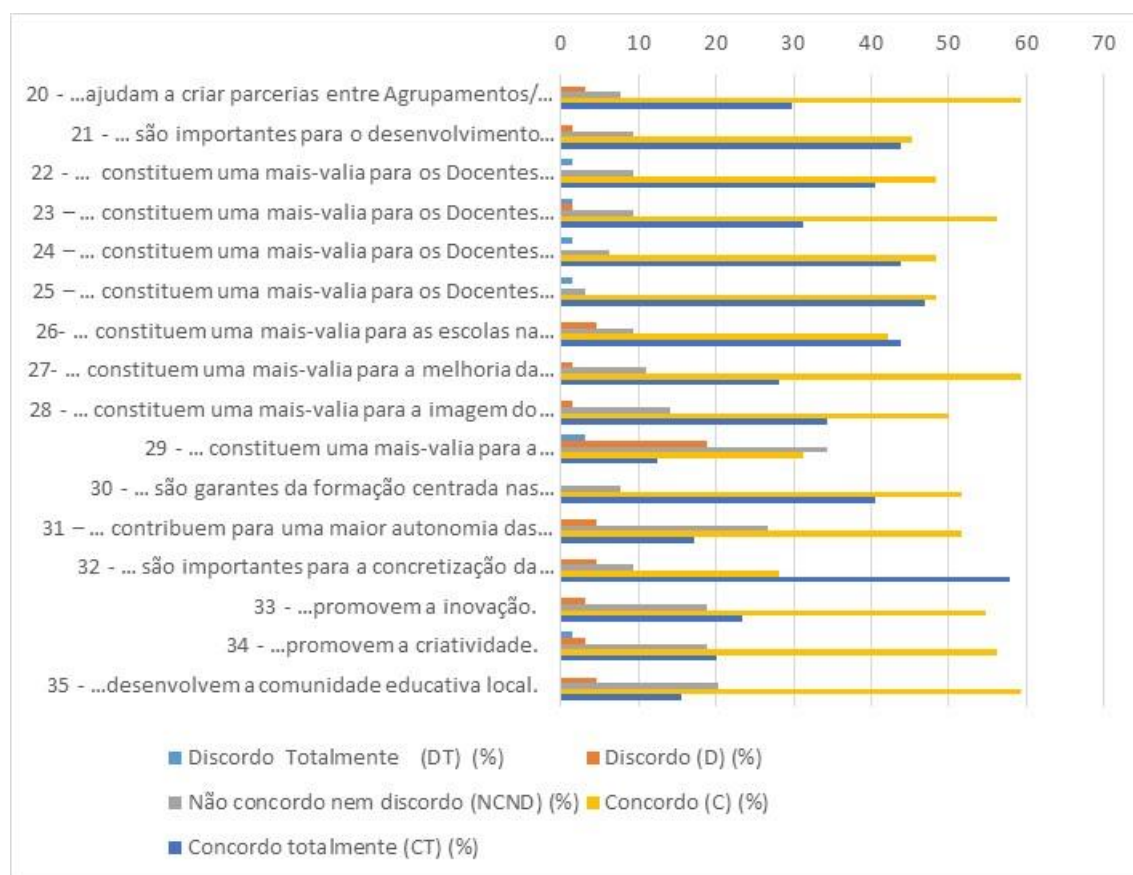
- “... constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas competências pedagógicas” (item 25), para 61 Diretores.

- “... são garantes da formação centrada nas escolas” (item 30), para 59 Diretores.

Estes três itens parecem constituir para os Diretores o principal papel dos CFAE e que norteiam as suas dinâmicas.

Da mesma forma que já efetuámos para as variáveis anteriores, ainda podemos analisar as opiniões dos Diretores acerca do papel que os CFAE assumem, tendo por base mais dados (média e desvio padrão) obtidos através da estatística descritiva, conforme se pode visualizar no quadro 65.

Figura 30 - Distribuição dos resultados do grau de concordância acerca do papel dos CFAE.



Quadro 65 - Média e desvio padrão segundo o grau de concordância relativo a cada item do papel dos CFAE.

Grau de concordância dos respondentes face às competências que os CFAE cumprem	Média	Desvio Padrão
<b>20</b> - ...ajudam a criar parcerias entre Agrupamentos/ Escolas não agrupadas .	4,16	,695
<b>21</b> - ... são importantes para o desenvolvimento organizacional das escolas.	4,31	,710
<b>22</b> - ... constituem uma mais-valia para os Docentes a nível da evolução da sua Carreira.	4,27	,761
<b>23</b> – ... constituem uma mais-valia para os Docentes a nível da quebra do isolamento.	4,14	,774
<b>24</b> – ... constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do	4,33	,736

melhoramento das suas práticas pedagógicas.		
<b>25</b> – ... constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas competências pedagógicas.	4,39	,704
<b>26</b> - ... constituem uma mais-valia para as escolas na promoção do seu desenvolvimento.	4,25	,816
<b>27</b> - ... constituem uma mais-valia para a melhoria da inovação tecnológica das escolas.	4,14	,663
<b>28</b> - ... constituem uma mais-valia para a imagem do sistema educativo.	4,17	,725
<b>29</b> - ... constituem uma mais-valia para a reorganização da rede dos Estabelecimentos de Ensino e Educação.	3,31	1,022
<b>30</b> - ... são garantes da formação centrada nas escolas.	4,33	,619
<b>31</b> – ... contribuem para uma maior autonomia das escolas.	3,81	,774
<b>32</b> - ... são importantes para a concretização da avaliação externa de desempenho docente.	4,39	,847
<b>33</b> - ...promovem a inovação.	3,98	,745
<b>34</b> - ...promovem a criatividade.	3,91	,811
<b>35</b> - ...desenvolvem a comunidade educativa local.	3,86	,732

O quadro 65 mostra que o valor médio situa-se entre 3,31 e 4,33.

Alguns valores do desvio padrão, encontram-se abaixo da unidade.

Tal como se procedeu para os objetivos e para as competências que constituem os 16 itens da secção C da parte III do nosso questionário são analisados reagrupando-os, segundo três dimensões (formação, mudança e gestão).

#### **4.3.1. O papel dos CFAE reformulado em dimensões.**

Pretendemos analisar o papel dos CFAE segundo outra perspetiva, reagrupando os 16 itens da secção C da parte III do questionário em três dimensões (gestão, mudança e formação), conforme é indicado no quadro abaixo.

Quadro 66 - Itens do papel dos CFAE reagrupados para outra perspectiva de análise.

Dimensão do papel dos CFAE e itens	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Não concordo nem discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)
<b>DIMENSÃO DA GESTÃO</b> 21, 22, 29, 31, 32 e 35	0,8	5,7	18,2	44,0	31,3
<b>DIMENSÃO DA MUDANÇA</b> 20, 23, 24, 28, 33 e 34	0,8	2,1	12,5	54,2	30,4
<b>DIMENSÃO DA FORMAÇÃO</b> 25, 26, 27 e 30	0,4	1,6	7,8	50,4	39,8

Com base no quadro constata-se que 90,2 % dos Diretores da nossa amostra manifestaram maior concordância com a dimensão da formação, o que é expetável tendo em conta que dirigem entidades formadoras. Por sua vez, 84,6 % dos respondentes concordam e concordam totalmente com a dimensão de mudança e por último, 75,3 % dos inquiridos concordam com a dimensão de gestão.

Em geral, a significativa maioria dos Diretores (mais de 75 %) concorda com estas três dimensões (formação, mudança e gestão) no papel dos CFAE.

Considerando esta nova reformulação dos descritores para o papel dos CFAE, torna-se necessário proceder à verificação da sua consistência interna.

### **4.3.2. Consistência interna do papel dos CFAE reformulado em dimensões.**

Conforme indicado no quadro anterior os itens 20 a 45 do questionário foram reagrupados com vista a analisar o papel dos CFAE na perspetiva de três dimensões (formação, mudança e gestão). Deste modo, resultaram três subescalas, sendo necessário analisar a sua consistência interna.

Utilizando procedimento idêntico ao conduzido para as variáveis dependentes anteriormente estudadas, calculou-se o coeficiente alfa de Cronbach para a consistência interna e a correlação item-total (quanto mais elevada for a correlação entre os itens – mais próxima de 1 – maior o alfa e, conseqüentemente, altos (ou baixos) valores num item estão associados a altos (ou baixos) valores noutras questões.

O alfa de Cronbach para o agregado de itens 21, 22,29,31, 32 e 35 é de .745 , o que representa um bom valor; o agregado de itens 20,23,24,28,33,34 é de .866, o que representa um valor excelente e o agregado de itens 25,26,27,30 é de .716, o que representa um valor bom. Os valores totais destes cálculos encontram-se no anexo 22.

Dado o exposto, a estatística inferencial a seguir apresentada parte do papel dos CFAE definido nas três dimensões referidas.

### **4.3.3. O papel a desempenhar pelos CFAE segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores de CFAE.**

Da mesma forma que já foi feito para os objetivos e para as competências, também quisemos saber se as opiniões dos Diretores dos CFAE acerca do papel dos CFAE são influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo) e ainda pela caracterização do CFAE. Para isso, recorreremos à análise inferencial, aplicando os testes de significância estatística já anteriormente referidos: teste de homogeneidade de variâncias (estatística de Levene), teste U-Mann Whitney de amostras independentes; análise correlacional (correlações de Pearson) para estudar a influência das variáveis independentes contínuas, idade, anos de serviço docente, anos no cargo, número de docentes e número de projetos inovadores, análise de variância (ANOVA a um fator ou ANOVA *one-way*) ou em alternativa testes de



Kruskall-Wallis, caso se verifique o não cumprimento dos pressupostos estatísticos paramétricos (normalidade, homogeneidade da variância e independência dos dados), ao nível das variáveis constituídas por classes/níveis (sector de ensino, categoria profissional e habilitações literárias e para as variáveis idade e anos de serviço docente e testes *post hoc* de Tukey e Tukey-B.

As correlações são significativas para  $p < 0.05$ .

A este nível, começámos por aplicar os testes de normalidade para verificar se o conjunto de itens que formam o papel dos CFAE, agora reformulados, cumprem o pressuposto de uma distribuição normal, ou seja, quando  $p < 0,05$ . Os valores obtidos indicam-nos que nenhum dos três agregados de itens (dimensão da formação, dimensão da mudança e dimensão da gestão), isto é, nenhuma das três dimensões definidas, cumpre o pressuposto da normalidade pois, em todos,  $p < .05$ , pelo que efetuou-se o teste de U-Mann Whitney no caso das variáveis dicotómicas género e formação especializada. Para os restantes indicadores executaram-se os testes atrás referidos.

Todavia, com base nos resultados obtidos nos diferentes testes é possível afirmar que não há diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas, exceto no caso da formação especializada. Quer dizer, nenhum dos indicadores do perfil pessoal e profissional (exceto a formação especializada) tem efeito estatisticamente significativo sobre as perceções que os Diretores respondentes acerca do papel dos CFAE.

Ao nível da estatística inferencial, calcular-se-á o *t-student*, ou alternativamente U-Mann Whitney de amostras independentes caso não se verificarem os pressupostos de homogeneidade e normalidade, para as VIs: Género e Formação Especializada.

#### **4.3.4. O papel dos CFAE reformulado, segundo o perfil pessoal dos seus Diretores**

Já referimos que as opiniões que os Diretores dos CFAE têm acerca do papel dos CFAE reformulado sob a perspetiva das dimensões formação, mudança e gestão não são influenciadas por nenhum dos seus indicadores pessoais (idade, género e habilitações literárias).

Com efeito, todos os valores obtidos no teste de U-Mann Whitney para a variável género, os testes de homogeneidade de variâncias e a ANOVA a um fator para a idade (em

classes) e nos casos em que a homogeneidade não é maior que .05, o teste Kruskal Wallis para as habilitações literárias, não conduziram a diferenças estatisticamente significativas.

Ou seja, não existem evidências estatísticas para se afirmar que o perfil pessoal dos Diretores caracterizado pelos indicadores analisados, idade, género e habilitações literárias, influenciou as suas perceções acerca do papel dos CFAE definido em três dimensões: formação, mudança e gestão.

Os outputs do software SPSS são fornecidos no anexo 22.

#### **4.3.4.1. O papel dos CFAE reformulado segundo o perfil profissional dos seus Diretores.**

Mais uma vez, aplicaram-se os testes anteriores para analisar o efeito estatístico do perfil profissional dos Diretores da amostra, caracterizado pelos indicadores anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo. Os resultados obtidos, conduziram-nos apenas para um valor significativo ao nível da formação especializada. Em vista disso, parece constatar-se que possuir ou não possuir formação especializada influência de forma estatisticamente significativa as perceções dos Diretores acerca do papel dos CFAE.

Sendo assim, atendendo ao seu efeito estatístico, analisaremos somente a variável formação especializada. Os resultados obtidos (outputs do software SPSS) para os restantes indicadores do perfil profissional dos Diretores encontram-se no anexo 22.

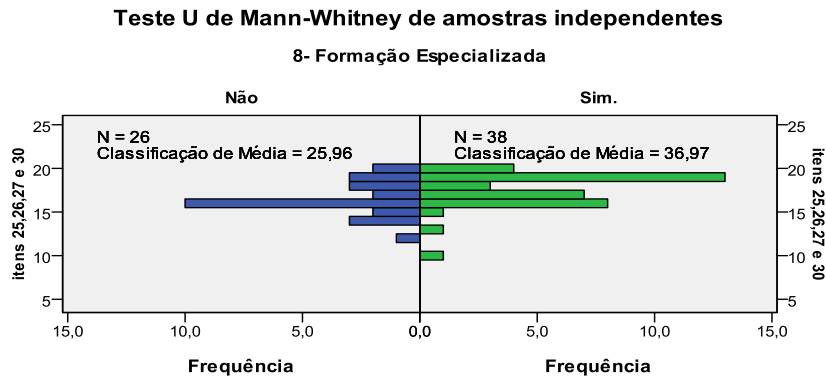
#### **Formação especializada**

Já afirmámos que os testes de normalidade (Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors e Shapiro-Wilk) indicaram que os três agregados (dimensões) de itens do papel dos CFAE não cumpre o pressuposto da normalidade pois  $p < .05$ , pelo que efetuaram-se Testes de U - Mann-Whitney de amostras independentes (anexo 22).

Ao nível de ter/não ter formação especializada, verificamos que existe uma diferença significativa na dimensão da formação (agregado de itens 25,26,27 e 30) o valor do teste ( $U=324.000$   $p=0,018 < .05$ ) e a análise gráfica (Fig. 7) indica que os Diretores que declararam possuir uma formação especializada parecem concordar significativamente

mais com esta dimensão em comparação com os Diretores que não possuem formação especializada.

Figura 31 - Resultados do teste U - Mann-Whitney para ter/não ter formação especializada.



<b>N total</b>	64
<b>U de Mann-Whitney</b>	324,000
<b>Wilcoxon W</b>	675,000
<b>Estatística de teste</b>	324,000
<b>Erro padrão</b>	71,592
<b>Estatística de Teste Padronizado</b>	-2,375
<b>Sig. assintótico (teste de 2 lados)</b>	,018

#### 4.3.4.2. O papel dos CFAE reformulado segundo a caracterização do CFAE onde exerce o Diretor.

Da aplicação dos testes descritos para as variáveis dependentes objetivos e competências, no que concerne a algumas características do CFAE onde o Diretor exerce o seu cargo, ( número de docentes afetos ao CFAE, número de Agrupamentos afetos ao CFAE, número de Escolas não agrupadas afetas ao CFAE, número de ações de formação realizadas no último ano e número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano), obtiveram-se resultados cujos valores do ponto de vista da estatística inferencial não são significativos. Por tudo isso, é possível afirmar que nenhuma das características atrás referidas tem efeito estatístico significativo sobre as opiniões dos

Diretores acerca do papel dos CFAE reformulado nas dimensões formação, mudança e gestão.

Os resultados totais dos testes aplicados podem visualizar-se no anexo 22.

#### 4.4. O tipo de liderança dos Diretores dos CFAE.

Quisemos saber ainda qual a perceção dos Diretores acerca do tipo de liderança que têm exercido. Ou seja, através do seu posicionamento quanto ao grau de concordância, relativamente a cada um dos tipos de liderança enunciados entre os itens 73 e 79 do nosso questionário, os Diretores expressaram a sua opinião sobre o modo como têm liderado.

A distribuição das respostas dadas pode visualizar-se no quadro 67.

Quadro 67 - Distribuição dos resultados do tipo de liderança (itens 73 a 79) dos Diretores de CFAE.

Os Diretores dos Centros de Formação têm exercido ...	DT (%)	D (%)	NCND (%)	C (%)	CT (%)	M	DP
73 - ... liderança <i>laissez faire</i> – <i>laissez passer</i> .	35,9	40,6	14,1	9,4	0	1,97	,942
74 - ... liderança democrática.	1,6	4,7	23,4	57,8	12,5	3,75	,797
75 - ... liderança proativa.	0	1,6	17,2	59,4	21,9	4,02	,678
76 – ... liderança para as tarefas (burocrática).	6,3	23,4	29,7	37,5	3,1	3,08	,997
77 - ... liderança para as relações.	0	3,1	21,9	59,4	15,6	3,88	,701
78 - ... liderança transformacional (mudança).	0	3,1	21,9	59,4	15,6	3,88	,701
79 - ... ausência de liderança.	32,8	46,9	15,6	3,1	1,6	1,94	,871

Discordo Totalmente (CT)    Discordo (D)    Não concordo nem discordo(NCND)

Concordo (C)    Concordo totalmente (CT)    Média (M)    Desvio Padrão (DP)

A leitura do quadro indica que a significativa maioria (mais de 76 %) dos Diretores *discorda e discorda totalmente* que têm exercido “liderança *laissez faire – laissez passer*.” (76,5 % dos respondentes) ou até “ausência de liderança” ( 79,8 % dos Diretores).

Pelo contrário, mais de 70 % dos Diretores *concorda e concorda totalmente* que têm exercido “liderança proativa” (81,3 %); “liderança para as relações” (75 %), liderança transformacional (mudança) (75 %) e “liderança democrática” (70,3 %).

É de salientar que menos de metade dos respondentes (40,6 %) tem a percepção de que os Diretores têm exercido “liderança para as tarefas (burocrática)” e cerca de 30 % *não concorda nem discorda*, parecendo existir uma certa divisão de opiniões sobre este tipo de liderança.

Também, podemos analisar os resultados recorrendo a outras medidas da estatística descritiva, nomeadamente, média e desvio padrão, apresentadas no quadro.

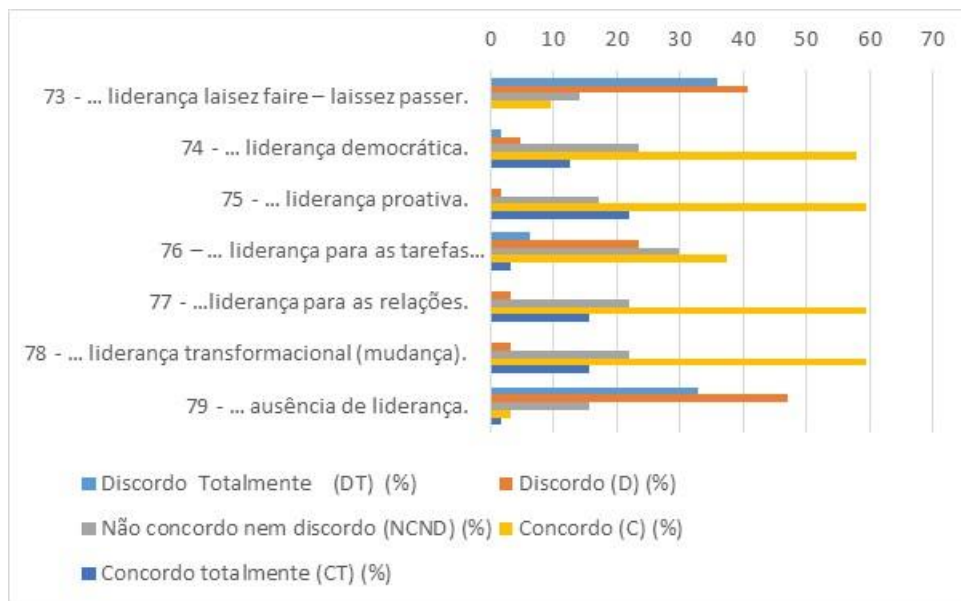
O quadro mostra que os Diretores percebem mais (maior média e menor desvio padrão) a “liderança proativa” e menos (menor média) a “ausência de liderança”,

Por outro lado, os Diretores da amostra *não concorda nem discorda* que têm exercido uma “liderança para as tarefas (burocrática)”

Do mesmo modo que se efetuou para as variáveis anteriormente estudadas, alguns dos 7 itens sobre os Diretores (secção F da parte III do questionário), são reagrupados com vista a compararmos os seus resultados com outros estudos.

Desta forma, o quadro 68 mostra como foram reagrupados alguns itens e apresenta a distribuição dos resultados.

Figura 32 - Distribuição dos resultados do tipo de liderança (itens 73 a 79) dos Diretores de CFAE.



Quadro 68 - Percepções dos Diretores sobre a liderança que têm exercido ( itens 73 a 79 reformulados..

Itens reformulados	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Não concordo nem discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)
a) ausência de liderança e liderança <i>laissez faire – laissez passer</i> . <b>Itens 73 e 79</b>	<b>34,4</b>	<b>43,8</b>	<b>14,8</b>	<b>6,2</b>	<b>0,8</b>
b) liderança democrática e liderança proativa. <b>Itens 74 e 75</b>	<b>0,8</b>	<b>3,1</b>	<b>20,3</b>	<b>58,6</b>	<b>17,2</b>
<b>76</b> – ... liderança para as tarefas (burocrática).	<b>6,3</b>	<b>23,4</b>	<b>29,7</b>	<b>37,5</b>	<b>3,1</b>
<b>77</b> - ... liderança para as relações.	<b>0</b>	<b>3,1</b>	<b>21,9</b>	<b>59,4</b>	<b>15,6</b>
<b>78</b> - ... liderança transformacional (mudança).	<b>0</b>	<b>3,1</b>	<b>21,9</b>	<b>59,4</b>	<b>15,6</b>

Discordo Totalmente (CT)    Discordo (D)    Não concordo nem discordo (NCND)

Concordo (C)    Concordo totalmente (CT)

O quadro sugere que a significativa maioria dos respondentes (mais de 78 %) tem a percepção de que os Diretores dos CFAE não têm exercido a “liderança *laissez faire – laissez passer*” nem a “ausência de liderança”.

Pelo contrário, cerca de 75 % dos Diretores considera que estes têm exercido “liderança democrática” e “liderança proactiva”, mas também “liderança para as relações” e “liderança transformacional (mudança)”.

### **Consistência interna da variável “Diretores – tipo de liderança” categorizado.**

Como já foi referido alguns dos itens 73 a 79 do questionário foram reagrupados com vista a comparação de resultados com outras investigações. Desde modo, resultaram cinco itens e duas novas subescalas (itens agrupados) que serão submetidas a consistência interna.

Neste sentido, utilizando procedimento idêntico ao efetuado para as variáveis anteriormente estudadas, calculou-se o coeficiente alfa de Cronbach para a consistência interna e a correlação item-total, sabendo que quanto mais elevada for a correlação entre os itens – mais próxima de 1 – maior o alfa de Cronbach e, conseqüentemente, altos (ou baixos) valores num item estão associados a altos (ou baixos) valores noutras questões.

Portanto, começa-se por calcular a consistência interna e correlação item-total.

O alfa de Cronbach para o agregado de itens 73 e 79 é de .818, o que representa uma boa consistência interna e o agregado de itens 74 e 75 é de .613, o que representa uma consistência interna aceitável.

Os resultados globais do software SPSS utilizado encontram-se em anexo 23.

Neste contexto, a relação entre as variáveis independentes e o tipo de liderança dos Diretores são analisados com recurso à estatística inferencial a seguir descrita.

#### **4.4.1. A liderança segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores.**

Quisemos averiguar se as percepções dos Diretores dos CFAE sobre o tipo de liderança que têm exercido são influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo).

Através da análise inferencial, tal como anteriormente, aplicámos os testes de significância estatística, teste de homogeneidade de variâncias - estatística de Levene, teste U-Mann Whitney de amostras independentes; análise correlacional- correlações de Pearson, análise de variância -ANOVA a um fator e testes de Kruskall-Wallis, e averiguámos se a associação entre as variáveis era estatisticamente significativa.

A nível estatístico as correlações e as diferenças entre variáveis são significativas para  $p < 0.05$ .

Com os resultados obtidos nos diferentes testes é possível afirmar que não há diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas, exceto nos seguintes casos: idade (absoluta e em classes), anos de serviço docente e formação especializada.

Novamente, verifica-se que existe uma grande homogeneidade de opiniões e perceções dos Diretores respondentes.

Os testes de normalidade indicam que os agregados e os itens não cumprem, o pressuposto da normalidade pois  $p < .05$ , logo efetuam-se Testes de U-Mann Whitney.

Seguidamente, analisaremos as variáveis com efeitos estatísticos significativos, acima referidas.

Os dados totais dos testes aplicados encontram-se no anexo 23.

#### **4.4.1.1. O tipo de liderança dos Diretores dos CFAE segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.**

O perfil pessoal dos Diretores teve, parcialmente, efeitos estatisticamente significativos nas perceções dos Diretores sobre o tipo de liderança que têm exercido, somente em termos de idade (absoluta e em classes).

Quanto ao género e às habilitações literárias dos Diretores não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Assim sendo, devido ao seu efeito estatístico, somente a variável idade é analisada.

Os resultados dos testes aplicados estão no anexo 23.

#### **Idade**

Ao nível da variável contínua idade, foram conduzidas correlações de Pearson no sentido de encontrar relações entre esta variável e os agregados de itens 73 a 79. Verificou-



se uma correlação significativa, a idade ( $r = -.377$ ;  $p < .05$ ) que parece estar negativamente correlacionada com respostas concordantes no agregado 73 e 79 (maior idade, corresponde menores valores neste agregado); Valores acima de .30 são considerados bons. Os outputs do software estão no anexo 23.

No que concerne à idade categorizada em classes, verifica-se que o modelo geral da ANOVA é significativo para o agregado de itens 74 e 75 ( $F(4,59) = 2,839$ ,  $p = .032$ ), sendo necessário correr-se testes post hoc. Estes Testes não foram conclusivos, pelo que aplicaram-se os testes de Kruskal Wallis no sentido de detetar diferenças. Verificou-se que os Diretores pertencentes à classe de idades “>60” concordavam significativamente mais com o agregado de itens 74 e 75 (“liderança democrática e liderança proactiva”) quando comparados com os Diretores da faixa etária “46-50 anos” ou da faixa etária “51-55anos”. Calculou-se igualmente os testes de Kruskal Wallis para os casos em que a homogeneidade das variâncias (Levene  $< .05$ ) não pode ser assegurada. Não se verificaram diferenças significativas.

Os resultados totais dos testes aplicados estão no anexo 23.

#### **4.4.1.2. O tipo de liderança dos Diretores dos CFAE, segundo o perfil profissional dos seus Diretores.**

Aplicando de novo os testes anteriores para estudar os efeitos estatísticos do perfil profissional dos Diretores da amostra, definido pelos indicadores anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo, verifica-se que apenas a primeira e a penúltima destas variáveis independentes tem efeito estatístico significativo nas perceções dos Diretores acerca do seu tipo de liderança.

Assim, devido à sua influência estatística, apenas analisaremos as variáveis anos de serviço docente e formação especializada.

##### **Anos de serviço docente**

Foram conduzidas correlações de Pearson no sentido de encontrar relações entre a variável anos de serviço docente e os agregados de itens 73 a 79. Verificou-se uma correlação significativa ( $r = -.414$ ;  $p < .05$ ) que parece estar negativamente correlacionada

com respostas concordantes no agregado 73 e 79 (“ausência de liderança e liderança *laissez faire – laissez passer*”), ou seja quanto maior é o tempo de serviço docente menores são os valores naquele agregado de itens; Valores acima de .30 são considerados bons. Os resultados totais estão no anexo 23.

### **Formação especializada**

Relativamente à formação especializada, verificam-se diferenças estatísticas significativas no agregado de itens 73 e 79 ( $U=656,000$ ,  $p < .05$ ) “ausência de liderança e liderança *laissez faire – laissez passer*” “e no agregado 74 e 75 ( $U=322,000$ ,  $p < .05$ ) (“liderança democrática e liderança proactiva”).

Ao nível do agregado 73 e 79, os Diretores que relatam não ter formação especializada concordam significativamente mais com a “ausência de liderança e liderança *laissez faire – laissez passer*” quando comparados com os Diretores sem formação especializada. Ao nível do agregado de itens 74,75 (“liderança democrática e liderança proactiva”) são os Diretores que relatam não ter formação especializada que concordam significativamente menos com estes tipos de liderança quando comparados com os Diretores sem a formação especializada.

## **4.5. As modalidades de Ações de Formação Contínua.**

Inquirimos ainda Diretores sobre qual a modalidade de ação de formação mais implementada pelos CFAE. Para isso, solicitámos aos respondentes que indicassem o seu grau de concordância, relativamente a cada um dos tipos de modalidades de ação de formação enunciados entre os itens 80 e 86 do nosso questionário.

A distribuição das respostas dadas pode visualizar-se no quadro 69.

Quadro 69 - Distribuição dos resultados da modalidade de ação de formação mais implementada (itens 80 a 86) pelos CFAE.

Os CFAE cumprem os objetivos de ...	DT (%)	D (%)	NCND (%)	C (%)	CT (%)	M	DP
80 - ... oficina de formação.	3,1	35,9	21,9	29,7	9,4	3,06	1,082
81 - ... curso de formação.	3,1	12,5	15,6	53,1	15,6	3,66	,996
82 - ... círculo de estudos.	34,4	50,0	7,8	6,3	1,6	1,91	,904
83 - ... projeto.	45,3	43,8	3,1	6,3	1,6	1,75	,909
84- ... estágio.	62,5	32,8	1,6	3,1	0	1,45	,688
85- ... seminário.	42,2	40,6	7,8	9,4	0	1,84	,930
86- ... módulo de formação.	46,9	37,5	6,3	7,8	1,6	1,80	,979

Discordo Totalmente (CT) Discordo (D) Não concordo nem discordo (NCND)  
 Concordo (C) Concordo totalmente (CT) Média (M) Desvio Padrão (DP)

Com base no quadro é possível afirmar que a significativa maioria (mais de 84 %) dos Diretores *discorda* e *discorda totalmente* que as modalidades de ações de formação mais implementadas pelos CFAE sejam estágio (95,3 % dos Diretores), projeto (89,1 % dos Diretores), círculo de estudos (84,4 %), módulo de formação (84,4 %) e seminário (82,8 %).

Contrariamente, a maioria dos Diretores (68,7 %) *concorda* e *concorda totalmente* que a modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE é o curso de formação.

Todavia, a percepção dos Diretores participantes no nosso estudo acerca da modalidade “oficina de formação” parece denotar alguma ambiguidade, pois 39,1 % dos respondentes *concorda* e *concorda totalmente* que tem sido a modalidade mais implementada, mas 39,0 % tem opinião contrária e 21,9 % *não concorda nem discorda*.

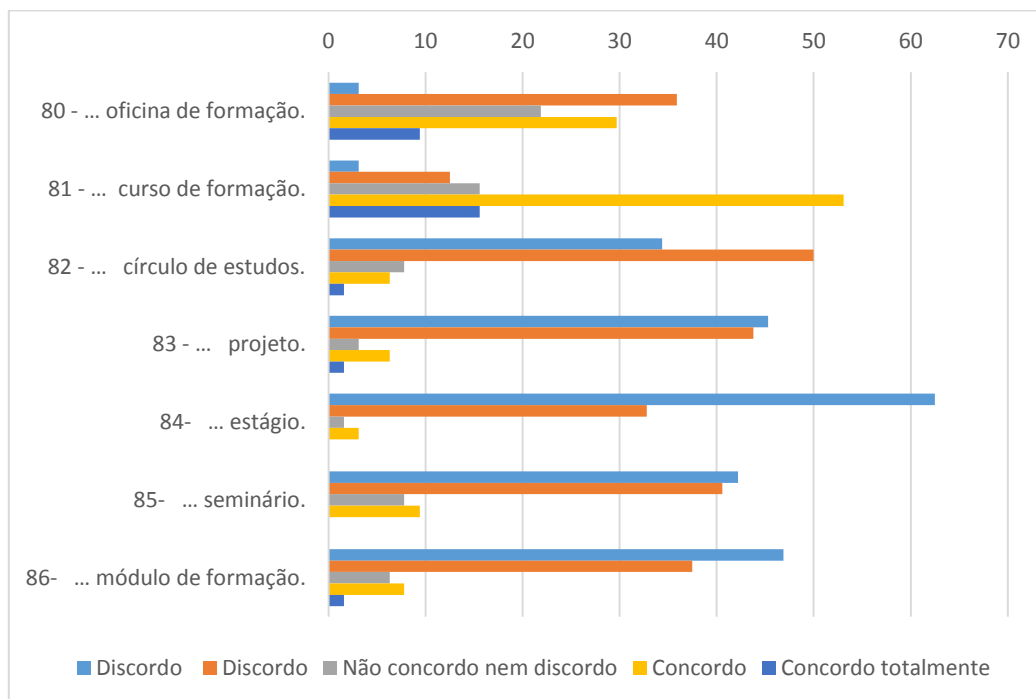
O quadro mostra ainda que tendo em consideração outras medidas da estatística descritiva ( média e desvio padrão), os Diretores concordam mais (maior média) que o curso de formação é a modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada. Em sentido oposto, os Diretores têm a percepção que a modalidade que tem sido menos implementada pelos CFAE ( menor média e menor desvio padrão) é o estágio. `

De salientar que a percepção sobre a modalidade oficina de formação é a que apresenta maior desvio em relação à média, ou seja, maior valor de desvio padrão (1, 082).

Procedendo da mesma forma aquando das variáveis anteriormente estudadas, os 7 itens referentes à modalidade de ação de formação (secção G da parte III do questionário), são reagrupados com vista a compararmos os seus resultados com outros estudos.

Assim, o quadro 70 apresenta o reagrupamento dos itens 80 a 86 em dois tipos de modalidades e mostra a distribuição dos respetivos resultados.

Figura 33 - Distribuição dos resultados da modalidade de ação de formação mais implementada (itens 80 a 86) pelos CFAE.



Quadro 70 - Percepções dos Diretores sobre o tipo de modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE ( itens 80 a 86 reformulados).

Tipo de modalidade de ação de Formação	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Não concordo nem discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)
a) Modalidades centradas nos conteúdos. <b>Itens 81, 85 e 86.</b>	<b>30,8</b>	<b>30,2</b>	<b>9,9</b>	<b>23,4</b>	<b>5,7</b>
b) Modalidades centradas nos contextos escolares <b>Itens 80, 82, 83 e 84</b>	<b>36,3</b>	<b>40,6</b>	<b>8,6</b>	<b>11,4</b>	<b>3,1</b>

Discordo Totalmente (CT)    Discordo (D)    Não concordo nem discordo(NCND)  
Concordo (C)    Concordo totalmente (CT)

O quadro reflete a existência de ambiguidade nas percepções dos Diretores porque mais de 60 % *discorda* e *discorda totalmente* que os únicos dois tipos de modalidades de ações de formação considerados (centradas nos conteúdos e centradas nos contextos escolares) são os mais implementados, isto é, a maioria dos Diretores da amostra tem a percepção de que nenhum tipo de modalidade de ação de formação tem sido a mais implementada.

É de salientar que somente 29,1 % dos Diretores *concorda* e *concorda totalmente* que as modalidades centradas nos conteúdos têm sido as mais implementadas pelos CFAE.

Devido à categorização da variável dependente “modalidade de ação de formação que tem sido a mais implementada pelos CFAE”, é necessário proceder à respetiva consistência interna.

### **Consistência interna da variável “modalidade de ação de formação que tem sido a mais implementada pelos CFAE” categorizada.**

Os itens 80 a 86 do questionário foram reagrupados com vista a comparação de resultados com outras investigações em dois novos itens e duas novas subescalas (itens agrupados) que são submetidas a consistência interna através do cálculo do Alfa de Cronbach.

Sendo assim, teve-se procedimento idêntico ao já efetuado para as variáveis estudadas, determinando-se o coeficiente alfa de Cronbach para a consistência interna e a correlação item-total, tendo em consideração que quanto mais elevada for a correlação entre os itens – mais próxima de 1 – maior o alfa de Cronbach e, por conseguinte, altos (ou baixos) valores num item estão associados a altos (ou baixos) valores noutras questões.

Portanto, começa-se por calcular a consistência interna e a correlação item-total.

O alfa de Cronbach para o agregado de itens 81,85,86 é de.562, o que representa uma consistência interna fraca mas ainda aceitável (Pereira e Patrício, 2013); o agregado de itens 80,82,83,84 é de.638, o que representa uma consistência interna razoável e aceitável.

Os resultados globais apresentam-se no anexo 24.

A relação entre as variáveis independentes e o tipo de “modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE” é analisada recorrendo aos valores obtidos através dos testes de hipóteses com o software SPSS.

#### **4.5.1. O tipo de “modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE”, segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores.**

Para averiguar se as perceções dos Diretores dos CFAE sobre o tipo de modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada por estas entidades são influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo), procedeu-se à estatística inferencial.

Fazendo a abordagem da análise inferencial, tal como anteriormente, aplicámos os testes de significância estatística, teste de homogeneidade de variâncias - estatística de

Levene, teste U-Mann Whitney de amostras independentes; análise correlacional-correlações de Pearson, análise de variância -ANOVA a um fator e testes de Kruskal-Wallis, e averiguámos se a associação entre as variáveis era estatisticamente significativa.

A nível estatístico as correlações e as diferenças entre variáveis são significativas para  $p < 0.05$ .

Os valores obtidos nos testes estatísticos sugerem que não há diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas, exceto nos seguintes casos: idade (em classes) e anos de serviço docente (em classes).

Mais uma vez, verifica-se que existe uma grande homogeneidade nas perceções dos Diretores da nossa amostra.

Também, os testes de normalidade indicam que os agregados e os itens não cumprem, o pressuposto da normalidade pois  $p < .05$ , logo efetuam-se Testes de U-Mann Whitney.

Seguidamente, analisaremos com particular destaque as variáveis com efeitos estatísticos significativos, atrás referidas.

Os dados totais dos testes aplicados encontram-se no anexo 24.

#### **4.5.1.1. O tipo de “modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE”, segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.**

Verifica-se que o perfil pessoal dos Diretores teve, em parte, efeitos estatisticamente significativos nas perceções dos Diretores sobre o tipo de modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada, apenas em termos da idade categorizada em classes.

Quanto aos outros indicadores do perfil pessoal dos Diretores (género e habilitações literárias), não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Assim, face ao seu efeito estatístico significativo, apenas se destaca a análise da variável idade.

Os resultados totais dos testes aplicados apresentam-se no anexo 25.

## **Idade**

Considerando a idade absoluta (em anos), foram conduzidas correlações de Pearson no sentido de encontrar relações entre esta variável e os agregados de itens 80 a 86. Os resultados obtidos mostram que não se verificam correlações significativas (anexo 25).

Por sua vez, para a variável categorizada em classes, utilizou-se a análise de variância ANOVA one-way, ou testes de Kruskal-Wallis mediante o não cumprimento dos pressupostos estatísticos paramétricos (i.e. normalidade, homogeneidade da variância e independência dos dados).

No presente caso, já verificámos que a variável dependente não segue uma distribuição normal a partir do teste S-W. No entanto, vários autores reforçam a ideia que a ANOVA é um teste robusto, sendo capaz de minimizar os efeitos deste problema em amostras com  $N > 30$  sujeitos. Desse modo, serão corridas preferencialmente análises ANOVA one-way.

Verifica-se, assim, que o modelo geral da ANOVA não é significativo para os agregados (incumprimento da homogeneidade das variâncias). Aplicou-se o teste de Kruskal Wallis para os casos em que a homogeneidade das variâncias (Levene  $< .05$ ) não pode ser assegurada.

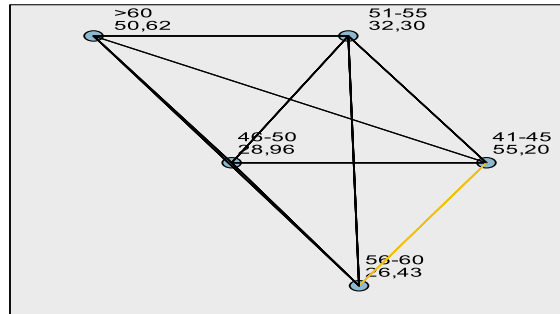
Dessa forma, registam-se diferenças estatisticamente significativas para o agregado de itens 80,82,83,84 ( $H = 14.454$ ,  $p < .01$ ). Comparativamente, os Diretores da faixa etária de idades “41-45” anos, concordam significativamente mais com o agregado de itens 80,82,83 e 84 (modalidades centradas nos conteúdos) quando comparados com os Diretores do grupo de idades “55-60”, “46-50” e “51-55” anos. Igualmente, os Diretores com mais de 60 anos concordam significativamente mais com o agregado de itens 80,82,83 e 84 quando comparados com indivíduos dos grupos “55-60” e “46-50” anos.



A figura 34 visualiza esta análise.

Figura 34 - Tipo de “modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE”, segundo a classe de idades dos seus Diretores: comparação entre pares de classes de idades.

**Comparação Entre Pares de Classes de Idades**



Cada nó mostra a posição média de amostra de Classes de idades.

Amostra 1-Amostra 2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Aj.
56-60-46-50	2,524	6,549	,385	,700	1,000
56-60-51-55	5,865	5,622	1,043	,297	1,000
56-60->60	-24,190	9,962	-2,428	,015	,152
56-60-41-45	28,765	9,074	3,170	,002	<b>,015</b>
46-50-51-55	-3,342	6,715	-,498	,619	1,000
46-50->60	-21,667	10,617	-2,041	,041	,413
46-50-41-45	26,242	9,788	2,681	,007	,073
51-55->60	-18,325	10,072	-1,819	,069	,689
51-55-41-45	22,900	9,195	2,491	,013	,128
>60-41-45	4,575	12,336	,371	,711	1,000

Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

Os resultados totais dos testes aplicados encontram-se no anexo 25.

#### 4.5.1.2. O tipo de “modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE”, segundo o perfil profissional dos seus Diretores.

Aplicando, mais uma vez, os testes anteriores para estudar os efeitos estatísticos do perfil profissional dos Diretores (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo),

verifica-se que apenas as variáveis independentes anos de serviço docente em classes e experiência no cargo influenciam com evidência estatística as percepções dos Diretores acerca do tipo de “modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE”.

Neste contexto, atendendo à sua influência estatística, apenas destaca-se a análise das variáveis atrás referidas.

### **Anos de serviço docente**

Determinou-se o coeficiente de correlação de Pearson no sentido de encontrar relações entre a variável anos de serviço docente e os agregados de itens 80 a 86. Os resultados obtidos possibilitam afirmar-se que não se registou nenhuma correlação significativa.

Os resultados totais estão no anexo 26.

Porém, estudando a variável “anos de serviço docente” categorizada em classes, é possível afirmar que o modelo geral da ANOVA a um fator para o agregado de itens 81,85, 86 (modalidades centradas nos conteúdos) é significativo ( $F(4,59) = 3,392$ ,  $p = .015$ ).

Portanto, existem diferenças significativas entre as classes de anos de serviço docente ao nível das respostas dadas pelos respondentes a este agregado de itens.

Correu-se testes post hoc, com vista às comparações múltiplas. Estas parecem sugerir que os Diretores com “15-19” anos de serviço concordam significativamente mais com este agregado de itens quando comparados com os Diretores com “25-29” e “30-34” anos de experiência docente.

Por aplicação do teste de homogeneidade de variâncias, verifica-se que o agregado de itens 80,82,83,84 (modalidades centradas nos contextos escolares) não cumpre o pressuposto da homogeneidade. Neste sentido, correram-se análises de Kruskal Wallis para os casos em que a homogeneidade não foi garantida. Os resultados obtidos, permitem-nos afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Os dados totais obtidos estão no anexo 26.

#### 4.6. A Bolsa de Formadores.

Procurámos saber quais as perceções dos Diretores sobre o modo como se tem caracterizado a bolsa de formadores dos CFAE. Para tal, solicitámos-lhes que se posicionassem quanto ao seu grau de concordância, relativamente a cada um dos quatro itens (87 a 90) enunciados no questionário.

A distribuição dos resultados obtidos com recurso à estatística descritiva apresentam-se no quadro 71.

Quadro 71 - Distribuição dos resultados da bolsa de formadores (itens 87 a 90) dos CFAE.

A bolsa de formadores ...	DT (%)	D (%)	NCMD (%)	C (%)	CT (%)	M	DP
<b>87</b> - ... internos é pouco diversificada.	0	21,9	28,1	39,1	10,9	3,39	,953
<b>88</b> - ... externos é pouco diversificada.	10,9	45,3	29,7	10,9	3,1	2,50	,943
<b>89</b> - ...internos é reduzida.	0	25,0	15,6	48,4	10,9	3,45	,991
<b>90</b> - ... externos é maioritariamente constituída por Professores do Ensino Superior.	15,6	57,8	12,5	12,5	1,6	2,27	,930

Discordo Totalmente (CT) Discordo (D) Não concordo nem discordo(NCND)  
Concordo (C) Concordo totalmente (CT) Média (M) Desvio Padrão (DP)

Os dados constantes do quadro destacam que a maioria significativa dos Diretores (73,4 %) *discorda* e *discorda totalmente* que a bolsa de formadores externos é maioritariamente constituída por Professores do Ensino Superior e, também que é pouco diversificada (para 56,2 % dos Diretores).

Pelo contrário, 59,3 % dos inquiridos, *concorda* e *concorda totalmente* que a bolsa de formadores internos é reduzida e metade dos Diretores (50,0 %) tem a perceção de que esta bolsa é pouco diversificada.

Considerando os valores da média e do desvio padrão, verifica-se que a opinião dos Diretores é mais desfavorável, em média face a uma “bolsa de formadores externos

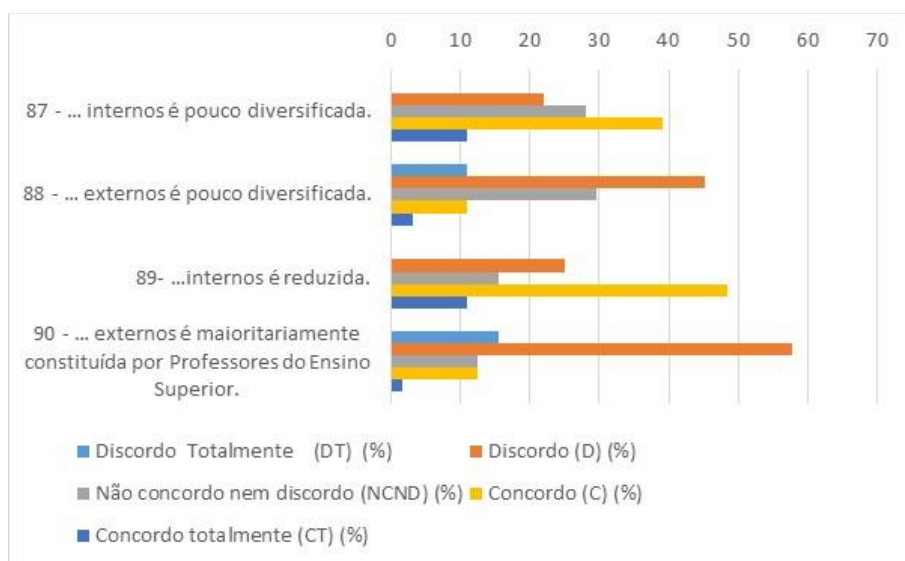
maioritariamente constituída por Professores do Ensino Superior (menor valor médio) e, ao invés, concorda mais, em média, que a bolsa de formadores internos é reduzida (maior média e maior desvio padrão).

De referir, que aproximadamente 30 % dos Diretores *não concorda nem discorda* que a bolsa de formadores (internos e externos) seja pouco diversificada, ou seja, uma terça parte dos Diretores não manifestou uma posição clara sobre este aspeto.

Em suma, os Diretores percecionam uma bolsa de formadores externos que não é maioritariamente constituída por Professores do Ensino Superior e que não é pouco diversificada,

Tal como já se procedeu antes, quisemos averiguar a influência das características pessoais e profissionais nas opiniões dos Diretores.

Figura 35 - Distribuição dos resultados da bolsa de formadores (itens 87 a 90) dos CFAE.



#### 4.6.1. A bolsa de formadores dos CFAE, segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores.

Procedendo de igual modo para as variáveis já estudadas, com o recurso à estatística inferencial, procurámos averiguar se o perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo) dos Diretores dos

CFAE têm efeitos estatísticos significativos sobre as suas percepções acerca do modo como se tem caracterizado a bolsa de formadores daquelas entidades.

Aplicámos novamente os testes de significância estatística para averiguar se existe associação estatisticamente significativa entre as variáveis: teste de homogeneidade de variâncias - estatística de Levene, teste de U-Mann Whitney de amostras independentes; análise correlacional – coeficiente de correlação de Pearson, análise de variância - ANOVA a um fator e testes de Kruskal-Wallis,

No âmbito estatístico as correlações e as diferenças entre variáveis são significativas para valores  $p < 0.05$ .

Os resultados obtidos nos testes estatísticos sugerem que não há diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas, exceto no caso da experiência, em anos, no cargo de Diretor.

Isto parece significar que, mais uma vez, existe uma grande homogeneidade nas percepções dos Diretores da nossa amostra.

Também, os testes de normalidade indicam que os itens não cumprem, o pressuposto da normalidade pois  $p < .05$ , logo efetuam-se Testes de U-Mann Whitney.

Posteriormente, analisaremos com particular destaque a única variável independente com efeito estatístico significativo, atrás referida.

Os resultados globais dos testes aplicados encontram-se no anexo 27.

#### **4.6.1.1. A bolsa de formadores dos CFAE segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.**

Relativamente ao perfil pessoal dos Diretores, os resultados dos testes aplicados possibilita afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os seus indicadores e as percepções que os Diretores têm sobre a bolsa de formadores dos CFAE.

Os resultados totais dos testes aplicados apresentam-se no anexo 27.

#### **4.6.1.2. A bolsa de formadores dos CFAE segundo o perfil profissional dos seus Diretores.**

Aplicando, outra vez, os testes anteriores para estudar os efeitos estatísticos do perfil profissional dos Diretores (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo),

verifica-se que somente a variável experiência no cargo influencia com evidência estatística as percepções dos Diretores acerca da bolsa de formadores dos CFAE.

Assim, destaca-se a seguir a análise da variável experiência no cargo, em virtude do seu efeito estatístico significativo.

### **Experiência, em anos, no cargo de Diretor**

Os testes de normalidade indicam que os quatro itens (87-90) não cumprem o pressuposto da normalidade, pois  $p < .05$ , logo efetuam-se testes de U - Mann Whitney de amostras independentes.

Ao nível da variável anos no cargo não categorizado, foram conduzidas correlações de Pearson no sentido de encontrar relações entre esta variável e os itens relativos à bolsa de formadores. Deste modo, verificou-se uma correlação significativa, negativa e boa ( $r = -0,479$  e  $p = 0,000 < .01$ ) entre a experiência, em anos não categorizados, no cargo de Diretor e os maiores valores no item 90 (“bolsa de formadores externos majoritariamente constituída por Professores do Ensino Superior”) ou seja, quanto maior é a experiência no cargo de Diretor, menos concordará com o item 90.

Os resultados globais obtidos podem visualizar-se no anexo 27.

Por outro lado, considerando a experiência no cargo como variável categorizada em classes, aplicou-se a análise de variância ANOVA a um fator.

Verifica-se que o modelo geral da ANOVA é significativo para o item 90 (“bolsa de formadores externos majoritariamente constituída por Professores do Ensino Superior”) com valor de  $F(6,57) = 2,624$ ,  $p = .003$ , pelo que existem diferenças estatisticamente significativas entre os anos no cargo de diretor ao nível das respostas neste item.

Correram-se testes post hoc. As comparações múltiplas parecem sugerir que os Diretores que estiveram entre “0-3” anos no cargo concordam significativamente mais com o item 90, quando comparados com os Diretores com “14-16” e “>19” anos no cargo. Correram-se análises de Kruskal Wallis para os casos em que não foi possível assegurar a homogeneidade das variâncias. Porém, não se verificam resultados significativos, isto é com efeitos estatísticos significativos.

Os resultados totais obtidos encontram-se no anexo 27.

## 5. As dinâmicas e constrangimentos dos CFAE

### 5.1. As dinâmicas dos CFAE

Inquirimos os Diretores de CFAE acerca das dinâmicas que se têm verificado desde 2008, ano em que ocorreu a reorganização da rede a nível nacional destas estruturas, formalizada com a publicação do despacho nº 18039/2008, de 4 de julho.

Para tal, pedimos aos respondentes que se posicionassem quanto ao seu grau de concordância, face a cada uma das 17 afirmações relativas às dinâmicas a partir de 2008 (itens 56 a 72).

A análise seguinte tem procedimentos idênticos aos já adotados para as variáveis anteriormente estudadas.

Da mesma forma, começamos por apresentar os valores da estatística descritiva, designadamente, a percentagem válida (frequência relativa), bem como a média e o desvio padrão, como mostra o seguinte quadro 72.

Quadro 72 - Distribuição dos resultados das dinâmicas (itens 56 a 72) dos CFAE.

De 2008 até hoje tem –se verificado que ...	DT (%)	D (%)	NCND (%)	C (%)	CT (%)	M	DP
<b>56-</b> ... houve mudança de paradigma no Sistema de Formação Contínua.	0	4,7	15,6	59,4	20,3	3,95	,744
<b>57-</b> ... houve <b>somente</b> mudança na Rede Nacional dos Centros de Formação.	6,3	46,9	23,4	21,9	1,6	2,66	,946
<b>58-</b> ...houve mudança nas dinâmicas dos CFAE.	0	4,7	17,2	59,4	18,8	3,92	,741
<b>59-</b> ...houve <b>somente</b> mudanças no financiamento dos CFAE.	4,7	46,9	25,0	15,6	7,8	2,75	1,039
<b>60 -</b> ...houve apenas mudanças no volume de formação disponível.	9,4	43,8	26,6	20,3	0	2,58	,922

61 - ...houve mudança na dinâmica do funcionamento dos Centros de Formação.	0	6,3	17,2	65,6	10,9	3,81	,710
62 - ...aumentou, no geral, a oferta de Formação Contínua.	6,3	21,9	28,1	34,4	9,4	3,19	1,082
63- ...aumentou a inovação dos CFAE.	3,1	14,1	39,1	35,9	7,8	3,31	,924
64- ...aumentou a oferta de Formação Contínua adequada às necessidades dos Docentes.	1,6	15,6	25,0	45,3	12,5	3,52	,959
65- ...aumentou a oferta de Formação Contínua adequada às necessidades das Escolas.	3,1	10,9	25,0	48,4	12,5	3,56	,957
66- ...aumentou a autonomia pedagógica dos CFAE.	6,3	28,1	39,1	23,4	3,1	2,89	,945
67- ...aumentou a articulação entre os Centros de Formação e as Escolas Associadas.	0	3,1	32,8	57,8	6,3	3,67	,644
68 - ..aumentou a procura de Formação Contínua.	6,3	29,7	40,6	21,9	1,6	2,83	,901
69 - ..aumentou a proximidade Centros de Formação – Escolas Associadas.	0	4,7	37,5	51,6	6,3	3,59	,684
70 - ...aumentou a solicitação das Escolas aos CFAE.	1,6	4,7	37,5	50,0	6,3	3,55	,754
71 - ...aumentou o trabalho burocrático dos CFAE.	6,3	25,0	28,1	32,8	7,8	3,11	1,071
72 - ...aumentou a bolsa de formadores internos nos CFAE.	0	17,2	18,8	57,8	6,3	3,53	,854

Discordo Totalmente (CT)      Discordo (D)      Não concordo nem discordo(NCND)  
 Concordo (C)      Concordo totalmente (CT)      Média (M)      Desvio Padrão (DP)

Os valores inscritos no quadro parecem revelar que mais de metade dos Diretores (acima de 57 %) *concorda e concorda totalmente* que desde 2008 têm-se verificado as seguintes dinâmicas: “houve mudança de paradigma no Sistema de Formação Contínua” (79,7 % dos respondentes), “houve mudança nas dinâmicas dos CFAE” ( 78,2 % dos respondentes), “houve mudança na dinâmica do funcionamento dos Centros de Formação”



(76,5 % dos respondentes), “aumentou a articulação entre os Centros de Formação e as Escolas Associadas” (64, 1 %), “aumentou a bolsa de formadores internos nos CFAE” ( 64, 1 %), “aumentou a oferta de Formação Contínua adequada às necessidades das Escolas” (60,9 %), “aumentou a proximidade Centros de Formação – Escolas Associadas” ( 57,9 %) e “aumentou a oferta de Formação Contínua adequada às necessidades dos Docentes” (57,8 %).

Em sentido oposto e embora em menor percentagem, a maioria dos Diretores (acima de 51 % “), *discorda e discorda totalmente* que “houve somente mudança na Rede Nacional dos Centros de Formação” (53,2 % dos respondentes), “houve apenas mudanças no volume de formação disponível” (53,2 %) e que “houve somente mudanças no financiamento dos CFAE (51,6 %).

Porém, cerca de 40 % dos Diretores não concorda nem discorda que “aumentou a autonomia pedagógica dos CFAE” e que “aumentou a procura de Formação Contínua”, o que sugere que as dinâmicas a este nível não se alteraram a partir de 2008.

Ainda podemos analisar as opiniões dos Diretores acerca das dinâmicas, com base nos valores da estatística descritiva obtidos para a média e para o desvio padrão conforme se pode ver na figura 36 a seguir.

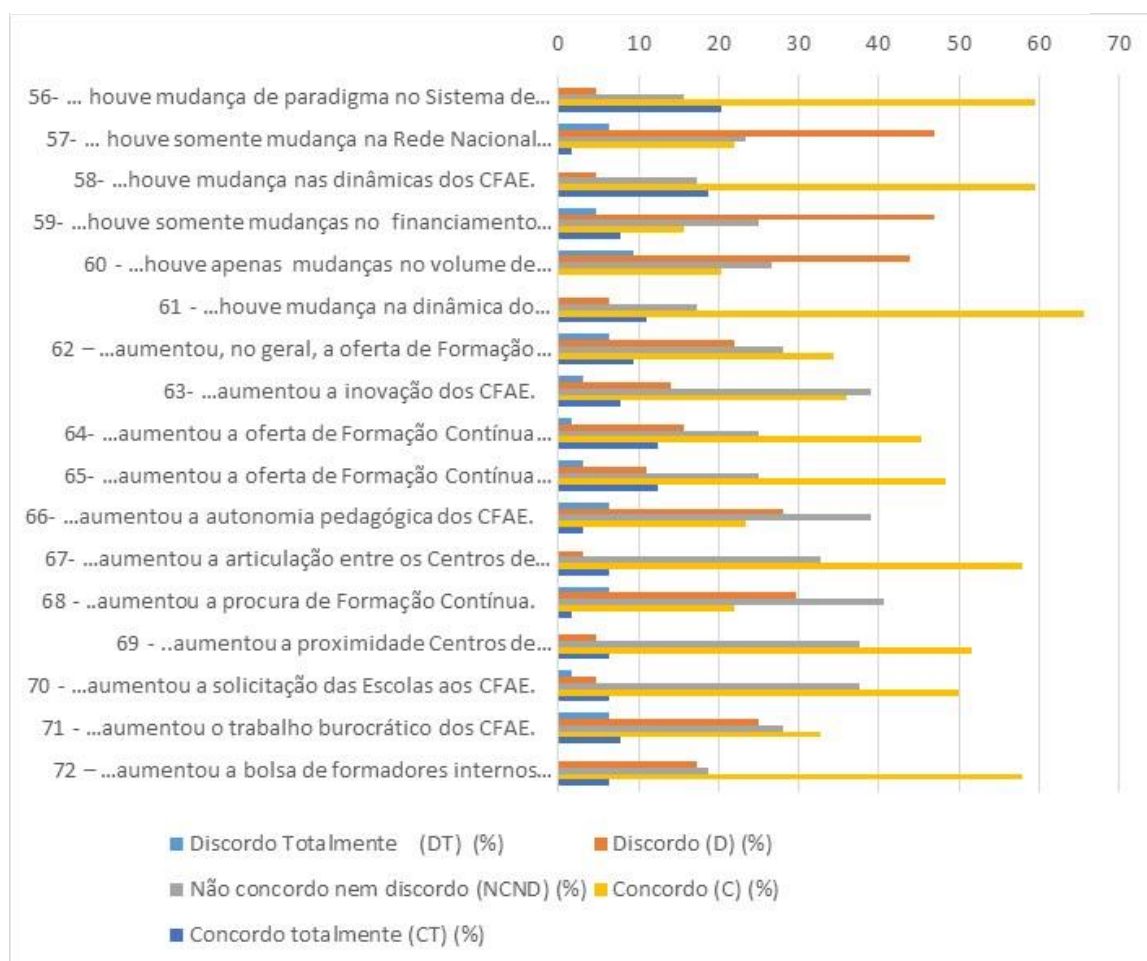
Deste modo, podemos afirmar que os itens 59, 62 e 71 são os que apresentam maior desvio em relação à média.

Contudo, em quatro itens (57, 59, 60 e 66) a média, abaixo de 3,00 situa-se entre *discordo e não concordo nem discordo*.

A média mais alta (3,95), próxima de *concordo* verificou-se no item 56, “houve mudança de paradigma no Sistema de Formação Contínua” e ao invés a média mais baixa registou-se entre *discordo e não concordo nem discordo*, no caso do item 60 “houve apenas mudanças no volume de formação disponível”.

A distribuição da frequência relativa dos itens 56 a 72 também pode ser visualizada na seguinte figura.

Figura 36 - Distribuição dos resultados das dinâmicas (itens 56 a 72) dos CFAE.



### 5.1.1. As dinâmicas segundo o perfil pessoal e profissional dos seus Diretores.

Tal como anteriormente, também quisemos saber se as perceções dos Diretores dos CFAE sobre as dinâmicas destas entidades são influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo).

Novamente, com recurso à análise inferencial, através da aplicação dos testes de significância estatística já referidos (teste de homogeneidade de variâncias - estatística de Levene, teste U-Mann Whitney de amostras independentes; análise correlacional-

correlações de Pearson, análise de variância -ANOVA a um fator ou ANOVA *one-way* e testes de Kruskal-Wallis) averiguámos se a associação entre as variáveis era significativa.

Estatisticamente, as correlações e as diferenças entre variáveis são significativas para  $p < 0.05$ .

Assim, os valores obtidos nos diferentes testes permitem-nos constatar que não há diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas, exceto nos seguintes casos e para alguns itens: idade em classes, tempo de serviço em classes, tempo de serviço em anos, experiência no cargo de Diretor, setor de ensino e grupo de recrutamento, .

Mais uma vez, verifica-se grande homogeneidade de opiniões e de perceções dos Diretores envolvidos na nossa amostra.

Ao nível da estatística inferencial, calculou-se o teste o *t-student*, ou alternativamente o teste U-Mann Whitney de amostras independentes caso não se verifiquem os pressupostos de homogeneidade e normalidade, para as variáveis independentes Género e Formação Especializada.

#### **5.1.1.1. As dinâmicas dos CFAE segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.**

O perfil pessoal dos Diretores teve efeitos estatisticamente significativos nas perceções dos Diretores sobre as dinâmicas somente ao nível da idade ( em classes).

##### **Idade (em classes)**

Ao nível das variáveis constituídas por classes/níveis, visto que estas são variáveis ordinais, utilizaram-se ANOVA *one-way*, ou testes de Kruskal-Wallis mediante o não cumprimento dos pressupostos estatísticos paramétricos (i.e. normalidade, homogeneidade da variância e independência dos dados). No presente caso, já verificamos que a variável dependente não segue uma distribuição normal a partir do teste S-W, no entanto diversos autores reforçam a ideia que a ANOVA é um teste robusto, sendo capaz de minimizar os efeitos deste problema em amostras com  $N > 30$  sujeitos. Desse modo, foram corridas preferencialmente análises ANOVA *one-way*.

Verifica-se que o modelo geral da ANOVA não é significativo para os vários itens. Correu-se o teste de Kruskal Wallis para os itens que não obtiveram a homogeneidade das

variâncias. Verificou-se que para o item “...aumentou a proximidade Centros de Formação – Escolas Associadas”, os Diretores da classe de idades “56-60 anos” pontuam significativamente menos nesta resposta em comparação com os indivíduos das classes “46-50”, “41-45” e superior a 60 anos..

Os outputs do software SPSS estão no anexo 28

### **5.1.1.2. As dinâmicas dos CFAE segundo o perfil profissional dos seus Diretores.**

Aplicando mais uma vez os testes anteriores para estudar a influência do perfil profissional dos Diretores respondentes, definido pelas variáveis independentes, anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo, verifica-se que somente a formação especializada e a categoria profissional não têm efeito estatístico significativo nas perceções dos Diretores acerca das dinâmicas. As restantes apresentam variação estatística significativa.

#### **Anos de serviço docente**

No caso da variável contínua, foram conduzidas correlações de Pearson no sentido de encontrar relações entre estas variáveis e os agregados de itens. Verificaram-se correlações significativas negativas e fracas entre os Anos de Serviço Docente e o item – “... houve somente mudança na Rede Nacional dos Centros de Formação” ( $r = -.251, p < .05$ ) e com o item “...houve apenas mudanças no volume de formação disponível” ( $r = -.258, p < .05$ ).

Considerando os anos de serviço em classes, verifica-se que o modelo geral da análise de variância ANOVA a um fator é significativo para o item “...houve apenas mudanças no volume de formação disponível” ( $F(4,59) = 3,765, p < .01$ ). Correram-se testes de Tukey para as comparações múltiplas. Verifica-se assim que, para este item, os Diretores com “20-24 anos” anos de serviço pontuam significativamente mais neste item quando comparados com os Diretores com “30-34 anos” de serviço docente. O teste Kruskal Wallis para itens não homogêneos não demonstrou diferenças significativas adicionais.

Os dados totais obtidos do SPSS encontram-se em anexo 29.

### **Experiência no cargo**

As correlações de Pearson mostraram que existem correlações significativas negativas e moderadas entre a experiência em anos no cargo de Diretor e o item "...houve apenas mudanças no volume de formação disponível" ( $r = -.388, p < .01$ ).

Quer dizer, a maior experiência no cargo de diretor parece corresponder a menores valores de concordância naquele item.

Relativamente à experiência no cargo distribuída em categorias, verifica-se que o modelo geral da ANOVA também é significativo para aquele item ( $F(6,57) = 3,148, p = .010$ ). Correram-se testes post hoc. Os testes de post hoc Tukey HSD e Tukey B. Verificou-se que os diretores com experiência até 3 anos no cargo pontuam significativamente menos no item quando comparados com os diretores com experiência no cargo de "7-10 anos" e ">19 anos". Calculou-se o teste de Kruskal Wallis para os itens que não asseguravam o pressuposto da homogeneidade das variâncias. Não se verificaram diferenças significativas nas análises não paramétricas.

Os dados totais da análise podem visualizar-se no anexo 29.

### **Setor de ensino**

Verifica-se que o modelo geral da ANOVA é significativo para o item "...houve somente mudanças no financiamento dos CFAE". ( $F(7,56) = 2,681, p < .05$ ). Não é possível correr testes post hoc, visto que há grupos que só têm um sujeito. Correu-se o teste Kruskal-Wallis para os casos em que a homogeneidade das variâncias não pode ser assegurada e para circum-navegar a limitação dos testes post hoc. Verificou-se que tanto os Diretores do 1º Ciclo como os diretores exclusivamente do Ensino Secundários pontuam significativamente menos no item em comparação com os diretores exclusivamente no 2º Ciclo e com os que pertencem exclusivamente ao pré-escolar.

Os *outputs* obtidos do SPSS encontram-se em anexo 29.

## **Grupo de recrutamento**

Verifica-se que o modelo geral da ANOVA não é significativo ( $p > .05$ ), não sendo necessário correr-se testes post hoc. Correu-se o Kruskal-Wallis para os casos em que a homogeneidade das variâncias não foi assegurada. Obtiveram-se diferenças significativas ao nível do item "...houve somente mudanças no financiamento dos CFAE" ( $H=35,245$ ,  $p < .01$ ). Efetivamente, os diretores do grupo de recrutamento "400" e os do grupo de recrutamento "110" pontuam significativamente menos naquele item quando comparados com os diretores dos grupos de recrutamento "550", "230", "100", "200", "510" e "210". Por outro lado, os diretores do grupo de recrutamento "500" pontuam significativamente menos no item quando comparados com os indivíduos dos grupos "600", "550", "230", "100", "200", "510" e "210". Os diretores do grupo de recrutamento "520" cotam significativamente menos no item quando comparados com os diretores dos grupos "600", "550", "230", "100", "200".

Os *outputs* obtidos do SPSS encontram-se no anexo 29.

## **5.2. Os constrangimentos dos CFAE**

Para estudar as dinâmicas dos CFAE envolvidos na nossa amostra, analisámos as percepções dos seus Diretores acerca dos constrangimentos destas entidades.

Assim, solicitámos-lhes que se posicionassem relativamente a cada uma dos itens (36 a 55) que se referem aos constrangimentos dos CFAE quanto ao seu grau de concordância.

Novamente, a análise que se segue tem os mesmos procedimentos aos já adotados para as variáveis anteriormente estudadas.

Do mesmo modo, iniciamos com os valores obtidos na estatística descritiva, designadamente, frequências absolutas e percentagens, como mostra o quadro 73 a seguir.

Quadro 73 - Distribuição dos resultados dos constrangimentos (itens 36 a 55) dos CFAE.

<b>Os constrangimentos dos Centros de Formação são ...</b>	<b>DT (%)</b>	<b>D (%)</b>	<b>NCND (%)</b>	<b>C (%)</b>	<b>CT (%)</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>36</b> – Falta de enquadramento jurídico como organização.	3,1	18,8	20,3	34,4	23,4	3,56	1,139
<b>37</b> - Estruturas muito burocráticas.	<b>20,3</b>	<b>35,9</b>	10,9	25,0	7,8	2,64	<b>1,277</b>
<b>38</b> - Estão muito centrados no seu diretor.	<b>15,6</b>	<b>39,1</b>	20,3	18,8	6,3	2,61	1,149
<b>39</b> – Volume de problemas a resolver.	<b>4,7</b>	<b>35,9</b>	29,7	20,3	9,4	2,94	1,067
<b>40</b> - Falta de financiamento para a Formação.	0	1,6	6,3	<b>31,3</b>	<b>60,9</b>	<b>4,52</b>	<b>,690</b>
<b>41</b> - Dificuldade em contratar formadores externos.	0	25,0	18,8	26,6	29,7	3,61	1,163
<b>42</b> - Dificuldade em arranjar formadores internos.	1,6	20,3	17,2	<b>46,9</b>	<b>14,1</b>	3,52	1,023
<b>43</b> - Falta de autonomia financeira.	3,1	12,5	7,8	<b>29,7</b>	<b>46,9</b>	4,05	1,161
<b>44</b> - <b>Apenas</b> têm autonomia pedagógica.	6,3	26,6	26,6	29,7	10,9	3,13	1,120
<b>45</b> – <b>Apenas</b> têm autonomia administrativa.	<b>12,5</b>	<b>34,4</b>	23,4	23,4	6,3	2,77	1,137
<b>46</b> - Falta de recursos humanos de apoio.	0	1,6	10,9	<b>42,2</b>	<b>45,3</b>	4,31	,732
<b>47</b> -Aumento da sua área de influência geográfica.	3,1	32,8	<b>39,1</b>	23,4	1,6	2,88	,864
<b>48</b> - Falta de apoio dos organismos centrais do Ministério da Educação e da Ciência.		10,9	31,3	<b>42,2</b>	<b>15,6</b>	3,63	,882
<b>49</b> - Falta de colaboração das Escolas Associadas.	7,8	32,8	26,6	29,7	3,1	2,88	1,031
<b>50</b> - Volume de trabalho na gestão do processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD).	<b>10,9</b>	<b>50,0</b>	23,4	15,6	0	2,44	,889

<b>51-</b> Reduzida procura de formação por parte dos Docentes.	<b>9,4</b>	<b>59,4</b>	18,8	10,9	1,6	<b>2,36</b>	,861
<b>52-</b> Atraso na identificação das necessidades de formação.	<b>1,6</b>	<b>40,6</b>	31,3	23,4	3,1	2,86	,906
<b>53-</b> Dificuldades na elaboração do Plano de Formação.	<b>6,3</b>	<b>39,1</b>	28,1	25,0	1,6	2,77	,955
<b>54-</b> Desmotivação dos Docentes.	3,1	28,1	26,6	29,7	12,5	3,20	1,086
<b>55-</b> Grande dependência da Escola – Sede.	3,1	39,1	18,8	29,7	9,4	3,03	1,098

Discordo Totalmente (CT)      Discordo (D)      Não concordo nem discordo(NCND)  
 Concordo (C)      Concordo totalmente (CT)      Média (M)      Desvio Padrão (DP)

Os valores constantes do quadro salientam que dos 20 itens relativos aos constrangimentos, 13 não tiveram a concordância de mais de metade dos 64 Diretores envolvidos neste estudo.

Os três itens que mereceram maior concordância para os Diretores foram:

- **40** - Falta de financiamento para a Formação (92,2 %);
- **46** - Falta de recursos humanos de apoio (87,5 %)
- **43** - Falta de autonomia financeira (76,6 %)

Com efeito, estes três aspetos parecem ser os maiores constrangimentos que atualmente mais preocupam a significativa maioria dos Diretores.

Ao invés, os três itens que mereceram menor concordância ou maior discordância da parte dos Diretores foram:

- **51** - Reduzida procura de formação por parte dos Docentes (68,8 %).
- **50** - Volume de trabalho na gestão do processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) (60,9 %);
- **37** - Estruturas muito burocráticas (56,2 %);



Ou seja, a menor procura de formação, o volume de trabalho e a burocracia não parece afetar o funcionamento dos CFAE, pois não são constrangimentos para a maioria dos seus Diretores.

O quadro ressalta ainda que 54,7 % dos Diretores discordam totalmente ou discordam que a afirmação de que os CFAE “estão muito centrados no seu diretor” (item 38), seja um constrangimento.

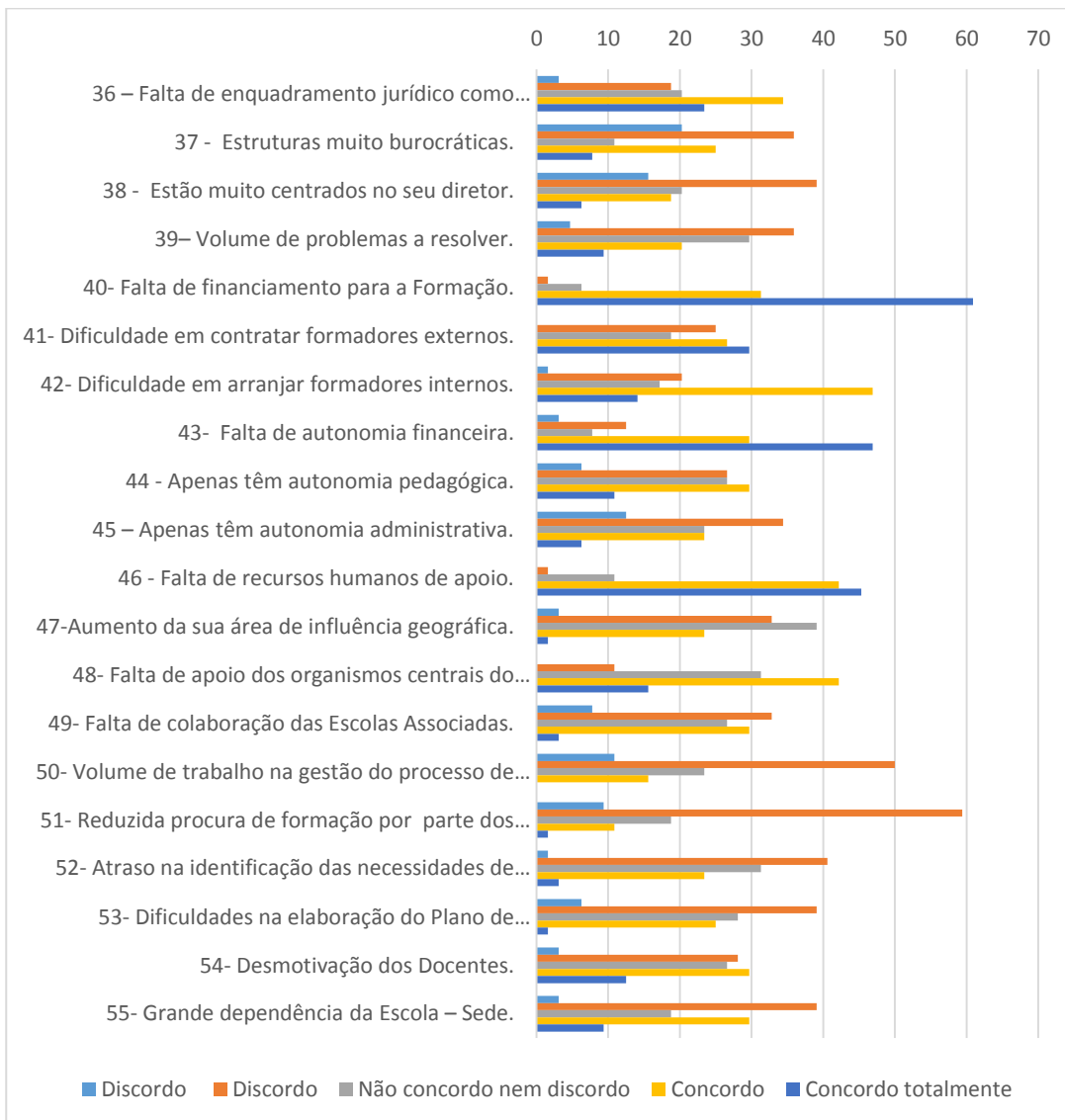
Também é de referir que 39,1 % dos Diretores *não concorda nem discorda* que o “aumento da sua área de influência geográfica” seja um constrangimento para o funcionamento do CFAE e somente 25 % *concorda e concorda totalmente*.

É importante ressaltar, porém, que o último item (55), “Grande dependência da Escola – Sede” parece refletir uma certa ambiguidade das percepções dos respondentes, pois, 42,2 % *discorda e discorda totalmente*, enquanto 39,1 % *concorda e concorda totalmente* que se trata de um constrangimento.

Por outro lado, a existência de eventuais “dificuldades na elaboração do Plano de Formação” (item 53), não é constrangimento para 42,4 % dos Diretores mas é para 26,6 %.

Da mesma forma que já efetuámos para as variáveis anteriores, ainda podemos analisar as opiniões dos Diretores acerca do papel que os CFAE assumem, tendo por base mais dados (média e desvio padrão) obtidos através da estatística descritiva, conforme se pode visualizar no quadro 74.

Figura 37 - Distribuição dos resultados dos constrangimentos (itens 36 a 55) dos CFAE.



Quadro 74 - Média e desvio padrão segundo o grau de concordância relativo a cada item dos constrangimentos dos CFAE.

<b>Os constrangimentos dos Centros de Formação são ...</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>36</b> – Falta de enquadramento jurídico como organização.	3,56	1,139
<b>37</b> - Estruturas muito burocráticas.	2,64	1,277
<b>38</b> - Estão muito centrados no seu diretor.	2,61	1,149
<b>39</b> – Volume de problemas a resolver.	2,94	1,067
<b>40</b> - Falta de financiamento para a Formação.	4,52	,690
<b>41</b> - Dificuldade em contratar formadores externos.	3,61	1,163
<b>42</b> - Dificuldade em arranjar formadores internos.	3,52	1,023
<b>43</b> - Falta de autonomia financeira.	4,05	1,161
<b>44</b> - <b>Apenas</b> têm autonomia pedagógica.	3,13	1,120
<b>45</b> – <b>Apenas</b> têm autonomia administrativa.	2,77	1,137
<b>46</b> - Falta de recursos humanos de apoio.	4,31	,732
<b>47</b> -Aumento da sua área de influência geográfica.	2,88	,864
<b>48</b> - Falta de apoio dos organismos centrais do Ministério da Educação e da Ciência.	3,63	,882
<b>49</b> - Falta de colaboração das Escolas Associadas.	2,88	1,031
<b>50</b> - Volume de trabalho na gestão do processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD).	2,44	,889
<b>51</b> - Reduzida procura de formação por parte dos Docentes.	2,36	,861
<b>52</b> - Atraso na identificação das necessidades de formação.	2,86	,906
<b>53</b> - Dificuldades na elaboração do Plano de Formação.	2,77	,955
<b>54</b> - Desmotivação dos Docentes.	3,20	1,086
<b>55</b> - Grande dependência da Escola – Sede.	3,03	1,098

O quadro 74 mostra que o valor médio situa-se entre 3,31 e 4,33.

Alguns valores do desvio padrão, encontram-se abaixo da unidade.

Os 20 itens relativos aos constrangimentos da secção D da parte III do questionário também são analisados segundo quatro categorias (administração, dificuldades financeiras, dificuldades de origem interna e falta de pessoal de apoio).

### 5.2.1. Os constrangimentos categorizados

Tendo em vista a comparação dos resultados com outros estudos reagrupámos os 20 itens que formam os descritores acerca dos constrangimentos dos CFAE. Desta forma, resultaram as seguintes quatro categorias:

- Administração – **Itens 36, 37, 38, 44, 45, 47, 48, 50 e 55.**
- Dificuldades financeiras – **Itens 40, 41, 42 e 43.**
- Dificuldades de origem interna – **Itens 49, 51, 52, 53 e 54.**
- Falta de pessoal de apoio – **Itens 39 e 46.**

A distribuição das respostas segundo estas categorias pode ler-se no quadro seguinte.

Quadro 75 - Perceções dos Diretores sobre as categorias de constrangimentos.

categorias de constrangimentos	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Não concordo nem discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)
Administração – <b>Itens 36, 37, 38, 44, 45, 47, 48, 50 e 55.</b>	<b>7,1</b>	<b>27,6</b>	26,7	<b>27,8</b>	<b>10,8</b>
Dificuldades financeiras <b>Itens 40, 41, 42 e 43.</b>	1,2	14,8	12,5	<b>33,6</b>	<b>37,9</b>
Dificuldades de origem interna <b>Itens 49, 51, 52, 53 e 54.</b>	<b>5,6</b>	<b>40,0</b>	26,2	<b>23,7</b>	<b>4,4</b>
Falta de pessoal de apoio <b>Itens 39 e 46.</b>	2,3	18,8	20,3	<b>31,3</b>	<b>27,3</b>

O quadro mostra que os maiores constrangimentos no funcionamento dos CFAE devem-se a dificuldades financeiras (71,5 % dos Diretores *concorda* e *concorda totalmente*) e à falta de pessoal de apoio (58,6 % dos Diretores *concorda* e *concorda totalmente*). Ao invés, cerca de metade dos Diretores (45,6 %) *discorda* e *discorda totalmente* que os constrangimentos dos CFAE se devam a dificuldades internas, como por exemplo, falta de colaboração das escolas associadas, elaboração do plano de formação, procura de formação e desmotivação dos Docentes.

Sobre os constrangimentos relacionados com a administração e gestão do CFAE, isto é, com a autonomia, enquadramento jurídico e a própria estrutura desta entidade, parece existir alguma ambiguidade nas perceções dos Diretores da amostra, em virtude de 34,7 % *discorda* e *discorda totalmente*, 26,7 % *não concorda nem discorda* e 38,6 % *concorda* e *concorda totalmente*.

Da mesma forma que se procedeu para as variáveis anteriormente reformuladas procedeu-se à verificação da consistência interna dos constrangimentos reformulados em categorias.

### **Consistência interna dos constrangimentos categorizados.**

Como já foi referido os itens 36 a 55 do questionário foram reagrupados em quatro categorias de constrangimentos (administração, dificuldades financeiras, dificuldades de origem interna e falta de pessoal de apoio), tendo em vista a comparação de resultados com outras investigações. Assim sendo, as novas quatro subescalas, serão objeto de análise ao nível da sua consistência interna.

Neste sentido, determinou-se o coeficiente alfa de Cronbach para a consistência interna e a correlação item-total (quanto mais elevada for a correlação entre os itens – mais próxima de 1 – maior o alfa e, conseqüentemente, altos (ou baixos) valores num item estão associados a altos (ou baixos) valores noutras questões.

Quanto aos resultados obtidos, verifica-se que o alfa de Cronbach para o constrangimento ao nível da administração (agregado de itens 36,37,38,44,45,47,48,50,55) é de .743 , o que representa um bom valor; o constrangimento devido a “dificuldades financeiras” (agregado de itens 40,41,42,43) é de .728, o que significa um valor bom; o constrangimento devido a

“dificuldades de origem interna” (agregado de itens 49,51,52,53,54) é de .734, também representa um valor bom; e o constrangimento devido à “falta de pessoal de apoio” (agregado de itens 39,46) é de .149, o que representa um valor mau ou muito fraco, abaixo do limite mínimo aceitável ( $< .50$ ). Todavia, apesar deste último resultado, continuamos a análise, dado que os restantes valores são de boa aceitação. Os outputs do software SPSS utilizado encontram-se no anexo 30.

Portanto, a associação entre as variáveis independentes e os constrangimentos categorizados são analisados com base nos resultados obtidos através da estatística inferencial a seguir apresentada.

### **5.2.2.- Os constrangimentos dos CFAE, segundo o perfil pessoal e profissional dos seus Diretores.**

Quisemos saber se as percepções dos Diretores dos CFAE sobre os constrangimentos no funcionamento destas entidades são influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo).

Com recurso à análise inferencial, através da aplicação dos testes de significância estatística já anteriormente referidos (teste de homogeneidade de variâncias - estatística de Levene, teste U-Mann Whitney de amostras independentes; análise correlacional-correlações de Pearson, análise de variância -ANOVA a um fator ou ANOVA *one-way* e testes de Kruskal-Wallis) averiguámos se a associação entre as variáveis era significativa.

Estatisticamente, as correlações e as diferenças entre variáveis são significativas para  $p < 0.05$ .

Assim, os valores obtidos nos diferentes testes permitem-nos constatar que não há diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas, exceto nos seguintes casos: idade, género, tempo de serviço em anos e experiência no cargo de Diretor.

Mais uma vez, parece-nos existir uma grande homogeneidade de opiniões e percepções dos Diretores envolvidos na nossa amostra.

Por outro lado, os resultados obtidos por aplicação dos testes de normalidade revelaram que à exceção do constrangimento ao nível da administração (agregado 36 a 55) e do constrangimento devido a “dificuldades de origem interna” (agregado 49,51,52,53 e 54), e aos quais serão efetuados o teste de t-student, os restantes testes de normalidade indicam que os agregados de itens não cumprem, o pressuposto da normalidade pois  $p < .05$ , logo efetuar-se-ão Testes de U - Mann Whitney.

#### **5.2.2.1. Os constrangimentos dos CFAE segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.**

O perfil pessoal dos Diretores teve efeitos estatisticamente significativos nas perceções dos Diretores sobre os constrangimentos no que diz respeito à idade e ao género e não teve o mesmo efeito no âmbito das habilitações literárias dos Diretores.

Deste modo, devido ao seu efeito estatístico, as variáveis idade e género são analisadas individualmente.

##### **Género**

Ao nível do género, face aos resultados obtidos no teste t *de student* ( $t = -2.582$ ,  $p = .012$ ) para igualdade de variâncias (anexo 30), verifica-se que as mulheres parecem concordar significativamente mais com os constrangimentos ao nível da administração do que os homens. Nas restantes categorias de constrangimentos não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, tendo sido aplicados testes de Kruskal-Wallis.

##### **Idade**

Considerando a variável contínua idade absoluta (em anos), aplicaram-se correlações de Pearson no sentido de encontrar relações entre esta variável e os agregados de itens para os constrangimentos categorizados.

Deste modo, verificou-se somente uma correlação significativa ( $r = -.292$ ;  $p < .05$ ): a idade parece estar negativamente correlacionada com as opiniões dos Diretores sobre o

constrangimento devido à “falta de pessoal de apoio” (agregado 39 e 46). Isto é, maior idade corresponde menores valores neste agregado ou menor concordância em que a “falta de pessoal de apoio” seja constrangimento do funcionamento dos CFAE.

Contrariamente, se estudarmos a idade em classes, aplicando o teste de homogeneidade de variâncias e a análise de variância ANOVA a um fator, não se verificam nenhuns efeitos estatísticos significativos. Os outputs do software SPSS estão no anexo 30.

#### **5.2.2.2. Os constrangimentos dos CFAE, segundo o perfil profissional dos seus Diretores.**

Aplicando novamente os testes anteriores para estudar a influência do perfil profissional dos Diretores da amostra, definido pelos indicadores anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo, é possível afirmar que somente a primeira e a última destas variáveis independentes tem efeito estatístico significativo nas perceções dos Diretores acerca dos constrangimentos.

Por conseguinte, pela sua influência estatística apenas analisaremos as variáveis anos de serviço docente e experiência, em anos, no cargo de Diretor.

#### **Anos de serviço docente**

Os valores obtidos ( $r = -.298$ ;  $p < .05$ ) através da correlação de Pearson, permitem-nos afirmar que os anos de serviço docente parece estar negativamente correlacionado com as opiniões dos Diretores acerca do grau de concordância do constrangimento devido à “falta de pessoal de apoio” (agregado 39,46), ou seja quanto maior é o tempo de serviço docente do Diretor menos concorda que a “falta de pessoal de apoio” seja um constrangimento para o funcionamento do CFAE, pelo que traduz-se em menores valores nos itens referidos. Esta situação parece refletir que os Diretores com maior experiência docente não sentem muito a falta de pessoal de apoio. Os dados totais obtidos do SPSS encontram-se no anexo 31.



## **Anos no cargo**

Do mesmo modo, por ser do tipo de variável do tempo de serviço, calculou-se a correlação Pearson.

Assim, a experiência, em anos (não categorizados), no cargo de Diretor está negativamente correlacionada ( $r = -.327$ ;  $p < .01$ ) com os valores do constrangimento ao nível da administração (agregado 36 até 55) e também ( $r = -.284$ ;  $p < .05$ ) com o constrangimento devido a “dificuldades financeiras” (agregado de itens 40,41,42,43).

Ou seja, um maior número de anos no cargo de diretor parece traduzir-se em menores valores de concordância nos constrangimentos atrás referidos. Todas as correlações  $r > .30$ , são fortes. Os dados totais da análise podem visualizar-se no anexo 31.

## **6. Políticas do Sistema de Formação Contínua**

O nosso estudo também procurou saber quais as percepções dos Diretores relativamente a mais alguns aspetos normativos definidos no RJFCP, designadamente, os princípios e os objetivos com que se baseia o Sistema da Formação Contínua de Professores (SFCP).

### **6.1. Os Princípios.**

Com a administração do questionário quisemos ainda analisar qual o grau de concordância dos diretores dos CFAE face aos princípios normativos do próprio Sistema da Formação Contínua de Professores. Os itens 91 a 110 do questionário foram adaptados dos princípios definidos no artigo 4º do decreto-lei nº 207/96 de 2 de novembro (antigo RJFCP) e no artigo 3º do decreto-lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro (novo RJFCP).

A razão pela qual se colocaram os princípios das duas versões do RJFCP, ainda em vigor, do RJFCP deve-se ao facto de que a versão atual foi publicada no dia 11 de fevereiro

de 2014, cerca de um mês antes da data da passagem do questionário, e “para efeitos de garantia de serviço de formação contínua, mantém-se em vigor a regulamentação existente...” (ponto 3 do artigo 32º do decreto – lei nº 22/2014).

Para cada um dos 20 itens referentes aos princípios descritos na secção A da parte IV do nosso questionário, procurámos conhecer qual o grau de concordância (discordo totalmente/discordo/não concordo nem discordo/concordo/concordo totalmente) dos Diretores.

### 6.1.1. Grau de concordância sobre o cumprimento dos princípios do Sistema da Formação Contínua de Professores.

Iniciamos a análise das perceções dos Diretores sobre o cumprimento dos princípios do SFCP com recurso à estatística descritiva.

O quadro 76 que se apresenta a seguir mostra a distribuição dos respondentes (em percentagem) pelos vários pontos da escala utilizada, em relação a cada um dos itens. Igualmente, indica os valores obtidos para a média e o desvio padrão, com vista a uma melhor compreensão dos resultados.

Quadro 76 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item dos princípios do SFCP.

O Sistema de Formação Contínua cumpre os princípios de ...	(DT) (%)	(D) (%)	(NCND) (%)	(C) (%)	(CT) (%)	Média	Desvio Padrão
91 - ... liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação.	1,6	15,6	20,3	57,8	4,7	3,48	,873
92 - ... progressividade das ações de formação.	4,7	29,7	35,9	28,1	1,6	2,92	,914
93 - ... adequação às necessidades do sistema educativo.	0	12,5	25,0	51,6	10,9	3,61	,847
94 - ... descentralização funcional do próprio sistema.	0	14,1	35,9	43,8	6,3	3,42	,813
95 - ... descentralização territorial do próprio sistema.	0	12,5	26,6	53,1	7,8	3,56	,814
96 - ... associação entre escolas.	0	7,8	15,6	53,1	23,4	3,92	,841

<b>97</b> - ... valorização da comunidade educativa.	0	4,7	26,6	<b>56,3</b>	<b>12,5</b>	3,77	,729
<b>98</b> - ... associativismo docente, na vertentes pedagógica.	0	9,4	43,8	<b>39,1</b>	<b>7,8</b>	3,45	,775
<b>99</b> - ... associativismo docente, na vertente científica.	0	15,6	45,3	<b>34,4</b>	<b>4,7</b>	3,28	,786
<b>100</b> - ... associativismo docente, na vertente profissional.	0	12,5	43,8	<b>40,6</b>	<b>3,1</b>	3,34	,739
<b>101</b> - ... contextualização dos projetos de formação.	0	6,3	26,6	<b>60,9</b>	<b>6,3</b>	3,67	,691
<b>102</b> - ... contextualização dos projetos da oferta formativa.	0	6,3	31,3	<b>59,4</b>	<b>3,1</b>	3,59	,660
<b>103</b> - ... adequação às necessidades de formação das escolas.	0	6,3	26,6	<b>54,7</b>	<b>12,5</b>	3,73	,761
<b>104</b> - ... adequação às necessidades de formação dos docentes.	0	7,8	29,7	<b>56,3</b>	<b>6,3</b>	3,61	,726
<b>105</b> - ... adequação às prioridades de formação das escolas.	0	3,1	37,5	<b>48,4</b>	<b>10,9</b>	3,67	,714
<b>106</b> - ... adequação às prioridades de formação dos docentes.	0	10,9	39,1	<b>46,9</b>	<b>3,1</b>	3,42	,730
<b>107</b> - ... autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras.	0	6,3	23,4	<b>65,6</b>	<b>4,7</b>	3,69	,664
<b>108</b> - ... cooperação institucional entre estabelecimentos de ensino.	0	9,4	28,1	<b>57,8</b>	<b>4,7</b>	3,58	,730
<b>109</b> - ... promoção de uma cultura de monitorização e avaliação.	0	21,9	46,9	<b>29,7</b>	<b>1,6</b>	3,11	,758
<b>110</b> - ... promoção de uma cultura de avaliação.	0	15,6	40,6	<b>39,1</b>	<b>4,7</b>	3,33	,798

Discordo Totalmente (CT) Discordo (D) Não concordo nem discordo(NCND)

Concordo (C) Concordo totalmente (CT) Média (M) Desvio Padrão (DP)

Com os resultados distribuídos pelos 20 itens inscritos no quadro, é possível afirmar que mais de metade dos respondentes “*concorda*” e “*concorda totalmente*” com o enunciado de 14 princípios propostos no questionário. Nos restantes 6 princípios foi mais notória a atitude de *não concordo nem discordo*, embora para menos de metade dos respondentes (entre 35 % e 47 %), o que parece revelar alguma indefinição nas respostas dadas .

Por outro lado, somente dois princípios (itens 91 e 92) mereceram *discordo totalmente* da parte de 4 Diretores.

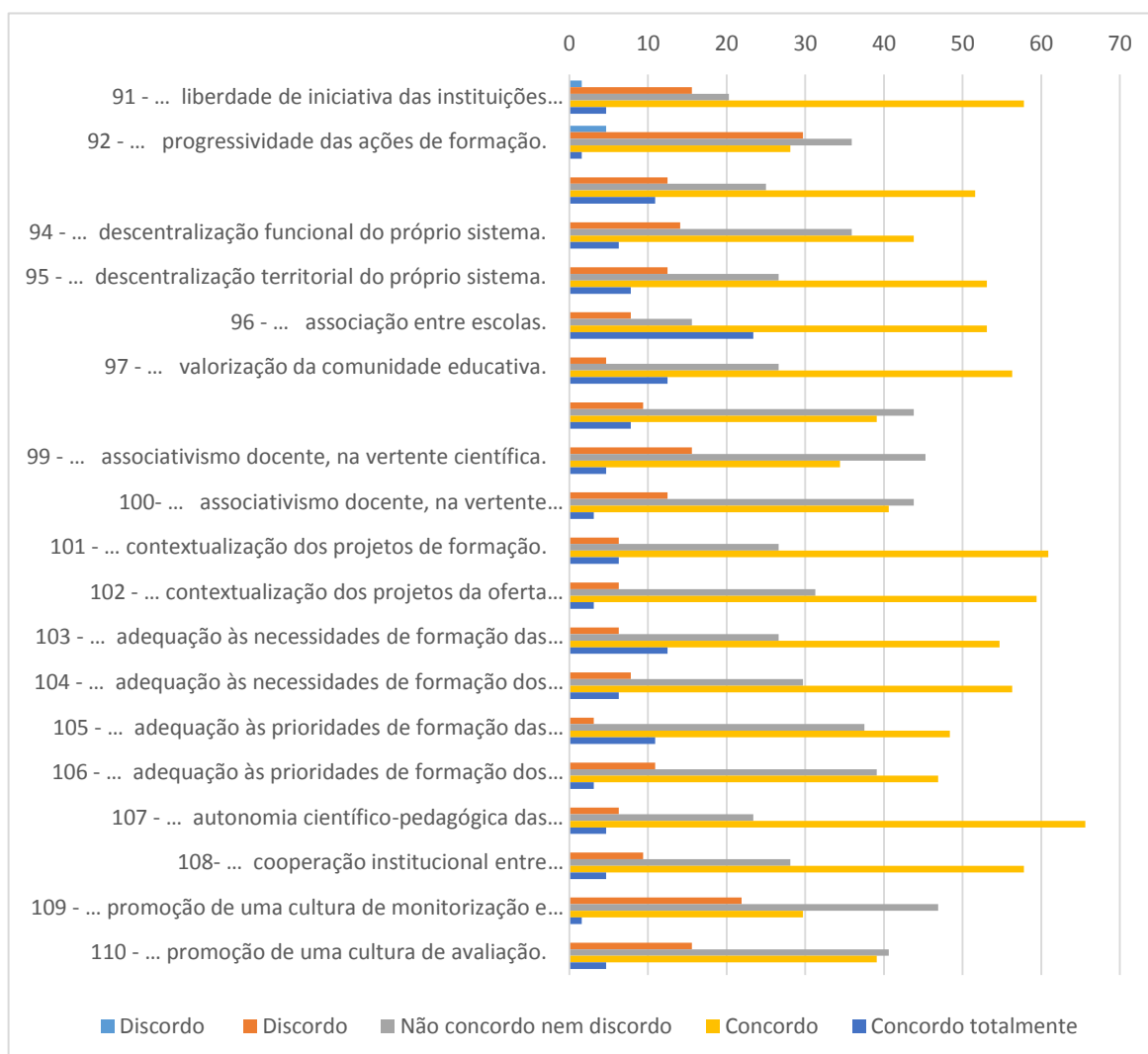
Verifica-se ainda que o valor médio situa-se entre 2,92 ( muito próximo de *não concordo nem discordo*) e 3,92 ( muito próximo de *concordo*).

Todos os valores do desvio padrão são inferiores à unidade, pelo que podemos afirmar que a nossa amostra é homogénea.

Os Diretores da nossa amostra manifestaram menor concordância em relação ao princípio “*progressividade das ações de formação*” (menor média e maior desvio padrão). Pelo contrário, os Diretores revelaram maior concordância face ao princípio “*associação entre escolas*” (maior valor médio).

Os princípios apresentados nos 20 itens da secção A da parte IV do questionário, também podem ser analisados reagrupando alguns e, assim coincidir com o seu enunciado no antigo e no atual RJFCP.

Figura 38 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada item dos princípios do SFCP.



### 6.1.2. Os princípios normativos do SFCP.

Para coincidir com o enunciado de 12 alíneas do RJFCP (9 alíneas do antigo, mais 3 do atual), reagrupámos alguns itens da secção A da parte IIV do questionário, resultando 5 agregados de itens (94 e 95; 98,99 e 100; 101 e 102; 104,105 e 106; 109 e 110) conforme é indicado no quadro 77.

Quadro 77 - Itens dos princípios do questionário reagrupados para os enunciados no RJFCP (antigo e atual).

<b>Itens do questionário</b>	<b>Princípios enunciados no RJFCP</b>
<b>91</b>	a) Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação; *
<b>107</b>	b) Autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras; *
<b>92</b>	c) Progressividade das ações de formação; *
<b>93</b>	d) Adequação às necessidades do sistema educativo; *
<b>94 e 95</b>	e) Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua; *
<b>108</b>	f) Cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo; *
<b>96</b>	g) Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária; *
<b>97</b>	h) Valorização da comunidade educativa; *
<b>98, 99 e 100</b>	i) Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional. *
<b>101 e 102</b>	j) Contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa; **
<b>103, 104, 105 e 106</b>	k) Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes; **
<b>109 e 110</b>	l) Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação. **

\*Antigo RJFCP

\*\* Atual RJFCP

Assim, a distribuição dos nossos respondentes relativamente aos princípios com enunciado dos princípios inscritos no antigo e no atual RJFCP pode ser lida no quadro 78 a seguir.

Quadro 78 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada alínea dos princípios do SFCP, conforme são enunciados no RJFCP.

<b>O Sistema de Formação Contínua cumpre os princípios de ...</b>	DT (%)	D (%)	NCND (%)	C (%)	CT (%)
a) Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação;	1,6	15,6	20,3	57,8	4,7
b) Autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras;	0	21,9	46,9	29,7	1,6
c) Progressividade das ações de formação;	4,7	29,7	35,9	28,1	1,6
d) Adequação às necessidades do sistema educativo;	0	12,5	25,0	51,6	10,9
e) Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;	0	13,3	31,2	48,5	7,0
f) Cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;	0	9,4	28,1	57,8	4,7
g) Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária;	0	7,8	15,6	53,1	23,4
h) Valorização da comunidade educativa;	0	4,7	26,6	56,3	12,5
i) Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional.	0	12,5	44,3	38,0	5,2
j) Contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa;	0	6,2	28,9	60,2	4,7
k) Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;	0	7,0	33,2	51,6	8,2
l) Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação.	0	18,7	43,8	34,4	3,1

Discordo Totalmente (CT) Discordo (D) Não concordo nem discordo (NCND)

Concordo (C) Concordo totalmente (CT) Média (M) Desvio Padrão (DP)

Com base nos dados do quadro observa-se que dos cinco agregados de itens correspondentes aos princípios e), i), j) k) e l), a maioria dos Diretores (acima de 55%) “concorda” e “concorda totalmente” com três deles e), j) e k)).

Quanto aos restantes 2 agregados de itens (princípios i) e l)), regista-se alguma indefinição nas respostas dadas, pois mais de 43 % dos Diretores *não concorda nem discorda* com o seu conteúdo.

Sobre os restantes princípios, não agregados e comparando-os com os anteriores que foram reagrupados, verifica-se que o princípio g) “associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária” foi o mais concordante para 76,5 % dos Diretores, isto é, 11,6 % acima do princípio agregado mais favorável (princípio j – “contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa” ) para 64,9 % dos Diretores.

Os itens agregados foram submetidos a análise da sua consistência interna.

### **Análise da consistência interna.**

Já referimos que para analisarmos os princípios normativos do SFCEP foi necessário proceder à agregação de alguns dos 20 itens (91 a 110) do nosso questionário e que deste modo, obtivemos 5 agregados para terem enunciado idêntico ao descrito no RJFCEP. Deste modo, obtiveram-se cinco subescalas, sendo necessário analisar a sua consistência interna.

No âmbito da estatística de confiabilidade e da estatística item-total, começa-se por calcular o alfa de Cronbach para a consistência interna e correlação item-total (quanto mais elevada for a correlação entre os itens – mais próxima de 1 – maior o alfa e, conseqüentemente, altos (ou baixos) valores num item estão associados a altos (ou baixos) valores noutras questões.

Os valores do Alfa de Cronbach para os cinco agregados de itens podem ler-se no quadro 79, a seguir.



Quadro 79 - Consistência interna do agregado de itens (94 a 110)

<b>Agregado de itens</b>	<b>Princípios enunciados no RJFCP</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Consistência interna</b>
<b>94 e 95</b>	e) Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua; *	.800	Boa
<b>98, 99 e 100</b>	i) Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional. *	.897	Boa/Muito Boa
<b>101 e 102</b>	j) Contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa; **	.831	Boa
<b>103, 104, 105 e 106</b>	k) Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes; **	.895	Boa/Muito Boa
<b>109 e 110</b>	l) Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação. **	.875	Boa/Muito Boa

\*Antigo RJFCP      \*\* Atual RJFCP

O quadro mostra que a consistência interna da escala para os cinco agregados de itens é boa e muito boa, pelo que prosseguimos a análise dos princípios assim reformulados.

Os resultados das estatísticas de confiabilidade, das estatísticas de item e das estatísticas de item –total podem visualizar-se no anexo32.

Para estudar a influência do perfil pessoal e profissional dos Diretores sobre as suas perceções em relação ao cumprimento dos princípios do SFCP, utilizam-se testes de significância estatística, nomeadamente, a análise de variância ANOVA a um fator, em que um dos pressupostos é a normalidade das distribuições.

Neste sentido, aplicaram-se os testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk com Correlação de Significância de Lilliefors para verificar se o conjunto de itens (agregados e não agregados) cumpre o pressuposto de uma distribuição normal, ou seja, quando  $p < 0,05$ .

Os resultados dos testes de normalidade indicam que os 5 agregados de itens e os restantes itens não agrupados não cumprem o pressuposto da normalidade, pois em todos verificou-se  $p < .05$ , isto é, a significância é inferior a 0,05, logo efetuar-se-ão Testes de U-Mann Whitney.

Os valores totais dos testes de aderência de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk à distribuição normal apresentam-se no anexo 32.

### **6.1.3. Os princípios normativos do SFCP segundo o perfil dos Diretores de CFAE**

Através dos itens 90 a 110 do nosso questionário também quisemos saber se as percepções dos Diretores dos CFAE acerca dos princípios normativos do Sistema de Formação Contínua de Professores, eram influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, gênero e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo).

Neste contexto, com recurso à análise inferencial, foram aplicados os testes de significância estatística já descritos, nomeadamente, teste *t-student*, ou alternativamente U-Mann Whitney de amostras independentes caso não se verifiquem os pressupostos de homogeneidade e normalidade, para as variáveis independentes “gênero” e “formação especializada”, correlações de Pearson no sentido de encontrar relações entre as variáveis independentes contínuas (idade, anos de serviço docente e anos no cargo, não categorizados) e as variáveis dependentes, ANOVA *one-way*, ou testes de Kruskal-Wallis mediante o não cumprimento dos pressupostos estatísticos paramétricos (normalidade, homogeneidade da variância e independência dos dados), ao nível das variáveis constituídas por classes/níveis, visto que estas são variáveis ordinais, testes *post hoc* de Tukey e Tukey-B quando o modelo geral da ANOVA é significativo ( $p < 0.05$ ), teste de homogeneidade de variâncias (estatística de Levene) para as variáveis independentes e quando este não puder garantir essa homogeneidade ou igualdade das variâncias ( $p < 0.05$ ), serão corridas as análises de Kruskal-Wallis como alternativa não-paramétrica.

Em resumo, com base nos resultados obtidos nestes testes, é possível afirmar que uma vez mais, parece existir uma grande homogeneidade de percepções, em virtude de não se terem registado diferenças estatisticamente significativas com as variáveis setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional e formação especializada. De igual modo, não se verificaram variações completas com os restantes indicadores que

caracterizam o perfil pessoal e profissional dos Diretores, em nenhum dos 12 itens que formam os princípios normativos do SFCP em estudo.

#### **6.1.3.1. Os princípios normativos do SFCP segundo o perfil pessoal dos seus Diretores**

Com base nos 20 itens (90 a 110 do questionário), alguns, posteriormente agregados para os princípios normativos enunciados no antigo e no atual RJFCP procurámos conhecer como é que as perceções dos Diretores da nossa amostra variam com o seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias).

Assim, aplicamos os mesmos testes estatísticos que utilizámos anteriormente, nomeadamente teste-t ou alternativamente U-Mann Whitney de amostras independentes para a variável género ANOVA a um fator ou testes de Kruskal-Wallis como alternativa não-paramétrica, para as variáveis idade em classes e habilitações literárias, e ainda teste de correlação de Pearson, para a variável idade absoluta.

Novamente, verificamos uma grande homogeneidade de opiniões, pois em nenhum caso, se verificam diferenças estatisticamente significativas, completas.

#### **Variável idade ou princípios normativos do SFCP segundo a idade dos seus Diretores**

Quisemos saber qual a influência da idade dos Diretores respondentes sobre as suas opiniões acerca dos princípios normativos do SFCP e que os CFAE cumprem.

Ao nível da variável idade absoluta, são conduzidas correlações de Pearson no sentido de encontrar relações entre esta variável e os agregados de itens. Face aos resultados obtidos (anexo 32), não se verificaram correlações significativas ( $p > .05$ ).

Quanto à variável idade categorizada em classes etárias, visto que se trata de uma variável ordinal, utilizaram-se ANOVA *one-way*, ou testes de Kruskal-Wallis mediante o não cumprimento dos pressupostos estatísticos paramétricos (i.e. normalidade, homogeneidade da variância e independência dos dados). No presente caso, já verificamos

que a variável dependente, isto é, nenhum dos itens 91 a 110 segue uma distribuição normal a partir do teste de Shapiro-Wilk com correlação de significância de Lilliefors.<sup>7</sup>

Verifica-se que o modelo geral da ANOVA é significativo para o item 93 (“adequação às necessidades do sistema educativo”) ( $F(4,59) = 2,748$   $p = .036$ ). Calcularam-se testes post hoc, mas estes revelaram-se inconclusivos. Calculou-se o teste de Kruskal Wallis para verificar as comparações múltiplas do item 93 e também os casos em que a homogeneidade das variâncias ( $Levene < .05$ ) não pode ser assegurada. Os resultados possibilitam afirmar que existem diferenças significativas, tanto a comprovar o resultado do item 93 como no item 91 ( $H = 10,397$ ,  $p < .05$ ). Ao nível do item 91 (“liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação”), as comparações parecem indicar que os Diretores com mais de 60 anos parecem concordar significativamente menos com os Diretores das faixas etárias dos “41-45” e “56-60” anos.

Da mesma forma, os Diretores entre “46-50” anos, parecem concordar significativamente menos com os Diretores da classe “56-60” anos.

Ao nível do item 93, os Diretores entre “51-55” anos parecem concordar significativamente menos com os Diretores das classes etárias “56-60”, “41-45” e “>60” anos.

As figuras 39 e 40 a seguir visualizam a comparação entre pares de classes de idades.

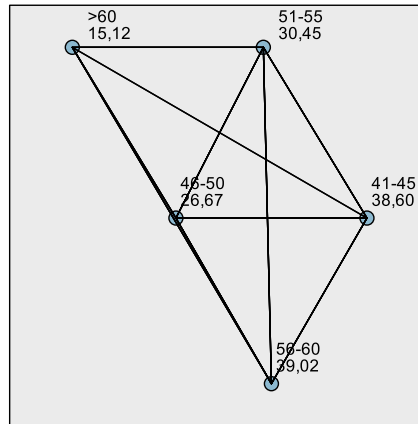
Os outputs do software IBM SPSS, v22 apresentam-se no anexo 32.

---

<sup>7</sup> Contudo, diversos autores (Pestana e Gageiro, 2000, Martinez e Ferreira, 2008, Pereira e Patrício, 2013, Marôco, 2014), reforçam a ideia de que a análise de variância ANOVA *on way* é um teste robusto, sendo capaz de minimizar os efeitos deste problema em amostras com  $N > 30$  sujeitos. Desse modo, foram corridas preferencialmente análises ANOVA *one-way*.

Figura 39 - Comparação entre pares de classes de idades

**Comparação Entre Pares de Classes de idades**



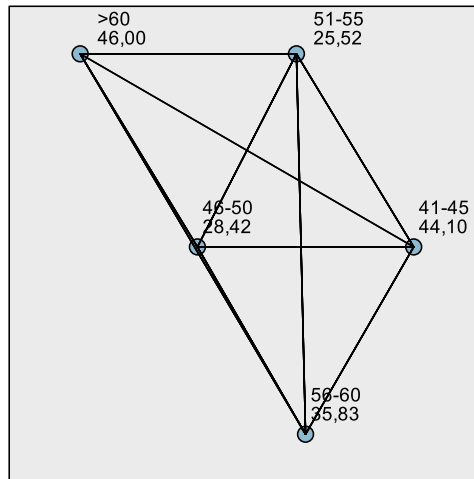
Cada nó mostra a posição média de amostra de Classes de idades.

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Aj.
>60-46-50	11,542	9,583	1,204	,228	1,000
>60-51-55	15,325	9,091	1,686	,092	,918
>60-41-45	23,475	11,134	2,108	,035	,350
>60-56-60	23,897	8,992	2,658	,008	,079
46-50-51-55	-3,783	6,061	-,624	,532	1,000
46-50-41-45	11,933	8,835	1,351	,177	1,000
46-50-56-60	-12,355	5,911	-2,090	,037	,366
51-55-41-45	8,150	8,299	,982	,326	1,000
51-55-56-60	-8,572	5,075	-1,689	,091	,912
41-45-56-60	-,422	8,190	-,051	,959	1,000

Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas.  
São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

Figura 40 - Comparação entre pares de classes de idades.

**Comparação Entre Pares de Classes de idades**



Cada nó mostra a posição média de amostra de Classes de idades.

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Aj.
51-55-46-50	2,892	6,247	,463	,643	1,000
51-55-56-60	-10,301	5,230	-1,969	,049	,489
51-55-41-45	18,575	8,554	2,172	,030	,299
51-55->60	-20,475	9,370	-2,185	,029	,289
46-50-56-60	-7,409	6,092	-1,216	,224	1,000
46-50-41-45	15,683	9,106	1,722	,085	,850
46-50->60	-17,583	9,877	-1,780	,075	,750
56-60-41-45	8,274	8,441	,980	,327	1,000
56-60->60	-10,174	9,268	-1,098	,272	1,000
41-45->60	-1,900	11,476	-,166	,869	1,000

Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas.  
São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

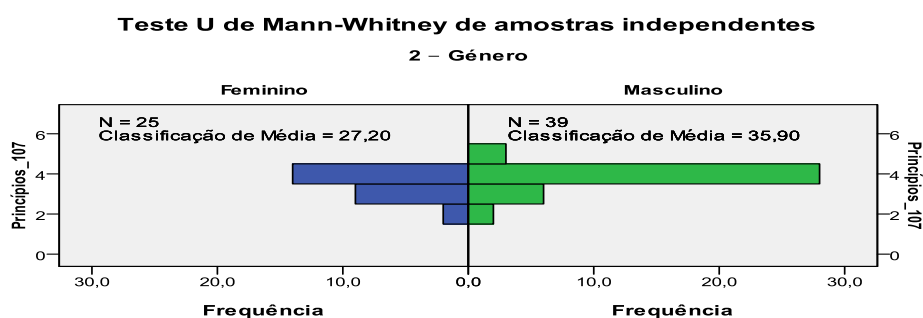
## Variável género ou princípios normativos do SFCP segundo o género dos seus Diretores

De igual modo, também procurámos conhecer a influência do género nas opiniões dos nossos respondentes.

Já referimos que os testes de normalidade indicam que os agregados e os itens não cumprem, o pressuposto da normalidade pois  $p < .05$ , logo efetuar-se-ão Testes de U-Mann Whitney.

Sendo assim, ao nível do género, verificou-se que os homens concordam significativamente mais do que as mulheres no item 107 ( $U = 355,000$ ,  $p < .05$ ), “autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras”, como mostra a figura 41 a seguir.

Figura 41 - Influência do género dos Diretores no princípio “autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras”.



<b>N total</b>	64
<b>U de Mann-Whitney</b>	355,000
<b>Wilcoxon W</b>	680,000
<b>Estatística de teste</b>	355,000
<b>Erro padrão</b>	60,990
<b>Estatística de Teste Padronizado</b>	-2,173
<b>Sig. assintótico (teste de 2 lados)</b>	,030

Os dados totais dos outputs do SPSS Statistics encontram-se no anexo 32.

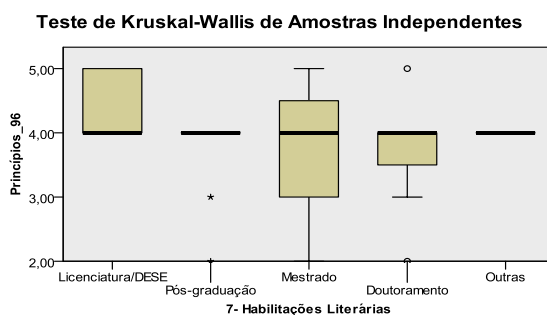
## Variável habilitações literárias ou os princípios normativos do SFCP segundo as habilitações literárias dos seus Diretores

Também, analisou-se a influência das habilitações literárias nas perceções dos Diretores acerca dos princípios normativos do SFCP.

Os resultados da análise dos testes de Kruskal Wallis foram significativos na variável habilitações literárias somente para o item 96 (“Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária”).

Porém, verifica-se que o modelo geral da ANOVA não é significativo para nenhum agregado ( $p > .05$ , o item 96 não cumpre com a homogeneidade da variância). Neste sentido, não foi necessário correr os testes post hoc. Correram-se testes de Kruskal Wallis para os casos de incumprimento paramétrico. Verificou-se uma diferença significativa em termos do item 96 ( $H = 9.810$ ,  $p < .05$ ). As comparações parecem sugerir que os Diretores com habilitações ao nível da Licenciatura concordam significativamente mais com o item 96 em comparação com os Diretores detentores de Mestrado ou Pós-Graduação, como se pode observar nas figuras 42 e 43.

Figura 42 - Influência da variável habilitações literárias no item 96.



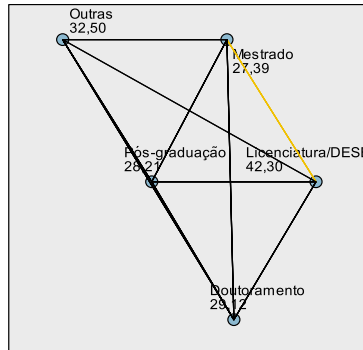
N total	64
Estatística de teste	9,810
Graus de liberdade	4
Sig. assintótico (teste de 2 lados)	,044

1. A estatística de teste está ajustada para empates.



Figura 43 - Comparação entre pares da variável habilitações literárias face ao item 96.

Comparação Entre Pares de 7- Habilitações Literárias



Cada nó mostra a posição média de amostra de 7- Habilitações Literárias.

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Aj.
Mestrado-Pós-graduação	,817	6,052	,135	,893	1,000
Mestrado-Doutoramento	-1,734	6,976	-,249	,804	1,000
Mestrado-Outras	-5,109	17,360	-,294	,769	1,000
Mestrado-Licenciatura/DESE	14,909	5,196	2,869	,004	,041
Pós-graduação-Doutoramento	-,917	7,757	-,118	,906	1,000
Pós-graduação-Outras	-4,292	17,688	-,243	,808	1,000
Pós-graduação-Licenciatura/DESE	14,092	6,205	2,271	,023	,232
Doutoramento-Outras	-3,375	18,025	-,187	,851	1,000
Doutoramento-Licenciatura/DESE	13,175	7,109	1,853	,064	,639
Outras-Licenciatura/DESE	9,800	17,414	,563	,574	1,000

Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

### 6.1.3.2. Os princípios normativos do SFCP segundo o perfil profissional dos seus Diretores.

Tal como fizemos para os indicadores pessoais também quisemos averiguar se existiam efeitos estatisticamente significativos, aplicando os testes já anteriormente referidos, para os indicadores profissionais (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo).

De igual modo, constatamos, uma vez mais, a existência de grande homogeneidade de opiniões segundo as características profissionais dos Diretores inquiridos, pois não

existem variações estatísticas significativas em quase todos os resultados obtidos, exceto na variável anos de serviço docente em classes e para apenas um item.

A seguir apenas analisamos esta variável em virtude do seu efeito estatístico significativo.

### **Variável anos de serviço docente ou os princípios normativos do SFCP segundo os anos de serviço docente dos seus Diretores**

Considerando a variável anos de serviço em valores absolutos, aplicou-se a correlação de Pearson no sentido de averiguar se existe associação entre esta variável e a variável dependente “princípios normativos do SFCP”, formada por 12 itens, alguns agregados e descritos no questionário.

Os resultados obtidos revelam que não se verificou nenhuma correlação significativa, pois os valores de significância foram todos superiores a 0,05.

Neste contexto, não há evidências estatísticas de que exista qualquer relação ou influência da variável anos de serviço na opinião dos Diretores sobre os princípios normativos do SFCP.

A variável anos de serviço docente também foi categorizada em classes.

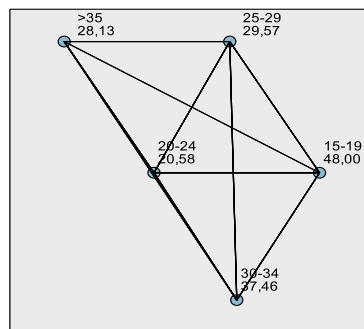
Neste caso, com base nos resultados obtidos, verifica-se que o modelo geral da análise de variância ANOVA a um fator é significativo para o item 91 (“adequação às necessidades do sistema educativo”) ( $F(4,59) = 2.791$   $p = .034$ ) e para o item 92 (“Progressividade das ações de formação”) ( $F(4,59) = 3.562$   $p = .011$ ). Correram-se testes post hoc. Ao nível do item 92, verificou-se que os Diretores que se encontram no grupo “15-19” de anos de serviço docente concordam significativamente mais com este item em comparação com os Diretores dos grupos “20-24”, “25-29”, “30-34” anos de tempo de serviço. As comparações múltiplas para o item 91 não foram conclusivas. Deste modo, correram-se análises de Kruskal Wallis para os casos em que a homogeneidade não foi garantida e para o item 91. Em relação a este, verificou-se que os Diretores entre “15-19” anos de serviço docente concordam significativamente mais com este item em comparação com os Diretores entre “20-24”, “25-29”, “>35” anos de experiência docente. Igualmente, os Diretores entre “20-24” anos de serviço docente concordam significativamente menos com este item em comparação com os Diretores entre “30-34” anos de tempo de serviço.

A figura 44 permite visualizar o que foi dito.

Os resultados totais da estatística descritiva, do teste de homogeneidade de variâncias, da análise de variância ANOVA a um fator, teste de Tukey HSD para comparações múltiplas e teste de Kruskal Wallis de amostras independentes estão no anexo 32.

Figura 44 - Influência da variável habilitações literárias

Comparação Entre Pares de Anos\_serviço\_classes



Cada nó mostra a posição média de amostra de Anos\_serviço\_classes.

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Aj.
20-24->35	-7,550	8,017	-,942	,346	1,000
20-24-25-29	-8,983	8,017	-1,120	,263	1,000
20-24-30-34	-16,875	7,576	-2,227	,026	,259
20-24-15-19	27,417	10,714	2,559	,010	,105
>35-25-29	1,433	6,061	,236	,813	1,000
>35-30-34	9,325	5,463	1,707	,088	,878
>35-15-19	19,867	9,340	2,127	,033	,334
25-29-30-34	-7,892	5,463	-1,445	,149	1,000
25-29-15-19	18,433	9,340	1,974	,048	,484
30-34-15-19	10,542	8,964	1,176	,240	1,000

Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

## **6.2. Os objetivos.**

Questionámos os Diretores da nossa amostra acerca das suas perceções sobre os objetivos definidos no RJFCP (versão antiga e versão atual). Deste modo, solicitámos-lhes que se posicionassem quanto ao seu grau de concordância perante os 21 itens de objetivos que o SFCP cumpre.

A razão pela qual se colocaram os objetivos das duas versões, ainda em vigor, do RJFCP prende-se com os motivos já descritos para a variável anterior “princípios do SFCP”. Ou seja, em virtude da publicação muito recente da versão atual do RJFCP, (11 de fevereiro de 2014, cerca de um mês antes da data do nosso questionário) e considerando que “para efeitos de garantia de serviço de formação contínua, mantém-se em vigor a regulamentação existente...” (ponto 3 do artigo 32º do decreto – lei nº 22/2014), os novos objetivos ainda não estão devidamente consolidados pelos CFAE. No entanto, quisemos saber quais as perceções dos Diretores acerca destes, tendo em vista conhecer eventuais mudanças a este nível.

### **6.2.1. Grau de concordância sobre os objetivos do Sistema da Formação Contínua de Professores.**

Adotando o mesmo procedimento de análise já realizado para as variáveis anteriores, também começamos o estudo das perceções dos Diretores sobre o cumprimento dos objetivos do SFCP recorrendo à estatística descritiva.

O quadro 80, a seguir, apresenta a distribuição dos respondentes (em percentagem) pelos vários pontos da escala utilizada, em relação a cada um dos 21 itens (111 a 131). Igualmente, indica os valores da média e o do desvio padrão, para uma melhor abordagem de análise.

Quadro 80 - Distribuição dos Diretores segundo o grau de concordância relativo a cada item dos objetivos do SFCP

<b>O Sistema de Formação Contínua concretiza os objetivos de ...</b>	<b>DT (%)</b>	<b>D (%)</b>	<b>NCND (%)</b>	<b>C (%)</b>	<b>CT (%)</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
<b>111</b> - ... melhoria da qualidade do ensino.	0	4,7	20,3	65,6	9,4	3,80	,671
<b>112</b> - ... melhoria da qualidade das aprendizagens.	0	3,1	21,9	65,6	9,4	3,81	,639
<b>113</b> - ... aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes.	0	1,6	17,2	67,2	14,1	<b>3,94</b>	,614
<b>114</b> - ... incentivo à autoformação.	0	15,6	37,5	45,3	1,6	3,33	,757
<b>115</b> - ... incentivo à prática da investigação.	0	18,8	<b>48,4</b>	31,3	1,6	3,16	,739
<b>116</b> - ... incentivo à inovação educacional.	0	9,4	<b>51,6</b>	35,9	3,1	3,33	,691
<b>117</b> - ... desenvolvimento de capacidades.	1,6	3,1	32,8	59,4	3,1	3,59	,684
<b>118</b> - ... desenvolvimento de competências.	0	4,7	25,0	65,6	4,7	3,70	,634
<b>119</b> - ... desenvolvimento de saberes.	0	4,7	23,4	65,6	6,3	3,73	,648
<b>120</b> - ... estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas.	0	9,4	31,3	51,6	7,8	3,58	,773
<b>121</b> - ... estímulo aos processos de mudança dos territórios educativos.	0	17,2	42,2	35,9	4,7	3,28	,806
<b>122</b> - ... apoio a programas de reconversão profissional.	<b>9,4</b>	<b>43,8</b>	35,9	9,4	1,6	2,50	<b>,854</b>
<b>123</b> - ... apoio a programas de mobilidade profissional.	<b>4,7</b>	<b>51,6</b>	37,5	6,3	0	<b>2,45</b>	,688
<b>124</b> - ... apoio a programas de complemento de habilitações.	<b>4,7</b>	<b>45,3</b>	42,2	6,3	1,6	2,55	,754
<b>125</b> - ... satisfação das prioridades formativas dos docentes.	0	7,8	40,6	42,2	9,4	3,53	,776
<b>126</b> - ... desenvolvimento profissional dos docentes.	0	6,3	26,6	56,3	10,9	3,72	,745
<b>127</b> - ... difusão de conhecimentos.	0	12,5	31,3	46,9	9,4	3,53	,835
<b>128</b> - ... difusão de competências orientadas para o reforço dos projetos educativos	0	6,3	54,7	31,3	7,8	3,41	,729
<b>129</b> - ... difusão de competências orientadas para o reforço dos projetos curriculares.	0	6,3	51,6	37,5	4,7	3,41	,684
<b>130</b> - ... partilha de conhecimentos.	0	4,7	28,1	54,7	12,5	3,75	,735
<b>131</b> - ... partilha de competências orientadas para o desenvolvimento profissional dos docentes.	0	6,3	26,6	53,1	14,1	3,75	,777

Discordo Totalmente (CT)    Discordo (D)    Não concordo nem discordo(NCND)  
Concordo (C)    Concordo totalmente (CT)    Média (M)    Desvio Padrão (DP)

O quadro revela que a maioria dos Diretores “concorda” e “concorda totalmente” com 13 itens. Nos restantes 8 itens os Diretores optam pela indefinição da resposta em 5 e pela discordância relativamente a 3 desses itens.

O objetivo do SFCP que mereceu maior concordância da parte da maioria significativa dos Diretores (81,3 %) foi o “aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes” (item 113), apresentando o maior valor médio e o menor desvio padrão.

Pelo contrário, o “apoio a programas de mobilidade profissional” (item 123), foi o objetivo que 56,3 % dos Diretores manifestou que discorda e discorda totalmente.

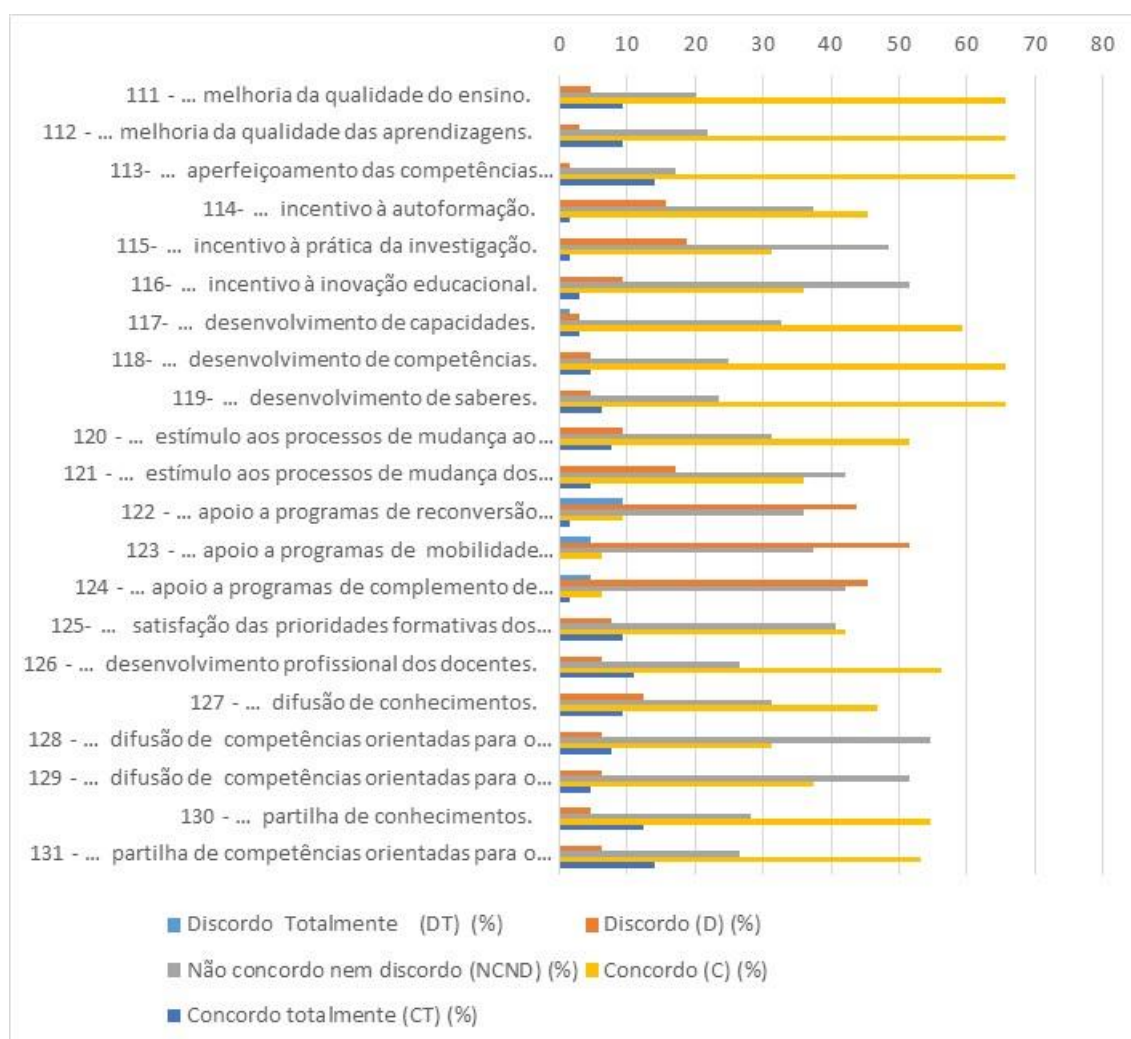
Os dados do quadro também salientam uma clara indefinição das respostas dadas pela maioria dos Diretores face a três objetivos, enunciados pelos itens 128, “ difusão de competências orientadas para o reforço dos projetos educativos” ( 54,7 % dos Diretores), 116, “incentivo à inovação educacional” ( 51,6 % dos Diretores), e 129, “difusão de competências orientadas para o reforço dos projetos curriculares” ( 54,7 % dos Diretores).

De igual modo, salienta-se grande indefinição nas perceções dos Diretores em mais quatro itens (115, 121, 124 e 125).

Sucintamente, os Diretores dos CFAE ainda não têm uma perceção definida acerca dos objetivos que o Sistema de Formação Contínua de Professores deve concretizar.

Tal como efetuámos para os princípios, também quisemos analisar os objetivos apresentados nos 21 itens da secção B da parte IV do questionário, reagrupando alguns por forma a aproximar ao seu enunciado no antigo e no atual RJFCP.

Figura 45 - Distribuição dos Diretores segundo o grau de concordância relativo a cada item dos objetivos do SFCP.



### 6.2.2. Os objetivos normativos do SFCP.

Para coincidir com o enunciado das 11 alíneas do RJFCP (6 alíneas da versão antiga, mais 5 da versão atual), reagrupámos alguns dos 21 itens da secção B da parte IIV do questionário, resultando 7 agregados de itens (111 e 112; 114, 115 e 116; 117, 118 e 119; 120 e 121; 122, 123 e 124; 127, 128, e 129; e 130 e 131), conforme é indicado no quadro 81.

De referir que tomámos a opção de considerar o primeiro agregado de itens (111 e 112), como uma junção de ambas as versões, apesar do respetivo enunciado ser apenas

parte da mesma alínea da versão antiga do RJFCP. Isto, porque consideramos que nas duas versões aquele agregado de itens tem enunciado semelhante.

Concretamente, o objetivo “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática” (versão antiga do RJFCP) parece-nos ter conteúdo e interpretação similar ao objetivo “a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos” (versão atual do RJFCP).

O quadro seguinte sintetiza o que foi referido.

Quadro 81 - Itens dos objetivos do questionário reagrupados para os enunciados no RJFCP (antigo e atual).

<b>Itens do questionário</b>	<b>Objetivos enunciados no RJFCP</b>
<b>111 e 112</b>	<i>a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização***</i>
<b>113</b>	<i>b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes*</i>
<b>114, 115 e 116</b>	<i>c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional*</i>
<b>117, 118 e 119</b>	<i>d) A aquisição de capacidades, competências e saberes*</i>
<b>120 e 121</b>	<i>e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos*</i>
<b>122, 123 e 124</b>	<i>f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações*</i>
<b>125</b>	<i>g) A satisfação das prioridades formativas dos docentes **</i>
<b>126</b>	<i>h) O desenvolvimento profissional dos docentes**</i>
<b>127, 128 e 129</b>	<i>i) A difusão de conhecimentos e competências orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares**</i>
<b>130 e 131</b>	<i>j) A partilha de conhecimentos e competências orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes**</i>

\*Antigo RJFCP

\*\* Atual RJFCP

\*\*\*Antigo e Atual RJFCP



Por sua vez, a distribuição dos nossos respondentes em relação objetivos atrás agregados e com enunciado próximo dos objetivos definidos no antigo e no atual RJFCP pode ser analisada no quadro 82 a seguir.

Quadro 82 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada alínea dos objetivos do SFCP, conforme são enunciados no RJFCP.

<b>O Sistema de Formação Contínua concretiza os objetivos de ...</b>	<b>DT (%)</b>	<b>D (%)</b>	<b>NCND (%)</b>	<b>C (%)</b>	<b>CT (%)</b>
a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização***	0	3,9	21,1	65,6	9,4
b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes*	0	1,6	17,2	67,2	2,1
c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional*	0	14,6	45,8	37,5	2,1
d) A aquisição de capacidades, competências e saberes*	0,5	4,2	27,1	63,5	4,7
e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos*	0	13,3	36,7	43,8	6,2
f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações*	6,2	46,9	38,5	7,3	1,1
g) A satisfação das prioridades formativas dos docentes **	0	7,8	40,6	42,2	9,4
h) O desenvolvimento profissional dos docentes**	0	6,3	26,6	56,3	10,9
i) A difusão de conhecimentos e competências orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares**	0	8,3	45,8	38,6	7,3
j) A partilha de conhecimentos e competências orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes**	0,8	14,1	30,5	47,6	7,0

Discordo Totalmente (CT) Discordo (D) Não concordo nem discordo(NCND)

Concordo (C) Concordo totalmente (CT) Média (M) Desvio Padrão (DP)

\*Antigo RJFCP \*\* Atual RJFCP \*\*\*Antigo e Atual RJFCP

Os dados do quadro evidenciam que os Diretores dos CFAE manifestam uma perceção mais positiva quanto aos objetivos da versão antiga do RJFCP, com percentagens

mais elevadas de “*concordo*” e “*concordo totalmente*” correspondentes aos objetivos b), d), e e).

O quadro mostra ainda que o objetivo a) é o mais favorável para a maioria significativa dos Diretores inquiridos (75 %) e, no sentido oposto, o objetivo f), da versão antiga do RJFCP é aquele em que a maioria dos Diretores (53,1 %) mais *discorda* e *discorda totalmente*. Quer dizer, a maioria dos Diretores dos CFAE concorda mais que o Sistema da Formação Contínua concretize o objetivo a) “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização” e menos com a concretização do objetivo f) “apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações”.

Quanto aos objetivos da versão atual do RJFCP, parece-nos existir alguma indefinição nas respostas dadas, pois mais de 40 % dos Diretores *não concorda nem discorda* que o SFCP concretize os objetivos g) e i).

Por outro lado, os outros dois objetivos da atual versão do RJFCP, h) e j) apresentam percentagens de concordância inferiores a 58 % dos Diretores.

Uma vez mais, os itens agregados foram submetidos a testes de análise da sua consistência interna.

### **Análise da consistência interna.**

Tal como no estudo dos princípios normativos do SFCP os 7 agregados de itens (111 a 131) relativos aos objetivos normativos do RJFCP foram submetidos a testes de confiabilidade com vista à respetiva consistência interna.

Deste modo, aplica-se a estatística de confiabilidade e estatística item-total, calculando a medida da consistência interna de uma escala, o Alfa de Cronbach e a correlação item-total (quanto mais elevada for a correlação entre os itens, isto é, mais próxima de 1, maior o valor do Alfa de Cronbach e, por conseguinte, altos (ou baixos) valores num item estão associados a altos (ou baixos) valores noutras perguntas.

Os valores do Alfa de Cronbach para os sete agregados de itens podem ler-se no quadro 83, a seguir.

Quadro 83 - Consistência interna do agregado de itens (111 a 131)

<b>Agregado de itens</b>	<b>Objetivos enunciados no RJFCP</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Consistência interna</b>
<b>111 e 112</b>	<i>a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização***</i>	.887	Boa/Muito Boa
<b>114, 115 e 116</b>	<i>c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional*</i>	.752	Boa
<b>117, 118 e 119</b>	<i>d) A aquisição de capacidades, competências e saberes*</i>	.941	Muito Boa
<b>120 e 121</b>	<i>e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos*</i>	.859	Muito Boa
<b>122, 123 e 124</b>	<i>f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações*</i>	.914	Muito Boa
<b>127, 128 e 129</b>	<i>i) A difusão de conhecimentos e competências orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares**</i>	.850	Boa
<b>130 e 131</b>	<i>j) A partilha de conhecimentos e competências orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes**</i>	.892	Boa/Muito Boa

\*Antigo RJFCP      \*\* Atual RJFCP

Com base no quadro verifica-se que a consistência interna da escala para os sete agregados de itens é para a maioria destes muito boa, pelo que continuamos a análise dos objetivos assim reformulados.

Os resultados totais das medidas das estatísticas de confiabilidade, das estatísticas de item e das estatísticas de item –total apresentam-se no anexo 33.

### **6.2.3. Os objetivos normativos do SFCP segundo o perfil dos Diretores de CFAE.**

Para estudar a influência do perfil pessoal e profissional dos Diretores sobre as suas perceções em relação ao cumprimento dos objetivos do SFCP, aplica-se o mesmo tipo de

testes de significância estatística, anteriormente descritos: análise de variância ANOVA a um fator, testes *post hoc* de Tukey e Tukey-B, testes de Kruskal-Wallis, testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk com Correlação de Significância de Lilliefors, teste *t-student*, ou alternativamente testes de U-Mann Whitney e, também correlações de Pearson

Através dos itens 111 a 131 do questionário também procurámos averiguar se as percepções dos Diretores dos CFAE acerca dos objetivos normativos do Sistema de Formação Contínua de Professores, eram influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo).

Assim, com recurso à análise inferencial, foram aplicados os diferentes testes de significância estatística referidos.

Em geral, face aos resultados obtidos nestes testes, inferimos que mais uma vez, parece existir uma grande homogeneidade de opiniões nos Diretores de CFAE, pois não se verificaram diferenças estatisticamente significativas com as variáveis idade, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional e formação especializada. Igualmente, não se verificaram variações completas com os restantes indicadores que caracterizam o perfil pessoal e profissional dos Diretores, em nenhum dos 10 itens que formam os objetivos normativos do SFCP em análise.

#### **6.2.3.1. Os objetivos normativos do SFCP segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.**

Tal como anteriormente, quisemos saber como é que as percepções dos Diretores inquiridos acerca dos objetivos normativos do RJFCP variam com o seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias).

Assim, aplicamos os mesmos testes estatísticos que utilizámos anteriormente, designadamente teste-t ou alternativamente U-Mann Whitney de amostras independentes para a variável género e ANOVA unifatorial ou testes de Kruskal-Wallis como alternativa não-paramétrica, para as variáveis idade em classes e habilitações literárias, e ainda teste de correlação de Pearson, para a variável idade absoluta.

Deste modo, constatamos mais uma vez, grande homogeneidade de opiniões, em virtude de não se ter registado em nenhum caso e de forma completa, diferenças estatisticamente significativas.

Decorrente dos resultados obtidos, analisamos a seguir somente as variáveis independentes com efeito estatístico significativo: género e habilitações literárias.

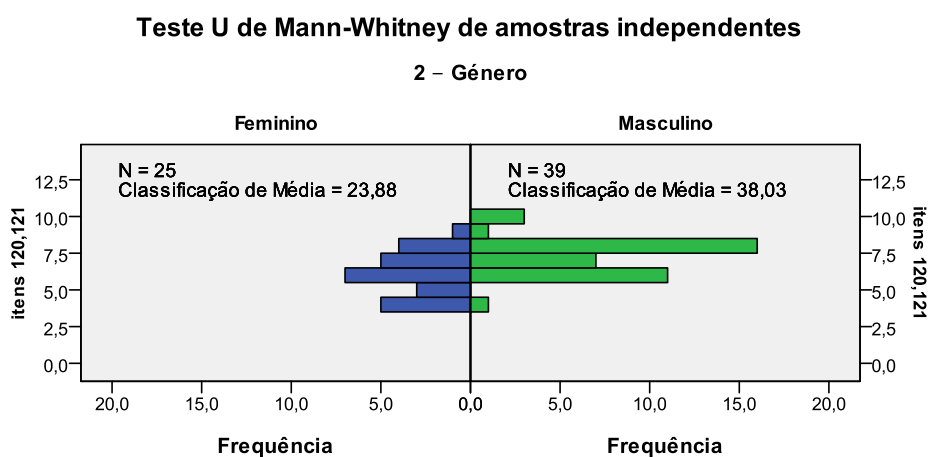
### **Variável género**

Procurámos conhecer a influência do género nas opiniões dos Diretores de CFAE.

Os resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk com Correlação de Significância de Lilliefors, indicam que nenhum dos agregados ou itens cumprem o pressuposto da normalidade pois  $p < .05$ , logo aplicam-se Testes de U-Mann Whitney.

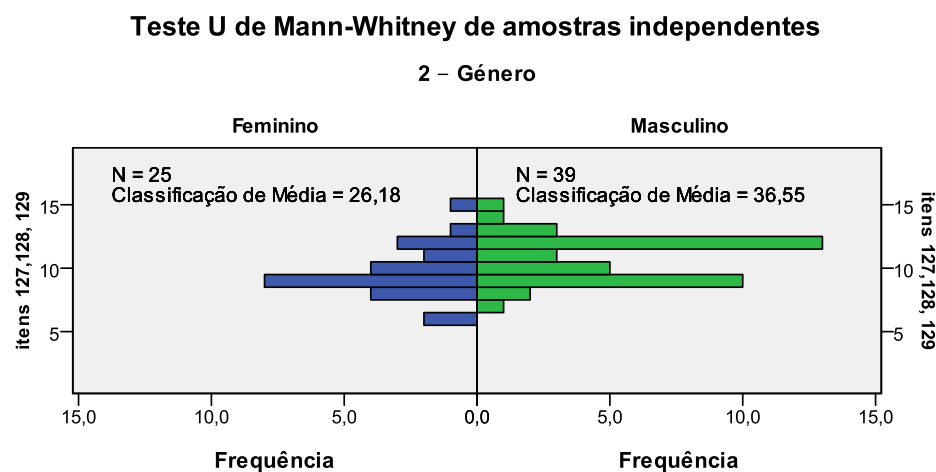
Ao nível do género verificam-se diferenças estatisticamente significativas no agregado de itens 120 e 121 ( $U=272.000$ , significância  $.002$ ,  $p < .05$ ) “estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos” e no agregado 127,128 e 129 ( $U=329.500$ , significância  $.026$ ,  $p < .05$ ), “difusão de conhecimentos e competências orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares”. Em ambos os casos, os Diretores homens parecem concordar significativamente mais que as Diretoras nestes dois agregados de itens, como se pode observar nas figuras 46 e 47 seguintes.

Figura 46 - Influência do gênero dos Diretores no “estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos”



<b>N total</b>	64
<b>U de Mann-Whitney</b>	272,000
<b>Wilcoxon W</b>	597,000
<b>Estatística de teste</b>	272,000
<b>Erro padrão</b>	70,451
<b>Estatística de Teste Padronizado</b>	-3,059
<b>Sig. assintótico (teste de 2 lados)</b>	,002

Figura 47 - Influência do gênero dos Diretores na “difusão de conhecimentos e competências orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares”



<b>N total</b>	64
<b>U de Mann-Whitney</b>	329,500
<b>Wilcoxon W</b>	654,500
<b>Estatística de teste</b>	329,500
<b>Erro padrão</b>	71,128
<b>Estatística de Teste Padronizado</b>	-2,221
<b>Sig. assintótico (teste de 2 lados)</b>	,026

Os resultados globais dos *outputs* do software SPSS Statistics encontram-se no anexo 33.

### Variável habilitações literárias

Igualmente, analisou-se a influência das habilitações literárias nas percepções dos Diretores acerca dos objetivos normativos do SFCP (itens 111 a 131, alguns agregados).

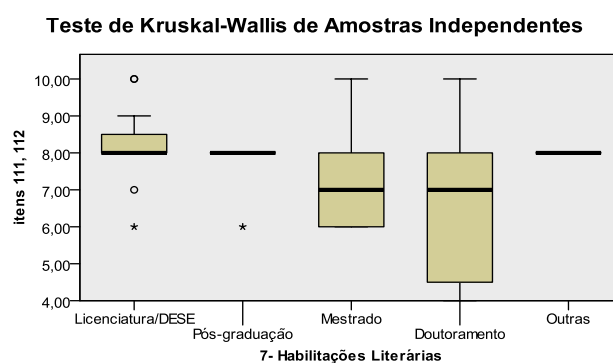
Os resultados obtidos nos testes de Kruskal Wallis foram significativos na variável habilitações literárias apenas para o agregado de itens 111 e 112 (“a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização”).

Com efeito, verifica-se que o modelo geral da ANOVA é significativo para o agregado de itens 120 e 121 ( $F(4,59) = 2.521$   $p = .05$ ), “estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos”.

Apesar deste valor, não foi possível correr testes post hoc devido ao facto de algumas categorias só contemplarem um sujeito. Deste modo, calculou-se o teste de kruskal-wallis para lidar com este impedimento e analisar as variáveis que não asseguravam o pressuposto da homogeneidade das variâncias. Aquele agregado de itens (120 e 121) deixou de ser significativo ( $p > .05$ ).

Porém, verificou-se um resultado significativo para o agregado dos itens 111 e 112 ( $H = 10,994$ , sig. ,027  $p < .05$ ). Desse modo, as comparações parecem sugerir que os Diretores com Licenciatura concordam significativamente mais que o SFCP concretiza o objetivo de “melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização” do que os Diretores com Mestrado ou Doutoramento como se pode constatar através das figuras 48 e 49.

Figura 48 - Influência da variável habilitações literárias no agregado de itens 111 e 112.



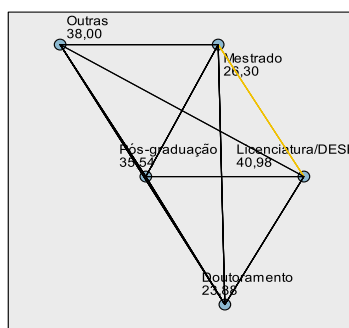
<b>N total</b>	64
<b>Estatística de teste</b>	10,994
<b>Graus de liberdade</b>	4
<b>Sig. assintótico (teste de 2 lados)</b>	,027

1. A estatística de teste está ajustada para empates.



Figura 49 - Comparação entre pares da variável habilitações literárias face ao agregado de itens 111 e 112.

Comparação Entre Pares de 7- Habilitações Literárias



Cada nó mostra a posição média de amostra de 7- Habilitações Literárias.

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro	Estatística de Teste	Sig.	Sig. Aj.
Doutoramento-Mestrado	2,429	6,843		,355	,723	1,000
Doutoramento-Pós-graduação	11,667	7,610		1,533	,125	1,000
Doutoramento-Outras	-14,125	17,683		-,799	,424	1,000
Doutoramento-Licenciatura/DESE	17,100	6,974		2,452	,014	,142
Mestrado-Pós-graduação	9,237	5,937		1,556	,120	1,000
Mestrado-Outras	-11,696	17,031		-,687	,492	1,000
Mestrado-Licenciatura/DESE	14,671	5,097		2,878	,004	,040
Pós-graduação-Outras	-2,458	17,353		-,142	,887	1,000
Pós-graduação-Licenciatura/DESE	5,433	6,088		,892	,372	1,000
Outras-Licenciatura/DESE	2,975	17,084		,174	,862	1,000

Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

Os *outputs* da estatística descritiva e inferencial encontram-se no anexo 33.

### 6.2.3.2. Os objetivos normativos do SFCP segundo o perfil profissional dos seus Diretores.

Ainda procurámos averiguar se existiam diferenças estatisticamente significativas, aplicando os testes já mencionados, agora para os indicadores profissionais (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo).

Igualmente, verificamos a existência de grande homogeneidade de opiniões segundo as características profissionais dos Diretores da amostra, pois não existem variações estatísticas significativas em quase todos os resultados obtidos, exceto nas variáveis anos de serviço docente em classes e experiência no cargo e para cada uma, somente num item.

Seguidamente, analisamos estas duas variáveis tendo em consideração os seus efeitos estatísticos significativos.

### **Variável anos de serviço docente**

Considerando a variável anos de serviço em valores absolutos, aplicou-se novamente a correlação de Pearson para averiguar se existe associação entre esta variável e a variável dependente “objetivos normativos do SFCP”, formada por 10 itens.

Os valores obtidos sugerem que não se verificou nenhuma correlação significativa, pois os valores de significância foram todos superiores a 0,05.

Deste modo, não há evidências estatísticas de que exista qualquer relação ou influência da variável anos de serviço não categorizada nas perceções dos Diretores sobre os objetivos normativos do SFCP.

Todavia, considerando a variável anos de serviço docente categorizada em classes, os respetivos resultados conduziram-nos a outra análise.

De facto, partindo dos resultados obtidos, verifica-se que o modelo geral da análise de variância ANOVA unifatorial é significativo para o agregado de itens 122,123 e 124 ( $F(4,59) = 2.995$   $p = .026$ ), “apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações“. Posteriormente, correram-se testes post hoc para comparações múltiplas. Os valores obtidos permitem inferir que para este agregado de itens (122,123 e 124), os Diretores de CFAE entre “15-19” anos de serviço concordam significativamente mais que o Sistema da Formação Contínua concretiza o objetivo “apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações“ do que os Diretores que possuem entre “25-29” anos de serviço e os Diretores entre “30-34” anos de tempo de serviço. Ou seja, podemos inferir que os Diretores de CFAE com menor experiência docente são, de forma estatisticamente

significativa, mais favoráveis à concretização deste objetivo do que os Diretores com maior experiência.

No anexo 33 apresentam-se os outputs do software.

### **Variável experiência no cargo**

Ao nível da variável contínua “ experiência em anos no cargo de Diretor do CFAE”, não categorizada, foi determinada a correlação de Pearson no sentido de encontrar associação entre esta variável e a variável dependente objetivos do SFCP constituída pelos 12 itens atrás enunciados. Assim, não se verificaram correlações significativas ( $p > .05$ ).

Os outputs do SPSS, assim obtidos, encontram-se no anexo 33.

Por sua vez, considerando a mesma variável independente categorizada em classes, os resultados obtidos sugerem uma abordagem diferente.

Neste sentido, verifica-se que o modelo geral da análise de variância ANOVA a um fator é significativo para o item 113 ( $F(6,57)= 2,908, p= .015$ ), “ melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização” , para o agregado de itens 114,115 e 116 ( $F(6,57)= 2,495, p= .033$ ), “ incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional” e para o agregado de itens 117,118 e 119 ( $F(6,57)= 2,495, p= .033$ ), “aquisição de capacidades, competências e saberes” .

Correram-se testes post hoc para comparações múltiplas.

Os resultados obtidos permitem inferir que relativamente ao item 113, os Diretores com “7-10” anos no cargo parecem concordar significativamente menos que o SFCP concretize o objetivo normativo de “ melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização” do que os Diretores com “0-3” anos, “4-6” anos, “14-16” anos e “>19” anos de mandato.

No que concerne ao agregado de itens 117,118 e 119, as comparações sugerem que os Diretores com “7-10” anos de experiência no cargo e os Diretores com “11-13” anos no cargo, ambos, concordam significativamente menos que o SFCP concretize o objetivo da “aquisição de capacidades, competências e saberes” do que os Diretores com “0-3” anos, “4-6”anos e “14-16” anos no cargo.

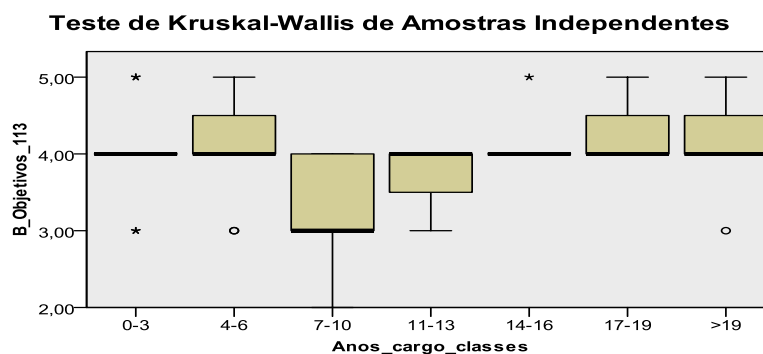
Todavia, para o agregado 114,115,116, as comparações múltiplas parecem não ser conclusivas. Neste caso correu-se o teste de Kruskal Wallis para lidar com esta limitação e para as variáveis que não asseguram a homogeneidade das variâncias.

Os resultados assim obtidos, sugerem que para o agregado de itens 114, 115 e 116, podemos inferir que os Diretores com “7-10” anos de mandato concordam significativamente menos que o SFCP concretize o objetivo do “incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional” do que os Diretores com “0-3” anos, “4-6” anos, “14-16” anos, “17-19” anos e “>19” anos no exercício do respetivo cargo.

Sucintamente, as perceções dos Diretores da amostra que se encontram no terceiro mandato (7-10 anos de experiência no cargo) acerca de alguns objetivos normativos do SFCP são significativamente diferentes, a nível estatístico e menos positivas, do que as perceções dos restantes Diretores com maior ou menor experiência no cargo.

As figuras 50 e 51 visualizam o que acabámos de inferir.

Figura 50 - Influência da variável “anos no cargo”, categorizada sobre o item 113.

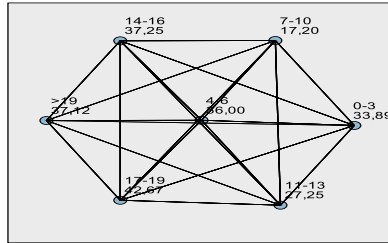


<b>N total</b>	64
<b>Estatística de teste</b>	13,802
<b>Graus de liberdade</b>	6
<b>Sig. assintótico (teste de 2 lados)</b>	,032

1. A estatística de teste está ajustada para empates.

Figura 51 - Comparação entre pares da variável “anos no cargo” categorizada

Comparação Entre Pares de Anos\_cargo\_classes



Cada nó mostra a posição média de amostra de Anos\_cargo\_classes.

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Aj.
7-10-11-13	-10,050	9,143	-1,099	,272	1,000
7-10-0-3	16,695	6,038	2,765	,006	,120
7-10-4-6	18,800	6,617	2,841	,004	,094
7-10->19	-19,925	7,331	-2,718	,007	,138
7-10-14-16	-20,050	7,331	-2,735	,006	,131
7-10-17-19	-25,467	10,174	-2,503	,012	,258
11-13-0-3	6,645	8,502	,782	,434	1,000
11-13-4-6	8,750	8,923	,981	,327	1,000
11-13->19	-9,875	9,464	-1,043	,297	1,000
11-13-14-16	-10,000	9,464	-1,057	,291	1,000
11-13-17-19	-15,417	11,804	-1,306	,192	1,000
0-3-4-6	-2,105	5,699	-,369	,712	1,000
0-3->19	-3,230	6,514	-,496	,620	1,000
0-3-14-16	-3,355	6,514	-,515	,606	1,000
0-3-17-19	-8,772	9,602	-,914	,361	1,000
4-6->19	-1,125	7,054	-,159	,873	1,000
4-6-14-16	-1,250	7,054	-,177	,859	1,000
4-6-17-19	-6,667	9,976	-,668	,504	1,000
>19-14-16	,125	7,728	,016	,987	1,000
>19-17-19	5,542	10,463	,530	,596	1,000
14-16-17-19	-5,417	10,463	-,518	,605	1,000

Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

Os resultados globais (outputs do software) apresentam-se no anexo 33.

## **7. Dinâmicas do Sistema de Formação Contínua**

Também procurámos saber quais são as perceções dos Diretores sobre o atual modelo de Formação Contínua. Neste sentido, pedimos-lhes que manifestassem qual o seu grau de concordância em relação a alguns aspetos daquele modelo, descritos nos itens 132 a 146 do questionário.

### **7.1. Perceções sobre o Modelo atual de Formação Contínua.**

Continuando a adotar o mesmo procedimento de análise para as variáveis anteriores, de igual modo, iniciamos o estudo das perceções dos Diretores sobre o Modelo atual de Formação Contínua (MAFC) utilizando a estatística descritiva.

As medidas determinadas por este tipo de estatística são as mais utilizadas pela investigação.

É de referir que as “variáveis contínuas podem ser representadas de uma forma reduzida” pelos valores da média e do desvio padrão (Pereira e Patrício, 2013, p. 49).

À data do questionário, tinha sido muito recentemente publicado, cerca de um mês antes, o diploma que regula o modelo atual de Formação Contínua, decreto-lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro. Isto pode significar que no momento de responder ao questionário os Diretores inquiridos ainda não tinham consolidado a versão atual do SFCP.

No seguinte quadro 84, lê-se a distribuição dos Diretores (em percentagem) pelos vários pontos da escala de Likert utilizada, em relação a cada um dos 15 itens (1132 a 146). Também, estão registados os valores da média e o do desvio padrão com vista a uma análise mais consolidada.

Quadro 84 - Percepções dos Diretores sobre aspetos do Modelo atual de Formação Contínua (MAFC)

O modelo atual de Formação Contínua ...	DT (%)	D(%)	NCND (%)	C (%)	CT (%)	M	DP
<b>132</b> - ... responde às necessidades de formação dos Docentes.	1,6	23,4	32,8	40,6	1,6	3,17	,865
<b>133</b> - ... descentalizou-se mais.	3,1	18,8	28,1	45,3	4,7	3,30	,937
<b>134</b> - ... tem mais constrangimentos.	3,1	10,9	28,1	46,9	10,9	3,52	,943
<b>135</b> - ... no global, melhorou.	1,6	23,4	37,5	37,5	0	3,11	,819
<b>136</b> - ... responde às necessidades das Escolas.	1,6	28,1	28,1	34,4	7,8	3,19	,990
<b>137</b> - ... está menos dependente dos órgãos centrais do MEC.	6,3	21,9	29,7	37,5	4,7	3,13	1,016
<b>138</b> - ...proporciona melhor oferta.	6,3	21,9	37,5	29,7	4,7	3,05	,983
<b>139</b> - ... responde às necessidades das reformas do sistema educativo.	3,1	26,6	45,3	23,4	1,6	2,94	,833
<b>140</b> - ... responde às necessidades identificadas pelas escolas.	1,6	12,5	37,5	40,6	7,8	3,41	,868
<b>141</b> - ... interliga o Plano de Formação do Centro de Formação com o Plano de formação das Escolas associadas.	0	15,6	31,3	42,2	10,9	3,48	,891
<b>142</b> - ... valoriza os percursos individuais de formação.	3,1	39,1	42,2	12,5	3,1	2,73	,840
<b>143</b> - ... prioriza a formação centrada na Escola.	0	4,7	20,3	59,4	15,6	3,86	,732
<b>144</b> - ... resolve os problemas práticos das escolas.	3,1	14,1	51,6	29,7	1,6	3,13	,787
<b>145</b> - ... descentraliza as políticas de formação do Ministério da Educação e Ciência.	1,6	25,0	40,6	31,3	1,6	3,06	,833
<b>146</b> – ... contribui para a autonomia das escolas.	1,6	12,5	39,1	40,6	6,3	3,38	,845

Discordo Totalmente (CT)    Discordo (D)    Não concordo nem discordo(NCND)  
 Concordo (C)    Concordo totalmente (CT)    Média (M)    Desvio Padrão (DP)

Os dados do quadro revelam que a maioria dos Diretores dos CFAE (mais de 50 % da amostra) *concorda* e *concorda totalmente* que o modelo atual de Formação Contínua (MAFC) “prioriza a formação centrada na Escola” (75 % dos Diretores e maior média), “tem mais constrangimentos” (57,8 % ), “interliga o Plano de Formação do Centro de Formação com o Plano de formação das Escolas associadas” (53,1 %) e “descentralizou-se mais” (50 %).

Contrariamente, os valores do quadro indicam que mais de 40 % dos Diretores *discorda* e *discorda totalmente* que o MAFC “valoriza os percursos individuais de formação” (menor média).

Por outro lado, podemos afirmar que nos restantes 10 itens predominou grande indefinição nas respostas dadas, sendo de salientar que mais de metade dos Diretores da amostra (51,6 %) *não concorda nem discorda* que o MAFC “ resolve os problemas práticos das escolas”.

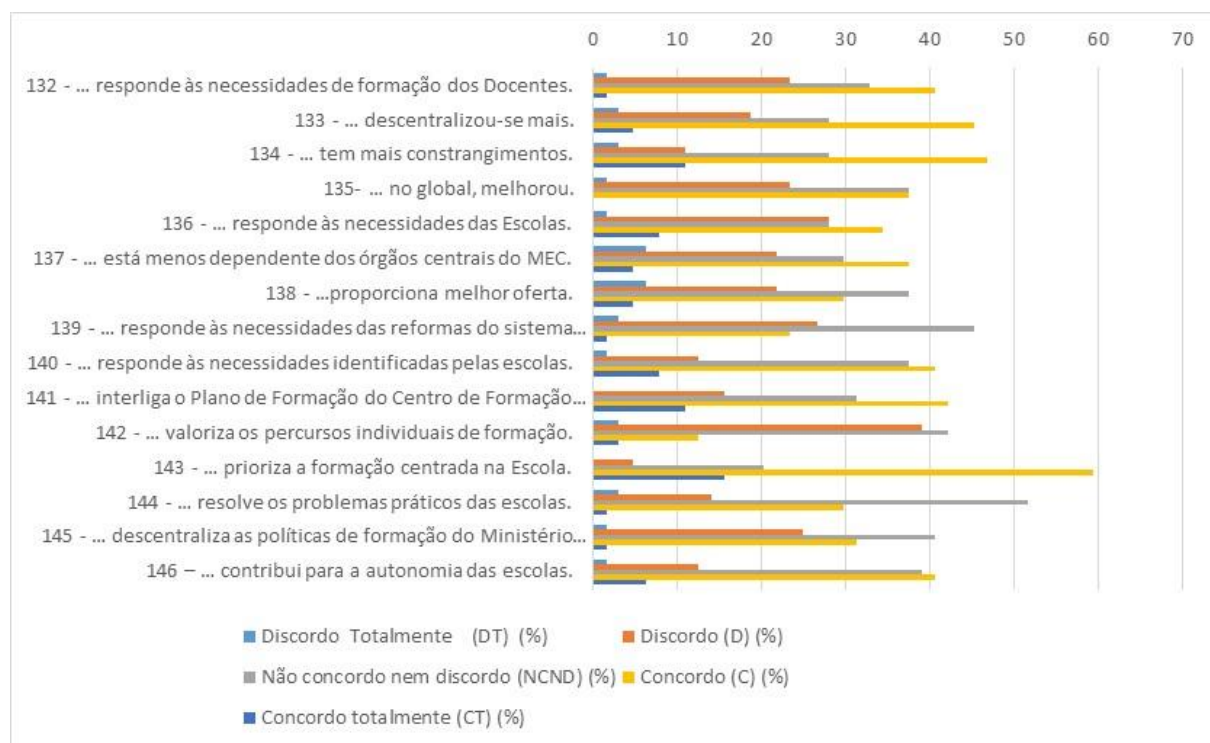
Ainda podemos afirmar que a maior dispersão nas respostas, verificou-se no item 137 (“está menos dependente dos órgãos centrais do MEC), com maior valor de desvio padrão.

Em suma, os resultados evidenciam que a maioria os Diretores dos CFAE manifestou uma perceção menos positiva quanto a vários aspetos do Modelo Atual de Formação Contínua.

Tal como fizemos para as variáveis dependentes anteriores, de igual modo, pretendemos analisar os aspetos acerca do MAFC apresentados nos 15 itens da parte V do questionário, reagrupando-os segundo 5 dimensões de análise, tendo em vista comparar com outros estudos.



Figura 52 - Percepções dos Diretores sobre aspectos do Modelo atual de Formação Contínua (MAFC)



## 7.2. Dimensões do Modelo Atual de Formação Contínua.

Para estabelecer a comparação com os resultados obtidos noutros estudos, agregámos a maioria dos 15 itens da parte V do questionário, nas seguintes 5 dimensões de análise: Docentes, Escolas, Administração Educativa, evolução e agravamento.

O quadro 85 estabelece a correspondência entre os itens e as dimensões de análise.

Quadro 85 - Itens e Dimensões do Modelo atual de Formação Contínua.

Itens do questionário	Dimensões do Modelo atual de Formação Contínua.
132 e 142	Docentes
136, 140, 141, 143, 144 e 146.	Escolas
133, 137, 139 e 145	Administração Educativa
135 e 138	Evolução
134	Agravamento

Por outro lado, a distribuição dos nossos inquiridos face às suas perceções sobre as dimensões do Modelo atual de Formação Contínua pode ser lida no quadro 86 a seguir.

Quadro 86 - Distribuição dos respondentes segundo o grau de concordância relativo a cada uma das dimensões do Modelo atual de Formação Contínua..

<b>Dimensão (itens)</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>NCND</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Docentes (132 e 142)	2,3	31,2	37,5	26,7	2,3
Escolas (136, 140, 141, 143, 144 e 146)	1,3	14,6	34,6	41,2	8,3
Administração Educativa (133, 137, 139 e 145)	0	14,6	45,8	37,5	2,1
Evolução- 135 e 138	3,1	11,7	30,5	33,6	21,1
Agravamento- 134	3,5	23,1	35,9	34,4	3,1

Discordo Totalmente (CT)    Discordo (D)    Não concordo nem discordo (NCND)  
 Concordo (C)    Concordo totalmente (CT)

Os dados inscritos no quadro evidenciam que a maioria dos Diretores da amostra (mais de 54 %) “concorda” e “concorda totalmente” que o Modelo atual de Formação Contínua teve evolução, pois na globalidade melhorou e “proporciona melhor oferta”.

Os valores do quadro também revelam que é evidente a indefinição de respostas dadas relativamente às restantes dimensões, pois mais de 34 % dos Diretores *não concorda nem discorda* com cada uma.

Também, podemos constatar que 33,5 % dos Diretores *discorda* e *discorda totalmente* que o Modelo atual de Formação Contínua assumia aspetos relacionados com os Docentes, como por exemplo “necessidades de formação” e “valorização de percursos individuais de formação”.

Em síntese, os Diretores dos CFAE manifestaram grande indefinição em relação a todas as dimensões de análise do MAFCP.

Por outro lado, tal como anteriormente, os itens agregados (132 a 146) em dimensões de análise foram sujeitos a testes para verificação da sua consistência interna.

### **Análise da consistência interna.**

Tal como no estudo das variáveis anteriores, as 5 dimensões de análise atrás referidas foram submetidas a testes de confiabilidade para análise da sua consistência interna.

Assim, recorrendo à estatística de confiabilidade e à estatística item-total, calcula-se a medida da consistência interna de uma escala, o Alfa de Cronbach e a correlação item-total (quanto mais elevada for a correlação entre os itens, isto é, mais próxima de 1, maior o valor do Alfa de Cronbach e, por conseguinte, altos (ou baixos) valores num item estão associados a altos (ou baixos) valores noutras perguntas.

Os valores do Alfa de Cronbach para as cinco dimensões de análise do MAFC podem ler-se no quadro 87, a seguir.

Quadro 87 - Consistência interna do agregado de itens (132 a 146) que conduziu a cinco dimensões de análise do MAFC

<b>Agregado de itens</b>	<b>Dimensões de análise</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Consistência interna</b>
<b>132 e 142</b>	Docentes	.356	Inaceitável
<b>136, 140, 141, 143, 144 e 146.</b>	Escolas	.870	Boa/Muito Boa
<b>133, 137, 139 e 145</b>	Administração Educativa	.725	Aceitável
<b>135 e 138</b>	Evolução	.761	Aceitável
<b>134</b>	Agravamento	.951	Muito Boa

O quadro evidencia que a consistência interna da escala para os 4 agregados de itens varia entre o inaceitável (dimensão Docentes) e Boa/Muito Boa. Apesar disso, continuamos a análise das dimensões assim definidas.

Os resultados globais das medidas das estatísticas de confiabilidade, das estatísticas de item e das estatísticas de item –total apresentam-se no anexo 34.

### **7.2.1. As dimensões do Modelo atual de Formação Contínua segundo o perfil dos Diretores de CFAE.**

Uma vez mais, para analisar a influência do perfil pessoal e profissional dos Diretores sobre as suas percepções em relação ao Modelo atual de Formação Contínua (MAFC), utilizam-se o mesmo tipo de testes de significância estatística, anteriormente descritos: análise de variância ANOVA a um fator, testes *post hoc* de Tukey e Tukey-B, testes de Kruskal-Wallis, testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk com Correlação de Significância de Lilliefors, teste *t-student*, ou alternativamente testes de U-Mann Whitney e, também correlações de Pearson

Com os itens 132 a 146 do questionário quisemos averiguar se as percepções dos Diretores dos CFAE acerca das dimensões do MAFC de Professores, eram influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo).

Assim, recorrendo, mais uma vez à análise inferencial, aplicaram-se os testes de significância estatística atrás referidos.

Globalmente, face aos resultados obtidos nos diferentes testes, inferimos uma vez mais que parece existir enorme homogeneidade de opiniões nos Diretores de CFAE, em virtude de não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas com nenhum indicador do seu perfil pessoal e ainda com as variáveis categoria profissional, grupo de recrutamento e formação especializada. De igual modo, não se verificaram variações completas com os restantes indicadores que caracterizam o perfil profissional dos Diretores, em nenhum dos 5 itens que formam as dimensões de análise do MAFC.

### **7.2.2.1. As dimensões do Modelo atual de Formação Contínua segundo o perfil pessoal dos seus Diretores.**

Novamente, procurámos averiguar se as perceções dos Diretores respondentes acerca das dimensões do Modelo atual de Formação Contínua variam significativamente a nível estatístico com o seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias).

Deste modo, os resultados obtidos nos mesmos testes estatísticos que utilizámos anteriormente, (teste-t ou alternativamente U-Mann Whitney de amostras independentes para a variável género e ANOVA unifatorial ou testes de Kruskal-Wallis como alternativa não-paramétrica, para as variáveis idade em classes e habilitações literárias, e ainda teste de correlação de Pearson, para a variável idade absoluta), conduzem-nos a inferir que parece existir grande homogeneidade de opiniões e perceções, pois em nenhum caso se registaram de forma completa, diferenças estatisticamente significativas.

Resumindo, o perfil pessoal dos Diretores não influencia as suas perceções acerca do Modelo atual de Formação Contínua.

Os outputs da estatística descritiva e inferencial encontram-se no anexo 34.

### **7.2.2.2. As dimensões do Modelo atual de Formação Contínua segundo o perfil profissional dos seus Diretores.**

Também procurámos averiguar se existem variações estatisticamente significativas para os indicadores profissionais (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo), aplicando os testes de significância estatística referidos.

De igual modo, verificamos a existência de grande homogeneidade de opiniões segundo as características profissionais dos Diretores dos CFAE, dado que não existem diferenças estatisticamente significativas em quase todos os resultados obtidos, exceto nas variáveis anos de serviço docente em classes e setor de ensino e para cada uma, somente num item.

De seguida, analisamos estas duas variáveis tendo em consideração os seus efeitos estatísticos significativos.

### **Variável anos de serviço docente**

Para a variável anos de serviço em valores absolutos, calculou-se novamente a correlação de Pearson para averiguar se existe associação entre esta variável e a variável dependente “dimensões do atual Modelo de Formação Contínua”, formada pelos 5 itens.

Os resultados assim obtidos sugerem que não se verificou nenhuma correlação significativa, pois os valores de significância foram todos superiores a 0,05.

Neste sentido, não há evidências estatísticas de que exista alguma relação ou efeito da variável anos de serviço não categorizada sobre as percepções dos Diretores acerca do Modelo atual de Formação Contínua.

Porém, considerando a variável anos de serviço docente categorizada em classes, os respectivos resultados são conducentes a outra abordagem.

Com efeito, constata-se que o modelo geral da análise de variância ANOVA a um fator é significativo para o agregado 132,142 ( $F(4,59) = 4.616$   $p = .003$ ), “dimensão Docentes”. Correram-se testes post hoc para comparações múltiplas. A partir da análise das comparações é possível verificar que os Diretores com “25-29” anos de serviço concordam significativamente menos que o Modelo atual de Formação Contínua assumam aspetos relacionados com aquela dimensão do que os Diretores com “15-19” anos e “>35” anos de serviço. Correu-se o teste de Kruskal Wallis para as variáveis que não asseguravam a homogeneidade da variância. Contudo, face aos resultados obtidos, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

No anexo 34 apresentam-se os outputs do software.

### **Setor de ensino**

Quanto à variável independente “setor de ensino”, verifica-se que o modelo geral da análise de variância ANOVA é significativo para o agregado de itens 136 a 146 ( $F(7,56) = 2,505$   $p = .026$ ), dimensão Escolas.

Saliente-se que não foi possível correr-se testes de post hoc derivado da existência de grupos da variável que só contemplam um sujeito.

Assim, correu-se o teste de Kruskal-Wallis para lidar com esta dificuldade e para os casos em que a homogeneidade das variâncias não pode ser assegurada. Não se verificaram variações estatisticamente significativas.

Também, calcularam-se testes-t de forma manual. A partir destas e comparativamente, verificou-se que os Diretores que lecionem simultaneamente no 2º, 3º ciclo e ensino secundário parecem concordar significativamente menos que o Modelo atual de Formação Contínua responda a necessidades relacionadas com a dimensão Escolas do que os Diretores dos CFAE que lecionam exclusivamente no 1º ciclo, do que os Diretores que lecionam exclusivamente no 2º ciclo, do que os Diretores que lecionam exclusivamente no 3º ciclo, e do que os Diretores que lecionam exclusivamente no Ensino secundário. Simultaneamente, os Diretores que lecionem exclusivamente no ensino secundário parecem concordar significativamente menos que o Modelo atual de Formação Contínua responda a necessidades relacionadas com a dimensão Escolas do que os Diretores que lecionam exclusivamente no 3º ciclo.

Os resultados totais obtidos através do SPSS Statistics V22 encontram-se no anexo 34.

### **7.3. A questão aberta: opiniões dos Diretores sobre o Sistema da Formação Contínua de Professores**

Com o questionário também procurámos saber outros aspetos que preocupam os Diretores. Assim, solicitámos aos respondentes que escrevessem outros assuntos não formulados naquele instrumento. Dos 64 Diretores da nossa amostra, 15 (23,4 %) responderam a este pedido. Porém, todas as respostas incidiram sobre algumas áreas e temas do questionário. Neste sentido, a análise de conteúdo das respostas dadas seguiu esta constatação para identificar as respetivas categorias e subcategorias.

Deste modo, dividimos as categorias em subcategorias depois de identificarmos no conteúdo da resposta dada os indicadores que a justificam (unidades de registo). Os fragmentos de cada resposta constituem as unidades de contexto. A frequência absoluta é o número de vezes que a unidade de registo se repete.

O quadro 88, abaixo, apresenta a análise de conteúdo das respostas à questão aberta, identificada no questionário com o número 147.

Quadro 88 - Análise de conteúdo das respostas à questão identificado com o número 147.

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência absoluta
Dinâmicas do CFAE	Constrangimentos	Falta de financiamento	“... impossibilidade de se candidatarem a determinados projetos/financiamentos ( CQEP, formações modulares, outros )”/ “Os centros de formação continuam ... sem financiamento”/ ”os CFAE, nos últimos 5 anos, têm ... falta de financiamentos...”/ O desinvestimento ou total ausência de investimento na Formação Contínua dos profissionais de educação, nos últimos anos, debilitou grandemente a capacidade operacional e interventiva dos CFAEs	4
		Afetação de recursos humanos	Outro constrangimento opera-se ao nível da definição de regras claras para afetação dos recursos dos CFAE sobretudo ao nível das assessorias (pedagógica e informática)	2
		Falta de autonomia	“Os centros de formação continuam sem autonomia...”/ os CFAE, nos últimos 5 anos, têm vindo a sua autonomia bastante reduzida...”/	2
		Administração Educativa	“A falta de diretivas relativa à componente não letiva das Escolas, ao não contemplar horas para os formadores internos, vai inviabilizar a criação da <b>Bolsa de Avaliadores Internos</b> , prevista no novo RJFC”/ “A responsabilidade da tutela em participar no esforço desenvolvido pelos CFAE,...”/	2
		Procura de formação	“O congelamento das carreiras desmotiva os docentes na procura de formação”.	1
	Bolsa de formadores	Bolsa de formadores internos	“...é necessário encontrar uma forma de mobilizar a formação interna através de benefícios aos seus formadores (ex: através da diferenciação nomeadamente para efeitos de avaliação de desempenho, através da redução da componente letiva e contabilização de custos de formação continua e/ou acrescida para efeitos de IRS)/ ”... contribuindo com um banco de horas ao nível do concelho que poderia ser utilizado para a formação contínua exercida por formadores no âmbito da BFI. Procurar resolver essa questão	2



<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registro</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Frequência absoluta</b>
			apenas através da componente não letiva é desconhecer em absoluto a realidade ou, talvez, não reconhecer a importância e o papel da formação contínua para o sistema educativo”/.	
	Diretores	Relação com a Administração Educativa	“o que sabem/sentem os diretores dos CFAE sobre as "pressões" da tutela: avaliação, inspeção, etc.”/	1
	Competências	-Formação contínua do Pessoal Não Docente	É omissa a competência dos CFAE na formação contínua de pessoal não docente/	1
<b>RJFCP</b>	Regulamentação	Implementação do Sistema de FC	Aguardamos que o MEC <b>publica os dec-lei</b> despachos e portarias que permitam implementar o novo RJFC/	1
	Princípios	Princípios normativos	“...também existe muita diferença entre os princípios constantes dos normativos e o que se faz ou interpreta”/.	1
			A formação contínua deveria estar na dianteira de uma visão estratégica de melhoria contínua do sistema educativo, intervindo na análise, implementação e avaliação de planos de ação em cada escola e no território educativo de cada CFAE.	
Modelo de Formação Contínua	Limitações	Modelo de financiamento	É necessário encontrar um modelo de financiamento da formação contínua/	1
		Oferta de formação	adequar a formação às reais necessidades das escolas e dos docentes em tempo útil/	1
		Outros	O modelo ou melhor, os modelos de formação contínua são vários modelos que coexistem mas que/, a médio prazo, não têm impacto nas escolas - os problemas que hoje se detetam nas escolas já existiam há 20 anos quando a formação contínua começou.”/ “Na verdade, atualmente, não existe um modelo de formação”.	2

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Frequência absoluta</b>
O CFAE como organização	Estrutura/Organização	Enquadramento legal	Falta de “personalidade jurídica”/ “impossibilidade de constituir-se como personalidade jurídica...”/	2
	Funcionamento	Práticas Conhecer a realidade dos CFAE		
<b>TOTAL</b>				23

Em síntese, da análise do quadro, podemos afirmar o seguinte:

- a maior preocupação dos Diretores prende-se com os constrangimentos, sobretudo ao nível da falta de financiamento, mas também na falta de autonomia, na afetação de recursos humanos e na falta de apoio por parte da Administração Educativa;

- outra preocupação dos Diretores está relacionada com a bolsa de formadores internos, sobretudo ao nível da dificuldade para mobilizar a formação interna.

## **Síntese**

Neste capítulo os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, da estatística descritiva e da estatística inferencial no tratamento dos questionários administrados a uma amostra constituída por 64 Diretores foram apresentados com base nos *outputs* do suporte informático SPSS, versão 22. Dada a grande extensão, a maioria destes *outputs* encontram-se em anexo.

## **Capítulo V – Discussão dos resultados.**



## **Introdução**

O presente capítulo tem por objetivo a discussão dos resultados apresentados e analisados no capítulo anterior.

Deste modo, iniciamos o capítulo com a descrição do perfil dos Diretores da nossa amostra seguido da caracterização dos CFAE. Depois, iremos sintetizar os principais resultados do nosso estudo, bem como, interpretar os resultados obtidos, seguindo a ordem do capítulo anterior. Isto é, sintetizamos os resultados recolhidos das políticas e dinâmicas dos CFAE e posteriormente os relativos às políticas e dinâmicas do Sistema de Formação Contínua.

Igualmente, compararemos, em cada caso, os nossos resultados com os de outros estudos referidos no enquadramento teórico.

A investigação com extensão nacional pretendeu saber quais são as perceções dos Diretores acerca das políticas e dinâmicas dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), assim como, do próprio Sistema de Formação Contínua. A partir deste objetivo principal e mais geral, definiram-se objetivos mais específicos referentes à caracterização dos Diretores inquiridos, à caracterização dos CFAE e à descrição das perceções dos Diretores acerca das políticas e das dinâmicas dos CFAE e da Formação Contínua. Com base nestes objetivos, apresentamos a análise e interpretação dos resultados, isto é, a sua discussão também suportada em investigações anteriormente realizadas, algumas com a mesma extensão, contudo, qualquer uma delas reunindo amostras inferiores à nossa.

### **Síntese e pertinência dos resultados obtidos**

O resumo dos principais resultados segue a ordem da apresentação destes conforme descrito no capítulo anterior.

Um dos objetivos específicos é descrever o perfil (pessoal e profissional) dos Diretores dos CFAE.

## 1. Perfil dos Diretores dos CFAE

Os Diretores dos CFAE que fizeram parte da nossa amostra forneceram-nos alguns dados acerca do seu perfil pessoal e profissional.

### 1.1. Perfil pessoal

Os Diretores dos CFAE da nossa amostra apresentam o seguinte perfil pessoal:

- idade: em média, acima dos 53 anos e entre os 43 anos (Diretor mais jovem) e os 64 anos (Diretor mais velho);
- género: a maioria são homens (60,9 %);
- habilitações literárias: 35,9 % completaram o Mestrado, 31,3 % possuem somente Licenciatura, 18,8 % são detentores de pós-graduação e 12,5 % têm doutoramento;
- formação especializada: 59,4 % dos Diretores dos CFAE possui este tipo de formação.

Estes dados da nossa amostra parecem revelar que os Diretores dos CFAE possuem grande maturidade, a maioria são homens, o que contrasta com o universo do pessoal docente, onde a significativa maioria são mulheres e a significativa maioria (aproximadamente 80 %) investiu na sua formação contínua, obtendo pós-graduações e novos graus académicos, isto é, possui habilitações acima da Licenciatura.

Neste âmbito, estes elementos são consentâneos com os seguintes estudos, levados a cabo por:

- Correia et al (1997), com uma amostra de 54 Diretores de CFAE da zona norte, onde 61,1 % são homens e tal como no nosso estudo, as habilitações académicas dos Diretores também são globalmente superiores às dos restantes docentes, 11,1 % com Mestrado e 18,5 % com pós-graduação, enquanto que 35,5 % possui a Licenciatura.

- Barroso & Canário (1999), cuja amostra é constituída por 44 diretores dos CFAE da região de Lisboa e Vale do Tejo, 48% tem entre 36 e 45 anos, 36 % entre 46 e 55 anos, 5 % entre 56 e 65 anos, sendo 27 % a percentagem dos que têm Mestrado e 50 % possuem Licenciatura, contudo 23% possui habilitações abaixo deste grau académico.

- Silva (2001), com uma amostra de 16 Diretores dos CFAE da região norte, cuja maioria são homens e média de idades 45 anos, tendo o mais novo 36 anos e o mais velho 55 anos.

## 1.2. Perfil profissional

Os Diretores dos CFAE da nossa amostra apresentam o seguinte perfil profissional:

- Anos de serviço docente: em média de 30 anos, mínimo de 15 e máximo de 45 anos, sendo 60,9 % a percentagem dos que têm entre 25 e 34 anos de experiência docente e 23,4 % os que possuem mais de 25 anos de serviço;

- Setor de Ensino: a maioria relativa é exclusivamente do ensino secundário (39, 1 %) e do 3º Ciclo do Ensino Básico e do ensino secundário (34, 4 %):

- Grupo de recrutamento: 17, 5 % é do Grupo 520 (Biologia e Geologia), 12,5 % é do Grupo 300 (Português) e 10,9 % é do Grupo 410 (Filosofia);

- Tipo de Vínculo Profissional: a significativa maioria (67,2 %) é do “*quadro de Agrupamento da Escola onde exerce*”, ou seja é do quadro da Escola sede do CFAE, uma escola secundária;

- Experiência no cargo de diretor: 29,7% dos Diretores está a cumprir o seu primeiro mandato no cargo (0-3 anos), 18,8 % está no 2º mandato e 15 % está no 3º mandato (7- 10 anos), porém, oito Diretores estão há 21 ou 22 anos no cargo, o que significa que se têm mantido no cargo desde a criação dos CFAE, nos finais de 1992 ou no início de 1993.

Neste contexto, os dados obtidos vão ao encontro dos seguintes estudos, realizados por:

- Correia et al (1997), onde a maioria dos Diretores tem mais de 20 anos de serviço e é exclusivamente do ensino secundário;

- Barroso & Canário (1999), onde a significativa maioria dos Diretores tem longa experiência profissional (mais de 20 anos) e é exclusivamente do ensino secundário e do 3º Ciclo do Ensino Básico e do ensino secundário;

- Silva (2001), onde a maioria dos Diretores, tal como no nosso estudo, tem longa experiência profissional e é do 3º Ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Outro dos objetivos específicos do estudo empírico é caracterizar os Centros de Formação das Associação de Escolas.

## **2. Caracterização dos CFAE**

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) que participaram na investigação têm as seguintes características:

- número de Docentes afetos ao Centro: a maioria relativa dos CFAE do nosso estudo tem entre 1001 a 1500 Docentes (37,5 %), todavia, 23,4 % tem até 1000 docentes e 20,3 % tem entre 1501 e 2000 docentes;

- número de Assistentes Operacionais e Assistentes Administrativos afetos ao Centro de Formação: a maioria dos CFAE tem 1 Assistente Administrativo que presta apoio;

- número de Agrupamentos afetos: menos de 10 Agrupamentos

- número de escolas não agrupadas afetas ao Centro: menos de dez escolas não agrupadas;

- número de distritos da área de abrangência do Centro de Formação: a significativa maioria tem 1 distrito na sua área de abrangência;

- número de projetos inovadores iniciados: 34,4 % dos CFAE da nossa amostra não iniciou nenhum projeto inovador, 58,4 % iniciou 1 ou 2 projetos considerados inovadores;

- número de Ações de Formação previstas no último ano: mais de 27 ações de formação contínua;

- número de Ações de Formação realizadas: mais de metade dos CFAE realizou no último ano entre 16 e 30 Ações de Formação

- Número de Ações de Formação não financiadas realizadas no último ano: cerca de metade dos CFAE realizou no último ano, entre 6 a 20 ações de formação não financiadas e somente 6 CFAE realizaram menos de 5 ações de formação não financiadas.

Deste modo, podemos definir o seguinte perfil da maioria dos CFAE que fizeram parte da nossa investigação: têm entre 1001 a 1500 Docentes, têm 1 Assistente Administrativo que presta apoio, intervêm em menos de 10 Agrupamentos e em menos de



dez escolas não agrupadas, a sua área de abrangência é em média 1 distrito, a maioria iniciou 1 ou 2 projetos considerados inovadores, propôs mais de 27 ações de formação contínua no último ano (2013), realizou no último ano entre 16 e 30 Ações de Formação financiadas e entre 6 a 20 ações de formação não financiadas.

Daqui, depreende-se que a maioria dos CFAE tem uma dimensão média, é de âmbito distrital, realiza a maioria das ações de formação contínua que propõe e face à sua nova dinâmica em realizar ações de formação não financiadas parece apontar para uma nova realidade que poderá ser pertinente estudar.

No nosso estudo metade dos CFAE (50 %) tem 1 a 2 assistentes administrativos enquanto que o estudo efetuado por Correia et al. (1997), a percentagem de CFAE com pessoal de apoio às suas atividades é de 42,3%.

A tendência para a realização de formação não financiada é corroborada pelo estudo de âmbito nacional efetuado por Ledesma (2013, p. 6), cujos resultados obtidos permitiram concluir que “a sua utilização tem vindo a aumentar gradualmente” e que em 2012 era “utilizada por cerca de metade dos Centros de Formação”. Também, a nossa investigação está em linha com aquele estudo relativamente ao número médio de docentes afetos à área de abrangência dos CFAE inquiridos: entre 1000 a 1500 no nosso caso e 1300 naquele estudo.

### **3. Políticas e dinâmicas dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE).**

Outro objetivo específico do nosso estudo é descrever o modo como os Diretores percecionam as políticas dos CFAE no que concerne aos objetivos, às competências, ao papel/funcionamento, à liderança dos Diretores, às modalidades de Ações de Formação Contínua e à bolsa de formadores, segundo o seu perfil pessoal e profissional;

As **políticas** dos CFAE podem considerar-se distribuídas pelas seguintes áreas:

- objetivos que os CFAE cumprem
- Competências atribuídas que os CFAE cumprem
- Papel dos CFAE
- Diretores dos CFAE e a sua liderança

- Modalidade de Ação de Formação Contínua que tem sido mais implementada
- Bolsa de formadores disponível

Neste contexto, discutiremos os resultados obtidos com base nestas diferentes áreas que foram objeto de estudo e de análise no capítulo anterior.

Relativamente aos objetivos que os CFAE cumprem, enunciados no questionário, a maioria dos Diretores “*concorda*” e “*concorda totalmente*” com todos, exceto com o objetivo “incentivar a prática de investigação”, onde apenas metade dos respondentes manifestou idêntica tendência.

Igualmente, mais de 84% dos Diretores da nossa amostra *concorda* e *concorda totalmente* que os CFAE cumprem os objetivos de “promover a identificação das necessidades de formação” (90,6 % dos Diretores), “dar resposta às necessidades de formação identificadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados “ (90,6 %), “dar resposta às necessidades de formação identificadas pelos educadores e professores” (84,6 %) e “dar resposta às necessidades de formação manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados” (87,6 %).

Por outro lado, agregando alguns objetivos para coincidir com o enunciado dos objetivos normativos (artigo 19º do RJFCP), verifica-se que na opinião da significativa maioria dos Diretores, os dois objetivos normativos do RJFCP que os CFAE mais cumprem são a “promoção da identificação das necessidades de formação, e “dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores”. De salientar que parece existir sintonia entre estes dois objetivos, pelo que era exetável a opinião manifestada pelos inquiridos.

Ou seja, perante os resultados obtidos, provavelmente a política de objetivos dos CFAE está direcionada para a sua intervenção junto dos destinatários mais próximos destas entidades: as escolas e os docentes que nelas trabalham.

Os nossos resultados são ainda confirmados pela investigação de âmbito nacional guiada por Lopes *et al.* (2011, pp. 76-77), que concluiu que uma das razões que levou a maioria dos CFAE a alterarem os objetivos ao longo do tempo foi “ o interesse dos professores e das escolas”.

Ainda no que diz respeito à política de objetivos, observaram-se variações estatisticamente significativas nos seguintes objetivos normativos e com alguns dos indicadores que caracterizam o perfil pessoal e profissional dos Diretores, estudados:

- “Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional” – (experiência no cargo, em anos);

- “Promover a identificação das necessidades de formação”- (número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano).

- “Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas” - (número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano).

Quer dizer, são os Diretores mais experientes (acima de 19 anos) no cargo que declaram um maior grau de concordância relativamente ao objetivo que o CFAE deve cumprir de “incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional” em oposição aos Diretores, com 11 a 13 anos no cargo, que manifestam menor concordância. Assim, podemos inferir que apesar da diferença de 2 mandatos no cargo, entre eles, os Diretores com maior experiência sentem que o CFAE deve melhorar a sua ação procurando promover e incentivar junto dos docentes e das escolas a autoformação, a prática da pesquisa e a inovação educacional.

Por outro lado, são os CFAE da nossa amostra que revelaram menor número de ações de formação não financiadas (até 5) mas realizadas no último ano, que concordam mais em se “promover a identificação das necessidades de formação”, ao contrário dos CFAE que realizaram entre 36 a 50 ações de formação não financiadas, o que se pode depreender que estes têm maior conhecimento das escolas da sua área de influência.

Do mesmo modo são os CFAE com 6 a 20 ações de formação não financiadas que mostraram maior grau de concordância em “fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas”, face aos que concretizaram 21 a 35 ações não financiadas no último ano, o que mostra que estes já cumprem plenamente este objetivo.

Estas variações estatisticamente significativas confirmam a hipótese inicialmente formulada, H7.

No que se refere às **competências** atribuídas, a significativa maioria (mais de 74 %) dos respondentes tem a perceção de que os CFAE cumprem mais as competências de “promover as ações de formação contínua” (95,3 % dos Diretores), “formar os docentes”

(84,4 %) e “elaborar planos de formação” (75 %). Estes resultados eram expeáveis, tendo em consideração os aspetos mais visíveis no âmbito do funcionamento dos CFAE: realização de ações de formação, elaboração dos planos de formação e formação de professores. Portanto, tal como conclui o estudo de Lopes et al. (2011, p. 167), os CFAE “vêm-se como a estrutura promotora da formação contínua mais adequada, porque mais próxima das escolas (...)”.

No sentido oposto, cerca de um terço dos Diretores tem a perceção de que as competências que os CFAE menos cumprem são “gerir centros de recursos” (26,6 % dos Diretores) e “criar centros de recursos” (28,1 %). Embora, seja de salientar que perante estas duas competências observou-se maior dispersão das respostas e maior ambiguidade, em virtude de cerca de 30 % dos inquiridos não ter opinião definida, ou seja, não concorda nem discorda. Esta ambiguidade pode estar associada à maior dificuldade da parte dos Diretores ou à falta de condições e de disponibilidade para criar e gerir um centro de recursos.

Também, verificaram-se efeitos estatisticamente significativos em alguns indicadores que definem o perfil dos Diretores e a caracterização do CFAE, sobre as seguintes competências:

- ”elaborar planos de formação” (género e número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano).

- “formar os docentes” (idade absoluta e setor de ensino);

Estas variações estatisticamente significativas confirmam as hipóteses inicialmente formuladas, H1, H2 e H3 .

Concretamente, são as mulheres que parecem concordar mais com o cumprimento da competência ”elaborar planos de formação” quando comparadas com os homens e são os CFAE com menos de 5 ações de formação não financiadas que têm significativamente menos tendência para concordar com esta competência do que os CFAE com “6 a 20” ações de formação não financiadas e realizadas.

Noutro sentido, são os Diretores mais jovens que mais concordam com o cumprimento da competência “formar os docentes” relativamente aos Diretores mais velhos e são os Diretores dos 2º e 3º ciclos que concordam significativamente menos com esta competência quando comparados com os Diretores do 3º ciclo e secundário; do 3º ciclo ou dos 2º,3º e ensino secundário. Da mesma forma, os Diretores do ensino secundário

concordam significativamente menos com esta competência 12 em comparação com os Diretores do 3º ciclo e secundário.

Sobre o papel a desempenhar ou esperado pelos CFAE, verifica-se que a quase totalidade dos Diretores (acima dos 90 %) é da opinião que os CFAE “constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas práticas pedagógicas” (95,3 % dos Diretores), “constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas competências pedagógicas” (92,2 % dos Diretores) e “são garantes da formação centrada nas escolas” (92,2 %). Estes resultados revelam as perceções positivas acerca do papel a desempenhar pelos CFAE. Para além disso, dos 16 itens descritos no questionário, somente um foi concordante para menos de metade dos Diretores (44,8 %), nomeadamente, os CFAE “constituem uma mais-valia para a reorganização da rede dos Estabelecimentos de Ensino e Educação”, tendo-se observado neste caso uma maior dispersão das respostas, mas também, alguma indefinição, relativamente ao qual 34,4 % dos Diretores não concordam nem discordam.

Estes dados parecem revelar que os CFAE preocupam-se com a formação contínua na generalidade, procurando “(...) responder às solicitações do sistema e a oferecer formação adequada aos interesses dos professores(...)” e das escolas (Lopes et al., 2010, p. 168). Também, conforme investigação realizada por Madanelo (2010, p. 328), depreende-se uma firmeza da parte dos CFAE em “(...) contextualizar a oferta nas necessidades dos professores e das escolas associadas (...)”. Pelo contrário, os resultados revelam ainda que os Diretores respondentes veem menos os CFAE como uma mais-valia no processo da reorganização da rede escolar.

Considerando uma outra perspetiva de análise, em que de acordo com a tese defendida por Barroso & Canário (1995b, p. 266), a Administração Educativa tem “(...) uma visão do papel (...)” dos CFAE “(...) que é duplamente instrumental relativamente à concretização de políticas (...)” decretadas pela tutela, designadamente política de mudança e política de formação, e que nós acrescentamos a política de gestão. Deste modo, os descritores sobre o papel a desempenhar pelos CFAE foram agregados segundo estas três dimensões: mudança, formação e gestão. Nesta ótica, observou-se que 90,2 % dos Diretores da nossa amostra manifestaram maior concordância com a dimensão da formação, o que é expetável tendo em conta que dirigem entidades formadoras. Por sua

vez, 84,6 % dos respondentes concordam e concordam totalmente com a dimensão de mudança e por último, 75,3 % dos inquiridos concordam com a dimensão de gestão. Mas, em geral, a significativa maioria dos Diretores (mais de 75 %) concorda com estas três dimensões (formação, mudança e gestão) no papel dos CFAE, o que sugere que consideram pertinente estas três dimensões no âmbito das políticas impostas pela Administração Central. Por outro lado, os Diretores respondentes têm representações mais positivas acerca do papel a desempenhar pelos CFAE segundo uma lógica funcional de formação e uma lógica funcional de mudança face a uma lógica funcional de gestão, possivelmente por não terem grande preparação a este nível.

No que diz respeito ao estudo dos efeitos a nível estatístico, é possível afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas entre alguns indicadores do perfil dos Diretores e as suas perceções sobre o papel a desempenhar pelos CFAE relativamente aos seguintes itens:

- “dimensão da formação” (formação especializada);
- “constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas práticas pedagógicas” (género):
- “contribuem para uma maior autonomia das escolas” (idade absoluta);
- “promovem a inovação” (género)

Especificamente, quanto à dimensão da formação do **papel a desempenhar** pelos CFAE, os Diretores com formação especializada revelaram-se mais favoráveis que os CFAE “constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas competências pedagógicas” (item 25), para as escolas na promoção do seu desenvolvimento, para a melhoria da inovação tecnológica das escolas e são garantes da formação centrada nas escolas.

Também, os Diretores respondentes do género feminino revelaram maior concordância relativamente ao papel a desempenhar pelos CFAE, “como uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas práticas pedagógicas” (item 24) e quando os CFAE “promovem a inovação” (item 33). Do mesmo modo, são os Diretores com maior idade que se mostram mais favoráveis ao papel a desempenhar pelos CFAE, por entenderem que estes “contribuem para uma maior autonomia das escolas”.

Estes resultados confirmam os resultados obtidos por outros estudos, designadamente, por Correia et al. (1997), acerca do papel determinante que os CFAE

desempenham na realização de ações de formação, por Madanelo (2010, p.328 ), expressa na vontade dos Diretores em “contextualizar a oferta nas necessidades dos professores e das escolas associadas” e por Lopes et al. (2011, p. 168), onde os Diretores manifestaram “contribuírem para o desenvolvimento das escolas e dos professores com reflexos nos resultados escolares e na modernização da educação” . Porém, as representações dos Diretores da nossa amostra não apontam no mesmo sentido das conclusões do estudo analítico e prospetivo de Santos (2009, p.77), pois, neste concluiu-se existir “uma imagem menos positiva no que se refere aos efeitos da formação, quanto às suas consequências a nível da organização e funcionamento da escola, da prática pedagógica e da valorização profissional”.

No que diz respeito ao **tipo de liderança dos Diretores dos CFAE**, constatou-se que a percentagem significativa (mais de 76 %) dos Diretores *discorda* e *discorda totalmente* que têm exercido “liderança *laissez faire – laissez passer*.” (76,5 % dos respondentes) ou até “ausência de liderança” ( 79,8 % dos Diretores).

No sentido inverso, mais de 70 % dos Diretores tem a perceção de que os Diretores têm exercido ”liderança proativa” (81,3 %); “liderança para as relações” (75 %), liderança transformacional (mudança) (75 %) e “liderança democrática” (70,3 %).

É de salientar que menos de metade dos respondentes (40,6 %) tem a perceção de que os Diretores têm exercido “liderança para as tarefas (burocrática)” e cerca de 30 % *não concorda nem discorda*, parecendo existir uma certa divisão de opiniões sobre este tipo de liderança.

Os Diretores percecionam mais (maior média e menor desvio padrão) a “liderança proativa” e menos (menor média) a “ausência de liderança”,

Por outro lado, 29,7 % dos Diretores da amostra *não concorda nem discorda* que têm exercido uma “liderança para as tarefas (burocrática)”.

Alguns dos 7 itens do questionário relativos aos Diretores dos CFAE foram agregados, resultando os seguintes agrupamentos: “ausência de liderança e liderança *laissez faire – laissez passer*” e “liderança democrática e liderança proactiva”.

Assim, a significativa maioria dos respondentes (mais de 78 %) tem a perceção de que os Diretores dos CFAE não têm exercido a “liderança *laissez faire – laissez passer*”.nem a “ausência de liderança”.

Pelo contrário, cerca de 75 % dos Diretores considera que estes têm exercido “liderança democrática” e “liderança proactiva”, mas também “liderança para as relações” e “liderança transformacional (mudança)”.

Também registámos variações significativas segundo alguns indicadores do perfil pessoal e profissional, nos seguintes itens:

- “liderança democrática e liderança proactiva” ( idade absoluta e idade em classes);
- “ausência de liderança e liderança *laissez faire – laissez passer*” (anos de serviço e formação especializada);
- “liderança *laissez faire – laissez passer*” (idade absoluta e anos de serviço);
- “liderança democrática” (idade absoluta, anos de serviço, anos no cargo, formação especializada idade em classes);
- “liderança proactiva”( formação especializada);
- “liderança para as relações” (anos no cargo em classes);
- “ausência de liderança” ( idade absoluta, anos de serviço, anos no cargo, formação especializada e setor de ensino).

Face a estes dados, os Diretores inquiridos assumem que têm exercido uma “liderança proactiva, democrática, relacional e transformacional”, o que é consentâneo com os resultados obtidos no estudo de Correia et al., (1997), onde 53 % dos Diretores revelaram serem eles próprios a desempenhar o papel mais importante na política de formação, exercendo funções de coordenação (25,9 % dos Diretores inquiridos), de negociador ( 33,3 %), de moderador (27,8 %), mas, menos como líder (5,6 %), gestor (6,7 %) e burocrata (8,8 %). Ao invés, os resultados por nós obtidos contrariam um pouco os estudos já realizados, nos quais os Diretores dos CFAE revelaram-se como os principais protagonistas na definição da política de formação e nas iniciativas do CFAE, com uma liderança pessoal (Ruela, 1999), preponderante (Madanelo, 2010), forte e até carismática (Lopes et al. , 2011) e escolheram o protagonismo, tendo Silva (2001, p. 317) concluído que os CFAE são os seus diretores .

Por outro lado, são os Diretores mais velhos que concordam significativamente mais com a “liderança democrática e liderança proactiva” quando comparados com os mais novos e que os Diretores com idades “>60” concordam mais do que os Diretores da faixa etária “46-50 anos” ou da faixa etária “51-55anos”. Ao invés, são os Diretores com menor tempo de serviço docente e que relatam não ter formação especializada que concordam



mais com a “ausência de liderança e liderança *laissez faire – laissez passer*”. Igualmente, são os Diretores sem formação especializada que concordam mais com a “liderança democrática e liderança proactiva”.

Do mesmo modo, são os Diretores mais jovens que concordam mais com a “ausência de liderança e liderança *laissez faire – laissez passer*”, mas concordam menos com a “liderança democrática”.

Também registámos variações significativas segundo alguns indicadores do perfil pessoal e profissional, nos seguintes itens:

- “liderança democrática e liderança proactiva” ( idade absoluta e idade em classes);
- “ausência de liderança e liderança *laissez faire – laissez passer*” (anos de serviço e formação especializada);
- “liderança democrática” (idade absoluta, anos de serviço, anos no cargo, formação especializada, idade em classes);
- “liderança proactiva”( formação especializada);
- “liderança para as relações” (anos no cargo em classes);
- “ausência de liderança” ( idade absoluta, anos de serviço, anos no cargo, formação especializada e setor de ensino).

Todas estas variações estatisticamente significativas confirmam as hipóteses inicialmente formuladas, H1, H3, H4, H6 e H7.

No âmbito das **modalidades de Ações de Formação**, os resultados obtidos através da estatística descritiva revelaram que a expressiva maioria (mais de 84 %) dos Diretores *discorda e discorda totalmente* que as modalidades de ações de formação mais implementadas pelos CFAE sejam estágio (95,3 % dos Diretores), projeto (89,1 % dos Diretores), círculo de estudos (84,4 %), módulo de formação (84,4 %) e seminário (82,8 %).

Pelo contrário, a maioria dos Diretores (68,7 %) *concorda e concorda totalmente* que a modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE é o curso de formação, o que parece estar de acordo com as práticas nos CFAE.

Contudo, observou-se alguma ambiguidade acerca da modalidade “oficina de formação” pois 39,1 % dos respondentes *concorda e concorda totalmente* que tem sido a modalidade mais implementada, mas 39,0 % tem opinião contrária e 21,9 % *não concorda nem discorda*.

Se por um lado, os Diretores concordam mais (maior média) que o curso de formação é a modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada, por outro, os Diretores têm a percepção que a modalidade que tem sido menos implementada pelos CFAE (menor média e menor desvio padrão) é o estágio. `

Para além disso, tendo em vista a comparação dos nossos resultados com os de outros estudos, os 7 itens relativos às modalidades de ações de formação foram agregados em duas categorias: “Modalidades centradas nos conteúdos” e “Modalidades centradas nos contextos escolares”. Deste modo, os resultados obtidos, indicam a existência de alguma ambiguidade nas percepções dos Diretores, pois mais de 60 % *discorda* e *discorda totalmente* que os únicos dois tipos de modalidades de ações de formação considerados (centradas nos conteúdos e centradas nos contextos escolares) são os mais implementados, isto é, a maioria dos Diretores da amostra tem a percepção de que nenhum tipo de modalidade de ação de formação tem sido a mais implementada.

Verifica-se, ainda, que somente 29,1 % dos Diretores *concorda* e *concorda totalmente* que as modalidades centradas nos conteúdos têm sido as mais implementadas pelos CFAE.

Na realidade, desde 1999 que a implementação da modalidade “Curso de formação” tem vindo a diminuir, exceto entre 2012 e 2013 onde se registou um ligeiro aumento, enquanto que a realização da modalidade “oficina de formação” tem vindo a aumentar.

Portanto, os resultados por nós obtidos são semelhantes aos obtidos por Ferreira (1994), Barroso & Canário (1999), Ruela (1999), Cardoso (2000), Silva (2001) e Caetano (2003), cujos estudos também concluíram que a modalidade Curso de formação foi a mais implementada.

Por sua vez, utilizámos a análise inferencial para interpretar os resultados obtidos. Desta forma, constatámos a existência de variações estatisticamente significativas nas percepções dos Diretores acerca da modalidade de ação de formação mais implementada segundo algumas características pessoais e profissionais, nos seguintes casos, que manifestaram maior concordância em relação nos itens:

- “Modalidades centradas nos contextos escolares” (idade em classes);
- “ Modalidades centradas nos conteúdos” ( anos de serviço em classes);
- “círculo de estudos” (idade em classes)

- “projeto” (setor de ensino);
- “estágio” (idade absoluta, anos de serviço, anos no cargo, formação especializada idade em classes, anos de serviço em classe e setor de ensino);
- “seminário”(idade em classes);
- “ módulo de formação” (idade em classes).

Estas variações estatisticamente significativas confirmam as hipóteses inicialmente formuladas, H1, H3, H4, H6 e H7.

Sobre a **Bolsa de Formadores**, os resultados da estatística descritiva indicam que a percentagem significativa dos Diretores (73,4 %) *discorda e discorda totalmente* que a bolsa de formadores externos seja maioritariamente constituída por Professores do Ensino Superior e, também que é pouco diversificada (para 56,2 % dos Diretores).

Pelo contrário, 59,3 % dos inquiridos, *concorda e concorda totalmente* que a bolsa de formadores internos é reduzida e metade dos Diretores (50,0 %) tem a perceção de que esta bolsa é pouco diversificada.

De referir, que aproximadamente 30 % dos Diretores *não concorda nem discorda* que a bolsa de formadores (internos e externos) seja pouco diversificada, ou seja, uma terça parte dos Diretores não manifestou uma posição clara sobre este aspeto.

Em suma, os Diretores percecionam uma bolsa de formadores externos que não é maioritariamente constituída por Professores do Ensino Superior e que não é pouco diversificada.

Também, verificámos que as perceções dos Diretores sobre a bolsa de formadores varia segundo o indicador “anos no cargo” e “anos no cargo” categorizado, somente no caso da “ bolsa de formadores externos maioritariamente constituída por Professores do Ensino Superior”

Esta variação estatisticamente significativa confirma somente a hipótese de investigação H7.

### **Dinâmicas e constrangimentos dos CFAE**

Acerca das **dinâmicas**, os resultados mostram que a maior parte dos Diretores (acima de 57 %) tem a perceção de que desde 2008 têm-se verificado as seguintes dinâmicas: “houve mudança de paradigma no Sistema de Formação Contínua” (79,7 % dos

respondentes), “houve mudança nas dinâmicas dos CFAE” ( 78,2 % dos respondentes), “houve mudança na dinâmica do funcionamento dos Centros de Formação” (76,5 % dos respondentes), “aumentou a articulação entre os Centros de Formação e as Escolas Associadas” (64, 1 %), “aumentou a bolsa de formadores internos nos CFAE” ( 64, 1 %), “aumentou a oferta de Formação Contínua adequada às necessidades das Escolas” (60,9 %), “aumentou a proximidade Centros de Formação – Escolas Associadas” ( 57,9 %) e “aumentou a oferta de Formação Contínua adequada às necessidades dos Docentes” (57,8 %).

Porém, embora em menor percentagem, mais de 51 % dos Diretores, discorda e discorda totalmente que “houve somente mudança na Rede Nacional dos Centros de Formação” (53,2 % dos respondentes), “houve apenas mudanças no volume de formação disponível” (53,2 %) e que “houve somente mudanças no financiamento dos CFAE (51,6 %). Todavia, cerca de 40 % dos Diretores não concorda nem discorda que “aumentou a autonomia pedagógica dos CFAE” e que “aumentou a procura de Formação Contínua”, o que sugere que as dinâmicas a este nível não se alteraram a partir de 2008. Constatou-se ainda que a média mais alta (3,95), próxima de *concordo* verificou-se no item, “houve mudança de paradigma no Sistema de Formação Contínua”, e ao invés, a média mais baixa registou-se entre *discordo* e *não concordo nem discordo*, no caso do item “houve apenas mudanças no volume de formação disponível”.

As opiniões dos Diretores da nossa amostra são semelhantes às registadas no estudo realizado por Madanelo (2010), Lopes et al., (2011) e Ledesma (2013).

Procurámos ainda saber se as perceções dos Diretores sobre as dinâmicas dos CFAE variavam segundo o seu perfil pessoal e profissional. Neste sentido, registaram-se diferenças estatisticamente significativas nos seguintes itens e com as características pessoais e profissionais a seguir identificadas:

- “Houve somente mudança na Rede Nacional dos Centros de Formação” (anos de serviço);
- “Houve somente mudanças no financiamento dos CFAE” (setor de ensino e grupo de recrutamento);
- “ Houve apenas mudanças no volume de formação disponível” (anos de serviço docente, anos no cargo, anos de serviço em classes e anos no cargo categorizado);

- “Aumentou a proximidade Centros de Formação – Escolas Associadas” (idade em classes).

Deste modo, as variações estatísticas atrás referidas confirmam as hipóteses H1, H3, H4 e H5.

Quanto aos **constrangimentos de funcionalidade dos CFAE**, as respostas dadas aos 20 itens do questionário não tiveram a concordância de mais de metade dos Diretores envolvidos neste estudo. No entanto, a significativa maioria dos Diretores considera que os maiores constrangimentos dos CFAE, que atualmente mais os preocupam são a “falta de financiamento para a Formação” (92,2 % dos Diretores), a “falta de recursos humanos de apoio (87,5 %) e a “falta de autonomia financeira” (76,6 %). De igual modo, têm a perceção que também são constrangimentos dos CFAE a “dificuldade em arranjar formadores internos (61 %), a “falta de apoio dos organismos centrais do Ministério da Educação e da Ciência” (57,8 %), a “falta de enquadramento jurídico como organização” (57,8 %) e a “dificuldade em contratar formadores externos”(56,3%).

Pelo contrário, a maior parte dos Diretores da amostra discorda e discorda totalmente que a “reduzida procura de formação por parte dos Docentes” (68,8 %), o “volume de trabalho na gestão do processo de Avaliação de Desempenho Docente” (60,9 %) e o facto dos CFAE serem “Estruturas muito burocráticas” (56,2 %) ou que “estão muito centrados no seu diretor”(54,7 %), sejam constrangimentos que os preocupem demasiado. De referir, todavia, que o item “Estruturas muito burocráticas” revelou a maior dispersão das respostas: 56,2 % discordam, enquanto 32,8 % concordam e 10,9 % optam pela indefinição.

Porém, parece existir alguma indefinição para 39,1 % dos Diretores, relativamente ao “aumento da sua área de influência geográfica”, como constrangimento para o funcionamento do CFAE, uma vez que manifestam que não concordam nem discordam.

E ainda, quando se considera que a “grande dependência da Escola – Sede” é um constrangimento, parece observar-se uma certa ambiguidade nas perceções dos respondentes, pois, 42,2 % *discorda* e *discorda totalmente*, enquanto 39,1 % *concorda* e *concorda totalmente*.

Para termos uma melhor perspetiva acerca do que percecionam os Diretores sobre os constrangimentos dos CFAE, agregámos os itens do questionário nas seguintes

categorias: aspetos relativos à “Administração”, “dificuldades financeiras”, “dificuldades de origem interna” e “falta de pessoal de apoio”. Neste contexto, os maiores constrangimentos no funcionamento dos CFAE devem-se a “dificuldades financeiras” (71,5 % dos Diretores) e à “falta de pessoal de apoio” (58,6 %). Contrariamente, cerca de metade dos Diretores (45,6 %) *discorda* e *discorda totalmente* que os constrangimentos dos CFAE se devam a dificuldades internas, como por exemplo, falta de colaboração das escolas associadas, elaboração do plano de formação, procura de formação e desmotivação dos Docentes. Sobre os constrangimentos relacionados com a “administração” e gestão do CFAE, isto é, com a autonomia, enquadramento jurídico e a própria estrutura desta entidade, parece existir alguma ambiguidade nas perceções dos Diretores da amostra, em virtude de 34,7 % *discorda* e *discorda totalmente*, 26,7 % *não concorda nem discorda* e 38,6 % *concorda* e *concorda totalmente*.

Os resultados por nós obtidos são confirmados por todos os estudos que já enunciámos neste capítulo, pois estes chegaram a conclusões que assinalam aspetos acima referidos. Igualmente, são confirmados pelos testemunhos dos Diretores de CFAE nos primeiros anos de funcionamento dos Centros de Formação (1993- 1995), descritos no capítulo 2. Ou seja, decorridas mais de duas décadas de existência dos CFAE, muitos constrangimentos têm permanecido, sobretudo a nível financeiro e administrativo.

Ao averiguar se existiam efeitos significativos a nível estatístico entre os indicadores do perfil pessoal e profissional dos Diretores e as suas perceções acerca dos constrangimentos dos CFAE, encontrámos associações significativas para os seguintes itens isolados e agregados:

- constrangimentos ao nível da administração (género);
- constrangimento devido à “falta de pessoal de apoio (idade absoluta e anos de serviço docente);
- constrangimento devido a “dificuldades financeiras” (anos no cargo de Diretor);
- “falta de enquadramento jurídico como organização” (setor de ensino);
- “Estruturas muito burocráticas” (género, formação especializada e anos no cargo);
- “Volume de problemas a resolver” (idade absoluta e anos de serviço);
- “Falta de autonomia financeira” (anos no cargo);
- “Apenas têm autonomia pedagógica” (habilitações literárias);

- “Apenas têm autonomia administrativa” (idade absoluta e anos no cargo);
- “Falta de recursos humanos de apoio” (género e formação especializada);
- “Volume de trabalho na gestão do processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD)” ( género);
- “Reduzida procura de formação por parte dos Docentes” (anos no cargo);
- “Dificuldades na elaboração do Plano de Formação” (género);
- “Desmotivação dos Docentes” (anos de serviço em classes e setor de ensinos);
- “Grande dependência da Escola – Sede” (género, idade absoluta, anos de serviço, anos no cargo e grupo de recrutamento).

Neste sentido, mais uma vez, os nossos resultados confirmam todas as hipóteses de investigação exceto a hipótese H8.

#### **4. Políticas do Sistema de Formação Contínua.**

Considerando os aspetos relacionados com as políticas do Sistema de Formação Contínua, os Diretores também manifestaram as suas opiniões ao nível dos princípios e dos objetivos do atual modelo de Formação Contínua de Professores.

No que concerne aos **princípios**, os dados obtidos na análise descritiva mostram que os Diretores da nossa amostra manifestaram menor concordância em relação ao princípio “progressividade das ações de formação” (menor média e maior desvio padrão). Pelo contrário, os Diretores revelaram maior concordância face ao princípio “associação entre escolas” (maior valor médio). Igualmente, registou-se que a maioria dos Diretores “*concorda*” e “*concorda totalmente*” com o enunciado de 14 princípios propostos no questionário e nos restantes 6 princípios foi mais notória a atitude de indefinição, embora para menos de metade dos respondentes (entre 35 % e 47 %). Por outro lado, somente dois princípios mereceram *discordo totalmente* da parte de 4 Diretores.

Alguns dos 20 itens foram agrupados para fazer coincidir com o enunciado dos princípios do RJFCP, resultando 5 agregados de itens. Deste modo, constatou-se que a maioria dos Diretores (acima de 55 %) “*concorda*” e “*concorda totalmente*” com três desses agregados e nos restantes 2 agregados de itens regista-se alguma indefinição nas

respostas dadas, pois mais de 43 % dos Diretores *não concorda nem discorda* com o seu conteúdo.

Por outro lado, comparando os itens agregados e não agregados, verifica-se que o princípio “associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária” foi o mais concordante para 76,5 % dos Diretores, isto é, 11,6 % acima do princípio agregado mais favorável (“contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa”).

Mais uma vez, os resultados por nós obtidos são confirmados por Madanelo (2010), no que se refere à contextualização dos projetos educativos das escolas, por Lopes et al., (2011, p. 168), que aponta “(...) razões projetuais e de afirmação da autonomia e identidade (...) dos CFAE e por Ledesma (2013), que menciona linhas de atuação dos CFAE.

Também, verificámos a existência de diferenças estatisticamente significativas nos seguintes casos:

- “adequação às necessidades do sistema educativo” ( idade em classes e anos de serviço em classes);

-“autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras” ( género);

- “Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária” (habilitações literárias);

- “Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária” (anos de serviço em classes)

Neste sentido, as variações estatísticas atrás referidas corroboram as hipóteses H1, H3, H4 e H5.

Considerando os **objetivos do Sistema da Formação Contínua**, a análise descritiva evidenciou que a maior parte dos Diretores “*concorda*” e “*concorda totalmente*” com a maioria dos itens (13 itens no total de 21). Nos restantes 8 itens os Diretores optam pela indefinição da resposta em 5 e pela discordância relativamente a 3 desses itens.

A maioria significativa dos Diretores (81,3 %) concorda com o objetivo “aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes” e discorda com o “apoio a programas de mobilidade profissional” (56,3 % dos Diretores)



Observou-se uma clara indefinição das respostas dadas pela maioria dos Diretores face a três objetivos, “ difusão de competências orientadas para o reforço dos projetos educativos” ( 54,7 % dos Diretores), “incentivo à inovação educacional” ( 51,6 % dos Diretores), e “difusão de competências orientadas para o reforço dos projetos curriculares” ( 54,7 % dos Diretores).

Sucintamente, parece que os Diretores dos CFAE ainda não têm uma percepção definida acerca dos objetivos que o Sistema de Formação Contínua de Professores deve concretizar.

Alguns dos 21 itens do questionário foram agregados para o seu enunciado no RJFCP. Neste contexto, os Diretores dos CFAE manifestam uma percepção mais positiva quanto aos objetivos da versão antiga do RJFCP, com percentagens mais elevadas de “*concordo*” e “*concordo totalmente*”.

A maioria dos Diretores dos CFAE concorda mais que o Sistema da Formação Contínua concretize o objetivo “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização” e menos com a concretização do objetivo “apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações”.

Os dados obtidos permitem-nos inferir que os Diretores da nossa amostra, globalmente, concordam com a maioria dos objetivos do RJFCP, e estão em linha com as conclusões a que chegou o estudo de Madanelo (2010), de Lopes et al., (2011), e de Ledesma (2013).

Os testes de significância estatística utilizados conduziram-nos a variações estatisticamente significativas segundo o perfil dos Diretores, nos seguintes casos:

- “estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos” ( género e habilitações literárias);
- “difusão de conhecimentos e competências orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares” ( género);
- “melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização” (habilitações literárias e experiência no cargo );
- “apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações“ ( anos de serviço em classes);

- “ incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional” (experiência no cargo) e
- “aquisição de capacidades, competências e saberes” (experiência no cargo);

Neste sentido, as variações estatísticas atrás referidas corroboram as hipóteses H1, H3, H4 e H5.

## **5. Dinâmicas do Sistema do Formação Contínua.**

Em relação ao modelo atual da Formação Contínua de Professores, com os resultados obtidos na estatística descritiva é possível afirmar que a maioria dos Diretores dos CFAE tem a percepção que o modelo atual de Formação Contínua (MAFC) “prioriza a formação centrada na Escola” (75 % dos Diretores), “tem mais constrangimentos” (57,8 %), “interliga o Plano de Formação do Centro de Formação com o Plano de formação das Escolas associadas” (53,1 %) e “descentralizou-se mais” (50 %). No sentido oposto, mais de 40 % dos Diretores *discorda* e *discorda totalmente* que o MAFC “valoriza os percursos individuais de formação”.

Por outro lado, podemos afirmar que nos restantes 10 itens predominou grande indefinição nas respostas dadas, sendo de salientar que mais de metade dos Diretores da amostra (51,6 %) *não concorda nem discorda* que o MAFC “ resolve os problemas práticos das escolas”.

Em síntese, os resultados evidenciam que a maioria dos Diretores dos CFAE manifestou uma percepção menos positiva quanto a vários aspetos do Modelo Atual de Formação Contínua.

Os resultados por nós obtidos são concordantes com os obtidos por Madanelo (2010) e por Lopes et al., (2011, p. 168) acerca da proposta delineada pelos Diretores dos CFAE, para serem “âncoras do Sistema”, a uma proposta de futuro: (1) serem as âncoras do Sistema; (2) contribuir para o desenvolvimento das escolas e dos professores com reflexos nos resultados escolares e na modernização da educação; (3) serem gestores da formação contínua e polos coordenadores e dinamizadores de um projeto educativo da comunidade educativa abrangida (em articulação com outras entidades formadoras, mas

com funções de coordenação e gestão); (4) serem estruturas de articulação dos diferentes estabelecimentos de ensino e centros de recursos da comunidade.

O recurso à estatística inferencial conduziu a resultados que evidenciam efeitos estatísticos significativos nos seguintes casos:

- “responde às necessidades de formação dos Docentes” (anos de serviço em classes);
- “responde às necessidades das reformas do sistema educativo” (setor de ensino);
- “responde às necessidades identificadas pelas escolas” (setor de ensino);
- “prioriza a formação centrada na Escola” (habilitações literárias);
- “resolve os problemas práticos das escolas” ( género, formação especializada e setor de ensino);
- “contribui para a autonomia das escolas” ( anos no cargo).

Neste sentido, as variações estatísticas atrás referidas corroboram as hipóteses H1, H3, H4 e H5.

## **Síntese**

Na discussão dos resultados efetuámos uma síntese dos principais dados obtidos e comparámos com os estudos pertinentes analisados no enquadramento teórico.

Neste sentido, os resultados obtidos evidenciam algumas variações estatisticamente significativas entre as políticas e dinâmicas dos CFAE e o perfil pessoal (idade, género e habilitações) e profissional (tempo de serviço, categoria profissional, grupo de recrutamento, setor de ensino e experiência no cargo) e entre as políticas e dinâmicas do Sistema de Formação Contínua e estas variáveis independentes. Porém, como não se registaram em nenhum caso variações completas entre estes dois tipos de variáveis, podemos inferir que se verificou grande homogeneidade entre as opiniões ou perceções manifestadas pelos Diretores.



## CONCLUSÕES

Esta investigação de dimensão nacional insere-se na temática da formação contínua de professores e teve por objetivo conhecer as perceções dos Diretores sobre as políticas e as dinâmicas das entidades formadoras que dirigem e que realizam mais de metade do número total de ações de formação (aproximadamente 61 % em 2013) – os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

Deste modo, começou-se por efetuar a revisão da literatura sobre o sistema da formação contínua, refletindo sobre a evolução diacrónica do respetivo conceito, abordando os diversos modelos (teóricos e normativos), fazendo uma perspetiva histórica, analisando o respetivo Regime Jurídico e apresentando as principais conclusões de outros estudos com pertinência para a nossa investigação. Da mesma forma, procedeu-se ao enquadramento teórico dos CFAE, expondo alguns conceitos de âmbito organizacional, fazendo uma breve história reflexiva do seu percurso, mostrando as principais políticas que suportam estas estruturas, assim como, descrevendo as suas dinâmicas mais marcantes e as conclusões mais importantes de outras investigações levadas a cabo por autores reconhecidos a nível nacional e internacional no que diz respeito à temática da formação contínua.

Posteriormente, com base na análise já efetuada, realizou-se o trabalho de campo delineando a sua metodologia, nomeadamente, a identificação do problema, os objetivos, as hipóteses de estudo, os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados e tratamento da informação. Neste sentido, realizaram-se entrevistas exploratórias visando a obtenção de informação relevante para a elaboração de um questionário a administrar ao público-alvo (Diretores dos CFAE), fundamental para a recolha de dados e, por conseguinte, responder à nossa questão de investigação:

**Quais são as perceções dos Diretores sobre as políticas e as dinâmicas dos Centros de Formação de Associação de Escolas e do Sistema de Formação Contínua?**

Assim, inquirimos os Diretores dos CFAE por serem os principais responsáveis por estas estruturas, utilizando um questionário formado por 146 itens com uma única escala

de atitudes (*Likert*) de cinco graus e por uma questão aberta. Através deste instrumento de recolha de dados, quisemos também averiguar se as perceções dos Diretores eram influenciadas pelo seu perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional, formação especializada e experiência no cargo).

Desta forma, apresenta-se a seguir uma síntese do presente estudo, enunciam-se as suas principais limitações, bem como, sugerem-se algumas recomendações para investigação futura.

## **Pertinência dos resultados obtidos**

Com base na análise efetuada no enquadramento teórico da temática, podemos afirmar que o sistema de formação contínua de professores institucionalizado no final de 1992 pelo decreto – lei nº 249/92, de 9 de novembro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores- RJFCP), apesar de ter sido sujeito a algumas alterações, mais acentuadas nos anos de 1994 (primeira alteração ao RJFCP), 1996 (segunda alteração ao RJFCP), 2007 (alteração ao Estatuto da Carreira Docente), 2008 (reorganização da rede de CFAE), 2009 (estrutura e afetação de recursos humanos e financeiros) e 2014 (atual RJFCP – decreto-lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro), manteve no essencial a sua dimensão organizacional.

No que diz respeito às entidades formadoras mais representativas em termos de volume de formação, os CFAE, também tiveram alguns ajustes, tal como aconteceu com o sistema e sem afetar de forma significativa a sua própria estrutura organizacional.

Sucintamente, os resultados obtidos após a aplicação das entrevistas aos 4 Diretores de CFAE, pertencentes a 4 áreas geográficas diferentes (região norte, região centro, região de Lisboa e Vale do Tejo e região do Alentejo) apontam para os seguintes aspetos que traduzem a opinião pessoal de Diretores com larga experiência no respetivo cargo e que a maioria se mantém neste, desde o ano da criação dos CFAE (1992):

- Sentem-se motivados no exercício do cargo, recandidataram-se a este, sobretudo pelo conhecimento anterior que possuíam acerca dos CFAE e apesar dos constrangimentos, têm opinião muito positiva sobre seu desempenho no cargo.

- Afirmam que o Plano de Formação do CFAE é elaborado em articulação com as Escolas associadas, utilizando o contacto direto, os endereços eletrónicos ou o contato telefónico para comunicarem entre si e as quais constroem o seu próprio plano. O Plano de Formação é divulgado através da página eletrónica do CFAE. Antes era a revista em formato de papel.

- Consideram que o estilo de liderança dos Diretores dos CFAE é variável, existindo um pouco de tudo: desconhecimento do tipo de liderança dos outros, liderança proativa, democrática,

-Entendem que a Formação Contínua é importante na resolução de problemas, conducente à melhoria da profissão docente.

- Assumem que as necessidades de maior importância para a Formação Contínua são o financiamento e os recursos humanos de apoio.

- Partilham que a sua maior satisfação é a inexistência de limitações a nível pedagógico e formal, a resolução de problemas concretos das Escolas, a página eletrónica do CFAE e a satisfação dos docentes formandos após o sacrifício pessoal para frequentar as ações de formação.

-Partilham, igualmente, que os aspetos que lhes provocam maior insatisfação no sistema da Formação Contínua são a falta de financiamento, o facto da importância da formação contínua ter vindo a diminuir, os constrangimentos e o facto do CFAE não dar resposta às solicitações de formação dos docentes.

Por outro lado, os resultados obtidos através da administração direta de um questionário aos 64 Diretores de CFAE que fizeram parte da nossa amostra e que pertencem (70, 3%) ao universo de 91 Diretores que exercem o cargo em Portugal Continental permitem-nos responder à questão central da nossa pesquisa e, por conseguinte, atingir o seu objetivo geral. Para isso, procurou-se alcançar os objetivos específicos que consistem em descrever o perfil (pessoal e profissional) dos Diretores dos CFAE, bem como, caracterizar os Centros de Formação das Associação de Escolas quanto ao número de Docentes, número de agrupamentos e de escolas associadas e número de ações de formação contínua. Neste contexto, os resultados após a respetiva análise e discussão face aos objetivos definidos permitem, em síntese, destacar os seguintes aspetos:

- Os Diretores da amostra têm uma média de idades de 53 anos, são maioritariamente homens (60,9 %) e a significativa maioria (81,20 %) tem habilitações literárias acima de Licenciatura (**perfil pessoal**).

- Os Diretores respondentes têm larga experiência profissional (média de 30 anos de serviço docente), estão maioritariamente vinculados ao ensino secundário, são do quadro da Escola - sede do CFAE, a maioria desempenha o cargo há mais de 7 anos, sendo de destacar que 12,5 % está desde 1992, ano da criação dos CFAE (**perfil profissional**).

- A maioria relativa dos 64 CFAE dirigidos pelos Diretores inquiridos tem entre 1001 a 1500 Docentes, tem 1 Assistente Administrativo que presta apoio, tem menos de 10 Agrupamentos afetos, tem menos de dez escolas não agrupadas, tem 1 distrito na sua área de abrangência, propôs em 2013 mais de 27 ações de formação contínua e realizou entre 16 e 30 Ações de Formação, cerca de metade dos CFAE realizou em 2013, entre 6 a 20 ações de formação não financiadas e somente 6 CFAE realizaram menos de 5 ações de formação não financiadas. Ou seja, a maioria dos CFAE tem uma dimensão média, é de âmbito distrital, realiza a maioria das ações de formação contínua que propõe e face à sua nova dinâmica em realizar ações de formação não financiadas parece apontar para uma nova realidade que poderá ser pertinente estudar.

### **Políticas e dinâmicas dos CFAE**

No que se refere às representações dos Diretores acerca das políticas dos CFAE, distribuídas pelas principais áreas que podem influenciar a ação destas estruturas, nomeadamente, os objetivos que os CFAE cumprem, as competências atribuídas que os CFAE cumprem, o papel esperado pelos CFAE, a liderança dos Diretores, a Modalidade de Ação de Formação Contínua que tem sido mais implementada e a Bolsa de formadores disponível, os resultados analisados e discutidos no capítulo anterior possibilitam, em geral, salientar o seguinte:

- a maioria dos Diretores “*concorda*” e “*concorda totalmente*” com todos os **objetivos** que os CFAE cumprem e que estão enunciados no RJFCP, exceto com o objetivo de “incentivar a prática de investigação”, onde apenas metade dos respondentes manifestou idêntica tendência e mostra-se mais favorável ao cumprimento dos objetivos de “promover a identificação das necessidades de formação” , de “dar resposta às



necessidades de formação identificadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados “, de “dar resposta às necessidades de formação identificadas pelos educadores e professores” e de “dar resposta às necessidades de formação manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados”. Ou seja, a significativa maioria dos Diretores inquiridos considera que os dois objetivos normativos do RJFCP que os CFAE mais cumprem são a “promoção da identificação das necessidades de formação”, e “dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores”. Em suma, a política de objetivos dos CFAE está voltada para uma ação de proximidade em relação às escolas e aos docentes. Estes resultados são ainda confirmados pela investigação de âmbito nacional guiada por Lopes *et al.* (2011).

No que se refere às **competências** atribuídas, a significativa maioria dos Diretores tem a perceção de que os CFAE cumprem mais as competências de “promover as ações de formação contínua”, “formar os docentes” e “elaborar planos de formação”, o que seria de esperar, por entendermos que estão mais relacionados com o funcionamento do dia-a-dia dos CFAE: realização de ações de formação, elaboração dos planos de formação e formação de professores. Estes resultados são consentâneos com as conclusões do estudo de Lopes et al. (2011). Ao invés, aproximadamente um terço dos Diretores perceciona que as competências que os CFAE menos cumprem são “gerir centros de recursos” e “criar centros de recursos”, o que poderá justificar uma maior dificuldade da parte dos Diretores ou à falta de condições e de disponibilidade para criar e gerir um centro de recursos.

Sobre o **papel a desempenhar ou esperado pelos CFAE**, constatou-se que a quase totalidade dos Diretores entende que os CFAE devem estar mais atentos à formação contínua na generalidade, pois “constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas práticas pedagógicas”, “constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas competências pedagógicas” e “são garantes da formação centrada nas escolas”. Porém, somente o item que refere que os CFAE “constituem uma mais-valia para a reorganização da rede dos Estabelecimentos de Ensino e Educação” foi o menos favorável para cerca de metade dos Diretores respondentes, tendo-se registado uma maior dispersão das respostas. Contudo, partindo da perspetiva de

análise segundo Barroso e Canário (1995b), os descritores sobre o papel a desempenhar ou esperado pelos CFAE passam a ser distribuídos em três dimensões: mudança, formação e gestão. Com efeito, registou-se que a quase totalidade dos Diretores da amostra manifestaram maior concordância com a dimensão da formação, o que é expectável tendo em conta que dirigem entidades formadoras, seguida da dimensão de mudança e por último, a dimensão gestão. Isto é, os Diretores da nossa amostra manifestam perceções mais positivas segundo a lógica funcional de formação e de mudança face a uma lógica funcional de gestão, provavelmente por não terem grande preparação e segurança a este nível.

Estes dados parecem revelar que os CFAE preocupam-se com a formação contínua, procurando “(...) responder às solicitações do sistema e a oferecer formação adequada aos interesses dos professores(...)” e das escolas (Lopes et al., 2010, p. 168). Também, conforme investigação realizada por Madanelo (2010, p. 328), depreende-se uma firmeza da parte dos CFAE em “(...) contextualizar a oferta nas necessidades dos professores e das escolas associadas (...)”. Pelo contrário, os resultados revelam ainda que os Diretores respondentes veem menos os CFAE como uma mais-valia no processo da reorganização da rede escolar.

No que concerne ao tipo de **liderança dos Diretores** dos CFAE, verificou-se que a significativa maioria dos inquiridos tem a perceção de que, no geral, os Diretores têm exercido mais a “liderança proativa”, e *discorda* e *discorda totalmente* que têm exercido “liderança *laissez faire – laissez passer*.” ou mesmo “ausência de liderança”. É de salientar que menos de metade dos respondentes tem a perceção de que os Diretores têm exercido “liderança para as tarefas (burocrática)”.

Face a estes dados, os Diretores inquiridos assumem que têm exercido uma “liderança proactiva, democrática, relacional e transformacional”, o que é consentâneo com os resultados obtidos no estudo de Correia et al., (1997). Ao invés, os resultados por nós obtidos contrariam um pouco os estudos já realizados, nos quais os Diretores dos CFAE revelaram-se como os principais protagonistas na definição da política de formação e nas iniciativas do CFAE, com uma liderança pessoal (Ruela, 1999), preponderante (Madanelo, 2010), forte e até carismática (Lopes et al., 2011) e escolheram o protagonismo, tendo Silva (2001, p. 317) concluído que os CFAE são os seus diretores.

Por outro lado, são os Diretores mais velhos que concordam significativamente mais com a “liderança democrática e liderança proactiva” quando comparados com os Diretores da faixa etária “46-50 anos” ou da faixa etária “51-55anos”. Ao invés, são os Diretores com menor tempo de serviço docente e que relatam não ter formação especializada que concordam mais com a “ausência de liderança e liderança *laissez faire – laissez passer*”. Igualmente, são os Diretores sem formação especializada que concordam mais com a “liderança democrática e liderança proactiva”.

Do mesmo modo, são os Diretores mais jovens que concordam mais com a “ausência de liderança e liderança *laissez faire – laissez passer*”, mas concordam menos com a “liderança democrática”.

Quanto às **modalidades de Ações de Formação**, a maioria dos Diretores da amostra tem a percepção que a modalidade de ação de formação que tem sido mais implementada pelos CFAE é o curso de formação, o que parece estar em sintonia com as práticas dos CFAE e *discorda* e *discorda totalmente* que as modalidades de ações de formação mais implementadas pelos CFAE sejam estágio, projeto e círculo de estudos.

Contrariamente, observou-se alguma ambiguidade acerca da modalidade “oficina de formação”, pois cerca de um terço dos respondentes *concorda* e *concorda totalmente* que tem sido a modalidade mais implementada, mas cerca de outra terça parte tem opinião oposta. Por outro lado, salienta-se que cerca de uma terça parte dos respondentes concorda que as modalidades centradas nos conteúdos têm sido as mais implementadas pelos CFAE.

Portanto, os resultados por nós obtidos são semelhantes aos obtidos por Ferreira (1994), Barroso & Canário (1999), Ruela (1999), Cardoso (2000), Silva (2001) e Caetano (2003), cujos estudos também concluíram que a modalidade Curso de formação foi a mais implementada.

Considerando a **Bolsa de Formadores**, os resultados parecem evidenciar que uma percentagem significativa dos inquiridos mostra-se desfavorável a que a bolsa de formadores externos seja maioritariamente constituída por Professores do Ensino Superior e, ainda que é pouco diversificada. Em sentido oposto, a maioria dos inquiridos, tem a percepção que a bolsa de formadores internos é reduzida e metade dos Diretores é da opinião de que este tipo de bolsa seja pouco diversificada.

## Dinâmicas dos CFAE

Relativamente às **dinâmicas**, os resultados parecem mostrar que a maioria dos Diretores tem a percepção de que desde 2008 têm-se verificado as seguintes dinâmicas:

- 1º - “houve mudança de paradigma no Sistema de Formação Contínua”,
- 2º - “houve mudança nas dinâmicas dos CFAE”,
- 3º - “houve mudança na dinâmica do funcionamento dos Centros de Formação”,
- 4º - “aumentou a articulação entre os Centros de Formação e as Escolas Associadas”,
- 5º - “aumentou a bolsa de formadores internos nos CFAE”,
- 6º - “aumentou a oferta de Formação Contínua adequada às necessidades das Escolas”,
- 7º - “aumentou a proximidade Centros de Formação – Escolas Associadas” e
- 8º - “aumentou a oferta de Formação Contínua adequada às necessidades dos Docentes”. Este último item, provavelmente estará relacionado com a obrigatoriedade dos Docentes deverem frequentar 2/3 em área do âmbito do seu grupo disciplinar.

Contrariamente a maioria dos Diretores, *discorda e discorda totalmente* que:

- 1º - “houve somente mudança na Rede Nacional dos Centros de Formação”
- 2º - “houve apenas mudanças no volume de formação disponível” e que
- 3º - “houve somente mudanças no financiamento dos CFAE.

Contudo, menos de metade dos Diretores *não concorda nem discorda* que “aumentou a autonomia pedagógica dos CFAE” e que “aumentou a procura de Formação Contínua”, o que sugere que as dinâmicas a este nível não se alteraram a partir de 2008.

As opiniões dos Diretores da nossa amostra são semelhantes às registadas no estudo realizado por Madanelo (2010), Lopes et al., (2011) e Ledesma (2013),

.Sobre os **constrangimentos de funcionalidade dos CFAE**, a significativa maioria dos Diretores declara que os maiores constrangimentos dos CFAE, que atualmente mais os preocupam são a “falta de financiamento para a Formação”, a “falta de recursos humanos de apoio e a “falta de autonomia financeira”. É de salientar que esta opinião também é partilhada pelos 4 Diretores que entrevistámos. Ainda são constrangimentos para a maioria dos CFAE a “dificuldade em arranjar formadores internos”, a “falta de apoio dos organismos centrais do Ministério da Educação e da Ciência”, a “falta de enquadramento jurídico como organização” e a “dificuldade em contratar formadores externos”.

Pelo contrário, a maioria dos Diretores da amostra *discorda* e *discorda totalmente* que a “reduzida procura de formação por parte dos Docentes”, o “volume de trabalho na gestão do processo de Avaliação de Desempenho Docente” e o facto dos CFAE serem “Estruturas muito burocráticas” ou que “estão muito centrados no seu diretor” sejam constrangimentos que os preocupem. Contudo, o item “Estruturas muito burocráticas” revelou a maior dispersão das respostas e, parece existir alguma indefinição, relativamente aos itens “aumento da sua área de influência geográfica” e “grande dependência da Escola – Sede” como constrangimentos para o funcionamento do CFAE, uma vez que manifestam que a maioria não concorda nem discorda.

E ainda, agregando os itens nas categorias, aspetos relativos à “Administração”, “dificuldades financeiras”, “dificuldades de origem interna” e “falta de pessoal de apoio”, constatou-se que os maiores constrangimentos no funcionamento dos CFAE devem-se a “dificuldades financeiras” seguido da “falta de pessoal de apoio”. Pelo contrário, cerca de metade dos Diretores *discorda* e *discorda totalmente* que os constrangimentos dos CFAE se devam a dificuldades internas, como por exemplo, falta de colaboração das escolas associadas, elaboração do plano de formação, procura de formação e desmotivação dos Docentes. Quanto aos constrangimentos referentes à “administração” e gestão do CFAE, isto é, com a autonomia, enquadramento jurídico e a própria estrutura desta entidade, parece existir alguma ambiguidade nas perceções dos Diretores da amostra,

Os resultados por nós obtidos são confirmados por todos os estudos que já enunciámos neste capítulo, pois estes chegaram a conclusões que assinalam aspetos acima referidos. Igualmente, são confirmados pelos testemunhos dos Diretores de CFAE nos primeiros anos de funcionamento dos Centros de Formação (1993- 1995), descritos no capítulo 2. Ou seja, decorridas mais de duas décadas de existência dos CFAE, muitos constrangimentos têm permanecido, sobretudo a nível financeiro e administrativo.

### **Políticas e dinâmicas do Sistema de Formação Contínua**

No que diz respeito aos **princípios**, os resultados obtidos parecem apontar no sentido de que os Diretores da nossa amostra manifestam menor concordância em relação

ao princípio “progressividade das ações de formação” e ao invés, revelam maior concordância face ao princípio “associação entre escolas”.

Também, comparando os itens agregados e não agregados, verifica-se que o princípio “associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária” foi o mais concordante, isto é, “contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa”.

Mais uma vez, os resultados por nós obtidos são confirmados por Madanelo (2010), por Lopes et al., (2011) e por Ledesma (2013).

Acerca dos **objetivos** do Sistema da Formação Contínua, os resultados parecem mostrar que a maioria dos Diretores “*concorda*” e “*concorda totalmente*” com o objetivo “aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes” e discorda com o “apoio a programas de mobilidade profissional”. Além disso, registou-se nítida indefinição das respostas dadas pela maioria dos Diretores face a três objetivos, o que pode revelar que os Diretores dos CFAE ainda não têm uma percepção clara acerca dos objetivos do modelo da formação contínua:

1º - “difusão de competências orientadas para o reforço dos projetos educativos”

2º - “incentivo à inovação educacional”, e

3º - “difusão de competências orientadas para o reforço dos projetos curriculares”.

Já dissemos no capítulo anterior que alguns dos 21 itens do questionário foram agregados para o seu enunciado no RJFCP. Desta forma, a maioria dos Diretores dos CFAE concorda mais que o Sistema da Formação Contínua concretize o objetivo “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização” e menos com a concretização do objetivo “apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações”.

Os dados obtidos permitem-nos inferir que os Diretores da nossa amostra, globalmente, concordam com a maioria dos objetivos do RJFCP, e estão em linha com as conclusões a que chegou o estudo de Madanelo (2010), de Lopes et al., (2011), e de Ledesma (2013).

Os testes de significância estatística utilizados conduziram-nos a variações estatisticamente significativas segundo o perfil dos Diretores.

## **O modelo atual da Formação Contínua de Professores.**

Quanto ao modelo atual da Formação Contínua de Professores, os resultados obtidos permitem-nos afirmar que a maioria dos Diretores dos CFAE tem a percepção que o modelo atual de Formação Contínua (MAFC):

1º- “prioriza a formação centrada na Escola”

2º - “tem mais constrangimentos”,

3º -“interliga o Plano de Formação do Centro de Formação com o Plano de formação das Escolas associadas” e

4º - “descentralizou-se mais”.

Contrariamente, a maioria relativa dos Diretores *discorda* e *discorda totalmente* que o MAFC “valoriza os percursos individuais de formação”.

E ainda, mais de metade dos Diretores da amostra *não concorda nem discorda* que o MAFC “ resolve os problemas práticos das escolas”, evidenciando clara indefinição .

Em síntese, os resultados evidenciam que a maioria dos Diretores dos CFAE manifestou uma percepção menos positiva quanto a vários aspetos do Modelo Atual de Formação Contínua.

Os resultados por nós obtidos são concordantes com os obtidos por Madanelo (2010) e por Lopes et al., (2011, p. 168) acerca da proposta delineada pelos Diretores dos CFAE, para serem “âncoras do Sistema”.

O recurso à estatística inferencial conduziu a resultados que evidenciam efeitos estatísticos significativos em alguns casos.

## **Síntese das variações significativas encontradas**

Registaram-se variações significativas segundo as percepções dos Diretores acerca das políticas dos CFAE. O quadro seguinte mostra que não se verificam variações estatisticamente significativas completas e consistentes segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores inquiridos e para os itens analisados. O quadro também destaca que os Diretores mais novos, com menor tempo de serviço, com menor experiência no cargo, com formação especializada e do género feminino são os que manifestam opiniões mais favoráveis acerca das políticas definidas para os CFAE.

Quadro 89 - Políticas dos CFAE segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores.

<b>Áreas ou domínios:</b>	<b>Variações segundo o perfil pessoal e profissional</b>	<b>Diretores com perceções mais positivas/favoráveis</b>	<b>Diretores com perceções menos positivas/desfavoráveis</b>
<b>Objetivo:</b> “Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional”	experiência no cargo, em anos	- com mais de 19 anos de exercício no cargo	- com 11 a 13 anos no cargo
<b>Competência:</b> ”elaborar planos de formação”	- género - número de ações de formação não financiadas mas realizadas no último ano.	- mulheres - CFAE com menos de 5 ações de formação não financiadas	- homens - CFAE com “6 a 20” ações de formação não financiadas e realizadas
<b>Competência:</b> “formar os docentes”	idade absoluta - setor de ensino	- mais novos. - do 3º ciclo e secundário; - do 3º ciclo ou dos 2º,3º e ensino secundário	- mais velhos. - dos 2º e 3º ciclos - do ensino secundário
<b>Papel esperado:</b> - “dimensão da formação”	formação especializada	Diretores com formação especializada	Diretores sem formação especializada
<b>Papel esperado:</b> “constituem uma mais-valia para os Docentes a nível do melhoramento das suas práticas pedagógicas”	género	-género feminino	-género masculino
<b>Papel esperado:</b> “contribuem para uma maior autonomia das escolas”	idade absoluta	-com maior idade	-com menor idade
<b>Papel esperado:</b> “promovem a inovação”	género	-género feminino	-género masculino
<b>Liderança do Diretor:</b> “liderança	- idade absoluta - idade em classes	- mais velhos. - com mais de 60 anos	- mais novos. - faixa etária “46-50 anos”



democrática e liderança proactiva”			ou da faixa etária “51-55anos”.
<b>Liderança do Diretor:</b> “ausência de liderança e liderança <i>laissez faire</i> – <i>laissez passer</i> ”	-anos de serviço -formação especializada	- mais jovens - menor tempo de serviço - sem formação especializada	- mais velhos - maior tempo de serviço - com formação especializada
<b>Liderança do Diretor:</b> “liderança <i>laissez faire</i> – <i>laissez passer</i> ”	-idade absoluta -anos de serviço	- mais jovens - menor tempo de serviço	- mais velhos - maior tempo de serviço
<b>Liderança do Diretor:</b> “liderança democrática”	-idade absoluta, - idade em classes - anos de serviço, - anos no cargo, -formação especializada	- mais velhos - 56-60 e >60 anos - maior tempo de serviço - com mais anos de exercício no cargo -- com formação especializada	- mais jovens - 46-50 ou 51-55 anos - menor tempo de serviço - com menos anos de exercício no cargo - sem formação especializada
<b>Liderança do Diretor:</b> “liderança proactiva”	-formação especializada	- com formação especializada	- csem formação especializada
<b>Liderança do Diretor:</b> “liderança para as relações”	-anos no cargo em classes	- 0 a 6 anos -14 a 19 anos e mais de 19 anos	7-10 anos no cargo
<b>Liderança do Diretor:</b> “ausência de liderança”	-idade absoluta, - anos de serviço, -anos no cargo, - formação especializada - setor de ensino	- mais jovens - menor tempo de serviço - sem formação especializada	- mais velhos - maior tempo de serviço - com formação especializada
“ <b>Modalidades</b> centradas nos contextos escolares”	-idade em classes	- 41-45 anos - mais de 60 anos	- 46-50, 55-60 e 51-55 anos - 46-50 e 55-60 anos
“ <b>Modalidades</b> centradas nos conteúdos”	- anos de serviço em classes	-15-19 anos de serviço	- 25-29 e 30-34 anos de serviço
- “círculo de estudos”	- idade em classes	- 41-45 anos -15-19 anos de serviço	-46-50, 51-55 e 56-60 anos

	- setor de ensino		- 25-29, 30-34 e >35 anos de serviço
- “projeto”	- idade em classes	- 41-45 anos	-56-60 anos
- “estágio”	- idade absoluta, - anos de serviço, - anos no cargo, - idade em classes -anos de serviço em classes - setor de ensino	- mais jovens - menos anos de serviço - menos anos no cargo -41-45 anos -15-19 anos de serviço - restantes setores de ensino	- mais velhos - mais anos de serviço -mais anos no cargo - 46-50, 51-55 e 56-60 anos -20-24; 25-29, 30-34 e >35 anos de serviço - ensino secundário
- “seminário”	- idade em classes - anos de serviço em classes	- 41-45 e >60 anos - 15-19 anos de serviço	-46-50, 51-55 e 56-60 anos - 20-24; 25-29 e 30-34 anos de serviço
- “ módulo de formação”	-idade em classes - anos de serviço em classes	- 41-45 e >60 anos - 15-19 anos de serviço	-46-50, 51-55 e 56-60 anos - 20-24; 25-29 e 30-34 anos de serviço
<b>bolsa de formadores</b> externos é maioritariamente constituída por Professores do Ensino Superior	- anos no cargo” - anos no cargo categorizado	- menos anos no cargo	-mais anos no cargo

Estas variações estatisticamente significativas confirmam, em parte, as hipóteses inicialmente formuladas.

Tal como aconteceu para as políticas dos CFAE, também verificámos que as perceções dos Diretores sobre as dinâmicas dos CFAE varia em alguns itens segundo o seu perfil pessoal e profissional, mas nunca de forma completa, como se pode ler no quadro abaixo.

Podemos constatar que o perfil dos Diretores acerca das dinâmicas dos CFAE é similar ao verificado para as políticas destas estruturas, pelo que podemos inferir que as políticas e dinâmicas dos CFAE são percecionadas pelo mesmo perfil de Diretores: mais jovens, com menor tempo de serviço, do género feminino, com formação especializada, com menos anos no cargo, estão vinculados nos 2º/3º Ciclos e ensino secundário, contudo também apresentam mais de 60 anos de idade.

Quadro 90 - Dinâmicas dos CFAE segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores.

Áreas ou domínios:	Variações segundo o perfil pessoal e profissional	Diretores com percepções mais positivas	Diretores com percepções menos positivas
-“Houve <b>somente</b> mudança na Rede Nacional dos Centros de Formação”	-anos de serviço	- menor tempo de serviço	- maior tempo de serviço
-“Houve <b>somente</b> mudanças no financiamento dos CFAE”	-setor de ensino e grupo de recrutamento	- 2º Ciclo e Pré-escolar - Grupos 100; 200; 210; 230; 510 e 550 - Grupos 100; 200; 230; 550 e 600	- 1º Ciclo e Ensino Secundário - Grupos 110 e 400 - Grupo 520
- “Houve apenas mudanças no volume de formação disponível”	-anos de serviço docente, - anos no cargo -anos de serviço em classes -anos no cargo categorizado	- menor tempo de serviço - menos anos no cargo - 20-24 anos de serviço - 7-10 anos e > 19 anos no cargo.	- maior tempo de serviço - mais anos no cargo - 30-34 anos de serviço - 0-3 anos no cargo
-“Aumentou a proximidade Centros de Formação – Escolas Associadas”	-idade em classes	-41-45; 46-50 e >60 anos	- 56-60 anos
-“falta de enquadramento jurídico como organização”	-setor de ensino	- 2º Ciclo - 2º /3º Ciclo, Ens. Secundário e 3º Ciclo e Ens. Secundário - 2º Ciclo, 2º/3º Ciclo e Ens. Secundário, 3º Ciclo e Ens. Secundário - 2º Ciclo e 3º Ciclo/Ens. Secundário	- 3º Ciclo - 2º /3º Ciclo  - 1º Ciclo  - Ens. Secundário
-“Estruturas muito burocráticas”	-género -formação especializada - anos no cargo	- mulheres - com formação especializada - menos anos no cargo	- homens - sem formação especializada - mais anos no cargo
- “Volume de problemas a resolver”	- idade absoluta - anos de serviço	- mais jovens - menor tempo de serviço	- mais velhos - maior tempo de serviço
- “Falta de autonomia financeira”	-anos no cargo	- menos anos no cargo	- mais anos no cargo
- “Falta de recursos humanos de apoio”	-género - idade em classes -formação especializada	- mulheres >60 anos - com formação	- homens - 51-55 anos e 56-60 anos.

		especializada	- sem formação especializada
- “Volume de trabalho na gestão do processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD)”	- género	- mulheres	- homens
- “Reduzida procura de formação por parte dos Docentes”	-anos no cargo	- menos anos no cargo	- mais anos no cargo
“Dificuldades na elaboração do Plano de Formação”	-género	- homens	- mulheres
“Desmotivação dos Docentes”	- setor de ensino  -anos no cargo	- 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo /Ens. Secundário  - 0-3 anos no cargo	- Ens. Secundário  - >19 anos no cargo
-“Grande dependência da Escola – Sede”	-setor de ensino -idade absoluta - anos de serviço - anos no cargo  - setor de ensino  -grupo de recrutamento	- mulheres - - mais jovens - - menor tempo de serviço - menos anos no cargo  -3º Ciclo /Ens. Secundário  - Grupos 400, 550, 300, 600, 330  - Grupos 400, 550, 300, 600, 330, 530  - Grupos 300, 550  -Grupos 400, 550, 300, 600, 330 - Grupo 410	- homens  - mais velhos - maior tempo de serviço - mais anos no cargo  - Pré-escolar e Ens. Secundário  - Grupo 210  - Grupo 500  - Grupo 100  - Grupo 410 - Grupo 410

Relativamente às políticas do sistema de Formação Contínua os Diretores que revelaram opiniões mais favoráveis são mais jovens, homens, licenciados, com 15-19 anos de serviço e com 2 mandatos no cargo, como se pode ler no quadro seguinte.

Quadro 91 - Políticas de Formação Contínua segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores.

<b>Áreas ou domínios do RJFCP:</b>	<b>Variações segundo o perfil pessoal e profissional</b>	<b>Diretores com percepções mais positivas</b>	<b>Diretores com percepções menos positivas</b>
<b>Princípio:</b> “liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação”	- idade em classes - anos de serviço em classes	- 41-45 e 56-60 anos. -56-60 anos -15-19 de anos de serviço	- mais de 60 anos - 46-50 anos - 20-24, 25-29, >35 anos
<b>Princípio:</b> “adequação às necessidades do sistema educativo”	-idade em classes - anos de serviço em classes	- 41-45; 56-60 e > 60 anos. -15-19 de anos de serviço	- 51-55 anos - 20-24, 25-29, 30-34 anos de serviço
<b>Princípio:</b> “autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras”	-género	- homens	- mulheres
<b>Princípio:</b> “Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária”	-habilitações literárias	-Mestrado e Pós-Graduação	-Licenciatura
<b>Objetivo:</b> “estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos”	-género e habilitações literárias	- homens	- mulheres
<b>Objetivo:</b> “difusão de conhecimentos e competências orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares”	-género	- homens	- mulheres
<b>Objetivo:</b> “melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização”	-habilitações literárias - experiência no cargo	-Licenciatura	-Mestrado ou Doutoramento
<b>Objetivo:</b> “apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações”	-anos de serviço em classes	- 15-19 anos de serviço	- 25-29 e 30-34 anos de serviço
<b>Objetivo:</b> “incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional”	-experiência no cargo	- 0-3anos ; 4-6 anos, 14-16 anos e >19 anos de mandato	- 7-10 anos no cargo
<b>Objetivo:</b> “aquisição de capacidades, competências e saberes”	-experiência no cargo	- 0-3 anos, 4-6 anos e 14-16 anos no cargo.	- 7-10 e 11-13anos de experiência no cargo

Sobre as dinâmicas do Sistema de Formação Contínua, podemos inferir que os Diretores com opiniões mais positivas são homens, sem formação especializada, têm entre 15 e 19 anos e mais de 35 anos de serviço e têm maior experiência no cargo.

Todavia, nas perceções dos Diretores acerca das dinâmicas de Formação Contínua registaram-se menor número de variações, ao contrário do que se verificou anteriormente e como se pode constatar no quadro seguinte.

Quadro 92 - Dinâmicas de Formação Contínua segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores.

<b>Áreas ou domínios do RJFCP:</b>	<b>Variações segundo o perfil pessoal e profissional</b>	<b>Diretores com perceções mais positivas</b>	<b>Diretores com perceções menos positivas</b>
<b>Modelo Atual de FC:</b> “responde às necessidades de formação dos Docentes.”	- anos de serviço em classes	- 15-19 e >35 anos de serviço	- 25-29 anos de serviço
<b>Modelo Atual de FC:</b> “resolve os problemas práticos das escolas”	-género -setor de ensino -formação especializada	- homens - 3º Ciclo e 3º Ciclo/Ens. Sec. - sem formação especializada	- mulheres - 2º Ciclo e 2º /3º Ciclo/Ens. Sec. - com formação especializada
<b>Modelo Atual de FC:</b> “contribui para a autonomia das escolas”	-anos no cargo	- mais anos no cargo	- menos anos no cargo

Sendo assim, os resultados após a respetiva análise e discussão face aos objetivos do estudo, às hipóteses formuladas e à natureza da amostra permitem, em síntese, retirar as seguintes conclusões:

- os Diretores dos CFAE têm grande maturidade, com uma média de idades aproximada de 53 anos, larga experiência docente (em média 30 anos de serviço), a maioria (mais de 60 %) é do género masculino, tem formação especializada e adquiriu formações académicas acrescidas, isto é, com habilitações acima de licenciatura, cerca de metade ao nível de mestrado (35 %) e doutoramento (12,5 %)

- as percepções dos Diretores acerca das políticas e dinâmicas dos CFAE não são completamente influenciadas pelo seu perfil pessoal e profissional, pois não se registaram variações estatisticamente significativas e consistentes para os itens analisados,

- os Diretores mais novos, com menor tempo de serviço, com menor experiência no cargo, com formação especializada e do género feminino manifestaram opiniões mais favoráveis acerca das políticas definidas para os CFAE,

- as variações estatísticas significativas foram mais numerosas face às percepções acerca das políticas e dinâmicas dos CFAE do que face às políticas e dinâmicas do Sistema de Formação Contínua, o que parece significar que os Diretores da nossa amostra têm opiniões mais homogéneas em relação ao Sistema de Formação Contínua do que em relação aos CFAE,

- os Diretores da nossa amostra revelaram opiniões homogéneas sobre as políticas e dinâmicas dos CFAE e da Formação Contínua.

## **Limitações do estudo**

A nossa investigação apesar de ter uma abrangência nacional, representando cerca de 69 % dos CFAE do Continente, apresenta contudo algumas limitações, nomeadamente:

- o nosso estudo teve apenas como destinatários os Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas do sistema educativo público, por opção, não abrangendo outro tipo de Centros de Formação, por exemplo do setor privado;

- o facto de ter sido publicado o atual Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, cerca de um mês antes da aplicação do nosso questionário, pode ter mudado as opiniões dos Diretores respondentes;

- o elevado número de itens (146) do questionário, tornando este extenso, provavelmente, levou a que alguns Diretores não tivessem respondido

- os planos de ação dos CFAE não foram analisados, pelo que não se procedeu ao cruzamento de mais informação com a obtida.

- as entrevistas exploratórias realizadas apenas foram dirigidas aos Diretores, quando poderiam ter sido alargadas a outros membros das Comissões Pedagógicas dos CFAE.

## **Sugestões para estudos futuros ou para investigação futura**

O nosso estudo poderá constituir-se como uma mais-valia, pois dá a conhecer as perceções do maior número de Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas envolvidos num estudo de abrangência nacional e, neste contexto, tornar mais consistente a sua aproximação a uma generalização dos resultados obtidos.

Contudo, tendo em conta as limitações já enunciadas, os resultados obtidos nesta investigação sugerem as seguintes recomendações para eventuais estudos futuros:

- Estudar os planos de ação dos CFAE e cruzar a informação assim recolhida com outras técnicas de recolha de dados, designadamente, questionários;

- Entrevistar elementos das Comissões Pedagógicas dos CFAE tendo em vista recolher dados acerca das políticas e práticas dos CFAE e cruzar a informação obtida com a de outras técnicas;

- Continuar a realizar estudos a nível nacional sobre a temática da Formação Contínua e em particular, sobre os CFAE, com vista à recolha de mais informação pertinente sobre o assunto;

- Utilizar os resultados obtidos na nossa investigação para confirmar ou comparar com futuras investigações;

- Continuar a utilizar a técnica de recolha de dados por questionário, adotando uma escala única, porém, reduzindo a escala para quatro graus por forma a obter respostas mais consistentes, sem grande ambiguidade;

Em suma, os Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas da nossa investigação percecionam positivamente a sua ação de proximidade a nível local e negativamente o apoio e os incentivos da administração educativa. Também, verificámos a existência de algumas variações estatisticamente significativas com o perfil pessoal e profissional dos inquiridos, mas em nenhum caso de forma completa, o que nos permite inferir a existência de alguma homogeneidade nas opiniões reveladas pelos mesmos.

Por outro lado, os resultados obtidos revelaram-se estar em sintonia com a maioria dos estudos descritos no enquadramento teórico.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N., (1994), "Formação de Professores e carreira docente", **Inovação**, Vol. 7, N.º 1, Lisboa, I.I.E., pp. 13-22.
- Alarcão, J., (1998), "Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje", **Aprender**, n.º 21, Portalegre, pp. 46-50.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, E., (1993), "Formação - um pouco de história", **Noesis**, n.º 29, pp. 16-18.
- Almeida, L. S. & Freire, T., (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, J. F. (1991). "Aspetos intrapessoais na formação contínua de professores" in *Formação Contínua dos professores - realidades e perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 90-100.
- Alves Pinto, C., (1991), "A Formação no Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário", *Educação*, n.º 2, Porto, pp. 14-19.
- Alves Pinto, C., (1993), "Formação contínua - a perspectiva da FNE", **Educação**, n.º 6, Porto, pp. 44-49.
- Alves Pinto, M. C. (1998). "Escola e Autonomia". In Dias, A. G. et al. *Autonomia das Escolas - um desafio*. Lisboa: Texto Editora, pp. 9-24.
- Amado, J. , & Ferreira, S. (2013). "A entrevista na investigação educacional". In Amado, J. (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*.Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 207- 232.

- Amiguinho, A., (1992), *Viver a formação, construir a mudança*, Lisboa, Educa.
- Amiguinho, A., (1998), "Formação de professores: à procura de projectos institucionais globais", **Aprender**, n.º 21, Portalegre, pp. 34-50.
- Amorim, A. (1995). *Introdução às Ciências Sociais*. Aveiro: Estante Editora.
- Arenilla, L. et al. (2013). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arroteia, J. C., (1993), “Entrevista: Candidaturas excedem todas as expectativas”. **Educação**, n.º 6, Porto, pp. 5-14.
- Arroteia, J. C., (2008), *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Bardin, L., (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barros, J. P. A. (1991) "Formação contínua: uma opção", in *Formação Contínua dos Professores - realidades e perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 169-177.
- Barroso, J. (1997). "Formação, projecto e desenvolvimento organizacional", in Canário, R., (ed.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61-78.
- Barroso, J. (2000). "Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia", in Costa, J. A. et al. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-183.
- Barroso, J. (2003). "A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas", in Ferreira N. S. C. (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, pp. 117-143.

- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. e Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*, Lisboa: I.I.E.
- Barroso, J. e Canário, R. (1995a). "Centros de formação das associações de escolas: políticas formativas e modos de gestão", **In** Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Estado Atual da Investigação em Formação – Atas do Colóquio – Maio 1984*. Lisboa: SPCE, pp. 107-119 .
- Barroso, J. e Canário, R., (1995b), "Centros de formação das associações de escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia", **Inovação**, Vol. 8, N.º 3, pp. 263-294.
- Barroso, M. C. F. C. P. & Leite, C. (2010). “ A formação dos docentes e o currículo”. In *actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio Luso-Brasileiro*, pp. 3316-3323. <http://hdl.handle.net/10216/35057>, [ 28 de agosto de 2013].
- Bell, J., (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, L. & Salgado, C. T. (2001). *A Formação Pragmática. Um novo olhar*. Cascais: Pergaminho.
- Bogdan, R., e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (Coord.) . (2003). *Avaliação da Formação Contínua de Professores da Península de Setúbal*. Lisboa: Editora RH.
- Campos, B.P., (1989). “Questões de política Educativa” Porto: Asa.
- Campos, B. P., (1993), "Perspectivas de Formação Contínua de Professores", **Educação**, n.º 6, pp. 19-23.
- Campos, B. P., (1995), *Formação de Professores em Portugal*, Lisboa, I.I.E.

- Campos, B. P. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a Docência*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (2004). “Novas dimensões do desempenho e formação de professores”. In *Discursos. Formação de Professores*. Série: Perspetivas em Educação, nº 2. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 13-26.
- Canário, R., (1994). "Centros de formação das associações de escolas: que futuro?", in Amiguinho, A. e Canário, R., (ed.), *Escolas e Mudança: o papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58.
- Canário, R., (1995), *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação*, Lisboa, IIE.
- Canário, R. (1997). "Formação e mudança no campo da saúde", in Canário, R. (ed.), *Formação e situações de trabalho*, Porto, Porto Editora, pp. 117-146.
- Canário, R. (1999). “Centros de Formação das Associações das Escolas. Que futuro?” In Revista Aprender, Nº 22. Portalegre: ESE Portalegre, pp. 135-139, disponível em <http://www.esep.pt/publicacoes/aprender/022.php>, [ 25 de maio de 2014].
- Canário, R. (1987). “Prioridade à Formação Contínua Centrada na Escola” In Revista Aprender, Nº 1. Portalegre: ESE Portalegre, pp. 12-14, disponível em <http://www.esep.pt/publicacoes/aprender/001.php>, [ 23 de agosto de 2014].
- Cardim, J. (1996). " Formação profissional: do conteúdo aos aspetos críticos do seu desenvolvimento", **Inovação**, Vol. 9, N.º 3, pp. 241-262. Lisboa:IIE
- Cardoso, J. M. R., (2000). *As perceções dos Professores sobre as Ações de Formação, no atual modelo de Formação Contínua*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. C., & Ferreira, M. M., (1998), *Metodologia da Investigação - Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Ramoa, M., (2000). *Dinâmicas de Formação. Recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Cadernos Pedagógicos, n.º 47, Porto: Edições Asa.

- Carver, F. D. & Sergiovanni, Th. J. (1976). *O novo executivo escolar – uma teoria de administração*. São Paulo: E.P.U.
- Castro, A., (1993), "Formação Contínua", **Educação**, n.º 6, pp. 58-60.
- Castro, E. (1996). “NOVAFOCO – Um Projeto em Desenvolvimento”. In Nunes, R. S. *Centros de Formação Contínua de Professores- Testemunhos*. Porto: Porto Editora, pp. 51-71.
- Castro, E., (1998), "Actas do Congresso", in *Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas - Educação, Formação e Desenvolvimento*. Lisboa: C.F.A.E. - DREL.
- Castro, L., (1991). "Organizações sindicais: a posição da FENPROF". In *Formação contínua dos professores - realidades e perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 275-278.
- Cauterman, M. M. et al, (s/d), *É útil a Formação Contínua dos Professores?* Porto: Rés.
- Chambel, M. J. & Curral, L.,(2008). *Psicologia Organizacional. Da Estrutura à Cultura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chantraine-Demilly, L. (1992). “Modelos de Formação Contínua e estratégias de Mudança”. in Nóvoa, A., (Coord.), *Os professores e a sua formação*, Porto: Porto Editora, pp. 139 -158.
- Chiavenato, I., (1993), *Introdução à Teoria Geral da Administração*, S. Paulo, McGraw-Hill.
- Chung, F., (1996), "A Educação Básica: novos desafios à entrada do séc. XXI", in Garrido, J. L. G., et al, *A Educação do futuro. O futuro da Educação.*, Porto, Edições ASA, pp. 71-83.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo, (Julho/1988), *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: GEP.

- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, (1996), *Relatório de atividades: 17 novembro 1994 a 31 dezembro 1995*. Braga: Edição do CCPFCP.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, (1998), *Relatório de atividades 1997*. Braga: Edição do CCPFCP.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, (Dezembro/ 1998), *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Braga: CCPFCP.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, (2000), *Relatório de atividades 1999*. Braga: Edição do CCPFCP.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, (2001), *Relatório de atividades 2000*. Braga: Edição do CCPFCP.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, (2002), *Relatório de atividades 2001*. Braga: Edição do CCPFCP.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, (2005), *Relatório de atividades 2004*. Braga: Edição do CCPFCP.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, (2013), *Relatório de atividades 1999*. Braga: Edição do CCPFCP.
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. DR, 2ª série- nº 95 – 17 de maio.
- Correia, J. A. et al. (1997). *Formação de Professores. Estudo temático*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/61898>, [ 23 de agosto de 2014].
- Correia, J. A., (1999a). *Os «lugares-comuns» na formação de Professores*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.
- Correia, J. A., (1999b), "A análise de necessidades na formação profissional de professores: da identificação das carências ao sentido das experiências", in Correia, J.

A., (ed.), *Formação de Professores: Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*, Porto, Edições ASA, pp. 11-46.

▪ Cortesão, L., (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre as práticas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

▪ Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra : Almedina.

▪ Cró, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

▪ Cruz, D. E. L., (1991), "Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua", in *Formação contínua dos professores - realidades e perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 155-167.

▪ Cruz, M. B., (1991), *A situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*, Lisboa, ME.

▪ Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores. A Investigação por Questionário e Entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

▪ Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor- Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

▪ Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios de aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

▪ Deshaies, B., (1997), *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa, Instituto Piaget.

▪ Dias, J. R., (1991a), "Formação Contínua de Formadores (Educadores e Professores) (Perspectiva histórica e cultural)", in *Formação Contínua de Professores – realidades e perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 185-198.

- Dias, J. R., (1991b), "Modelos Organizacionais (perspetivas das Instituições de Ensino Superior)", in *Formação Contínua de Professores – realidades e perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 200-300.
- Echeverría, J. (2003). *Introdução à Metodologia da Ciência*. Coimbra: Almedina.
- Eco, H., (1995), *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa, Editorial Presença.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a Avaliação de Desempenho*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Eraut, M., (1987), "In service Teacher Education", in Dunkin, M. J. (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press.
- Escudero, J. M. & Botia, B., (1994), "Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola", in Amiguiño, A. e Canário, R., (ed.), *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, pp. 97-155.
- Estrela, A. (1991). "Dos Modelos de Formação de Professores por competências ao Projecto FOCO", in Estrela, A., et al, *Formação de Professores por competências ao Projecto FOCO (Uma experiência de Formação Contínua)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 9-31.
- Estrela, A., (1992), "Formação contínua dos professores: uma exigência para a inovação educacional" in Nóvoa, A., & Popkewitz, TH. S., (ed.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa, Educa, pp. 43-55.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. e Estrela, A., (1977), *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*, Lisboa, Editorial Estampa.



- Estrela, M. T. & Estrela, A., (1993), "A Formação Contínua e a Reforma Educativa", **Educação**, n.º 6, pp. 73-77, Porto, Porto Editora.
- Estrela, M. T., (2001a), "Questões de profissionalidade e profissionalismo docente", in TEIXEIRA, M., (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*, Porto, Edições ISET, pp. 113-142.
- Estrela, M. T. (2001b). "Realidades e perspetivas da formação contínua de professores". *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp. 27-48. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414103>, [ 30 de agosto de 2013].
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001a). " Antecedentes do Projeto IRA – Origem e evolução de um projecto de formação". In IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Profesores. Estudos de caso. Porto: Porto Editora. Pp. 13-27.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001b). " Caraterização geral do Projeto IRA". In IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Profesores. Estudos de caso. Porto: Porto Editora. pp. 29-40.
- Estrela, M. T., (2003). "A formação contínua entre a teoria e a prática", in Ferreira, N. S. C. (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez. pp. 43-66.
- Fernandes, G. (1996). " Formação versus Deformação". In Nunes, R. S. *Centros de Formação Contínua de Professores- Testemunhos*. Porto: Porto Editora, pp. 73-90.
- Ferreira, F. I., (1994). "Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico: o Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação". Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (1998). *As lógicas da formação. Um estudo das dinâmicas locais, a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/49814>, [ 20 de junho de 2013].
- Ferreira, F. I. (2009). "As lógicas da formação, Para uma conceção da formação contínua de professores como educação de adultos". In Formosinho, J.

(Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 201-220.

▪ Ferreira, H. C., (2000), "Formação Contínua: que desafios?", in Mourão, A. et al (eds.), *Actas do Seminário Europeu Organização e Avaliação da Formação*, Aveiro: Edição do autor. pp. 20-35.

▪ Ferreira, N. S. C. (2003). "Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada", in Ferreira, N. S. C. (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez. pp. 17-42.

▪ Ferreira, V., (1986), "O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos", in Silva, A. S. e Pinto, J. M. (org.), *Metodologias das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

▪ Filho, J. C. S., e Gamboa, S. S., (org.), (1995), *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*, S. Paulo, Cortez Editora.

▪ Flores, M.A. e Coutinho, C. (2014). "Introdução" In Flores, M.A. e Coutinho, C. (Org.). *Formação e Trabalho Docente: Tendências e Desafios Atuais*. Santo Tirso: De Facto Editores.

▪ Foddy, W., (1996), *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Oeiras, Celta.

▪ Fontes, C. (s/d). "Formação Contínua de Professores. Últimas décadas". Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm#referências>, [ 10 de abril de 2012].

▪ Formosinho, J., (1991), "Modelos organizacionais de Formação Contínua de professores", in *Formação contínua dos professores - realidades e perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 237-257.

▪ Formosinho, J. (2003). "Dez anos de formação contínua de professores-1993-2003". In *Atas do XI Seminário, «Da Escola que Temos à Escola que Queremos: Que Desafios para a Formação de Professores?»*. Guimarães: Centro de Formação

Francisco de Holanda, pp. 31-34, disponível em [http://www.cffh.pt/?m=ver\\_conteudo\\_menu&id=17](http://www.cffh.pt/?m=ver_conteudo_menu&id=17), [ 24 de fevereiro de 2013].

- Formosinho, J. e Machado, J. (2014a), "Formação Contínua de professores em Portugal e Ação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. ", in Formosinho, J. *et al. Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a Transformação*. Ramada: Edições Pedagogo, pp. 83-99.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2014b), "Formação Contínua de professores. ", in Rodrigues, M. L. (org.). *40 anos de Educação em Portugal Conhecimento, atores e recursos*. Vol. II. Coimbra: Almedina, pp. 311-333.
- Formosinho, J. et al. (2001). *Formação Contínua. Actores, políticas e práticas*. Braga: CFAE Braga/Sul.
- Fullen, J. e Farrington, J. (2001). *Da Formação ao Aperfeiçoamento do Desempenho*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Galvão, C. (2000). “ Da formação à prática profissional. *Inovação*, Vol. 13, N.º 2-3, pp. 57-82. Lisboa: IIE
- Garcia, C. M., (1992), "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor", in Nóvoa, A., (Coord.), *Os professores e a sua formação*, Porto: Porto Editora, pp. 51 -76.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gabinete de Estudos e Planeamento (1991). “Formação contínua de professores – “necessidades e condições de participação””. Lisboa: GEP/ME.
- Ghiglione, R. e Matalon, B., (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1989). *Guia para a organização da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Gil, A. C., (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Guéguen, N., (1999), *Manual de estatística para psicólogos*, Lisboa, CLIMEPSI.
- Hargreaves, A. (2004). “A profissão de ensinar, hoje”. In Martins, E. & Adão, A. (org.). *Os Professores: identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 13-36.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. Narrativas de Professores*. Condeixa: Chiado Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jesuíno, J. C., (1999). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesus, S. N. (s/d). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Landsheere, V.(1994). *Educação e Formação. Ciência e Prática*. Porto: Edições Asa.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico*. S. Paulo: Atlas.
- Laroche, H., (s/d), "A tomada de decisão", in Aubert, N. et all, (ed), *Management II*, Porto, Rés, pp. 149-222.
- Laureano, R. M. S. (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS – O Meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa : Edições Sílabo.
- Laureano, R. M. S. e Botelho, M. C. (2010). *SPSS – O Meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa : Edições Sílabo.
- Laville, C., & Dione, J., (1999), “A construção do Saber”. Porto Alegre: Editora UFMG.

- Ledesma, F. (2013). “Centros de Formação de Professores que percursos...Paradoxos entre o (con)formar e o (trans)formar”. PROFFORMA, 10. Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano. Disponível em [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_10/es\\_05\\_10\\_cp\\_fl.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_10/es_05_10_cp_fl.htm) , [25 de agosto de 2013].
- Lima, M. P., (1995). *Inquérito Sociológico: problemas de metodologia*, Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, A. (2004). “Motivação e mal-estar docente”. In Martins, E. & Adão, A. (org.). *Os Professores: identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.pp. 93-108.
- Lopes, A. (2009). “A formação contínua de professores vista por directores dos CFAE: alguns resultados preliminares de um estudo de avaliação”, In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c42.pdf>, [ 27 de janeiro de 2014].
- Lopes, A. & Picado, L. (2010). *Conceção e Gestão da Formação Profissional Contínua: da Qualificação Individual à Aprendizagem Organizacional*. Mangualde: Edições Pegado.
- Lopes., A. et al. (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007: contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.
- Lourenço, J. C. M. F., (1997), *A caracterização dos processos de Formação Contínua de Professores como instrumento de mudança das Organizações Educativas*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, Departamento de Ciências Pedagógicas da Universidade Católica Portuguesa.
- Machado, C. (2014). “ O que é um Bom Desenho de Investigação?”. In Gomes, J. F. S. & Cesário, F. (Coord.). *Investigação em Gestão de Recursos Humanos. Um Guia de Boas Práticas*. Lisboa: Escolar Editora, pp. 203-215.

- Machado, F. A., (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na viragem do Milénio*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Machado, J. (1999). “Apresentação: Um Centro de Formação entre o desejo e a realidade”. In Formosinho *et al.* *Avaliar, Refletir e Inovar: Estudo de Avaliação Externa*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. pp. 5-10.
- Machado, J. (2007). “Uma Singularidade Portuguesa: Os Centros de Formação de Associação de Escolas”. In Silva, J. N. (org.). *Actas do IX Congresso Nacional de Centros de Formação de Associação de Escolas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. pp. 61-63.
- Machado, J. (2014a). “Cultura Participativa e Formação de Professores”. In Formosinho *et al.* *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a Transformação*. Ramada: Edições Pedagogo. pp. 27-38.
- Machado, J. (2014b). “Professores, Escola e Formação – Luzes e Sombras da Formação Contínua”. In Formosinho *et al.* *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a Transformação*. Ramada: Edições Pedagogo. pp. 101-113.
- Machado, J. e Formosinho, J. (2009). “Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua”. In Formosinho, J., (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 287-302.
- Madanelo, O. M. C. (2010). *Formação contínua de Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: (re) qualificação de competências*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (policopiado).
- Madeira, J. (1996). “A Formação Contínua de Professores no Alentejo Litoral”. In Nunes, R. S. *Centros de Formação Contínua de Professores- Testemunhos*. Porto: Porto Editora, pp. 91-101.
- Madruga, C. (1996). “Diário Crítico”. In Nunes, R. S. *Centros de Formação Contínua de Professores- Testemunhos*. Porto: Porto Editora, pp. 15-24.
- Malglaive, G., (1995), *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora.

- Marôco, J. (2014), *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 6ª edição. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marques, M. (2004), *Formação contínua de professores de ciências. Um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Cadernos do CRIAP, 40. Porto: Edições Asa.
- Martinez, L. F. e Ferreira, A. I., (2008), *Análise de Dados com SPSS. Primeiros Passos*. 2ª edição. Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, A. (1996). “ Da Experiência da Formação à Formação da Experiência ”. In Nunes, R. S. *Centros de Formação Contínua de Professores-Testemunhos*. Porto: Porto Editora, pp. 37-50.
- Martins, E. C. (1997). “A Formação Contínua de Professores em Portugal: antes e depois da Lei de Bases de 1986”. In *XIII Jornades d’História de l’Educació als Països Catalans*. Vib. 12 a 14 de Novembro-La formació inicial i permanente dels Mestres: Actes. Vic. P. 189-200.Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.11/1248>, [ 10 de março de 2013].
- Matos, M. S. (1999). *Teorias e Práticas da Formação. Contributos para a Reabilitação do Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Matos, M. (1998). “Onde, finalmente, se chega à formação contínua de professores e educadores”. *A Página da Educação*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/21301>, [ 28 de agosto de 2013].
- Meignant, A. (2003). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mialaret, G., (1991) *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Monteiro, A. (2013). “Compreender a formação contínua. Uma análise a partir dos técnicos de radiologia”. In Fialho, J., Silva, C. A. & Saragoça, J. (Cood.), *Formação Profissional – Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de acção*. Lisboa: Edições Sílabo. pp. 89-148.

- Monteiro, M. P. (2003). “Formação e Cidadania: Estudo sobre as dinâmicas micropolíticas de um Centro de Formação de Associação de Escolas”. Braga: Centro de Formação de associação de Escolas Braga/Sul.
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morin, E., (2001). *O Desafio do Século XXI. Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, J. C. (2007). "Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: desafios contemporâneos", in Morgado, J. C. e Reis, M. I. (org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIED, pp. 41-57.
- Mucchielli, R., (1979), *O questionário na pesquisa psicossocial*, S. Paulo, Martins Fontes Editora.
- Nascimento, J. & Pina. M. (2011). “Os CFAE e a formação contínua. Algumas reflexões”. PROFFORMA, 04. Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano. Disponível em [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_04/es\\_03\\_04\\_jn\\_mp.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_04/es_03_04_jn_mp.htm), [20 de agosto de 2013].
- Nogueira, A. I. et al. (1990a), *Formação Contínua de Professores. Um estudo. Um roteiro*. Coimbra: Almedina.
- Nogueira, A. I. et al. (1990b), *Formar hoje, educar amanhã*. Coimbra: Almedina.
- Nóvoa, A., (1991a), "Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores", in *Formação Contínua dos professores - realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-38.



- Nóvoa, A., (1991b), "O passado e o presente dos professores", in A. Nóvoa, (ed.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 9-32.
- Nóvoa, A., (1992), "Formação de professores e profissão docente", in Nóvoa, A., (ed.), *Os professores e a sua formação*, Porto, Porto Editora, pp. 13-33.
- Nóvoa, A., (2002), "Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores", in *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, disponível em <http://hdl.handle.net/10451/3703>, [ 20 de junho de 2012].
- Nóvoa, A. (1998). “Relação escola – sociedade: «novas respostas para um velho problema» ”. In Serbino, R. V. et al (org.). *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, pp. 19-39.
- Nunes, L. A. (1995). “As dimensões formativas dos contextos de trabalho”. *Inovação*, Vol. 8, N.º 3. Lisboa: IIE, pp. 233-249.
- O’Connor, C., (1995). *A Liderança com Sucesso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, E. R. , & Ferreira, P. ( 2014). *Métodos de Investigação – Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). “ Desenvolvimento profissional dos professores”. In Formosinho, J., (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 221- 284.
- Oliveira, L. A. (2013). *Ética em investigação científica. Guia de boas práticas com estudos de caso*. Lisboa: Lidel.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (1996). “ A “Associação PROF””. In Nunes, R. S. *Centros de Formação Contínua de Professores- Testemunhos*. Porto: Porto Editora, pp. 25-36.
- Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999), *Formação e Avaliação de Professores*, Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. A. & Martins, A. M. (2005). “Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional”. *Psicologia da educação* (online), n.º 20, pp. 103-117. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752005000100006&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752005000100006&script=sci_arttext), [ 28 de agosto de 2014].
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patrício, M. F., (1988). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa, Texto Editora.
- Patrício, M. F., (1993), "Perspectivas de um Formador de «Quarta Instância»", **Educação**, n.º 6, pp. 67-72, Porto, Porto Editora.
- Pereira, A., (1999), *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A. e Patrício, T. (2013), *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, M. F., (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, Ph., (1997), "*Práticas pedagógicas, profissão docente e Formação. Perspetivas Sociológicas*", Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N., (2000), *Análise de dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pimentel, M. L., (1998). "Actas do Congresso", in *Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas - Educação, Formação e Desenvolvimento*, Lisboa: C.F.AE. - DREL.

- Pina e Cunha, M., et al (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Pintassilgo et al. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pinto, C. A. M. et al, (2006). *Fundamentos de Gestão*. Barcarena: Editorial Presença.
- Pires, E. L., (1987). “Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários”. Porto: Edições Asa.
- Pires, M. A. G., (1991), "Formação contínua de professores. Dimensão institucional e administrativa", in *Formação contínua dos professores - realidades e perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 143-154.
- Pires, M. D. B. M., (1995), *Formação Contínua de Professores: contributo para o estudo das necessidades de formação dos Directores de Turma do Ensino Secundário*, Dissertação de Mestrado em Psicologia Pedagógica, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Ponte, J. P., (1991), "a Formação Contínua na estaca zero? ", **Educação**, n.º 6, pp. 129-132, Porto, Porto Editora.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L., (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raimundo, J. B., (1991), "Formação Contínua", in *Formação Contínua de Professores – realidades e perspectivas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 269-273.
- Ramos, S. T. C. , & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Lobito: Escolar Editora.
- Rego, I. E. & Caldeira, S. N. (2004). “Ultrapassar resistências, (re)construir identidades” In Martins, E. & Adão, A. (org.). *Os Professores: identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. pp. 303-312.

- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*, Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues A., e Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. et al, (2000). *Avaliação do impacto da formação: um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993 a 1998*. Lisboa: Edições Colibri – Escola Superior de Educação de Santarém.
- Rosa, M. V. F. P. C. & Arnoldi, M. A. G. C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rosendo, A. M. J. (1996). “O Rosto Que Temos”. In Nunes, R. S. *Centros de Formação Contínua de Professores- Testemunhos*. Porto: Porto Editora, pp. 103-119.
- Ruela, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: I.I.E.
- Sampieri, R. H. et al. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Sanches, M. F. C. C. (2001). "Formação Contínua de Professores: Constrangimentos, Potencialidades e Contributos dos Centros de Formação de Associação de Escolas", in Machado, J, I., (cd.), *Formação e Avaliação Institucional*, Braga, Centro de Formação de associação de Escolas Braga/ Sul, pp. 29-48.
- Santos, J. M. (2008). *O formador moderno e a organização formadora: técnicas ao serviço da eficácia e da eficiência na formação profissional*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, S. M. (2007). “Percurso e perspectivas da Formação Contínua de Professores”. In Silva, J. N. P. (org.) *Actas do IX Congresso Nacional de Centros de Formação de Associação de Escolas. “Formação Contínua e Qualidade da Escola”*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. pp. 25-37.

- Santos, S. M. (2009). “Percurso da Formação Contínua de Professores. Um Olhar Analítico e Prospetivo”. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Silva, A. A. & Pereira, F. (2013). “Gestão da formação contínua de professores em agrupamento de escolas: dinâmicas e desafios” *Revista Profissão Docente* (on- line), pp. 9- 31. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/70343>, [ 17 de agosto de 2014].
- Silva, G. R. (2003). “Oito anos de formação contínua de professores (1993-2000): construindo uma análise dos seus conteúdos”. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), pp. 25-43. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416203>, [ 27 de agosto de 2014].
- Silva, J. N. (2003). "A Formação contínua de professores. Contradições de um modelo ", in Moraes, M. C. et al., (orgs.), *Formação de Professores: Perspectivas educacionais da e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 105-125.
- Silva, M. A., (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: a pessoa e a organização*, Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, A. B., (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. C.M., (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Labirinto.
- Teixeira, M. et al, (2002), "Formação dos Profissionais de Educação", in Teixeira, M., (coord.), *O Estado da Educação pela voz dos seus profissionais: análise dos resultados da consulta nacional da FNE*. Porto: Edições ISET, pp. 75-106.
- Teixeira, M., (1991), "Formação Contínua de Professores - um direito e um dever, *Educação*, n.º 6, pp. 31-35.
- Teixeira, S., (2005). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Teodoro, A., (1991a), "A Formação Contínua dos Professores num contexto de Reforma. Pressupostos de uma posição", in *Formação Contínua dos professores - realidades e perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 39-59.
- Teodoro, A. (1991b). “ A Formação Contínua e o desenvolvimento profissional dos professores”. *Educação*, n.º 2, Porto: Porto Editora, pp. 25-30.
- Tuckman, (2000). *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO, (1998), Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório Mundial de Educação 1998, Porto, Edições ASA.
- Varinhos, V. M., (1995). *Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Varinhos, V. M., (1997). *Introdução à Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vicente, N. A. L., (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Vilar, A. M., (1993). *Inovação e mudança na Reforma Educativa*, Rio Tinto: Edições Asa.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Zeichner, K. M., (1983), "Alternative Paradigms od Teacher Education", **Journal of Teacher Education**, vol. 34, n.º 3, pp. 3-9.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto nº 17983 de 20 de fevereiro de 1930 - permite aos professores oficiais constituírem associações;
- Decreto-Lei n.º 27084 de 14 de Outubro – promulga a reforma do ensino liceal;
- Lei nº 5/73 de 25 de julho – aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo);
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril (Estatuto de Carreira Docente);
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro - define o ordenamento jurídico da formação de professores;
- Decreto-Regulamentar n.º 14/92 de 4 de Julho - regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente;
- Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro - estabelece, originariamente, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores;
- Decreto-Lei n.º 29/92 de 9 de Novembro - define o número de unidades de crédito de formação contínua, contabilizáveis para a progressão na carreira docente;
- Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto - altera, por ratificação, o Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro;
- Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro - altera novamente o Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro e Decreto-Lei nº 60/93;
- Despacho Conjunto 69/ME/MESS/94 de 8 de Novembro - define, originariamente, o sistema de apoio FOCO;
- Despacho 38/ME/95 de 24 de Maio - define a dispensa do requisito de formação contínua, com condição de progressão na carreira docente;

- Despacho 28/XIII/ME/95 de 20 de Dezembro - altera a redacção do ponto 6 do Despacho 38/ME/95;
- Despacho Conjunto 19/ME/MQE/96 de 22 de Fevereiro - define, novamente, o sistema de apoio designado por FOCO;
- Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro - Altera, novamente, o Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro, consolidando o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.
- Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de Janeiro - Aprova a revisão do Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 155/99 de 10 de Maio - Altera os artigos 27.º; 27.º A; 28.º e 39.º do Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro.
- Despacho de 04/05/2005 do Ministério da Educação - Define as áreas prioritárias para efeitos dos apoios financeiros a conceder pela ação 5.1 do PRODEP III
- Despacho nº 16794/2005 de 03/08 - Formação Contínua - Normas para frequência e acesso.
- Circular nº 7 da Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação(DGRHE) - Formação contínua dos educadores de infância e professores dos ensino básico e secundário: Aplicação do despacho 16794/2005 de 3/8.
- Carta circular nº 2/2006 do CCPFC - Regulamentação do despacho de 2006/03/29 (aplicação do despacho 16 794/2005).
- Decreto-Lei n. 15/2007 de 19 de Janeiro – Novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário(ECD).
- Circular nº 1/2007 do CCPFC - Esclarecimentos sobre as implicações das alterações ao RJFCP introduzidas pelo artigo 4º do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro.



- Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de Maio - Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Carta Circular CCPFC - 3/2007 Setembro de 2007 - Avaliação quantitativa - Orientação conjunta CCPFC / DGRHE sobre avaliação quantitativa das acções de formação.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro - Sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Circular n.º 1/2008 do CCPFC – Esclarecimento sobre a creditação das Acções de Formação.
- Despacho n.º 18 038/ 2008 e Despacho n.º 18 039/2008, de 4 de Julho – Novas regras de funcionamento dos Centros de Formação Contínua de Associação de Escolas.
- Despacho n.º 2609/09: Estrutura e afetação de recursos humanos aos CFAE
- Despacho n.º 5328/11: Integração da formação contínua na componente não letiva de trabalho a nível de estabelecimento (alínea o) do n.º 4 do Artigo 7.º)
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012: Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho
- Decreto-Lei n.º 41/2012: 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 22/2014: Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.