



Universidade do Minho
Instituto de Educação

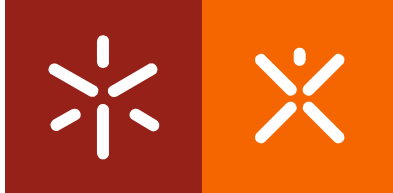
Ana Sofia Teixeira Ferreira

**Avaliação do impacto da formação dos
docentes da área geográfica de um Centro
de Formação de Associação de Escolas**

Ana Sofia Teixeira Ferreira **Avaliação do impacto da formação dos docentes da área geográfica de um Centro de Formação de Associação de Escolas**

UMinho | 2019

outubro de 2019



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Sofia Teixeira Ferreira

**Avaliação do impacto da formação dos
docentes da área geográfica de um Centro
de Formação de Associação de Escolas**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Formação,
Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho Efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Antunes

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimentos

Olhando para trás e vendo todo o percurso e o esforço feito ao longo desta caminhada, importa salientar que houve apoio e ajuda de várias pessoas a que devo um enorme agradecimento.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais: à minha mãe pelo apoio e motivação incondicional, pelo carinho e alento nos momentos bons e menos bons; ao meu pai, pelo esforço que fez e faz ao se encontrar longe para que eu e a minha irmã tivéssemos a possibilidade de estudar. Serei eternamente grata por tudo o que fizeram e fazem por nós.

Em segundo lugar, ao Hugo. Não tenho palavras para descrever o apoio absoluto que tive e tenho da sua parte, por estar sempre presente, caminhando ao meu lado. Esta foi uma das pessoas fulcrais na minha vida durante este processo e sempre, acalmando-me e motivando-me quando me faltaram forças.

Seguidamente, o meu sincero agradecimento vai para a entidade que me acolheu durante este ano letivo, em especial ao meu Acompanhante de estágio bem como aos dois Assistentes Administrativos por toda a integração, ajuda, dedicação e paciência, proporcionando a concretização do presente estudo. Agradeço também todos os ensinamentos e aprendizagens adquiridas, certamente muitos úteis para o meu futuro profissional.

À minha Orientadora Científica, Professora Doutora Fátima Antunes, pelo profissionalismo, dedicação, entrega e muitas outras coisas que poderia mencionar. Foi uma pessoa extremamente importante não só no papel de Orientadora Científica, como também professora em várias Unidades Curriculares.

Por fim e não menos importante, a todas as pessoas que direta ou indiretamente participaram e me ajudaram neste processo, tornando possível o presente relatório.

A todos o meu mais sincero obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA ÁREA GEOGRÁFICA DE UM CENTRO DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

Resumo

Apresentando como título “Avaliação do impacto da formação dos docentes da área geográfica de um Centro de Formação de Associação de Escolas”, a problemática geral tratada na intervenção/investigação é a formação profissional contínua de docentes e a problemática específica a avaliação do impacto da formação. O direito à formação contínua de docentes é um direito expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo proporcionando-lhes a aquisição conhecimentos e competências que lhes permitam executar melhor as suas funções e até mesmo desenvolver novas concretizações das mesmas. A formação contínua é crucial para o desenvolvimento pessoal, profissional dos docentes e também organizacional. Assim sendo, a nossa intervenção realizou-se num Centro de Formação de Associação de Escolas situado no norte do país, mais concretamente no distrito de Braga. Por meio de um *estudo de caso* e de instrumentos de recolha de informação construídos (entrevista semiestruturada e inquérito por questionário) procedeu-se à avaliação do impacto da formação, tendo como principal objetivo averiguar os efeitos da formação nos docentes, na organização onde exercem as suas funções e, de uma forma não tão aprofundada, nos seus discentes. Através de uma avaliação da satisfação dos formandos, os resultados obtidos no presente estudo permitem concluir que, na generalidade, as ações de formação corresponderam às suas necessidades (profissionais, pessoais e organizacionais). O mesmo resultado foi obtido na avaliação do impacto em que o público-alvo afirma verificar mudanças após a formação em diferentes âmbitos: seja na mudança de práticas; seja na própria mudança de atitude; seja na evolução do agrupamento de escolas/escola onde se encontra a exercer as suas funções.

Palavras-Chave: Avaliação da Formação; Avaliação do impacto da formação; Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional; Educação e Formação; Formação Profissional Contínua de Docentes.

**IMPACT ASSESSMENT OF TEACHER TRAINING IN THE GEOGRAPHIC AREA OF A SCHOOL
ASSOCIATION TRAINING CENTER**

Abstract

With the title “Impact Assessment of Teacher Training in the Geographic Area of a School Association Training Center”, the general issue addressed in this intervention/research is the continuing professional training of teachers and the specific problem of the assessment of the impact of formation. The right to ongoing education for teachers is a right expressed in the Basic Law of the Educational System, providing them with the acquisition of knowledge and skills that enable them to better perform their functions and even develop new achievements. Ongoing education is crucial for personal, professional and organizational development. Therefore, our intervention took place in a School Association Training Center located in the north of the country, specifically in the district of Braga. Through a case study and built information collection instruments (semi-structured interview and questionnaire survey), the impact of the training was assessed, with the main goal on investigating the effects of training on teachers, on the organization where they perform their activities and, not so deeply, on their students. Through an evaluation of the satisfaction of the students, the results obtained in this study allow us to conclude that, in general, the training actions matched their needs (professional, personal and organizational). The same result was obtained on the impact assessment in which the target audience claims to confirm changes after training in different areas: either in changing practices; whether in the attitude change itself; whether in the evolution of the school / school grouping where they perform their functions.

Keywords: Education and Training; Impact assessment of training; Ongoing Professional Training of Teachers; Personal, professional and organizational development; Training Evaluation.

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	xi
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xii
1. Introdução.....	13
2. Enquadramento Contextual do Estágio.....	16
2.1. Caracterização da instituição em que decorrerá o estágio	16
2.2 Caracterização do público-alvo	21
2.3 Apresentação da problemática de investigação/intervenção	21
2.4 Diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas.....	22
3. Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio	23
3.1 Educação e Formação	23
3.2 Formação Profissional	26
3.3 Formação Profissional de docentes.....	27
3.4 Processo/percurso formativo.....	32
3.5 Concetualização de avaliação	34
3.5.1 Paradigmas de avaliação.....	36
3.5.2 Modelos de avaliação	37
3.6 Avaliação da formação	44
3.7 Avaliação do impacto da formação	46
4. Enquadramento Metodológico do Estágio.....	48
4.1 Desenvolvimento do processo de Intervenção/Investigação.....	48
4.1.1 Pergunta de partida.....	48
4.1.2 Hipóteses	48
4.1.3 Objetivo geral.....	48
4.1.4 Objetivos específicos	48
4.2 Paradigma de Investigação.....	49
4.3 Método de Investigação	50

4.4 Técnicas de Recolha de Informação e de Análise de Dados	51
4.4.1 Pesquisa Bibliográfica	52
4.4.2 Análise documental.....	52
4.4.3 Entrevista.....	53
4.4.4 Questionário	57
4.4.5 Análise de Conteúdo	63
4.4.6 Análise Estatística	64
4.5 Descrição das atividades de intervenção/investigação a desenvolvidas.....	65
5. Apresentação e Discussão Do Processo De Intervenção/Investigação.....	67
I PARTE.....	67
5.1 Caraterização dos entrevistados	67
5.2 Organização do processo de formação continua	68
5.3 Processo organizativo da avaliação da formação.....	71
5.4 Organização do processo de avaliação do impacto da formação.....	72
5.5 Perspetivas sobre os efeitos resultantes da formação e a sua avaliação	74
5.6 Informações adicionais/complementares	75
II PARTE.....	76
5.1 Caraterização dos inquiridos	76
5.2 Funcionamento da ação(ões) de formação frequentada(s)	81
5.3 Nível de Satisfação.....	84
5.4 Competências desenvolvidas e/ou adquiridas.....	92
5.5 Impacto da formação e aprendizagens	107
5.6 Aspetos a melhorar	110
III Parte	111
5.1 Conclusão.....	111
6 Considerações Finais.....	116
7. Bibliografia Referenciada	120
8. Apêndices	125
Apêndice 1- Guião da Entrevista exploratória	125
Apêndice 2- Guião das entrevistas semiestruturadas	128
Apêndice 3- Consentimento Informado da entrevista	130

Apêndice 4- Transcrição da Entrevista Exploratória	131
Apêndice 5- Análise de Conteúdo da entrevista exploratória (designada entrevista A)	146
Apêndice 6- Análise de Conteúdo da entrevista exploratória (designada entrevista A) com excertos	150
Apêndice 7- Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas (designada entrevista B, C, D, E, F e G).....	156
Apêndice 8- Análise de Conteúdo das entrevistas semiestruturadas (designada entrevista B, C, D, E, F, e G) com excertos	164
Apêndice 9- Consentimento Informado do inquérito por questionário	182
Apêndice 10- Enunciado do inquérito por questionário utilizado no Pré-teste.....	183
Apêndice 11- Relatório do Pré-teste.....	191
Apêndice 12- Enunciado do inquérito por questionário utilizado para a avaliação do impacto da formação dos docentes	202
Apêndice 13- Relatório de administração do inquérito por questionário.....	215
Apêndice 14- Apresentação de gráficos e tabelas relativos à análise de dados das respostas do inquérito por questionário.....	217

Índice de Figuras

Figura 1 - Organograma do Centro de Formação de Ferreira	19
Figura 2- Modelo do Ciclo Formativo (Chiavenato, 2005, Adaptado).....	33
Figura 3- Quadro das funções da avaliação (Hadji, 1994, Adaptado).....	38
Figura 4- Dimensões do modelo ICP (Figari, 1996, Adaptado)	40
Figura 5- Quatro níveis de avaliação (Meignant, 1999, Adaptado)	45

Índice de Tabelas

Tabela 1- Cargos de coordenação, gestão e administração exercidos pelo público-alvo no presente ano letivo (2018/2019).....	80
Tabela 2- Ações de formação fornecidas pelo CFF no ano letivo 2017/2018 e alvo do presente estudo.	81

Lista de Siglas e Abreviaturas

Siglas:

ADD- Avaliação do Desempenho Docente

CCPFC- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE- Centro de Formação de Associação de Escolas

CFF- Centro de Formação de Ferreira

EB- Ensino Básico

IGEC- Inspeção-Geral da Educação e Ciência

IQF- Instituto para a Qualidade na Formação

LBSE- Lei de Base do Sistema Educativo

PAE- Plano de Ação Estratégica

PNPSE- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

POCH- Programa Operacional Capital Humano

QA- Quadro de Escola

QE- Quadro de Agrupamento de Escolas

QZP- Quadro de Zona Pedagógica

RJFCP- Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

SCAD- Secção de Avaliação do Desempenho Docente

SFM- Secção de Formação e Monitorização

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

Abreviaturas:

Cf.- Conferir

Cont.- Contratado

N- Número

1. Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, ministrado pela Universidade do Minho, considera-se pertinente, no segundo ano, a realização de um estágio curricular de natureza profissionalizante suportado pela produção de um relatório de estágio, de forma a colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Deste modo, o estágio curricular realizou-se num Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE), situado na região norte do país, mais concretamente no distrito de Braga, por nós designado Centro de Formação de Ferreira (CFF). Os CFAE são entidades formadoras que agregam um conjunto de agrupamentos de escolas/escolas de uma determinada área geográfica (sejam elas públicas ou privadas e cooperativas). Ao CFF estão agregados 5 agrupamentos de escolas e 2 escolas (1 escola profissional agrícola e 1 escola privada e cooperativa).

Os princípios orientadores que regem os CFAE são:

- a) Melhoria do ensino em geral e da lecionação em particular, promovendo condições de concretização dos projetos educativos de cada escola e aprofundando a sua autonomia;
 - b) Reconhecimento da relevância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes e na melhoria do sistema educativo;
 - c) Valorização profissional do corpo docente, fomentando a sua atualização e aperfeiçoamento nos domínios das áreas de conhecimento que constituem matérias curriculares;
 - d) Melhoria da eficácia dos recursos humanos e materiais das escolas associadas;
 - e) Planificação plurianual baseada em prioridades pedagógicas e organizacionais orientadas para a melhoria do ensino;
 - f) Construção e aprofundamento de redes qualificantes de formação, como forma de potenciar os recursos humanos;
 - g) Diversidade nas modalidades e metodologias de formação, no reconhecimento de modalidades de curta duração e do uso de metodologias de formação a distância com recurso às tecnologias da informação e da comunicação;
 - h) Melhoria da qualificação das estruturas de direção e gestão;
 - i) Desenvolvimento de centros de recursos educativos de apoio à melhoria do ensino e das escolas;
 - j) Adoção de uma cultura de avaliação e melhoria do impacto da formação.”
- (Dec. Lei n.º 127/2015 de 7 de Julho)

Como área de intervenção, o estágio curricular assentou na formação profissional contínua de docentes, mais especificamente na avaliação do impacto da formação. Como acima referido, a avaliação e melhoramento do impacto da formação é um dos princípios orientadores que regem os CFAE e após alguma auscultação pela parte da estagiária houve a perceção dessa mesma preocupação na instituição de estágio bem como nos agrupamentos/escolas associados.

Tendo em conta a magnitude do tema (Formação), o presente trabalho dedica-se exclusivamente à resposta no âmbito dessa mesma preocupação: avaliação do impacto da formação contínua de professores num ano definido na área geográfica do CFF.

No decorrer do estágio curricular procuramos descrever e refletir sobre o processo de formação, debruçando-nos sobre a formação profissional de docentes, passando pela avaliação da formação, mais concretamente sobre a temática da avaliação do impacto da formação. Assim, pretendemos perceber se os docentes usam os conhecimentos adquiridos nas ações de formação que frequentam, transferindo-os para as suas práticas pedagógicas e fazendo com que estas se transformem em novas/diferentes aquando do exercício da sua profissão.

O presente relatório está organizado em oito capítulos e secções: *introdução; enquadramento contextual do estágio; enquadramento teórico da problemática do estágio; enquadramento metodológico do estágio; apresentação e discussão do processo de intervenção/investigação; considerações finais; bibliografia referenciada; apêndices.*

Assim sendo, após a *introdução* segue-se o *enquadramento contextual do estágio* onde é feita a descrição/caraterização da instituição em que decorreu o estágio, o âmbito da realização dos mesmos, bem como os seus principais objetivos. É também feita a caraterização do público-alvo, a apresentação da área/problemática de intervenção/investigação e, por fim, é realizado um diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas.

No capítulo o *enquadramento teórico da problemática do estágio* começamos por fazer uma discussão dos conceitos de educação e formação. Logo após, aborda-se a formação profissional particularizando, posteriormente, a formação profissional de docentes. Seguidamente, é feita uma breve abordagem no processo/percurso formativo, concetualização de avaliação, avaliação da formação, para, por fim, focarmo-nos especificamente na avaliação do impacto da formação.

O *enquadramento metodológico do estágio* inicia com a apresentação do paradigma de investigação a ser utilizado, passando para o método de investigação e, posteriormente as técnicas de recolha e de análise de dados que se considerou mais adequadas face aos objetivos de intervenção/investigação definidos. Relativamente às técnicas de investigação utilizadas, além da respetiva fundamentação metodológica, procede-se, também à apresentação da concretização do procedimento.

Posto isto, o capítulo da *apresentação e discussão do processo de intervenção/investigação* está dividido em três partes: a apresentação e discussão dos dados recolhidos através da entrevista semiestruturada; a apresentação e discussão dos dados recolhidos através do inquérito por questionário; as conclusões finais. Além da apresentação do trabalho de intervenção/investigação desenvolvido e da evidenciação dos resultados obtidos, procedeu-se também à discussão dos resultados obtidos em articulação com as referências teóricas mobilizadas, bem como estudos/investigações para que se pudesse haver meio de comparação.

Por último, são apresentadas as *considerações finais*, a *bibliografia referenciada* e os *apêndices*.

2. Enquadramento Contextual do Estágio

2.1. Caracterização da instituição em que decorrerá o estágio

O meu estágio curricular decorreu num Centro de Formação de Associação de Escolas, doravante designado por CFAE, situado na região norte de Portugal e tendo como nome Centro de Formação de Ferreira (CFF).

Com o surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que promove o direito dos docentes à formação contínua, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) é uma resposta a uma carência do sistema educativo que promove a relação dos professores com os objetivos da Reforma Educativa. Foi através da LBSE que a formação contínua ganhou maior importância no nosso país, demonstrando que esta é uma condição que promove a melhoria da qualidade da educação e ensino, referindo-a como uma das principais formas de propagar o desenvolvimento da qualidade da educação (lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

É através dessa Reforma que surgem os CFAE, inserindo-se num projeto político, em que se responsabiliza cada instituição formativa pela eleição de projetos adequados às situações de trabalho dos docentes a que pertencem. De uma forma sintética, os CFAE, “são entidades formadoras que integram escolas” (artigo 4.º Dec. Lei n.º 127/2015 de 7 de julho).

Assim sendo, o Centro de Formação de Ferreira surge por dois motivos: o primeiro “associado a este contexto normativo e burocrático de dimensão nacional”¹. Em segundo, resultado de “dinâmicas locais e intermunicipais” (*ibidem*), provenientes da associação de escolas dos diferentes níveis de ensino.

Após a publicação do RJFCP, no final de 1992, o presidente do Conselho Diretivo de uma escola básica juntamente com elementos do Conselho Diretivo de três concelhos vizinhos encontraram-se para uma reunião. Durante essa reunião foi falada a possibilidade de criação de um Centro de Formação com objetivo de auxiliar as escolas de quatro concelhos próximos. Apesar de nada ter sido decidido, todos os presentes concordaram em haver a necessidade de existência de um CFAE. Com esta primeira reunião abriu-se o caminho para novas discussões e posteriores reuniões.

¹ Informação retirada do site da Instituição cuja identidade não será revelada.

Desta forma, no final do ano de 1992, em uma das escolas associada ao CFF estiveram presentes os delegados escolares, os representantes do ensino pré-escolar, juntamente com os presidentes/representantes dos conselhos diretivos das escolas básicas e secundárias dessa região norte.

Foi assim criado, dentro do quadro da lei, o CFF alcançando quatro concelhos vizinhos em que, atualmente, abrange um total de 5 agrupamentos de escolas e 2 escolas, 783 docentes e 397 profissionais não docentes. Nessa mesma reunião foi decidido que a sede do CFF seria em uma das escolas secundárias associadas, tal como se prevê no número 1 do artigo 10.º do decreto-lei 127/2015 de 7 de julho. A decisão deve-se ao facto de a escola ter disponibilidade de instalações e também pela sua localização geográfica.

Antes de uma abordagem acerca das normas que regem os CFAE é importante referir alguns aspetos que denotam a importância e os principais motivos da existência da formação contínua de professores. Deste modo, constituem como princípios da formação contínua de docentes:

- “a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;
 - b) Contextualização dos projetos de formação e oferta formativa;
 - c) Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;
 - d) Valorização da dimensão científica e pedagógica;
 - e) Autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras;
 - f) Cooperação institucional entre estabelecimentos do ensino básico e secundário, instituições de ensino superior e associações científicas e profissionais;
 - g) Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de informação e da oferta formativa”
- (artigo 3.º Dec. Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).

Neste seguimento, é apresentado um conjunto de tópicos que o legislador designou como “objetivos da formação contínua”, aos quais pertencem: a satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e não agrupadas, promovendo a concretização com eficácia, eficiência dos projetos educativos e curriculares; melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem dos alunos; desenvolvimento a nível profissional dos docentes, no que diz respeito ao seu desempenho e à partilha de conhecimentos e capacidades (artigo 4.º Dec. Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).

Com o surgimento do decreto-lei n.º 127/2015 de 7 de julho, atribui-se novas aptidões e situações aos CFAE, proporcionando-lhes uma superior aptidão de resposta às necessidades

formativas das escolas e dos seus profissionais, focando-se no aprimoramento da competência docente, mais concretamente no aspeto pedagógico, científico e curricular, considerando a escola como um distinto local de formação. O decreto-lei supramencionado apresenta as regras de constituição e de funcionamento dos CFAE, tal como os objetivos dos CFAE e as suas competências.

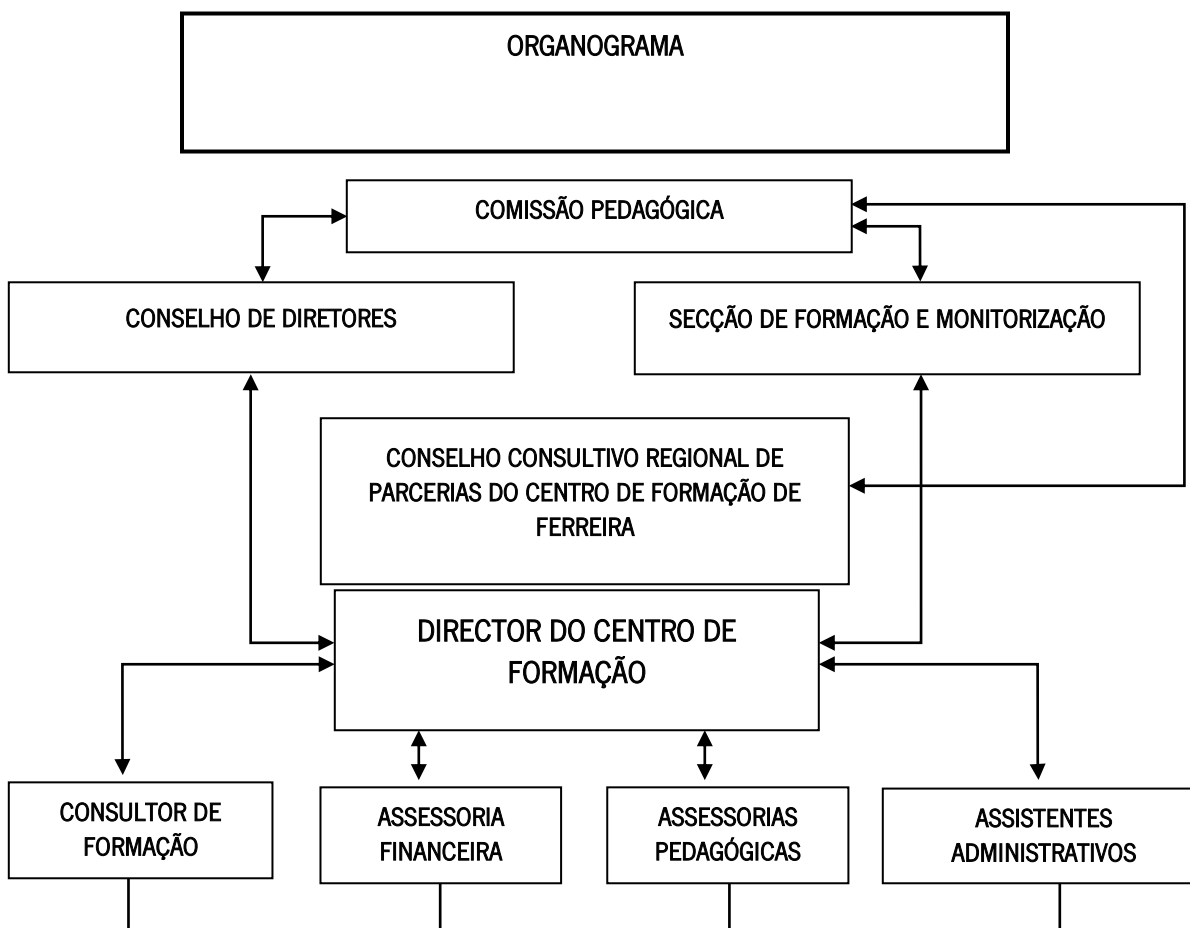
Começando precisamente pelos objetivos dos CFAE, estes devem: garantir uma correta execução dos seus planos de formação objetivando um melhor desempenho e funcionamento das escolas associadas e valorizando os seus recursos humanos; agrupar a identificação de necessidades formativas de docentes e não docentes indicadas pelas escolas associadas; construir parcerias com instituições do ensino superior, pretendendo a apropriação e competência da oferta formativa; promover as relações regionais e locais; promover a divulgação e propagação de boas práticas, partilha de experiências pedagógicas, recursos educativos adequados a cada necessidade das organizações, científicas e pedagógicas das escolas e dos profissionais de ensino; garantir a qualidade da formação através de mecanismos e possivelmente instrumentos que monitorizem e possam avaliar a formação e o seu impacte, podendo os CFAE, posteriormente, reformular os seus planos de formação de acordo com os resultados obtidos nas avaliações; por fim, devem colaborar com a administração educacional no que diz respeito a programas de relevância para o sistema educativo (artigo 7.º Dec. Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).

Posto isto, as principais funções dos CFAE são coordenar o levantamento de necessidades formativas em colaboração com os órgãos próprios das escolas associadas, definindo *a posteriori* as prioridades a considerar aquando da elaboração do plano de formação; elaborar e executar planos anuais e plurianuais de formação de acordo com as prioridades que foram instituídas; conceber e dirigir uma bolsa de formadores internos com profissionais das escolas associadas, certificados como formadores pelas entidades habilitadas; conceber, administrar e propagar os recursos educativos de apoio às escolas e às práticas profissionais; seguir e auxiliar projetos pedagógicos nas escolas associadas; estabelecer regras contratuais com as escolas associadas sobre os recursos necessários à concretização dos objetivos definidos; criar protocolos com as instituições de ensino superior acerca do reconhecimento de necessidades formativas, da execução dos planos de ação, da inovação e da avaliação da formação e do seu impacto; dar destaque à criação de redes de colaboração com outros CFAE bem como outras entidades formadoras, com objetivo de promover a melhoria da qualidade e

da eficácia da oferta formativa, bem como da gestão dos recursos humanos e materiais; por último, cooperar com os serviços do Ministério da Educação e Ciência nos planos e atividades que estão previstos na lei (artigo 8.º Dec. Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).

Como parte da constituição do CFF existem órgãos de direção e de gestão, nomeadamente a comissão pedagógica e o diretor.

Figura 1 - Organograma do Centro de Formação de Ferreira



Fonte: Documento do CFF

O estágio curricular que frequentei inseriu-se no CFF no geral e não especificamente em algum dos órgãos, tendo como objetivo trabalhar com todos.

A comissão pedagógica, segundo o número 1 do artigo 12.º do decreto-lei 127/2015 de 7 de julho, é o “órgão científico-pedagógico de direção estratégica, coordenação, supervisão e

acompanhamento do plano de formação e do plano de atividade do CFAE”. Esta está dividida em duas secções que desempenham díspares funções, mas que se complementam: o conselho de diretores e a secção de formação e monitorização. Com estas secções deseja-se garantir uma maior adequação, eficácia e competência no funcionamento da comissão pedagógica. Assim, pretende-se dar resposta às necessidades e prioridades de formação contínua das escolas e dos seus profissionais, através “de uma separação entre a divisão estratégica e o trabalho de coordenação, supervisão e monitorização das dinâmicas internas dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas” (preâmbulo, Dec. Lei n.º 127/2015, 7 de julho).

O conselho de diretores da comissão pedagógica é constituído pelos diretores de cada escola associada/agrupamento de escolas e pelo diretor do CFAE que o preside, tendo este último como principal responsabilidade a direção estratégica do CFAE.

O CFF é constituído por 5 agrupamentos de escola, uma escola privada ou cooperativa e uma escola profissional de nível III (com equivalência ao ensino secundário). Fazem parte do conselho de diretores 7 elementos que, ordinariamente, se reúnem juntamente com o diretor do CFF uma vez por trimestre, aquando da convocatória do diretor do CFAE.

A Secção de Formação e Monitorização (SFM) é parte constituinte da Comissão Pedagógica. É formada pelo diretor do CFAE, que tem a função de coordenar e por um professor nomeado em cada escola associada, responsável pelo plano de formação na sua escola. A SFM tem como principais funções a coordenação, supervisão pedagógica e acompanhamento do plano de formação e de atividades do CFF. Neste sentido, à exceção do diretor do CFF, fazem parte da SFM 7 pessoas. A atividade que o representante da SFM realiza nas escolas associadas fará parte da componente não letiva. No que diz respeito ao diretor, este é o órgão de gestão unipessoal, isto é, composto apenas por uma pessoa, podendo esta ser substituída, em caso de ausência, pelo vice-presidente da comissão pedagógica.

Assim sendo, na sede do CFF, de forma a prestar auxílio ao diretor com todas as tarefas que compete ao Centro desenvolver, trabalham dois assistentes administrativos.

Prestam também serviço ao CFF três professores de escolas associadas, dispendo de algumas horas do seu horário para funções de consultoria de formação, assessoria financeira e assessoria pedagógica.

Em conclusão, é necessário mencionar a importância que os CFAE têm na formação contínua de professores tendo como principais preocupações a satisfação das prioridades formativas dos docentes; a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos e proporcionar o desenvolvimento profissional dos docentes na perspetiva do seu desempenho (artigo 4º, Dec. Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).

2.2 Caracterização do público-alvo

O público-alvo da presente investigação/intervenção foi definido pelo acompanhante de estágio em conjunto com a estagiária, após algumas conversas e pesquisa documental. Deste modo, a escolha recaiu sobre os docentes que frequentaram as ações de formação fornecidas pelo CFF no ano letivo 2017/2018, exercendo as suas funções nas escolas associadas ao mesmo.

De forma a estreitar um pouco mais o campo de investigação/intervenção, foi decidido que seriam avaliadas todas as ações de formação à exceção das ações de curta duração, dando um total de 228 docentes, pertencentes a 5 agrupamentos de escola e 1 escola privada².

2.3 Apresentação da problemática de investigação/intervenção

A área de investigação/intervenção é a avaliação da formação, mais concretamente a avaliação do impacto da formação. Esta temática será abordada mais detalhadamente no capítulo seguinte do presente relatório, ou seja, o terceiro, mobilizando as correntes teóricas/autores considerados por nós uma importante referência na discussão da problemática de investigação/intervenção.

A avaliação do impacto da formação é uma fase do processo formativo esquecida durante bastante tempo, mas que, de dia para dia tem vindo a ganhar expressão e importância nos Centros de Formação bem como em empresas/instituições. Além de avaliar os efeitos que as ações de formação têm/tiveram nos docentes (em vários níveis: pessoal, profissional e organizacional) também é uma excelente forma de as instituições/empresas terem um *feedback* acerca do que correu bem; do que correu menos bem; do que foi retido pelos docentes; do que foi posto em prática; e, do que

² A escola profissional não se encontra destacada pois no ano letivo 2017/2018 nenhum docente que exerceu as suas funções na mesma frequentou alguma ação de formação fornecida pelo CFF (à exceção das ações de curta duração que não serão alvo de investigação).

poderia ser alvo de melhoria, isto porque, a par dos formandos/docentes, também as entidades formadoras devem estar sempre dispostas a mudar e inovar, para que ambos possam evoluir.

2.4 Diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas

O diagnóstico de necessidades foi feito através de várias conversas com o acompanhante de estágio bem como uma pesquisa feita pela estagiária, onde encontrou esse constrangimento diagnosticado ao CFF no relatório de avaliação externa feito pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência em 2017. Deste modo, conclui-se que a construção de um mecanismo de avaliação do impacto da formação era a grande necessidade sentida pelo CFF.

Neste seguimento, foi feita uma reunião com a orientadora científica onde foi dado a conhecer essa necessidade e a proposta de criação de instrumentos com objetivo de colmatar essa mesma necessidade. Posto isto, a estagiária estabeleceu a ponte entre o acompanhante de estágio e a orientadora científica de forma a serem selecionados os instrumentos mais adequados à problemática de investigação/intervenção.

Conjugando dois instrumentos de investigação, foi construído e implementado um dispositivo com objetivo de avaliar o impacto/efeitos que determinadas ações de formação tiveram nos docentes, em múltiplos aspetos. Para que isto fosse possível (e não descurando as necessidades do CFAE) foi indispensável a pesquisa e investigação acerca da avaliação da formação e os vários modelos existentes, analisando-os de forma a selecionar o melhor método de avaliação do impacto da formação. Após a construção desses mesmos instrumentos, o acompanhante e a orientadora científica foram consultados com objetivo de que estes transmitissem o seu parecer, bem como possíveis propostas de melhoria. Antes da sua implementação foi realizado um pré-teste, auscultando docentes em condições semelhantes ao público-alvo com objetivo de melhorar o instrumento, tornando-o simples, perceptível e sobretudo útil.

3. Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio

O tema a tratar no estágio é a avaliação da formação, mais concretamente a avaliação do impacto da formação contínua dos docentes pertencentes ao Centro de Formação de Ferreira (CFF). Desta forma, considera-se importante, num primeiro momento, uma discussão dos conceitos de Educação e Formação. Posto isto, é pertinente uma abordagem em torno da formação profissional. Numa terceira fase, é indispensável uma reflexão sobre a formação profissional contínua de docentes. Seguidamente, uma breve abordagem sobre o processo formativo com incidência nas partes que o compõem. Posteriormente, a concetualização da avaliação da formação, juntamente com a apresentação dos diferentes modelos de avaliação. Por último, a avaliação do impacto da formação.

3.1 Educação e Formação

De forma a auxiliar o debate em redor dos conceitos de Educação e Formação, um dos autores indispensáveis para esta abordagem é Alda Bernardes, mais concretamente um artigo que escreveu para a *Sisifo*, Revista de Ciências da Educação, no decorrer do seu doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Adultos, intitulado “Políticas e práticas de formação em grandes empresas- Situação actual e perspectivas futuras”.

São inúmeras as convicções/teorias existentes em torno dos conceitos de educação e formação. Começando pelo conceito de educação, é legítimo afirmar que este se deverá dirigir ao “desenvolvimento do indivíduo no sentido global, sem nenhuma relação específica com o trabalho” (Pineda, 1995, p.23 citado por Bernardes, 2008, p.58). Já a noção de formação inclui “normalmente, mudanças ao nível profissional” (Bernardes, 2008, p.58). Neste seguimento, a autora sublinha que seria importante que o próprio conceito de formação englobasse esta dimensão de Educação.

Porém, existem várias perspetivas acerca do conceito de formação em que isso não acontece e que é importante salientar:

- Visão “simplista”: “a formação na empresa é toda a formação profissional (...) dada nos locais de uma empresa e a uma pessoa que tem o status de trabalhador ou de empregado” (Viet, 1988, p.72 citado por Bernardes, 2008, p.58).
- Visão “funcionalista”: “considera que a formação contínua dos trabalhadores se refere à sua capacitação para exercer correctamente a sua profissão e as tarefas exigidas para o seu posto de trabalho” (Buckley & Caple, 1991; Pineda, 1995, citado por Bernardes, (2008), p.59).

- Visão “racionalista”: “A formação é definida como a aquisição sistemática de competências, regras, conceitos ou atitudes que conduz à melhoria da performance noutra ambiente” (Goldstein, 1993, p.3 citado por Bernardes, (2008) p. 59).

Mesmo sendo esta última, considerada pela investigadora, a mais completa, pois abrange o desenvolvimento de várias capacidades/saberes, não engloba a vertente de desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa.

Com este estudo, Bernardes pretende analisar as políticas e as práticas de formação e desenvolvimento dos trabalhadores em grandes empresas. Para isso ser possível, a investigadora recolheu informação através de 26 entrevistas semiestruturadas feitas a diretores de recursos humanos ou de formação de diferentes empresas. Após a análise de toda a informação recolhida, Bernardes apresenta uma tipologia, abrangendo várias categorias de políticas e práticas de formação profissional contínua, que contribui também para o debate acerca do conceito de formação: *formação tradicional e utilitarista, formação estratégica e orientada para a resolução de problemas, formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social.*

Na primeira proposta tipológica, a formação encontra-se ligada “aos problemas da organização”, isto é, toda a formação realizada prende-se unicamente à “concretização dos objetivos do negócio” (Bernardes, 2008, p.66). Além disto, estas empresas realizam formação para cumprirem obrigações legais, bem como esta é limitada à sala de aula. Assim, utilizam-na com intenção de melhorar o desempenho apenas da empresa aumentando os seus números/resultados, considerando os seus trabalhadores como apenas um recurso.

Na *formação estratégica orientada para a resolução de problemas*, as empresas veem a formação de forma estratégica com objetivo que esta contribua “para o desenvolvimento dos trabalhadores e dos próprios processos de trabalho em que a cultura empresarial é orientada para o desenvolvimento de competências actuais e futuras” (*Ibidem*). Nesta proposta tipológica procura-se desenvolver não só as empresas como também os trabalhadores que a ela pertencem. Essas competências que se pretende desenvolver são a longo prazo, proporcionando aos trabalhadores mais autonomia e controlo sobre as suas funções. Aqui, a formação só termina quando os objetivos pretendidos são cumpridos.

Por fim, é proposta a *formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social*. Esta perspectiva valoriza os trabalhadores (considerados uma fonte de vantagem competitiva) e não só os benefícios diretos e imediatos, promovendo o “desenvolvimento pessoal, social e relacional, numa óptica de sociabilização para o pleno exercício das capacidades de cidadania” (*Ibidem*). Esta não se limita à sala de aula e apoia a educação interpessoal e familiar bem como a arte e a comunicação, ajudando na gestão da carreira. Com este tipo de formação pretende-se que as empresas detenham de trabalhadores autónomos, capacitados para resolver problemas e transformá-los em oportunidades. É incentivada e valorizada a dimensão humana no trabalho, o que faz dela também uma formação de carácter e uma formação cívica, “que visa formar cidadãos livres, críticos e activos, abertos ao mundo e preocupados com o futuro do planeta, com os direitos humanos ou com a justiça social” (*Ibidem*).

Outra perspectiva acerca do conceito de formação é a de Meignant. Para o autor, a formação não é um fim em si, isto é, a formação “não se justifica, portanto, na empresa por si mesma, mas pela sua contribuição para a eficiência da organização”, esta não se trata de “uma actividade isolada, mas um elemento de um processo global de gestão e de desenvolvimento dos Recursos Humanos” (Meignant, 1999, p.51). Desta forma, para este autor formar alguém é “permitir-lhe adquirir mais conhecimentos e saber-fazer práticos” (*Ibidem*, p.53).

Visto que as exigências no trabalho têm vindo a aumentar e a tornarem-se mais complexas, a formação vai ficando mais primordial nas organizações. No ponto de vista de Estevão, a formação pode ter a capacidade de promover o desenvolvimento dos indivíduos do ponto de vista profissional pessoal e cultural (de modo a que estes não resistam à formação), mas também pode “conseguir o “milagre” de transformar as empresas em “organizações que aprendem” ou em “organizações inteligentes”, em que a qualidade emerge com um dos seus imperativos essenciais” (Estevão, 2001, p.189).

Desta forma, é importante que se perceba que o conceito de formação deveria ser uma fusão dos próprios conceitos de formação e de educação. Se o propósito da formação é o incentivo de alterações no trabalhador que se refletirão ao nível laboral, esta não deve acontecer apenas pela via técnica, nem servir apenas para satisfazer as necessidades da empresa em que o trabalhador presta serviço. Visto a educação ser a aquisição e desenvolvimento de conhecimento, valores, atitudes,

pretendendo que o indivíduo construa a sua personalidade e se integre na sociedade, preocupando-se com a mesma; a formação deve também ter um cariz de desenvolvimento pessoal e social que, de certa forma, se relacione posteriormente com o trabalho atual e futuro das pessoas.

Assim sendo, de acordo com Bernardes (2008), a formação de carácter técnico e orientada para a tarefa tem valor, utilidade e é importante. No entanto, numa perspetiva de desenvolvimento humano, individual e social, a formação não deve ser apenas técnica nos seus conteúdos, nem os seus fins e objetivos têm de ser restritos, devendo contemplar uma dimensão educativa.

3.2 Formação Profissional

Neste seguimento, é possível observar que as atividades de formação profissional contínua têm crescido de forma significativa ao longo dos anos. Apesar do aumento da escolaridade e da formação que se tem verificado a nível nacional, observamos que a realidade experienciada há já vários anos e décadas demonstra-nos a conciliabilidade entre um aumento do “volume de desemprego (estrutural), uma acentuação das desigualdades sociais, e por outro lado, um acréscimo constante da escolarização e da formação” (Canário, 1999, p.39). Segundo Canário (1999), esta a que se chamará de *ineficácia da formação*, do ponto de vista de algumas componentes importantes do desenvolvimento humano (como a igualdade, o rendimento, o emprego ou outros)³, poderá estar associada à abundância de modalidades escolarizadas da formação e a um aglomerado de ações de formação que têm implícita uma perspetiva instrumental e adaptativa.

No que concerne à designada perspetiva instrumental e adaptativa dos procedimentos de formação, esta assenta numa visão do ser humano como um ser suscetível de ser alvo de “programação”, em que é possível, através da formação, conseguir-se criar um novo ser humano com as características que se pretende que adquira através das ações que frequenta. Rui Canário chama a esta perspetiva uma “visão predominantemente determinista da ação humana” (*Ibidem*, p.40) que se exprime pela “racionalização quer da formação, quer dos processos de mudança, sobrevalorizando as dimensões técnicas, em detrimento das dimensões pessoais e sociais” (*Ibidem*).

Assim sendo, o que se pretende é que haja uma articulação entre a estrutura e os próprios conteúdos que compõem a formação e o formando, na medida em que este possa ser o sujeito da

³ Conferir PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, bem como o Relatório do Desenvolvimento Humano 2019: <http://hdr.undp.org/en>; <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/PRT>.

formação e que esta se possa, de alguma forma, adequar a si, e não o inverso. Nesta linha de pensamento, é de extrema importância a aferição dos saberes atuais do formando e das suas competências, aquando do diagnóstico de necessidades formativas, para que as possa melhorar e desenvolver e, conseqüentemente, adquirir novas.

Por outro lado, no contexto empresarial ocorre com alguma frequência que as práticas de formação profissional contínua estejam dissociadas da educação. Deste modo, a formação tem como objetivo uma utilidade presente, isto é, centrada no “agora” visando adquirir resultados no imediato. No que concerne ao quadro cognitivo este é prático, orientado para o problema. No entanto, não se pode generalizar e é importante referir que há organizações em que “muitos dos programas realizados (...) não são exclusivamente técnicos, mas também orientados para dotar os participantes de competências gerais” (Cruz, 1998, p.23). Ao dizer “competências gerais” o autor está a referir-se a competências como liderança, gestão de conflitos, capacidade de trabalhar em equipa, comunicação, gestão do tempo, autocontrolo, entre outros. Pretende-se, desta forma, dizer que não só devemos cada vez mais contestar as formações escolarizadas, pré-elaboradas e até o que chamamos de previamente “catalogadas”, mas também não optar apenas por ações de formação meramente técnicas dirigidas para o desempenho de determinadas atividades e meramente preocupadas com mudanças no posto de trabalho.

É importante que a formação profissional não só promova mudanças e desenvolvimento organizacional, como desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Para isso se verificar, é importante que haja preocupação em promover o desenvolvimento de competências úteis não só no exercício do trabalho, como também contribuam para a evolução pessoal dos trabalhadores. Ao promovermos a aquisição de novos saberes, conhecimentos e experiências através da formação profissional contínua, numa perspetiva de educação de adultos e desenvolvimento humano, estamos a promover a evolução do indivíduo, da organização para o qual coopera, e conseqüentemente, do mundo.

3.3 Formação Profissional de docentes

O aumento da atenção ao nível social que, ultimamente, a formação ganhou “é, talvez, um dos aspectos mais característicos da época em que vivemos, podendo considerar-se que ela ocorre em todos os domínios da vida social” (Silva, 2000, p.79). Para o autor, não há nenhuma área

profissional que não envolva ou valorize a formação, mesmo com objetivos e significados diferentes que podem ir da “adequação dos profissionais às exigências dos postos de trabalho, à orientação para o primeiro emprego, à superação da situação do desemprego, à complementaridade de programas de intervenção (...) até aos fenómenos mais complexos da mudança nas organizações em que os diferentes actores operam” (*Ibidem*, p.79-80).

Até meados do século XVIII era a Igreja a responsável por administrar e coordenar o ensino. Até então, a Igreja tinha legitimidade para estabelecer os valores e normas e cabia aos docentes cumpri-los. A partir desta altura, a responsabilidade pelos docentes e pela sua carreira passou a ser do Estado. Com o passar dos anos, já no século XX, Portugal emerge em último lugar nas estatísticas europeias, no que concerne à taxa de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, entre outros. Com o desenvolvimento do país e através das novas políticas educativas, a profissão docente e a respetiva formação passaram a ser uma das principais problemáticas a ter em atenção (Nóvoa, 1992, p.5).

Desde a década de 1980, em resposta às críticas, à centralização, à burocratização do Estado e, por sua vez, às desigualdades (que as instituições particularmente a escola foi alvo durante a décadas de 60/70), apareceram os pensamentos de descentralização, emancipação e participação, bem como solicitações às atividades locais (Ferreira, 2008, p.240).

Mais tarde, na década de 90, com as tentativas de resolução dos problemas da formação inicial e da profissionalização em serviço, a próxima preocupação é a formação contínua de docentes. Este processo inicia-se através da conjugação de dinâmicas políticas e sindicais: “por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente” (Nóvoa, 1992, p.9).

Através da formação contínua, o Estado pretende proporcionar que os docentes adquiram conhecimentos e competências que lhes permitam executar novas funções, entre as quais se encontram a administração e gestão escolar, a orientação escolar e profissional, entre outros. Por sua vez, é também expressa a importância dada ao direito de todos os docentes à formação contínua já na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde os princípios que a regem são:

“a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e

pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;

c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;

d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;

e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;

f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;

g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;

h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.”

(LBSE, artigo 33º, lei n.º49/2005 de 30 de Agosto)

Neste seguimento, é importante mencionar o decreto lei 22/2014 de 11 de fevereiro que estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP). Este regime jurídico refere-se ao ensino público e privado ou cooperativo associado a um Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE). No decreto lei supramencionado, importa referir os aspetos que a formação contínua tem como objetivo promover:

“a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;

b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;

c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspectiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;

d) A 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) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.”

(artigo 4º decreto-lei 22/2014 de 11 de fevereiro)

Assim sendo, a formação contínua é composta pelas seguintes áreas:

“a) Área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino;

- b) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula;
 - c) Formação educacional geral e das organizações educativas;
 - d) Administração escolar e administração educacional;
 - e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica;
 - f) Formação ética e deontológica;
 - g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.”
- (artigo 5º, decreto-lei 22/2014 de 11 de fevereiro)

A formação contínua está dividida nas seguintes modalidades: Cursos de formação; Oficinas de formação; Círculos de estudos; Ações de curta duração. (artigo 6º, decreto-lei 22/2014 de 11 de fevereiro). A entidade que detém a competência de acreditação e certificação em todas as modalidades de formação (à exceção das ações de curta duração) é o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Não só é da competência do CCPFC a acreditação das ações de formação como também da própria entidade formadora. No que remete à acreditação e certificação das ações de curta duração esta é da responsabilidade das próprias entidades formadoras, de acordo com o que está discriminado no seu regulamento interno. O CCPFC está sediado na cidade de Braga e é constituído por docentes pertencentes a várias universidades do país.

A formação contínua de docentes não é só crucial para o desenvolvimento pessoal e organizacional, mas também para a aquisição/atualização de conhecimentos para que, além de promover a satisfação das necessidades do próprio docente, se satisfaçam as atuais necessidades dos alunos. A importância dos docentes no desenvolvimento e transformação da escola e qualidade educativa prende-se com o facto de serem os “profissionais especializados a quem a sociedade entrega a responsabilidade de conduzir e orientar as crianças e jovens no percurso educativo formal”. (Machado, 2018, p.47)

Antigamente os adultos dedicavam-se, em grande número à agricultura. Isto, por vezes, originava que os seus filhos não frequentassem a escola e adotassem o mesmo estilo de vida. Outros até tinham essa possibilidade, contudo, mal esta terminasse regressavam a casa para junto dos seus pais. O que acontece hoje em dia é que o tempo que os pais gastam em casa, comparativamente a antigamente, é muito reduzido. Isto provoca que os seus filhos passem a maior parte dos seus dias na escola. Consequentemente, as horas que os pais despendem no trabalho são bastantes para que possam muitas vezes “sobreviver” deixando de ter tempo para educar os seus filhos. É então aqui

que entra a escola. Esta, hoje em dia, é quem tem a função de educar, tanto no sentido restrito (de transmissão de conhecimentos) como no sentido mais amplo (ensinar a viver em sociedade, transmissão de valores, comportamentos, responsabilidade, entre outros). É também o papel da escola transmitir aos alunos os valores morais de forma a preencher possíveis “falhas” dos pais das crianças/jovens.

Para isto acontecer da melhor forma, os profissionais não docentes e principalmente docentes (pois são quem despende mais tempo com as crianças/jovens) terão de estar em constante atualização/adaptação e isso torna-se possível através da formação contínua. Apoiar a resposta a estas e outras expectativas e necessidades sociais para educar crianças/jovens que futuramente se tornarão adultos é possível através da formação.

A infância/adolescência é um período crucial e marcante na vida de um ser humano. É aqui que esta se descobre, define e, conseqüentemente delinea a sua personalidade. Desta forma, a educação tem um papel fulcral nesta fase, pois esta terá certamente repercussões (positivas e/ou negativas) nos adultos em que estas crianças/adolescentes se tornarão. É, assim, importante dotar os profissionais encarregues dessa função de competências e capacidades para que, aos poucos, consigamos um mundo melhor.

Educação não é apenas a transmissão conhecimentos e matérias, mas também a transmissão de valores. Num mundo altamente globalizado e em constante evolução, a formação contínua pode ser um contributo significativo para que os docentes se mantenham atualizados e dotados de conhecimentos que lhes permitam enfrentar as mudanças que vão surgindo. Desta forma, são colocados cada vez mais desafios aos docentes, sejam eles pelo “progresso científico, seja pela evolução da tecnologia, seja pelas mudanças sociais, e de modo muito particular do sistema educativo”, desafios estes que para serem superados carecem de uma aprendizagem contínua (Viegas, 2018, P.76).

No entanto, de acordo com a perspetiva de Ferreira (2008), “tem-se difundido a crença de que as “boas práticas” dos professores- (...) o seu desempenho- são aferidas a partir da qualidade dos documentos que elaboram (...) e não tanto a partir do trabalho que desenvolvem quotidianamente com os alunos” (Ferreira, 2008, p.249).

Hoje em dia vivemos um momento de crise, tanto a nível social, económico, financeiro e ecológico. Por sua vez, essa crise não se mantém fora do espaço correspondente à escola, mas sim “atravessam os muros da escola, sobretudo os da escola pública, e somam-se aos vários constrangimentos (materiais e simbólicos) com os quais os professores têm de saber lidar para cumprir missões cada vez mais diversas e contraditórias” (Afonso, 2014, p.53). A formação contínua é uma das soluções para estes constrangimentos pois permite-nos a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento pessoal e profissional e é indispensável para singrar na vida, bem como proporcionar uma boa e correta educação às crianças e jovens de hoje que são os adultos de amanhã.

Assim sendo, para a formação já não é vista como um processo anterior à própria ação dos indivíduos nem como uma maneira instrumental de ocupação de falhas no seu percurso profissional, mas sim como um procedimento direcionado para o desenvolvimento pessoal e profissional, dando particular importância à sua prática profissional, aos seus conhecimentos, experiências e estratégias/formas de aprendizagem. A par disto, é privilegiado a situação organizacional, pois é aqui que ocorre a atividade profissional, e reverenciado um apoio estruturante das ações formativas (Silva, 2000, p.83).

Em conclusão, parafraseando Sousa (2012), a formação deverá ocorrer “em todas as dimensões inerentes à atividade docente, ter um carácter permanente, nunca pontual e muito menos considerada como um simples complemento de formação ou reciclagem” (p.178).

3.4 Processo/percurso formativo

Neste seguimento, é imprescindível falar-se do processo formativo descrevendo as etapas que o compõem, nomeadamente: diagnóstico de necessidades de formação; planificação da formação; execução da formação; e, por fim, avaliação da formação. Esta última parte do processo formativo é a que se pretende, posteriormente, descrever e analisar de uma forma detalhada e pormenorizada, pois é sobre este tema que o presente trabalho se debruça.

Cruz (1998, p.52), descreve o processo formativo através de um “modelo sistemático geral da atividade de formação” em forma de ciclo. Este modelo inicia-se pelo levantamento e análise de necessidades de formação; segue-se a definição dos objetivos da formação e dos critérios de avaliação; a organização dos conteúdos da formação; a seleção dos métodos pedagógicos; a seleção dos

participantes a partir das suas necessidades e características pessoais; a realização dos programas de formação; por último, a avaliação dos resultados da formação.

Para Meignant (1999) o processo formativo desenvolve-se segundo as seguintes etapas: o diagnóstico de necessidades de formação e a sua análise; a elaboração do plano de formação e empenhamento; inventário da panóplia pedagógica (eleição dos métodos e técnicas pedagógicas); criação do chamado “caderno de encargos”; gestão administrativa e controlo (obrigações administrativas e fiscais); ferramentas de gerência e de gestão da formação; a auditoria; a possibilidade de subsídios; a avaliação e utilização de resultados.

Após a observação de várias perspectivas de diferentes autores sobre o processo formativo, o que mais se considera ir de encontro ao nosso entender é a de Chiavenato (2005). Para este autor o processo formativo é composto por quatro etapas: diagnóstico de necessidades formativas; planeamento da formação; implementação do plano de formação; avaliação do respetivo plano de formação.

Figura 2- Modelo do Ciclo Formativo (Chiavenato, 2005, Adaptado)



Como é possível verificar-se através da figura supramencionada, a primeira fase do processo formativo é o diagnóstico/análise das necessidades de formação. De acordo com Meignant (1999, p.109) a necessidade é, por vezes, confundida com desejo. Isto acontece quando se considera que basta perguntar diretamente às pessoas quais as suas necessidades considerando que estas as

exprimem de forma honesta. Por exemplo, “o facto de um assalariado exprimir o desejo de se formar em inglês não significa necessariamente que tenha necessidade disso” (*Ibidem*). Podemos assim afirmar que a necessidade de formação “é a resultante de um processo que associa os diferentes actores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação” (*Ibidem*).

A segunda fase do processo formativo corresponde à conceção/planificação da formação. Esta é a fase que, após a análise das necessidades de formação, se deve proceder à definição dos objetivos de formação e dos critérios de avaliação. Dever-se-á, nesta fase, proceder à seleção dos participantes a partir das suas necessidades e características pessoais, bem como a organização dos conteúdos em programas de formação, selecionando os métodos pedagógicos que mais se adequam a determinada situação. Dever-se-á também selecionar a modalidade de formação bem como o conjunto de recursos necessários à sua execução.

A terceira fase remete para a execução do plano de formação que terá sido construído e planificado na fase anterior. Através da seleção da modalidade de formação, do público-alvo, dos objetivos, conteúdos, métodos e técnicas pedagógicas, proceder-se-á à ação de formação. É nesta fase que se ocorre a formação propriamente dita.

A quarta e última fase do processo formativo diz respeito à avaliação da formação. Esta fase tem como objetivo averiguar se os objetivos previamente elaborados foram concretizados, nomeadamente ao nível das aprendizagens dos formandos. Podemos dividir a avaliação da formação em: avaliação de satisfação; avaliação pedagógica; avaliação da transferência para situações de trabalho e, por fim, a avaliação do impacto da formação. É de extrema importância verificar-se os efeitos que a formação teve no formando, isto é, verificar o impacto/eficácia (em vários aspetos). É neste último nível da avaliação de formação que o presente trabalho se situa, terá como objetivo aprofundar e se centrará.

3.5 Concetualização de avaliação

É importante que primeiramente se desmistifique o conceito de avaliação para, posteriormente, passarmos à avaliação da formação em concreto.

Neste sentido, Alves (2004, p.31) refere que a avaliação

“além de constituir um dos temas que têm sido objecto de atenção mais intensa nos últimos anos, tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação”.

Ao mesmo tempo que se avalia está-se a analisar a prática pedagógica dos envolvidos cujo objetivo deveria ser a reflexão das suas práticas para que se possa proceder à correção e posterior melhoria de situações, de forma a repensarmos determinadas situações e tomarmos diferentes rumos. É através deste processo que a aprendizagem ocorre.

Não é apenas no momento e em contexto de ensino-aprendizagem que os indivíduos estão sujeitos a avaliações, mas sim no dia-a-dia e em múltiplos contextos pois a avaliação “faz parte de um *continuum* e, como tal, deve ser *processual, contínua, integrada* no currículo e, com ela a aprendizagem” não sendo “um apêndice do ensino” (Méndez, 2002, p.18).

Segundo Hadji (1994, p. 27), há um conjunto de verbos apresentados como possíveis sinónimos do verbo “avaliar”, tais como: “verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho”. Assim sendo, podemos afirmar que a avaliação é um confronto de resultados.

Além da avaliação em contexto escolar, os indivíduos estão continuamente expostos a avaliações, mesmo no seu posto de trabalho. Tem vindo a aumentar o número de empresas que adotam modelos de avaliação de forma a avaliar a atividade e comportamento dos seus trabalhadores, através da designada avaliação de desempenho.

Deste modo, o essencial da avaliação consiste na relação:

- Entre o que existe e o que era esperado;
- Entre o que um dado comportamento e um comportamento-alvo;
- Entre uma realidade e um modelo real. (*Ibidem* p.30)

Em torno do conceito de avaliação estão associadas algumas palavras que este termo pode apresentar, nomeadamente: medição; classificação; controlo; validação.

Na perspetiva avaliação/medição, medir é avaliar o desempenho de um aluno/formando, estando a avaliar a partir do momento em que somos chamados a formular um “determinado juízo de valor acerca de determinada realidade/objecto de análise” (IQF, 2006, p.32). É importante ter ciente que o “processo de avaliação inclui a possibilidade de medição de determinada realidade ou objecto, não se esgotando todavia na mesma” (*Ibidem*).

Em segundo lugar vem a perspetiva da avaliação/classificação. Ao contrário do conceito anteriormente explanado, após o ato avaliativo é que advém a classificação, isto é, esta não poderá ser feita de forma arbitrária. O conceito de avaliação anteriormente apresentado serve como forma de “fundamentar o processo classificatório, que implica traduzir o resultado da avaliação num determinado símbolo” (*Ibidem*, p.33). Deste modo, não poderá haver classificação sem avaliação, mas o contrário poderá existir.

De seguida, fala-se na dicotomia avaliação/controlo pois é possível afirmar que há controlo da formação sempre que nos encontramos em circunstâncias que não têm outro objetivo senão produzir informações sobre o financiamento concreto de uma atividade de formação (Barbier, 1995, p.26).

Por fim, é defendida a dicotomia avaliação/validação quando há informação em que a sua autenticidade pode ser comprovada por meio de factos obtidos através de observação, ensaios, medição ou outras formas que constituem evidência objetiva (IQF, 2006, p.33).

3.5.1 Paradigmas de avaliação

Ao longo dos anos a avaliação tem adquirido uma vasta panóplia de significados e é talvez uma das áreas de maior complexidade. De forma a auxiliar o entendimento e perceção acerca dos modelos, conceitos e perspetivas, considera-se pertinente uma breve abordagem acerca dos paradigmas de avaliação. Neste sentido, existem três paradigmas de avaliação: o objetivista; o subjetivista; o crítico.

O paradigma objetivista, está de acordo com a “orientação curricular de influência behaviourista” e associado “aos fins a atingir, traduzidos em desempenhos a observar nos alunos, no final da aprendizagem, e que garantiriam o investimento feito com a instrução” (Alves, 2004, p.38). Resumidamente, este é um paradigma que assenta numa perspetiva técnica da formação. No que concerne ao paradigma subjetivista, este pretende dar destaque “à experiência como fonte de conhecimento”, sendo assim “um meio fundamental para aprender e ensinar” em que o processo formativo advém “da observação e do contacto direto com a prática profissional” (*Ibidem*, p.42). Desta forma, admite-se que “a escola, o ensino, a formação e a pedagogia se centrem no aluno e no seu desenvolvimento individual” assumindo a formação “uma função de regulação, de acompanhamento e de autocontrolo” (*Ibidem*). De uma forma simplificada, este paradigma assenta na perspetiva prática da avaliação. Por fim, o paradigma crítico demanda “uma postura emancipadora da avaliação, pois

os comportamentos e acções sociais não são tomados como completamente dependentes das pessoas, das suas intenções e concepções” havendo possibilidade das “interpretações que são feitas contribuir para as determinar” (*Ibidem*). Neste sentido, esta é uma perspectiva que permite a “construção e reconstrução na interacção do processo de desenvolvimento da avaliação” (*Ibidem*, p.43). Posto isto, esta é a perspectiva dialética e crítica da avaliação.

Em função dos paradigmas anteriormente apresentados é possível colocar a hipótese de que as múltiplas perspectivas de currículo reforçam e incorporam distintas perceções e concepções de ensino e de avaliação. Deste modo, é possível afirmar que o modo de avaliação dos docentes, e claro, dos formadores e entidades responsáveis pela avaliação, demonstra a forma de aprendizagem que se pretende promover nos alunos e formando, revelando-se, em simultâneo, o tipo de práticas de ensino-aprendizagem (*Ibidem*).

3.5.2 Modelos de avaliação

Como existem vários modelos de avaliação, é indispensável primeiramente e muito brevemente “ter em conta todos os conteúdos de uma formação para ser alvo de avaliação e posteriormente construir um referencial de avaliação que se coadune com a acção de formação” (Gomes, 2015, p.38). Deste modo, os modelos de formação que se considera oportuno primeiramente entender são, numa muito breve recensão: o modelo “avaliação plural” de Hadji; o modelo CIPP de Stufflebam (1967/1971/1972); o modelo ICP proposto por Figari; o modelo CIRO de War, Bird e Rackham (1970); o modelo ROI de Jack Phillips; e o modelo “multinível” de Kirkpatrick (1959).

3.5.2.1 Modelo “avaliação plural” de Hadji

No presente modelo de avaliação destaca-se a temporalidade inerente ao processo de avaliação de uma acção de formação, ou seja, o *antes* (designada avaliação diagnóstica), o *durante* (designada avaliação formativa) e o *depois* (designada avaliação sumativa).

A avaliação *diagnóstica/prognóstica/preditiva* direciona-se ao “antes” da acção de formação quando se pretende proceder à exploração e identificação de capacidades, conhecimentos, competências e habilidades inerentes ao formando, com objetivo de adaptar a acção de formação às suas características como formando. Dito de outra forma, trata-se de “articular, de maneira adequada, um perfil individual ou um perfil de formação” (Hadji, 1994, p.62). Antes da acção de formação dever-

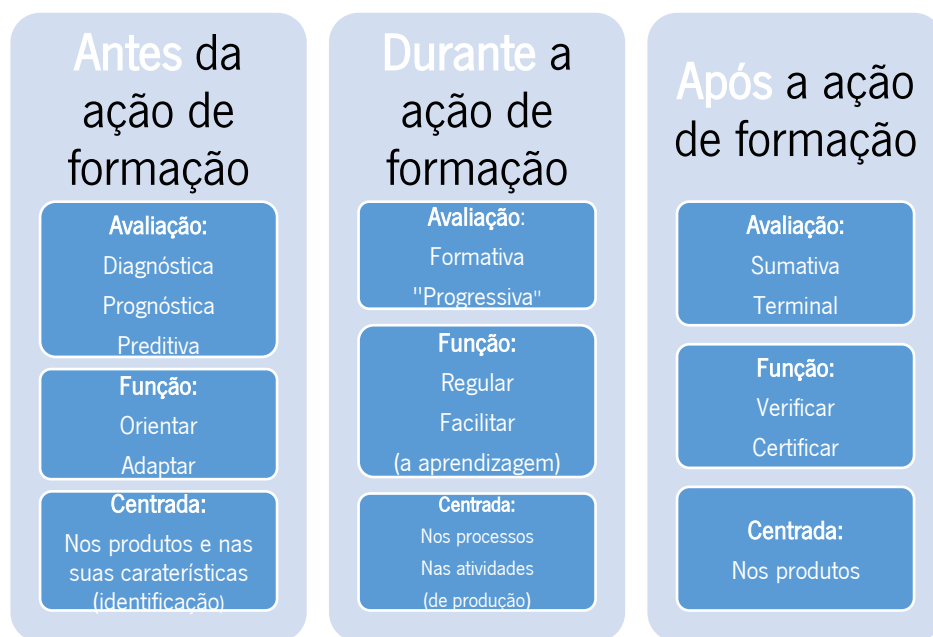
se-á identificar os traços “negativos”, isto é, aquilo que deve ser adquirido pelo formando, bem como os traços “positivos”, conhecimentos e competências que o formando possui e que devem ser valorizadas servindo como “pontos de apoio para a formação” (*Ibidem*, p.63).

A avaliação que é efetuada durante a ação de formação designa-se *formativa/progressiva*, tendo com principais funções regular, facilitar e melhorar aprendizagem. Deste modo, como o principal objetivo é o de regular, “o avaliador esforçar-se-á por obter informações sobre as estratégias de ataque dos problemas e sobre as dificuldades encontradas”, isto é, conduzir o processo de aprendizagem do formando (*Ibidem* p.62). Esta tipologia de avaliação, ao contrário da administrativa (finalidade probatória ou certificativa), tem uma finalidade pedagógica centrada nos processos e nas atividades de produção.

Por último, a avaliação *sumativa/terminal* é realizada após a ação de formação, tendo como principais funções: verificar e certificar a ação de formação centrada nos produtos. Esta tipologia de avaliação tem como objetivo predominante o de certificar, isto é, a verificação se os conhecimentos foram adquiridos. Além disso, a observação assume um papel fulcral debruçando-se “sobre os comportamentos globais, socialmente significativos” (*Ibidem*).

Como forma de simplificação e complementação do modelo de Hadji, segue abaixo o quadro proposto pelo autor com as funções da avaliação na sequência da ação de formação.

Figura 3- Quadro das funções da avaliação (Hadji, 1994, Adaptado)



3.5.2.2 Modelo CIPP de Stufflebeam

A proposta CIPP (*context, input, process, product*) foi desenvolvida por Daniel Stufflebeam. Este modelo de avaliação é idêntico ao modelo CIRO que, apesar de surgir no domínio da Educação, “influenciou e continua a influenciar algumas das práticas avaliativas de entidades e agentes que intervêm na formação profissional” (IQF, 2006, P.25). Para Stufflebeam a intenção da avaliação é servir de referência à tomada de decisões, tendo como finalidade o aperfeiçoamento do processo formativo a partir do diagnóstico de necessidades.

O presente modelo apresenta quatro domínios de análise: Contexto; *Inputs* da formação (Entradas); Processo formativo; Produtos resultantes da formação (*Ibidem*, p.26). Começando pela avaliação do Contexto, segundo Hadji (1994, p.58) este é o “estado das coisas no momento em que se desencadeia o processo” e incide sobre as suas próprias características bem como características dos próprios participantes da formação. Incide também sobre as necessidades de formação identificadas e os problemas delas resultantes, juntamente com a coerência entre necessidades sinalizadas e objetivos de aprendizagem propostos. Podemos assim afirmar que se trata de “decisões de planificação” (*Ibidem*).

Passando para os *Inputs* da formação, estes tratam-se de “coisas que são necessárias para manter ou produzir um estado de coisas desejado” (*Ibidem*). A avaliação de *Inputs* recai sobre a suficiência de recursos materiais, medidas alternativas à formação, a capacidade de resposta do sistema de formação, a sinalização de eventuais obstáculos à execução da formação e a adequação da proposta formativa e respetivo método de intervenção. Assim, este momento representa a “decisão de estruturação” (*Ibidem*). No que concerne ao processo, passamos ao “que se tem de fazer com as entradas (inputs) consideradas” (*Ibidem*). A avaliação incide sobre a implementação das intervenções formativas, isto é, ações de formação postas em prática. A este ponto compete também a observação dos processos de ensino-aprendizagem bem como a auscultação de eventuais aspetos a melhorar. Este momento representa “decisões que levam à aplicação”, isto é, “concretização e controlo do plano de ação” (*Ibidem*).

Por fim, os Produtos resultantes da formação significam aquilo “que é obtido depois da ação em que foram consideradas as entradas (inputs) em questão” (*Ibidem*). A avaliação do Produto incide sobre os resultados da formação (nível de satisfação), os resultados em função dos objetivos definidos

a priori, resultados em função de necessidades do contexto através de padrões pré-definidos. Resumidamente, pretende-se avaliar os “resultados obtidos pelas estratégias postas em prática” (*Ibidem*). Permite, assim, a tomada de “decisões de revisão” (*Ibidem*).

3.5.2.3 Modelo ICP de Figari

O modelo ICP de Gérard Figari, este abarca três dimensões indissociáveis: o Induzido, o Construído e o Produzido. Segundo Figari (1996, p.60), ao Induzido corresponde “o campo da vida quotidiana, profissional e social” não se reduzindo “ao social e compreende também o individual”.

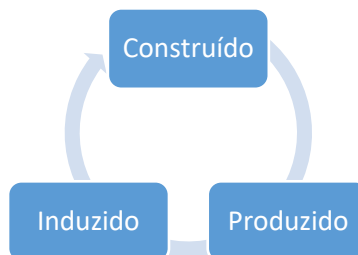
Na vertente do Induzido, a lógica de gestão é o projeto, a função de avaliação é prognóstica, a sequência temporal é antes da ação de formação em que o contexto de análise é social, profissional e individual.

A dimensão do Construído corresponderia ao “campo das formas institucionais da formação”, e, para além disto, visa “a estratégias de utilização das zonas de liberdade” (*Ibidem*). Dado o exposto, na vertente do Construído, a lógica de gestão é a aprendizagem, a função de avaliação é formativa, a sequência temporal é durante a ação de formação em que o contexto de análise é a nível institucional e através de estratégias de liberdade.

A dimensão do Produzido corresponde ao “campo da pedagogia”, no entanto, “a pedagogia, no modelo ICP, não é o último campo e o “produzido” designa também o efeito e o resultado” (*Ibidem*). Dessa forma, ao nível do Produzido, a lógica de gestão é a avaliação, a função de avaliação é sumativa, a sequência temporal é após a formação, em que o contexto de análise é pedagógico pretendendo avaliar os efeitos e resultados (Gomes, 2015, p.39).

Estas três dimensões, como dito anteriormente, são dissociáveis, e, portanto, fará todo o sentido incluí-las numa estrutura:

Figura 4- Dimensões do modelo ICP (Figari, 1996, Adaptado)



3.5.2.4 Modelo CIRO de War, Bird and Rackham

O modelo de CIRO foi criado em 1970 por War, Bird and Rackham visando a criação de uma avaliação direcionada para a verificação de resultados em meio empresarial. Deste modo, apresenta uma noção de avaliação mais vasta, desenvolvida inicialmente ao nível europeu. Este modelo de avaliação veio, em 1970, revolucionar as políticas avaliativas que se encontravam no terreno. Para este modelo o “antes” da formação tornou-se um aspeto fulcral (IQF, 2006, p.24). Segundo o que foi criado pelos seus autores, o modelo de avaliação abarca quatro grandes dimensões de avaliação: o Contexto, as Entradas, a Reação e Saídas (*Context, Inputs, Reaction, Outputs*).

Quanto ao Contexto ou “ambiente de partida da formação” pretende-se perceber os motivos que legitimam a intervenção formativa, os saberes a serem desenvolvidos na formação e o que se pretende alterar através da experiência formativa (*Ibidem*, p.25).

No que concerne às Entradas (*Inputs*) a mobilizar para determinada ação de formação, a avaliação expõe como principais objetivos de análise a seleção dos formadores e formandos, do plano formativo e dos respetivos conteúdos bem como os recursos materiais e financeiros necessários.

Relativamente à avaliação das Reações dos participantes à formação promovida, pretende-se aferir precisamente as reações dos formandos à formação administrada, no que diz respeito ao seu nível de satisfação (*Ibidem*).

Por fim, a avaliação incide sobre as Saídas/Resultados da formação. Neste caso, pretende-se verificar através da avaliação os resultados da formação “quer em termos de competências adquiridas/desenvolvidas, quer em termos de aplicação das mesmas nos contextos reais de trabalho” (*Ibidem*).

3.5.2.5 Modelo de avaliação ROI de Jack Phillips

O presente modelo de avaliação cujo nome é *abordagem dos 5 níveis- enfoque no ROI* surgiu em 1991 e é baseado na perspetiva de Kirkpatrick (modelo multinível). No entanto, é possível distingui-lo do modelo proposto por Kirkpatrick pois é adicionada uma questão no primeiro nível (reação): “em que medida os formandos têm intenção de aplicar os adquiridos através da formação?” (*Ibidem*, p.28). Além do supramencionado, também se distingue do modelo elaborado por Kirkpatrick pois Phillips acrescenta um quinto nível de avaliação denominado ROI (Retorno do Investimento na Formação).

Segundo o Instituto para a Qualidade na Formação (IQF,2006), o sujeito avaliador traduz de forma monetária os benefícios identificados *a priori* no nível 4 abrangido pelo modelo de avaliação elaborado por Kirkpatrick.

Neste modelo de avaliação não se solicita unicamente a obtenção de bons resultados, é preciso que haja preocupação em se garantir a recuperação do investimento feito primeiramente. Um dos objetivos do cálculo do ROI é, do ponto de vista financeiro, a verificação de que a implementação de uma ação é rentável, bem como a identificação das vantagens e inconvenientes de uma determinada ação de formação. Os 5 níveis apresentados por Phillips não apresentam uma “lógica determinista”, isto é, “bons” resultados num dos níveis não resultam necessariamente em “bons” resultados nos níveis seguintes” (*ibidem*).

3.5.2.6 Abordagem “multinível” de Kirkpatrick

A abordagem multinível de Donald Kirkpatrick surgiu em 1959 e, até ao momento, é o modelo mais utilizado pelas entidades formadoras. Este modelo apresenta uma sequência lógica de intervenções de avaliação, através de quatro níveis:

- nível 1- avaliação das reações/satisfação dos formandos que frequentaram a formação;
- nível 2- avaliação das aprendizagens adquiridas pelos formandos durante a formação;
- nível 3- avaliação dos comportamentos/transferência dos conhecimentos alcançados para a situação real de trabalho;
- nível 4- avaliação dos resultados/impacto/eficácia da formação (IQF, 2006, p.24).

O primeiro nível remete às *reações*, isto é, a opinião dos formandos relativamente a vários aspetos acerca da ação de formação frequentada, tais como: conteúdos; programa; métodos; formador; materiais; instalações, entre outros. Neste caso, podemos designar à recolha de informação acerca dos aspetos acima mencionados avaliação da satisfação. Neste nível é importante considerar vários tipos de reações, das quais se distinguem: “as reacções *afectivas*, de satisfação, as reacções instrumentais, de *utilidade*, e as reacções de *dificuldade*, da aprendizagem” (Caetano, 2007, p.21). O instrumento, por norma, utilizado para esta avaliação é o inquérito por questionário.

O segundo nível remete para aprendizagem por parte dos formandos, isto é, a melhoria/desenvolvimento ou aquisição de conhecimentos e competências. Este nível tem recaído principalmente no desenvolvimento e obtenção “de conhecimentos declarativos, processuais e

técnicos e, menos frequente, na reconceptualização de esquemas mentais, envolvidos na modificação de atitudes ou valores” (*Ibidem*). Esta avaliação poderá ser feita antes, durante ou após a formação através de “testes de conhecimentos declarativos e, por vezes, na análise de modelos mentais” (*Ibidem*).

O terceiro nível remete para a avaliação do comportamento dos formandos após o processo formativo, pretendendo compreender de que forma os conhecimentos adquiridos são transferidos para o contexto de trabalho, isto é, para a sua prática profissional. Para que se proceda à avaliação dessa transferência requerem-se projetos de análise que permitam comparar o comportamento antes (durante a ação de formação) e depois (aquando do seu exercício profissional) (*Ibidem*, p. 22). Para que isso seja feito com sucesso são utilizados, por norma, os inquéritos por questionário, entrevistas e/ou observação. Esta tarefa é geralmente atribuída aos formadores (aquando da ação de formação) e aos superiores hierárquicos (após a ação de formação).

Por último, o quarto nível onde se pretende avaliar os resultados da formação para a organização. Aqui coloca-se a questão “a transferência de adquiridos para os contextos reais de trabalho provocou impactes no desempenho da organização?” (IQF, 2006, p. 24). Caetano argumenta que podemos considerar como resultados, por exemplo, “aumento das vendas, a maior produtividade, o aumento dos lucros, diminuição dos custos, a menor rotação dos colaboradores” entre outros (2007, p.22). Defende ainda que o critério dos resultados da organização é o mais fundamental para se verificar o sucesso da formação, sendo aconselhável a recolha e análise de dados sobre os indicadores supramencionados. No entanto, há controvérsia a este respeito, pois existem alguns constrangimentos organizacionais que poderão dificultar a avaliação deste nível. A questão do tempo é também um constrangimento pois os resultados não se verificam, na maioria das vezes, logo após ao término da ação de formação. É importante delimitar esse intervalo de tempo que se deve esperar para que plausivelmente se possa autenticar a recolha e análise de dados (*Ibidem*).

Esta taxonomia é a mais utilizada e isto poderá dever-se à sua fácil perceção e ao sólido ponto de partida que a mesma oferece. Talvez seja essa a justificação para a existência de um elevado número de modelos se tenha fundamentado na mesma (*Ibidem*, p. 23).

Todavia, tem sido alvo de algum descontentamento e crítica, a utilização do primeiro e segundo níveis da taxonomia. Isto porque esses níveis não permitem deduções acerca dos efeitos da

formação no desempenho profissional e aquando do exercício das suas funções, pois o facto dos formandos adquirirem conhecimentos na formação, não implica que estes sejam aplicados em contexto profissional e serem adquiridos conhecimentos no contexto de formação não significa que o que aprenderam seja realmente utilizado na prática profissional (*Ibidem*).

3.6 Avaliação da formação

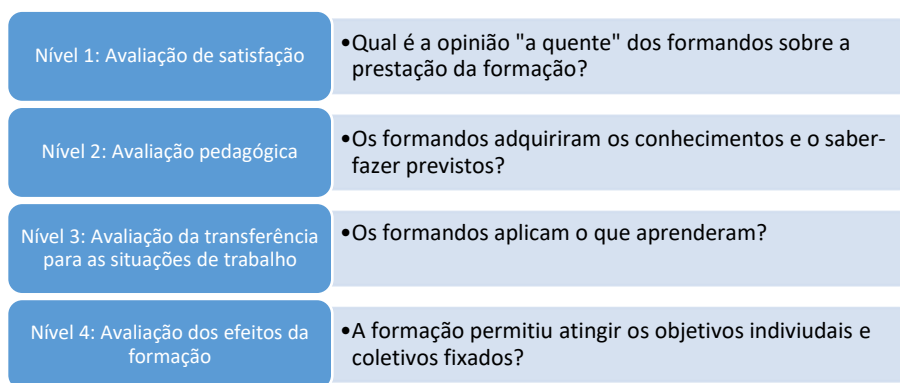
Atualmente a maioria dos processos que promova mudanças a que as organizações se sujeitam envolvem direta ou indiretamente operações focadas na formação dos seus trabalhadores. Isto significa que, ao longo dos anos, as organizações têm lentamente vindo a valorizar a formação. Esta relevância dada à formação “está associada à generalização da crença de que a formação contribui para a produtividade individual e organizacional” (*Ibidem*, p.10). Mediante todas as perspetivas e conceitos propostos para “avaliação”, avaliar a formação implica um conjunto de processos, tais como: as limitações dos formandos; o nível de conhecimento que os formandos têm relativamente ao que será fornecido na ação da formação; verificar se os objetivos definidos a priori foram alcançados; avaliar os pontos fortes e fracos do programa, bem como o poderá ser melhorado.

Segundo o Instituto para a Qualidade na Formação (IQF, 2006, p.21) existem 3 funções fundamentais da competência da avaliação que contempla três fases (antes, durante e após a formação):

- Compreensão dos contextos de partida da formação (perspetiva diagnóstica da avaliação);
- Desenvolvimento/controlo/regulação do processo formativo no sentido de melhoria (perspetiva formativa da avaliação);
- Certificação/reconhecimento dos resultados das ações de formação (perspetiva sumativa da avaliação).

Por conseguinte, para que as ações de formação tenham significado, terão de ser alcançados resultados com objetivo de melhoria das práticas. Segundo Meignant (1999, p. 255), “o desenvolvimento dos recursos humanos não é, para a empresa, um fim em si, da mesma forma que não se forma por formar”. Deste modo, existem quatro níveis de avaliação da formação: o nível de satisfação; o nível pedagógico; o nível de transferência para as situações de trabalho; o nível de avaliação dos efeitos (*Ibidem*, p. 256).

Figura 5- Quatro níveis de avaliação (Meignant, 1999, Adaptado)



Em primeiro lugar, a avaliação da satisfação é, grande parte das vezes, a única a ser praticada. Esta avaliação pode ser feita de forma “informal” durante uma das sessões da formação ou de forma mais “formal” através de um inquérito por questionário. Tal como o próprio nome indica, avaliação da satisfação significa avaliar se os formandos estão satisfeitos relativamente a diferentes vertentes, tais como:

- Apreciação global da ação de formação;
- Apreciação da adequação da ação de formação às necessidades previamente identificadas;
- Qualidade dos conteúdos;
- Prestação do formador;
- Qualidade dos métodos pedagógicos e documentação de apoio;
- Prospecção futura acerca da aplicabilidade prática do conhecimento adquirido;
- Qualidade das instalações onde decorreu a ação de formação;
- Propostas de melhoria.

Em segundo nível, a avaliação pedagógica, ou seja, “que conhecimentos, saber-fazer ou comportamentos novos adquiriram os formandos no decurso da formação?” (*Ibidem*, p.257). Neste momento pretende-se averiguar se os conhecimentos no decorrer da ação de formação foram adquiridos pelos formandos. Um terceiro aspeto é a avaliação da transferência para as situações de trabalho, em que surge a questão: “em que medida são os conhecimentos adquiridos dos formandos (nível 2) efectivamente utilizados por eles em situação de trabalho?” (*Ibidem*, p.261). Uma das principais causas de questionamento da qualidade da formação e do desperdício de recursos é o facto dos formandos, após frequentarem a ação de formação e retornarem à organização onde exercem as

suas funções, mais propriamente o seu local de trabalho, não aplicarem aquilo que aprenderam. Para que se possa verificar se houve ou não transferência de aprendizagens no exercício e para o contexto de trabalho, dever-se-á definir um conjunto de critérios e o dispositivo de observação (*Ibidem*).

Por fim, o último nível designado avaliação dos efeitos da formação. É no nível 3 e no presente (nível 4) que se centra a presente investigação/intervenção. Um dos objetivos deste trabalho é averiguar se os conhecimentos adquiridos dos formandos são transferidos para o exercício e contextos de trabalho/postos em prática (nível 3) bem como se a formação permitiu atingir os objetivos individuais e/ou coletivos previamente fixados (nível 4).

3.7 Avaliação do impacto da formação

É precisamente sobre a avaliação do impacto da formação que o presente projeto de investigação/intervenção incidirá. Após todo o rigor necessário à construção de um plano de formação, à escolha dos métodos pedagógicos a utilizar, a transmissão de conteúdos e as respetivas avaliações (diagnóstica; formativa) é necessário tratar dos resultados e dos efeitos da formação. Está-se assim a falar da avaliação do *impacto* da formação. Esta é uma etapa importantíssima e fundamental para se garantir a qualidade e o sucesso das ações de formação. As investigações em redor da avaliação do impacto da formação têm vindo aumentar nos últimos anos transformando-se numa questão muito debatida. Até então, o impacto da formação era um assunto pouco debatido e analisado. Porém, atualmente esta análise é imprescindível para se possa proporcionar boas condições de funcionamento das organizações (Caetano e Velada, 2007, p.28). De acordo com Caetano e Velada (*Ibidem*) “As mudanças permanentes nos diversos subsistemas organizacionais requerem um investimento cada vez maior na formação, mas também um retorno efectivo desse investimento através da *transferência da formação* para o trabalho”. Assim sendo, um dos objetivos da avaliação da formação, no que concerne aos seus efeitos, é verificar se os objetivos definidos *a priori* foram bem conseguidos, relativamente à aprendizagem por parte dos formandos.

É através desta avaliação que se poderá verificar se essa aprendizagem promove a melhoria do desempenho profissional e pessoal dos formandos bem como a nível do funcionamento organizacional, no sentido de se entender como ocorreu processo de transferência de aprendizagens para o local de trabalho e se este efetivamente ocorreu. Para que se verifique um impacto positivo da formação, “para além de apreenderem conteúdos, é necessário que os formandos aprendam, no

próprio processo da formação, a generalizar ou transferir esses conteúdos para outras situações” (*Ibidem*, p.29).

De acordo com Gomes *et al.* (2008, p.425) o *impacto* da formação deve ser analisado segundo três níveis: organizacional, de gestão das pessoas e no exercício do trabalho. A avaliação destes três níveis permite “determinar o impacto da formação na mudança dos comportamentos dos colaboradores, mas também no alcance dos objetivos da organização” (*Ibidem*). Ao nível organizacional, a formação é vista como uma forma de aumento da eficácia organizacional, esperando-se a melhoria da eficácia e eficiência, maior confluência entre os objetivos da empresa e dos trabalhadores, a melhoria do ambiente de trabalho, facilitando a mudança. Ao nível da gestão das pessoas, para além da expectativa de que os números de rotatividade e absentismo diminuam, é esperado, através da formação, promover o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades dos trabalhadores, bem como a maior adesão dos trabalhadores aos objetivos da empresa.

Por último, ao nível do trabalho, é esperado um aumento da produtividade e da qualidade, bem como a diminuição de acidentes de trabalho aproveitando melhor as máquinas e equipamentos que estão ao dispor dos trabalhadores.

Neste seguimento, Andrade *et al.* (2013, p.1456) afirmam que

“muitas das vezes, se a formação não for sustentada num verdadeiro diagnóstico de necessidades e de contexto, as competências poderão nunca ser verificadas. Na verdade, de pouco valerá formar um colaborador em aplicações informáticas muito evoluídas e necessários à instituição se depois não são colocados à sua disposição os equipamentos adequados à função desejada”.

Em virtude dos factos mencionados, a avaliação do impacto da formação é uma importante componente que deverá estar sempre presente no processo formativo, porém, como referido acima, para que haja mudança nas práticas dos formandos é imprescindível que haja um correto diagnóstico das necessidades formativas, a formação seja bem estruturada e se adeque aos objetivos pré-definidos. Para que estes sejam cumpridos, terá de haver um correto diagnóstico de necessidades, uma indicada conceção/planeamento da formação, seguido da devida implementação do programa/projeto de formação, bem como da sua avaliação e que dela advenham resultados reais.

4. Enquadramento Metodológico do Estágio

4.1 Desenvolvimento do processo de Intervenção/Investigação

4.1.1 Pergunta de partida

Quais os efeitos da formação nos docentes da área geográfica do CFF?

4.1.2 Hipóteses

1. A formação frequentada pelos docentes foi ao encontro das suas necessidades formativas.
2. A formação frequentada pelos docentes promoveu o seu desenvolvimento pessoal.
3. A formação frequentada pelos docentes promoveu o seu desenvolvimento profissional.
4. A formação frequentada pelos docentes promoveu o desenvolvimento da organização onde exercem as suas funções.
5. Um “sistema” de avaliação do impacto da formação contribui para orientar o CFAE e o próprio Agrupamento/Escola onde se encontram na “escolha”/recomendação de opções de formação dos seus docentes.

4.1.3 Objetivo geral

O tema que se considerou oportuno desenvolver no estágio insere-se na área da Formação Profissional Contínua, isto por se tratar da avaliação do impacto da formação.

Assim sendo, é objetivo geral da minha intervenção/investigação:

- avaliar o impacto da formação realizada pelos docentes no ano letivo 2017/2018, ao nível profissional, pessoal e organizacional.

4.1.4 Objetivos específicos

Deste modo, os objetivos específicos da minha intervenção/investigação estão distribuídos pelos seguintes parâmetros:

- Conhecer o processo de formação contínua de professores;
- Descrever o procedimento referente à gestão da formação, mais concretamente sobre a avaliação da formação;
- Conhecer as técnicas e instrumentos que foram/são utilizados aquando da avaliação da formação;

- Perceber, através de informantes-chave, as fragilidades, dificuldades encontradas no processo formativo;
- Identificar quais as estratégias de avaliação da formação adotadas pelo CFF para averiguar o impacto da formação;
- Identificar, no caso específico das escolas/agrupamento de escolas associadas ao CFF, quais as estratégias de avaliação da formação adotadas para averiguar o impacto da formação;
- Perceber qual a percepção e importância atribuída, pelos informantes-chave, ao processo de avaliação da formação;
- Conhecer instrumentos de avaliação do impacto da formação;
- Criar instrumentos que permitam avaliar o impacto da formação;
- Desenvolver um processo de avaliação do impacto da formação que abranja os seguintes níveis: profissional, pessoal e organizacional.

4.2 Paradigma de Investigação

O conceito de paradigma teve como pioneiro o físico americano Thomas Kuhn. Na sua obra “A Estrutura das Revoluções Científicas”, Kuhn afirma que um paradigma é “(...) aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (Kuhn, 1970, p.219). Mediante isso mesmo, podemos afirmar a existência de três paradigmas de investigação em Ciências Sociais e Humanas: o paradigma positivista, também denominado quantitativo, analítico e racionalista; o paradigma compreensivo-interpretativo, de cariz qualitativo; e, por último, o paradigma socio-crítico (Amado, 2017).

No decorrer do meu estágio curricular, tendo em vista o problema e objeto em estudo e em função do método e das técnicas de recolha de dados e de tratamento dos dados escolhidos, enquadra-se o paradigma compreensivo-interpretativo, mesmo que inclua técnicas de recolha de informação, como o inquérito por questionário, tipicamente usadas na investigação de teor quantitativo.

Em primeiro, o próprio termo “qualitativo” acarreta uma “(...) ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Denzin e

Lincoln, 2013, p.13, citado por Amado, 2017, p.42). No decorrer da investigação foi adotada uma posição relativista que tem por base uma metodologia que procura ver para além do imediatamente visível, palpável, objetivável. Deste modo, o investigador preocupou-se em analisar comportamentos e não resultados em concreto. Por outro lado, como se referiu anteriormente, esta investigação utilizou técnicas de recolha de informação que se conjugam com uma investigação de cariz quantitativo; no entanto, a informação recolhida foi integrada numa perspetiva global de investigação qualitativa. No paradigma positivista,

“a procura da objetividade própria passa, em primeiro lugar, pela escolha do fenómeno adequado e pelo tipo de interrogações que sobre ele se fizerem (operatórias); depois, passa pela utilização de apropriadas metodologias (verificação experimental ou quase-experimental de hipóteses, isolamento e controlo de variáveis, grupos de controlo, amostragens aleatórias, análise estatística de dados, etc.)” (Amado, 2017, p.37).

Através do paradigma quantitativo averigua-se que não se consegue alcançar resposta a todas as questões/dúvidas que vão surgindo ao investigador. Não se deve considerar este paradigma suficiente na aquisição de resultados e esclarecimentos acerca da investigação, mas sim um complemento à investigação de cariz qualitativa. Assim sendo, é possível referir que “nenhum dos pontos de vista em questão anula o valor do outro que se lhe opõe” (Pardal e Correia, 1995, p.19).

Assim sendo, procedeu-se à realização de entrevistas, recorrendo à análise de conteúdo e à aplicação de um inquérito por questionário, onde se necessitou de análise estatística.

Em conclusão, “na falsa questão sobre a oposição entre qualitativo e quantitativo, lembre-se, por fim, que o primeiro apoia a preparação de uma observação quantitativa e o segundo ameniza eventuais impressões subjetivas” (*Ibidem*).

4.3 Método de Investigação

Como forma de explorar a temática de investigação, o método que usei no decorrer do meu estágio foi o estudo de caso, que se enquadra na abordagem qualitativa. Segundo Amado, caracteriza-se por Estudo de Caso o “estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida: o «caso»” (Amado, 2017, p.125).

É possível distinguir o estudo de caso dos restantes métodos de investigação, sendo o seu objetivo explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo(s) contexto(s) (*Ibidem*). Pode assim ter inúmeras formas e finalidades, e, contudo, pode consistir no “(..) estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc” (*Ibidem*). Desta forma, o estudo de caso tem como objetivo compreender o evento e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno estudado. Assim sendo, examina-se o caso em detalhe, profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todas as técnicas que se revelem apropriadas, isto é, deve-se explorar, compreender, descrever e interpretar.

Segundo Bodgan & Biklen (2010, p.89), “o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil”. Para os autores, o início do estudo representa o lado mais largo do funil. É possível justificar esta metáfora pois inicialmente o investigador procura o que poderá ser o seu objeto de estudo, avaliando o interesse da circunstância/contexto ou das próprias fontes de dados para os objetivos por si previamente estabelecidos.

Deste modo, num primeiro momento procedeu-se à recolha de dados, onde estes foram revistos e explorados, visando a tomada de decisões relativo ao objetivo do estudo. Conforme se foi tendo mais conhecimento relativamente ao tema a ser investigado, alguns planos foram modificados bem como alteradas as estratégias selecionadas. Seguidamente, foram tomadas decisões relativas a aspetos específicos do contexto, aos indivíduos ou fonte de dados em estudo, isto é, a área de investigação foi delimitada. É desta forma que, da extremidade mais larga do funil vai-se chegando à mais pequena, isto é, de uma fase de exploração mais alargada se passa para uma área mais restrita de análise de dados (*Ibidem*).

4.4 Técnicas de Recolha de Informação e de Análise de Dados

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, técnica significa um “conjunto de processos baseados em conhecimentos científicos, e não empíricos, utilizados para obter certo resultado” (Infopédia)⁴. Pardal e Correia consideram a técnica como uma forma “(..) de trabalho que viabiliza a

⁴ Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/t%C3%A9cnica>

realização de uma pesquisa” e que, através da execução do conjunto de operações de um método, permite confrontar o conjunto das hipóteses com a informação recolhida na amostra (1995, p.48).

Assim, neste contexto as técnicas mais adequadas para a recolha de dados foram a Pesquisa Bibliográfica, Análise Documental, a Entrevista e o Questionário. Por sua vez, as técnicas indiretas que me pareceram mais adequadas para a análise de dados foram a Análise de Conteúdo e Análise Estatística.

4.4.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica faz-se através do levantamento de referências já analisadas e publicadas em forma escrita ou eletrónica, como livros, artigos científicos, artigos de revistas, jornais, páginas da *internet (sites)*, entre outros. Após a seleção do material mais relevante para o estudo, o mesmo foi lido, analisado e interpretado. Durante o processo da pesquisa bibliográfica é importante que o investigador faça anotações sobre os conteúdos que considere mais importantes, e que eventualmente serão usados como fundamentação teórica no seu trabalho. A pesquisa bibliográfica deverá encontrar-se limitada ao tema que foi escolhido pelo pesquisador, servindo como forma de aprofundar o assunto a ser investigado.

4.4.2 Análise documental

Para Carmo e Ferreira, a análise documental é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (em formato escrito, áudio ou vídeo) com o objetivo de extrair informação pertinente ao estudo. Trata-se de estudar o que se tem produzido sobre uma determinada área para poder “introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado tomando como original o que já outros descobriram” (Carmo e Ferreira, 1998 p.59).

No decorrer do estágio recorri a documentos relativos ao funcionamento dos CFAE, aos planos de formação dos anos anteriores, aos relatórios de avaliação do plano anual de atividades, bem como da descrição e análises das suas funções dos diferentes membros que compõem e colaboram com o CFF, para, dessa forma, construir um plano de avaliação do impacto da formação docente no ano letivo 2017/2018, requerendo principal atenção no seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

4.4.3 Entrevista

4.4.3.1 Fundamentação Metodológica

Segundo Amado, a entrevista é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2017 p.209). A importância da utilização da entrevista resulta muito da “compreensão rica e matizada das situações que este método proporciona” (Ruquoy, 1997, p.84). Assim, a entrevista pode também ser vista como um *continuum*, isto porque, se por um lado é o entrevistador que favorece a expressão mais livre do entrevistado, por outro é o entrevistador que estrutura a entrevista de encontro ao seu objeto de estudo definido.

Dentro dos vários tipos de entrevista, a que utilizei na recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. Neste tipo de entrevista, as questões derivam de um guião previamente elaborado, onde o entrevistador deve registar e definir numa ordem lógica o essencial que se pretende obter, embora o entrevistado tenha grande liberdade de resposta. Dito de outra forma, o guião tem como função possibilitar que o entrevistado não fuja dos objetivos da entrevista permitindo a concretização dos mesmos.

Para se proceder à elaboração desses instrumentos, neste caso o guião temático (dentro de cada tema devem-se encontrar as questões pertencentes ao mesmo), que tem sempre por base o objeto de estudo, o investigador teve que ter cuidado na linguagem utilizada nas perguntas, tendo em atenção que esta deveria adequar-se ao entrevistado. Este guião previamente elaborado, dispõe de um conjunto de questões normalmente abertas, não sendo necessária a sua colocação pela ordem previamente estabelecida, dando liberdade ao entrevistado para este falar abertamente pela ordem que desejar e lhe for conveniente. Aqui, a função do investigador é reencaminhar a entrevista caso o entrevistado se comece a afastar dos seus objetivos. (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Após o devido consentimento do entrevistado, a entrevista foi gravada possibilitando que o entrevistador prestasse uma maior atenção ao entrevistado, nomeadamente aos seus gestos, expressões faciais, etc., registando-os num bloco de notas.

Por fim, pode-se afirmar que esta técnica tem como vantagem a possibilidade de aprofundamento dos conteúdos que se pretendem abordar, por se tratar de um guião flexível. É

também de salientar que foi dada flexibilidade ao entrevistado para exprimir os seus pontos de vista e ainda, houve alguma interação entre entrevistador-entrevistado de forma a facilitar a troca de informações sem que o ambiente se tornasse pesado (Amado, 2017).

4.4.3.2 Apresentação da concretização/administração dos instrumentos

Sendo que associados ao Centro de Formação de Ferreira (CFF) encontram-se 5 Agrupamentos de escola e 2 Escolas, era oportuno fazermos 7 entrevistas, a um membro do cada Agrupamento/Escola. A primeira entrevista foi designada exploratória e teve como objetivo a recolha de informação acerca do Agrupamento onde a entrevistada exerce as suas funções, mas também alguns conselhos/orientações para a construção do guião das entrevistas seguintes bem como, de acordo com a perspetiva da entrevistada, o público-alvo que considera mais adequado/apropriado segundo as informações que se pretendia recolher. A docente a quem foi feita a entrevista exploratória foi-nos aconselhada pelo diretor do CFF como a melhor pessoa para ajudar a tomar determinadas decisões e orientar o estudo. Como a docente é membro da Secção de Formação e Monitorização (SFM) e membro da equipa de autoavaliação do Agrupamento em que exerce as suas funções, não foi feita mais nenhuma entrevista a algum docente pertencente ao mesmo Agrupamento.

Esta entrevista teve como objetivos:

- Recolha de dados pessoais e profissionais/académicos para que pudéssemos proceder à caracterização da entrevistada;
- Conhecer as funções exercidas pela entrevistada na escola onde trabalha e no CFF, juntamente com o seu contributo no processo de formação contínua na escola onde leciona;
- Conhecer o processo de formação contínua de professores (como é feita a análise de necessidades de formação; a conceção/construção, desenvolvimento e avaliação da formação; a candidatura e seleção dos formandos);
- Perceber as fragilidades e forças, dificuldades e oportunidades encontradas pela entrevistada no processo formativo;
- Perceber quais as razões dessas dificuldades fragilidades, forças e oportunidades;
- Conhecer como considera que deve ser feita a avaliação da formação (objetivos, meios, procedimentos);

- Conhecer a percepção clara e formada da entrevistada sobre o impacto da formação e a importância da sua avaliação;
- Identificar as estratégias de avaliação da formação adotadas pelo CFF para averiguarem a eficácia da formação;
- Conhecer como considera que deve ser feita a avaliação do impacto (quais os instrumentos a usar);
- Perceber se, na perspectiva da entrevistada, as diferentes modalidades de formação influenciam o impacto que a formação poderá ter nos docentes;
- Entender se, na perspectiva da entrevistada, a formação em que os docentes se envolvem, influencia a aprendizagem dos alunos;
- Perceber se, na perspectiva da entrevistada, a formação em que os docentes se envolvem influencia a relação pedagógica;
- Perceber se, como formanda, a formação frequentada contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- Entender quais os docentes que partilham cargos de coordenação, gestão e administração que considera terem uma melhor percepção acerca do impacto da formação (exemplo: coordenador de grupo disciplinar; diretor de turma; coordenador de departamento; coordenador de diretores de turma; diretor; membro da direção; presidente do conselho geral; membro do conselho geral; membro de equipa de autoavaliação; membro da SFM; outros);

Deste modo, foi feito um total de 46 questões (40 constavam no guião e 6 a entrevistadora considerou pertinentes fazê-las no momento). Na perspectiva da entrevistada, os profissionais que considera terem uma melhor percepção acerca do impacto da formação, da sua avaliação e das práticas do agrupamento/escola relativamente ao processo formativo são os coordenadores e/ou membros das equipas de autoavaliação/avaliação interna/equipas de melhoria.

Além disto, foram contactadas as direções dos respetivos agrupamentos/escolas associados ao CFF bem como o meu Acompanhante para que pudessem indicar os informantes que considerassem estar mais dentro do tema em estudo.

Assim, em um dos Agrupamentos de escolas, a entrevista foi feita ao coordenador da equipa de autoavaliação por aconselhamento de um membro da direção da escola, através de uma conversa informal.

Em outro Agrupamento de escolas, a entrevista foi feita ao coordenador da equipa de avaliação por aconselhamento da diretora do agrupamento, após ter entrado em contacto com a mesma.

Por sua vez, em outro Agrupamento a entrevista foi feita a um ex-membro da SFM. Isto porque o docente atual, além de ser o primeiro ano que representa esse Agrupamento na SFM é o seu primeiro ano lá a lecionar. Sendo assim, após contactar a direção do Agrupamento, foi-me aconselhado contactar esse docente, pois mesmo já não tendo esse cargo, exerceu-o durante os últimos 3 anos e foi o “responsável” pela formação durante esses anos.

No Agrupamento seguinte, a entrevista foi feita a um membro da SFM e assessor do CFF com ausência de resposta pela parte da direção e aconselhamento do meu Acompanhante.

A entrevista na escola profissional foi feita ao docente que a representa na SFM, visto que era o primeiro ano letivo da coordenadora da equipa de autoavaliação na escola, foi-me aconselhado pelo Acompanhante de estágio fazer a entrevista ao membro da SFM pois tem um maior conhecimento da escola, do seu funcionamento e é quem “gere” a formação.

Na escola privada, a entrevista foi feita ao docente membro da SFM pois não há equipa de autoavaliação. A pessoa foi-me recomendada pelo diretor da escola que, após entrar em contacto com ele, aconselhou-me a docente como a melhor pessoa para debater todo o processo formativo e o possível impacto da formação.

Deste modo, a entrevista era composta por 7 blocos de questões (Dados pessoais; Dados profissionais; Perspetivas sobre formação contínua; Perspetivas sobre avaliação da formação; Organização do processo de avaliação do impacto da formação; Perspetivas sobre o impacto da formação; Conclusões/sugestões) e 34 questões. Com estas entrevistas pretendia-se:

- Recolher informação pessoal;
- Recolher informação profissional;
- Compreender como é organizada a formação no agrupamento/escola onde o docente exerce as suas funções;

- Conhecer como é organizado o processo de avaliação da formação na escola/agrupamento onde exerce funções;
- Recolher informação sobre a percepção do entrevistado acerca do impacto da formação;
- Apreender possíveis sugestões.

De um total de 7 entrevistados, 4 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Relativamente às suas idades, estes encontram-se entre os 43 e os 61 anos. Quanto ao nível de educação e ensino 2 docentes pertencem ao 1º ciclo do ensino básico (EB) e os restantes 5 ao 3º ciclo do EB.

Relativamente às suas habilitações académicas, 6 dos docentes entrevistados são licenciados e 1 doutorado. Foi também elaborado um documento de consentimento informado com objetivo de, antes de iniciar a entrevista, o entrevistado a ler e assinar de forma a garantir a sua confidencialidade (cf. Apêndice 3). Neste documento constava o nome do Mestrado que a estagiária se encontra a frequentar, o ano, a universidade, bem como a intervenção/investigação que se propôs realizar. Após essa introdução e contextualização do estudo era indicada o tipo de entrevista que seria feita ao entrevistado, a possibilidade de colocar questões caso ainda houvessem dúvidas, de desistir da entrevista se assim o entendesse, bem como a garantia de confidencialidade.

4.4.4 Questionário

4.4.4.1 Fundamentação Metodológica

O questionário é a técnica de recolha de dados mais utilizada em investigação. Recorrendo à criação deste instrumento pretendeu-se, através da recolha de informação útil e necessária ao estudo, avaliar de que forma a formação frequentada no ano letivo 2017/2018 teve impacto no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos docentes. Assim sendo, “um questionário pode apresentar vários tipos de perguntas, cada um com a sua especificidade, interesse face ao objecto de pesquisa e grau de dificuldade, seja quanto às potencialidades de recolhe de informação, seja quanto ao trabalho de tabulação” (Pardal e Correia, 1995, p.59).

O questionário apresenta vários tipos de perguntas: abertas, fechadas. Perguntas abertas são aquelas que dão ao inquirido liberdade de resposta. Desta forma, este tipo de pergunta tem utilidade sobretudo “quando se tem pouca ou nenhuma informação sobre o tema em estudo ou quando se pretende estudar um assunto em profundidade” (*Ibidem*, p.54). É precisamente a segunda situação o objetivo deste tipo de pergunta, averiguar o impacto da formação com profundidade. As perguntas

fechadas são as que “limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas”, em que, por norma, o inquirido terá de optar entre respostas de “sim ou “não”. (*Ibidem*, p.55). Por fim, as perguntas de escolha múltipla são perguntas que apresentam um conjunto de alternativas onde se pretende que o inquirido escolha uma ou várias respostas. Nesta situação, no caso do inquirido não se identificar com nenhuma das respostas apresentadas poderá acrescentar outra resposta (*Ibidem*, p.56). De salientar que o questionário garante a confidencialidade de cada formando, não havendo divulgação de nenhum dado pessoal daqueles que aceitaram colaborar com o presente trabalho.

Os principais objetivos para os quais esta técnica é adequada são: conhecimento de uma população/grupo de pessoas (modo de vida, crenças, valores, opiniões, entre outros; estudo de um fenómeno social que se poderá entender melhor através das informações facultadas pelos sujeitos pertencentes a essa mesma população. Geralmente este procedimento é utilizado quando é necessário questionar um elevado número de pessoas, como é o nosso caso (Quivy & Campenhoudt, 2003).

As principais vantagens deste procedimento são: uma administração em quantidade e relativamente rápida, análise através de numerosos cruzamentos de dados. No entanto, também apresenta desvantagens, sendo elas: por vezes um custo elevado do dispositivo; a superficialidade que, por vezes, algumas respostas apresentam, não permitindo uma análise detalhada; a fragilidade da credibilidade do procedimento (*Ibidem*).

Assim sendo, para que este procedimento seja de confiança é necessário: rigor na constituição da amostra; simplicidade e clareza das questões; no momento de administração do instrumento deverá haver uma envolvente de confiança e profissionalismo pela parte do investigador como também honestidade e seriedade pela parte dos inquiridos (*Ibidem*).

Este inquérito por questionário foi administrado via eletrónica direta e enviado aos professores que frequentaram as seguintes modalidades de formação: cursos de formação; oficinas de formação e projeto.

No estudo intitulado “Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos” (2016), Faleiros *et al.* afirmam que os procedimentos chamados tradicionais de recolha de dados como por exemplo, entrevistas presenciais, por telefone ou até

mesmo questionários em formato impresso “nem sempre conseguem gerar resultados rápidos e com custos economicamente viáveis, além de não acompanharem a tendência tecnológica e dinâmica das populações” (2016, p.2). Conforme estes autores, embora o grupo etário que mais utiliza a *internet* ainda sejam os jovens, nos últimos anos tem aumentado o uso deste instrumento em faixas etárias mais avançadas, pois é um meio que viabiliza a melhoria e agilidade do procedimento de pesquisa/investigação, tornando este processo mais flexível e dinâmico (*Ibidem*).

No estudo intitulado “Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta” há quem defenda a utilização da recolha de dados através de questionários por via eletrônica justificando que é possível, através deste procedimento, obter grandes números de resposta em pouco tempo, além da economia de papel, envelopes, entre outros que trará, a longo prazo, benefícios para o planeta (Prado & Carrara, 2005, p.398). Para os autores, “a versão eletrônica do questionário pode contribuir para que as instruções para resposta sejam cumpridas rigorosamente, eliminando a ocorrência de erros por parte dos informantes” (*Ibidem*, p. 404). Este procedimento pode ser vantajoso quando se tratam de questionários compostos por partes que obriguem a diferentes comportamentos por parte dos inquiridos, como por exemplo, a seleção de uma resposta, preenchimento de espaços em branco, ordenação de respostas/alternativas. No entanto, apresentam algumas desvantagens/constrangimentos: comparativamente ao questionário em formato impresso, o administrado via eletrônica apresenta, segundo alguns estudos, uma maior quantidade de erros de resposta, mas afirmam que se deve a uma programação inadequada; a taxa de devolução/preenchimento é bastante reduzida comparativamente ao inquérito impresso; poderá haver pessoas do público-alvo que não tenham acesso à *internet* e, desta forma não poderão contribuir para o sucesso da investigação. Apesar do acima referido, Prado & Carrara verificaram no seu estudo que o questionário em versão eletrônica “mostrou ser uma alternativa altamente viável para a utilização em investigações dessa natureza, tanto por anular a possibilidade de ocorrência de erros de resposta e de tabulação, quanto por facilitar a análise de dados coletados” (*Ibidem*, p.405).

4.4.4.2 Apresentação da concretização/administração dos instrumentos

Em função dos objetivos estabelecidos no início do estágio curricular e de forma a que estes fossem cumpridos, foi construído o inquérito por questionário composto por 9 blocos de questões (Dados pessoais; Dados académicos; Dados profissionais; Ações de formação; Nível de satisfação;

Competências desenvolvidas e/ou adquiridas; Impacto da formação e aprendizagens; Aspectos a melhorar; Sugestões) e 42 questões (19 questões de resposta fechada e 23 de resposta aberta). O inquérito por questionário foi submetido a um pré-teste a 11 docentes com características semelhantes ao público-alvo do questionário, mas que não tinham frequentado as ações de formação que seriam alvo de avaliação. Dos 11 inquiridos, 9 eram do sexo feminino e 3 do masculino. No que concerne às suas idades, encontram-se entre os 40 e os 60 anos, inclusive. Quanto ao nível de educação e ensino, 2 docentes lecionam o 1º ciclo do EB e os restantes 9 o 3º ciclo do EB e todos têm como habilitação académica a licenciatura. De entre as muitas sugestões dos sujeitos inquiridos (descritas no relatório elaborado após o pré-teste) foram feitas algumas correções na própria linguagem de algumas perguntas, bem como a colocação de respostas pré-elaboradas em algumas questões de forma a facilitar a resposta e impedir um possível desentendimento por parte dos docentes aquando da resposta ao questionário (cf. Apêndice 11). Além disto, a maioria afirmou que o questionário se encontrava extenso e que isso poderia influenciar na resposta dos docentes. De forma a solucionar o referido, foram retiradas algumas questões de resposta aberta, que mesmo sendo consideradas importantes, após uma comparação com as restantes foram consagradas menos pertinentes.

Deste modo, através das observações e sugestões dadas pelos inquiridos na execução do pré-teste, reconstruiu-se o inquérito por questionário composto por 9 blocos de questões iguais ao questionário utilizado no pré-teste (Dados pessoais; Dados académicos; Dados profissionais; Ações de formação; Nível de satisfação; Competências desenvolvidas e/ou adquiridas; Impacto da formação e aprendizagens; Aspectos a melhorar; Sugestões) e 39 questões (26 questões de resposta “fechada” e 13 de resposta “aberta”).

O inquérito por questionário foi administrado via *online*, mais concretamente criado através do *Google* (<https://forms.gle/CqySkuNZmduh1kX88>).

É possível justificar esta decisão através de vários constrangimentos encontrados na administração presencial em suporte de papel:

- a grande dispersão geográfica entre os diferentes Agrupamentos de escolas/Escolas pertencentes ao CFF;

- com a difícil deslocação devido à distância entre as escolas, principalmente aquelas situadas em aldeias, administrar o inquérito presencialmente tornar-se-ia muito moroso e dispendioso para a estagiária, pois teria de se deslocar em veículo próprio a todos esses locais;
- mesmo que a estagiária pretendesse deslocar-se a todos esses locais, seria grande a probabilidade de haver docentes a inquirir ausentes. Desta forma, ou optaria por não os inquirir ou teria de se deslocar novamente ao mesmo local num outro dia;
- O estudo não abrangeria os docentes que exerceram funções no ano letivo passado nas Escolas/Agrupamentos de escolas, mas que este ano se encontram a exercer funções em outras.

Já o principal constrangimento relacionado com os inquéritos *online* é o elevado nível de resistência das pessoas na resposta. Hoje em dia, a maioria das pessoas recebe, no seu correio eletrónico, inúmeros pedidos de preenchimento e acaba por não responder a nenhum. A taxa de resposta a inquéritos neste formato é baixa e, sem uma boa divulgação, persistência e entreaajuda, não se teria sucesso.

Posto isto, o inquérito por questionário foi criado e administrado via *online* no dia 16 de abril e, através do correio eletrónico pessoal da estagiária, foi enviado para os 228 docentes uma mensagem a sensibilizar os mesmos para o preenchimento do inquérito por questionário. Os endereços eletrónicos dos docentes foram organizados em função dos Agrupamentos de escola/Escolas a que pertencem e a estagiária enviou uma mensagem conjunta por cada agrupamento de escolas/escola associada:

“Boa tarde senhores Professores e senhoras Professoras,

O meu nome é Ana Sofia Ferreira, encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, na Universidade do Minho. Desta forma, no presente ano letivo (2018/2019) estou a efetuar um estágio curricular no Centro de Formação de Ferreira.

A finalidade desta investigação/intervenção é tentar compreender qual o impacto da formação nos docentes que exercem as suas funções nas escolas/agrupamentos de escola da área geográfica do Centro de Formação de Ferreira.

O presente inquérito por questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um estágio.

Assim, vimos por este meio solicitar a sua colaboração através do preenchimento do questionário (disponibilizado através do link de acesso).

<https://forms.gle/CqySkuNZmduh1kX88>

As respostas a este inquérito por questionário são confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

A sua colaboração revela-se da maior importância para a concretização deste trabalho.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Sofia Ferreira"

Além de enviado a todos os docentes que fazem parte do estudo, foi enviado um *e-mail* a todos os seis membros da Secção de Formação e Monitorização (SFM) do Centro de Formação de Ferreira (CFF) (à exceção da escola profissional, pois no ano letivo 2017/2018 nenhum docente frequentou ações de formação no CFF, à exceção da modalidade de curta duração), a solicitar a sua ajuda na divulgação do questionário bem como na sensibilização dos docentes pertencentes às suas escolas para que respondessem ao inquérito por questionário.

Ao fim de praticamente uma semana (24 de Abril), de um total de 228 inquiridos, tinha 52 respostas. Considerou-se oportuno fazer um segundo apelo, tanto aos docentes inquiridos como aos membros da SFM das respetivas escolas para que continuassem a promover o preenchimento do inquérito por questionário. Passada mais uma semana, no dia 1 de maio foi feito o terceiro e último apelo ao preenchimento do inquérito, da mesma forma que foram feitos os apelos anteriores. Antes deste terceiro apelo tinha 79 respostas num total de 228 inquiridos. No final de mais de uma semana (10 de maio), no terceiro e último apelo o número de respondentes era de 115.

O inquérito continuou aberto, ou seja, aceitavam-se respostas. No entanto, desde o dia 10 de maio o número estancou, isto é, não houve mais docentes a preenchê-lo.

Deste modo, é possível dizer que o inquérito foi administrado com a duração de cerca de três semanas, desde o dia 16 de abril a 10 de maio.

De uma forma resumida:

- primeiro apelo: 16 de Abril (total de 52 respostas, 23% dos inquiridos);
- segundo apelo: 24 de Abril (total de 79 respostas, 35% dos inquiridos);

- terceiro apelo: 10 de Maio (total de 115 respostas, 50% dos inquiridos).

4.4.5 Análise de Conteúdo

4.4.5.1 Fundamentação Metodológica

Posteriormente à recolha de dados, a sua devida análise é um ponto fulcral na investigação. Como afirma João Amado, “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (Amado, 2017 p.301). O conceito de análise de conteúdo tem vindo a sofrer uma evolução ao longo dos tempos, “caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores” (*Ibidem*). Durante a leitura de todo o material, a investigadora procurou identificar o que eventualmente “foge” do objeto de estudo e não se revela significativo, selecionando o que é pertinente e oportuno.

Depois de recolhido todo o material e transcrito, procedeu-se à análise do mesmo começando por uma organização sistemática dos dados. De seguida, procedeu-se à elaboração de categorias que consiste em “classificar os dados recolhidos” (*Ibidem*, p.306). Sendo assim, é correto dizer que estamos perante uma técnica “muito dependente do treino, persistência e experiência do investigador” (Amado, 2017, p.35). Por último, baseei a análise de conteúdo na contagem de ocorrências de determinados temas, frases ou mesmo palavras e testei as relações entre diferentes variáveis.

4.4.5.2 Apresentação da concretização do procedimento

Em ambos os instrumentos utilizados na recolha de dados (entrevista e questionário) recorreu-se à análise de conteúdo, isto porque ambos têm, na sua composição, perguntas de resposta aberta.

Relativamente ao inquérito por questionário, as questões que sofreram análise de conteúdo, ao invés de análise estatística foram: “Considera que a(s) ação(ões) frequentada(s) correspondeu(eram) às suas necessidades profissionais? Justifique.”; “Considera que a(s) ação(ões) frequentada(s) foi(or)am adequada(s) às necessidades/objetivos da escola/agrupamento onde exerce as suas funções? Justifique.”; “Se considera a(s) ação(ões) de formação importante(s) para o desenvolvimento pessoal, que aspetos salientaria?”; “A(s) ação(ões) de formação frequentada(s) implicou(aram) mudanças nas suas práticas pedagógicas? Se sim, que mudanças? Se não, porquê?”; “Considera a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) relevante(s) para a melhoria de outras

competências dos seus alunos? (para além dos resultados escolares). Se sim, onde se verificaram essas mudanças?"; "Considera haver aspetos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)? Se sim, quais os aspetos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)?"; "Se houve algum motivo/aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante, faça abaixo o seu comentário e/ou sugestão."

No que concerne à entrevista, foram criadas as seguintes categorias: Caracterização do entrevistado; Organização do processo de formação contínua; Processo organizativo da avaliação da formação; Organização do processo de avaliação do impacto da formação; Perspetivas sobre os efeitos resultantes da formação e a sua avaliação; Informações adicionais/complementares (conclusão).

4.4.6 Análise Estatística

4.4.6.1 Fundamentação Metodológica

Para que se realize a um tratamento e análise adequada dos dados procedeu-se à criação de instrumentos adequados, nomeadamente, gráficos e tabelas. A análise estatística pode ser definida como "o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação" (Huot, 2002, p.60). Hoje em dia, "a possibilidade de manipular rapidamente quantidades consideráveis de dados encorajou a afinação de novos processos estatísticos, como a análise factorial de correspondências, que permite visualizar e estudar a ligação entre várias dezenas de variáveis ao mesmo tempo" (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 222).

Desta forma, a análise estatística "e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados", sendo que a apresentação dos dados "não deve substituir a reflexão teórica prévia, a única a favorecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho" (*Ibidem*, p. 223).

4.4.6.2 Apresentação da concretização do procedimento

Para a análise estatística dos dados recolhidos através do inquérito por questionário foi utilizado o programa *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 25 para a construção da maioria dos gráficos, juntamente com o *Excel* na construção de alguns gráficos e

tabelas. Para tratar os dados estatisticamente foi criada uma base de dados no *SPSS* onde foi introduzida toda a informação pertinente recolhida. O *Excel* serviu como apoio, na construção de alguns gráficos e tabelas de forma a torná-los mais simples e esclarecedores.

4.5 Descrição das atividades de intervenção/investigação a desenvolvidas

As atividades realizadas no decorrer do estágio são o alicerce de toda a investigação e importantes instrumentos de auxílio à elaboração do trabalho que me propus efetuar.

Assim sendo, as atividades desenvolvidas no estágio curricular foram:

- Reuniões com a orientadora científica de forma a que esta estivesse ao corrente de todo o processo de estágio, orientando e coordenando as atividades desenvolvidas durante esse tempo;
- Reuniões com o Acompanhante de estágio na instituição de forma a definir as atividades prioritárias que deveriam ser desenvolvidas;
- Análise documental, com objetivo de recolha de informação significativa e pertinente ao estudo. Esta foi uma importantíssima forma de conhecer a instituição em que se esteve a estagiar, as atividades que têm desenvolvido, entre outras questões.
- Pesquisa e leitura bibliográfica, de forma a recolher informação que pudesse auxiliar numa melhor compreensão e entendimento do que se trabalhou no âmbito do estágio, bem como suporte para a elaboração do enquadramento teórico e da fundamentação metodológica da intervenção/investigação;
- Identificação e leitura de legislação que regula a formação profissional contínua de professores, bem como a composição e normas dos CFAE no geral e do CFF em específico;
- Envio, semanalmente, de notas de campo à orientadora científica, de forma a que esta acompanhasse de forma contínua o trabalho feito no decorrer do estágio;
- Elaboração dos guiões das entrevistas;
- Elaboração do Consentimento Informado, para a entrevista e para o inquérito por questionário;
- Realização das entrevistas;
- Transcrição das entrevistas;

- Construção do inquérito por questionário com a finalidade de avaliação da formação no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente, bem como da organização onde este se insere;
- Aplicação do inquérito por questionário junto dos professores que no passado ano letivo (20017/2018) frequentaram ações de formação pertencentes ao Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e outras oferecidas pelo CFF;
- Tratamento e triangulação dos dados recolhidos através da análise de conteúdo e análise estatística;
- Comparecimento em uma reunião da Comissão de Diretores;
- Comparecimento em reuniões da Secção de Formação e Monitorização;
- Mobilização da estagiária para os agrupamentos onde eram efetuadas as ações de formação de forma a ajudar na parte do secretariado;
- Auxílio na construção e preparação dos *dossiers* das ações de formação;
- Auxílio na impressão dos certificados das ações de emitidos pela entidade formadora e organização dos mesmos por Agrupamento/Escola;
- Interpretação e análise dos dados produzidos no estudo desenvolvido;
- Elaboração do relatório de estágio.

5. Apresentação e Discussão Do Processo De Intervenção/Investigação

I PARTE

5.1 Caraterização dos entrevistados

5.1.1 Dados pessoais

Dos 7 entrevistados, 4 são do sexo feminino e 3 são do sexo masculino. Deste modo, conseguiu-se um equilíbrio no que toca ao sexo, ao contrário dos docentes que responderam ao inquérito por questionário, onde $\frac{3}{4}$ dos docentes inquiridos são do sexo feminino.

A sua média de idades é de aproximadamente 51 anos, sendo que o entrevistado mais novo tem 43 anos e o mais velho 61 anos. Nos dados recolhidos pelo inquérito por questionário verifica-se que o intervalo de idade que contém mais docentes é o dos 46 aos 55 anos, confirmando-se, assim, que a média de idades dos entrevistados também se encontra dentro de este intervalo.

5.1.2 Dados profissionais

Relativamente às habilitações académicas, verificamos que dos 7 entrevistados, 6 são licenciados (1 com o acréscimo do bacharelato) e 1 tem o doutoramento. Comparando com os dados recolhidos no inquérito, estes são semelhantes pois, tal como no presente caso, a licenciatura é o nível académico que os docentes inquiridos mais possuem, aliás, a grande maioria (78%).

Quanto à categoria profissional dos docentes entrevistados, todos são professores do quadro de escola. Como dito na análise dos dados do inquérito por questionário, isto demonstra que se encontram numa fase estável da sua carreira.

No que concerne ao grupo de docência dos mesmos, este é diversificado, com 5 dos 7 entrevistados a lecionar no 3º ciclo do ensino básico (EB): 1 docente da Educação pré-escolar (100); 1 docente do 1º ciclo do EB (110); 1 docente de Português do 3º ciclo do EB (330); 1 docente de Inglês do 3º ciclo do EB (330); 1 docente de História do 3º ciclo do EB (400); 1 docente de Geografia do 3º ciclo do EB (420); e, por fim, 1 docente de Matemática do 3º ciclo do EB (500).

Quanto ao tempo de serviço dos docentes entrevistados é de 25 anos de serviço, sendo que o docente com mais anos de serviço tem 39 e o com menor número tem 18 anos. Observando esta média, verificamos que à semelhança dos dados recolhidos no inquérito por questionário é possível afirmar que se encontram praticamente a meio da sua carreira, podendo significar uma vasta experiência na sua área.

Relativamente aos cargos exercidos pelos docentes inquiridos, encontramos um leque significativo:

- Coordenador de centro escolar; Coordenador da equipa de autoavaliação;
- Presidente do Conselho Geral do agrupamento; coordenador da equipa de autoavaliação;
- Membro da Secção de Formação e Monitorização;
- Coordenador de centro escolar; membro da equipa de autoavaliação; membro da secção de avaliação do desempenho docente (SCAD); membro da Secção de Formação e Monitorização;
- Coordenador de biblioteca escolar; elemento do Conselho Geral; diretor de turma; Membro da Secção de Formação e Monitorização;
- Coordenador de departamento; coordenador de grupo disciplinar; diretor de turma; membro da Secção de Formação e Monitorização;
- Membro da equipa de autoavaliação; coordenador das equipas de apoio pedagógico; membro da Secção de Formação e Monitorização.

5.2 Organização do processo de formação contínua

5.2.1 Diagnóstico e análise de necessidades de formação

Segundo Esteves *et al.* para se promover o desenvolvimento da formação contínua é indispensável que se proceda a “uma apropriada análise de necessidades no sentido de se saber que professores possam efectivamente precisar de reforçar as suas competências na área de docência que ministram” (2015, p.23).

De acordo com 4 docentes, em cada agrupamento/escola onde exercem as suas funções o diagnóstico e análise de necessidades de formação é feito em cada departamento junto dos docentes: *“Normalmente em reunião de departamento, a coordenadora leva uma folha para os docentes de cada departamento especificarem as necessidades de formação”* (E-C).

Conforme o testemunho de outro docente, na escola profissional onde exerce as suas funções o procedimento que adota é diferente: *“É feita por mim e pelo diretor. Recolho os dados, isto é, o que os docentes consideram ser as suas necessidades através de um inquérito online. Esse inquérito é composto por questões relacionadas com preferências de formação em termos de horário e áreas.”* (E-F)

Segundo outro docente, no agrupamento onde exerce as suas funções, o diagnóstico e análise de necessidades de formação pretende averiguar as áreas com maior taxa de insucesso escolar, onde os alunos poderão ter maiores dificuldades e são criadas formações para tentar reverter essa situação: *“(...) foi implementado um projeto de combate ao insucesso escolar que era o PNPSE e para se proceder à implementação desse projeto o agrupamento fez um levantamento das necessidades educativas em função de determinados pontos onde existia maior percentagem de insucesso, onde os alunos apresentavam maiores dificuldades” (E-D).*

Um docente afirma que o diagnóstico e análise de necessidades de formação são feitos em função dos vários documentos norteadores e orientadores da escola pois, na perspetiva do sujeito entrevistado, aí já se encontram identificadas algumas necessidades. Após essa análise são definidas as áreas prioritárias de formação. No seu entender, hoje em dia não é apenas das necessidades individuais dos docentes que vêm as sugestões de formação, mas sim dos documentos norteadores das escolas/grupamentos que têm identificadas as problemáticas. As necessidades formativas já não são identificadas individualmente, mas sim ao nível organizacional:

“ Quanto a isso, nos últimos anos creio que tem mudado em geral, e a minha experiência é essa, não é efetivamente das necessidades individuais dos professores que vêm as sugestões de formação, mas sim dos documentos norteadores que têm identificadas as problemáticas (...) É feita tendo em conta sempre as problemáticas identificadas no projeto educativo, ou no PAE (Plano de Ação Estratégica), ou no documento de operacionalização do currículo” (E-A)

Por fim, podemos verificar que mesmo sendo estes estabelecimentos praticamente da mesma área geográfica e associados ao mesmo CFAE, as práticas de diagnóstico e análise de necessidades de formação ainda são um pouco distintas entre si. Isto também se verifica na investigação de Mucharreira, mesmo que esta esteja centrada apenas numa escola, obteve respostas diferentes acerca das “formas de diagnóstico de necessidades de formação promovidas pela escola” em que alguns entrevistados afirmaram que os departamentos têm um papel determinante no diagnóstico das necessidades formativas dos seus pares (2016, p.53). Já outros entrevistados tiveram uma opinião diferente ao dizerem que as ações de formação são mais direcionadas aos objetivos/necessidades da escola em concreto e do seu projeto educativo, sendo que algumas das ações de formação foram propostas pela liderança.

Deste modo, concluímos que mesmo se a maioria dos entrevistados afirma que o diagnóstico e análise de necessidades de formação são feitos através da averiguação de cada departamento junto dos seus pares, isso não se verifica em todos os casos. Há casos em que os interesses organizacionais se sobrepõem aos pessoais/profissionais de cada docente e que “as ações de formação promovidas na organização escolar encontram-se em linha com o projeto educativo” (*Ibidem*, p.57). Para o autor, devemos estar em alerta para “o facto de uma formação centrada na escola poder focar-se excessivamente no campo organizacional, olvidando a dimensão individual, o respeitante às necessidades e expectativas particulares de cada docente” (*Ibidem*, p.58).

5.2.2 Candidatura e seleção dos formandos

Quanto à candidatura e seleção dos formandos esta é feita de diferentes formas:

- De acordo com um informante, “*Abrem a inscrição e colocam na sala dos professores uma lista de inscrição para que se possam inscrever autonomamente; selecionam-se as pessoas que trabalham diretamente naquela área problemática ou naquele contexto educativo a que aplica diretamente a ação; há outras ações de formações em que é a direção que escolhe sem lista.*” (E-A)
- Segundo um entrevistado “*todas as pessoas que querem fazer formação e se inscrevem têm tido acesso à mesma.*” (E-B);
- Para outro é feita segundo dois critérios, “*(...) os professores inscrevem-se e a seleção é feita por ordem de inscrição; a necessidade de horas de formação a contar para a ADD, cujos professores têm prioridade.*” (E-C)
- Em outra escola, “*A seleção dos formandos para essas ações de formação foi feita (Avaliação do Desempenho Docente) onde era necessário implementar a medida de combate ao insucesso.*” (E-D)
- Em outro agrupamento é feita: “*(...) o membro da secção da formação (que sou eu) comunica à diretora do nosso agrupamento a formação a que grupo de destina e depois a diretora encaminha para os professores desse grupo, envia para eles e depois por norma eles inscrevem-se (...)*” (E-E)
- Na escola profissional este procedimento é feito da seguinte forma: “*A escola é tão pequena e tem tão poucos professores que acabamos por conseguir fazer aqui na escola ações mais*

generalistas. Em relação a ações para determinada dimensão científico-pedagógica acabam por ser feitas em outras escolas associadas ao CFF e os nossos professores deslocam-se lá.” (E-F)

- Na escola privada é feita: *“A nossa escola permite que toda a gente tenha formação e ela é bem-vinda pela escola. A própria direção da escola empenha-se a que todos tenham a formação necessária e para que haja formação para toda a gente.” (E-G)*

Como mencionado no referencial teórico, a candidatura e seleção dos formandos é parte integrante da conceção/planificação da formação e, conseqüente do processo formativo, foi nosso objetivo auscultar como este é organizado nas diferentes escolas/agrupamentos associados ao CFF, acima está apresentado o processo de candidatura e seleção dos formandos segundo a experiência e entendimento dos 7 informantes-chave.

5.2.3 Planificação, Desenvolvimento e execução das ações de formação

A perspetiva dos informantes-chave acerca da planificação, desenvolvimentos das ações de formação está relacionada: colaboração do formador interno (e/ou externos) com a escola e o Centro de Formação de Ferreira (CFF) e, segundo apenas 2 docentes referiram, também os membros da Secção de Formação e Monitorização (SFM): *“a maioria das formações tem sido desenvolvida precisamente em contexto escolar, com formadores internos e no contexto dos agrupamentos, havendo o acompanhamento pelo centro de formação. Ela é acompanhada também pelo representante da SFM, que neste caso sou eu.” (E-A).*

5.3 Processo organizativo da avaliação da formação

5.3.1 Objetivos e finalidades da avaliação da formação

Sobre este assunto, Silva aponta as pressuposições envolvidas no processo de avaliação da formação:

“Avaliar a formação, seja qual for a natureza desta última, implica desde logo desocultar as racionalidades e os interesses que se encontram na base da sua conceção, bem como as que orientam a sua execução. Só então é que a análise dos efeitos decorrentes da formação pode fazer sentido, incidam eles no processo formativo propriamente dito, no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, ou nas organizações em que exercem as suas atividades profissionais” (2000, p.78)

Quase todos os informantes-chave (6 de 7) abordaram nas suas respostas o inquérito de avaliação da satisfação que o CFF utiliza, como por exemplo: *“O CFF envia um inquérito online onde os docentes avaliam o seu grau de satisfação em relação à formação, formador, instalações, entre outros.”* (E-D). No entanto, houve um entrevistado que apenas referiu: *“Nós não fazemos nada relativamente ao processo de análise da avaliação das ações de formação.”* (E-C)

Segundo Hadji na avaliação temos 3 momentos, o *antes* (avaliação diagnóstica/prognóstica/preditiva), o *durante* (avaliação formativa/progressiva) e o *depois/após* (avaliação sumativa/terminal) (1994, p.62). É de salientar que os docentes inquiridos aquando confrontados com os objetivos e finalidades da avaliação da formação apenas se referiram ao processo de avaliação da satisfação dos docentes e avaliação do impacto da formação, não referindo a avaliação diagnóstica com a função de orientar e adaptar a formação, centrada nos produtos e nas suas características, e avaliação pedagógica/formativa com a função de regular e facilitar a aprendizagem centrada nos processos e nas atividades, que também são parte integrante da avaliação da formação, não só aquela feita *após* a formação (*Ibidem*).

5.4 Organização do processo de avaliação do impacto da formação

5.4.1 Entendimento/perceção acerca da avaliação do impacto da formação

No que concerne à perceção que os informantes-chave têm acerca do impacto da formação é possível afirmar que a resposta foi semelhante, de entre umas mais completas e aprofundadas e outras mais simples, a ideia final foi a mesma: avaliar o impacto da formação é verificar de que forma esta teve efeitos no formando, *“seja ele qual for: pessoal; profissional; na escola”* (E-C) e verificar *“se a formação motivou a alteração de procedimentos e (...) comportamentos”* (E-G). No entanto, há quem diga que avaliar o impacto é conhecer *“o efeito que essa formação teve no progresso e na aprendizagem dos alunos”* (E-B), isto é, *“se teve impacto na melhoria, se nos resultados, se a partir daí essa formação contribuiu para que os alunos tivessem melhores resultados”* (E-E).

Houve também quem refletisse um pouco mais e considerasse extremamente importante a avaliação do impacto da formação porque *“se nós idealizamos uma formação e a implementamos é para responder a um problema. Assim sendo, nós precisamos de perceber se esse problema foi superado ou se houve melhoria, e lá está, muitas vezes nestes casos se houve evolução nas práticas.”*

Eu ouço isto em termos de estrutura intermédia em que me encontro, que odeiam a palavra “monitorização”, mas a verdade é que se tem de monitorizar e avaliar para perceber se realmente o impacto foi positivo; se aquilo que se pretendia atingir com a formação foi conseguido; se se deve continuar a apostar e aprofundar aquela ação de formação; porque tem que haver, sempre.” (E-A)

No entanto, por vezes o termo “avaliação” é confundido com “controlo” e ainda há docentes bastante resistentes a este procedimento. Silva no seu artigo científico intitulado “Do poder mágico da formação às práticas de formação como projecto e à avaliação reflexiva” (2000) reflete sobre isso mesmo, interrogando-se: “Servirá a avaliação para sancionar os actores e as organizações ou, pelo contrário, estará preferencialmente orientada para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional?” (2000, p.93). Há, certamente, quem a veja como um controlo e uma forma impositiva. O que se pretendeu com a presente investigação foi criar um modelo de supervisão/verificação em lógica colaborativa, tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e não o controlo do mesmo.

5.4.2 Práticas de avaliação do impacto da formação

O principal constrangimento presente no relatório de avaliação externa do CFF, segundo é referido, consiste em que “Os dados, tratados por ação e no seu conjunto, refletem um elevado grau de satisfação com a formação realizada, mas não permitem extrapolar considerações sobre a sua eficácia real” não se encontrando “instituído um processo de autoavaliação sistemático e coerente que permita avaliar o grau de concretização do plano de formação, designadamente o seu impacto”⁵. No entanto, não se conhecia a verdadeira realidade das escolas a ele associadas, isto é, estas podiam ter algum tipo de prática já consolidada de forma a verificar o impacto da formação, logo a pertinência da presente questão.

Posto isto, 4 dos 7 inquiridos afirmam que os agrupamentos/escolas onde exercem as suas funções não têm qualquer prática de avaliação do impacto da formação, como por exemplo: *“Não. Acho que ainda não nos debruçamos sobre o assunto, ainda não criamos um plano/projeto em que pudéssemos fazer essa avaliação, e era importante fazê-lo”* (E-F). Os restantes 3 docentes que pertencem a 3 agrupamentos distintos afirmaram: *“Até ao ano passado não havia instrumentos para*

⁵ Retirado do relatório de avaliação externa do CFF em 2017 realizado pelo IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência).

avaliação do impacto da formação.” (E-D); “Relativamente ao impacto da formação na escola, estamos num processo de implementação, já foram elaborados alguns documentos.” (E-E); “(...) temos tentado fazê-la mais no sentido de perceber dinâmicas de disseminação (...) tentar perceber se determinadas práticas que foram trabalhadas numa ação de formação se disseminaram” (E-A). Deste modo, foi possível constatar que mesmo estando estes 3 agrupamentos a “começar” a pensar sobre o assunto e a debruçarem-se sobre ele, não havia nenhum modelo/instrumento de avaliação do impacto da formação construído e sólido para ser possível essa avaliação. Isto deu ainda mais pertinência ao tema do presente estudo pois constatou-se que era uma necessidade não só do CFF como também da maioria dos agrupamentos/escolas a ele associados.

5.5 Perspetivas sobre os efeitos resultantes da formação e a sua avaliação

5.5.1 Importância dada à avaliação do impacto da formação

Ao nível dos efeitos da formação, pretende-se averiguar um conjunto de situações: se os objetivos da formação foram atingidos, no que concerne à aprendizagem por parte dos formandos; de que forma o facto de se confirmar essa aprendizagem origina, ou não, uma transformação ou melhoria do desempenho profissional dos formandos e mesmo da atividade da organização (Caetano, 2007, p.20).

Foi unânime a opinião dos entrevistados acerca deste assunto, ou seja, todos consideram importante que se proceda à avaliação do impacto da formação, isto porque *“Se desenvolvemos um trabalho e se depois não vamos aferir e verificar se ele produziu resultados podemos estar a trabalhar em vão.” (E-D)*, ou seja, *“como em qualquer atividade que a gente faça, a formação é fundamental, porque sem haver uma avaliação não podemos saber como as coisas estão a correr” (E-E).*

5.5.2 Perspetiva acerca dos procedimentos necessários para a avaliação do impacto da formação (tempo e instrumentos)

A maioria dos entrevistados (6 de 7) quando confrontados com o tempo após a formação que se considera que se deve proceder à avaliação do impacto da formação, tem como opinião *“no mínimo 1 ano depois” (E-B)*. No entanto, há um docente que considera que o impacto da formação deveria ser avaliado em várias fases, justificando:

“Uma primeira logo após a formação em que se refletiria acerca do que se pretende fazer/objetivos com a informação adquirida na formação; a segunda no final desse ano letivo para

já podermos comparar aquilo que nos propusemos fazer ao que na realidade fizemos; e a terceira e última avaliação no final de dois anos letivos para verificarmos se a prática continua a ser usada” (E-F).

Não podemos descurar o facto desta última proposta das 3 fases ser interessante e provavelmente eficiente. No entanto, devido a vários fatores, foi decidido que a avaliação do impacto da formação seria feita apenas em um momento com, pelo menos, 1 ano letivo de distância.

No que concerne aos instrumentos que os informantes-chave consideram como os mais eficazes na avaliação do impacto da formação, as respostas obtidas foram díspares: entrevistas, inquérito por questionário e supervisão pedagógica (E-B); avaliação da aprendizagem dos alunos (através de grelhas de registos de resultados) e inquéritos por questionário aos docentes (E-D, E-E); inquérito por questionário (feito imediatamente após a formação) reflexão de autoavaliação do docente no que toca à práticas e outra acerca das metodologia de trabalho (1 ano após término) (E-F); modelo de supervisão e de verificação de determinados aspetos (E-A); 2 docentes afirmam não saber quais os instrumentos que se deveriam adequar (E-C, E-G).

Vista a dificuldade em implementar determinados instrumentos devido, principalmente, à distância geográfica que separa os diferentes agrupamentos/escolas e à mobilidade docente, decidiu-se que os instrumentos utilizados para avaliar o impacto da formação seriam a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário. No entanto, pode o CFF juntamente com os diferentes agrupamentos/escolas criar outros instrumentos/mecanismos que, aliados aos por nós criados, ajudem a enriquecer a recolha da informação. Para isto se verificar e ser eficaz é necessário o envolvimento de docentes-chave em cada agrupamento/escola que trabalhem este assunto de forma colaborativa com o CFF.

5.6 Informações adicionais/complementares

5.6.1 Constrangimentos relativos à avaliação do impacto da formação

Os constrangimentos mencionados pelos docentes no que concerne à avaliação do impacto da formação são: mobilidade docente (E-D, E-E, E-F); dificuldade de seleccionar os instrumentos de recolha de informação a serem utilizados (E-C, E-G); encontro de itens/indicadores que permitam que haja objetividade na avaliação; ausência de resposta (E-A).

5.6.2 Informações adicionais que o entrevistado considerou importante expor

Todos os docentes entrevistados quiseram acrescentar algo ao seu depoimento, nomeadamente:

- Complexidade da avaliação de impactos (E-A);
- Falta de formações na sua área de docência (E-C);
- Falta de tempo e recursos financeiros para trabalhar a formação (E-D);
- Realçamento da importância da SFM e do seu trabalho colaborativo e aproximação das escolas/agrupamentos (E-E);
- Falta de ações de formação que ajudem os docentes a trabalharem de forma colaborativa (E-F);
- Importância da avaliação do impacto/efeitos para a melhoria e mudança (E-G).

Como é possível verificar, houve uma grande diversidade de sugestões/informações adicionais onde nenhum aspeto coincidiu com o que foi dito por outro entrevistado.

Através da informação recolhida nas entrevistas foi possível concretizar alguns dos objetivos da investigação e da intervenção por nós estabelecidos. Ficamos, assim, a conhecer o processo de formação contínua de professores nos agrupamentos/escolas associadas ao CFAE bem como as dificuldades, fragilidades que, segundo os informantes-chave, estão presentes nesse mesmo processo. Ficamos também a entender o sistema de gestão da formação aplicado em cada escola/agrupamento, mais aprofundadamente o de avaliação da formação. Foram também identificadas as estratégias de avaliação da formação adotadas pelo CFF para averiguar a avaliação do impacto da formação pelos entrevistados, bem como importância atribuída pelos mesmos a este processo. Foi também através do seu testemunho que percebemos que a avaliação do impacto da formação era uma lacuna existente em todos os agrupamentos/escolas associadas, mas que todos eles, sem exceção, consideram importante a existência/criação de um método/processo que possa responder a essa preocupação.

II PARTE

5.1 Caracterização dos inquiridos

5.1.1 Dados pessoais

Ao inquérito por questionário responderam 115 formandos, dos quais 73 % (N=84) são do sexo feminino e os restantes 27% (N=31) são do sexo masculino, ou seja, é possível verificar que

praticamente $\frac{3}{4}$ dos docentes inquiridos é do sexo feminino (cf. Apêndice 14, gráfico 1). Não só na população inquirida, mas na população docente em Portugal, verifica-se que o sexo feminino constituiu, em média, 82,8% do pessoal docente⁶. Deste modo, ao observar-se este desequilíbrio de género, podemos assim afirmar que em Portugal a profissão docente é composta maioritariamente por mulheres⁷.

Relativamente à idade, a maioria (54, 81%) tem idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos (N=63) seguida da faixa etária entre os 36 aos 45 anos (24,38%, N=28) e, posteriormente as idades compreendidas entre os 56 e os 65 anos (20,81%, N=24). Com isto, com nenhuma representatividade estão as faixas etárias com menos de 25 anos, dos 25 aos 35 anos e com mais de 65 anos (cf. Apêndice 14, gráfico 2). Deste modo, segundo a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, relativamente ao perfil docente 2017/2018, verifica-se que a média de idade dos docentes nesse ano letivo é de aproximadamente 49 anos. Assim sendo, é possível constatar através da idade do corpo docente tanto nos agrupamentos de escolas associados ao CFF como a nível nacional a tendência para o envelhecimento crescente⁸.

5.1.2 Dados profissionais

No que concerne às habilitações académicas dos professores/formandos, verificamos que maioritariamente possuem Licenciatura (78,37%, N=90), seguidamente o grupo com o segundo maior número de formandos centra-se em habilitações de Mestrado (17,37%, N=20). Já com um número bastante inferior, o nível de Bacharelato ou equivalente (3,36%, N=4) e apenas 1 formando possui o nível de Doutoramento (0,9%) (cf. Apêndice 14, gráfico 3).

Segundo o estudo intitulado “Para pensar a Educação em Portugal: a formação dos professores” de Esteves *et al.* verifica-se uma “forte redução da percentagem de professores em exercício com um grau académico de bacharelato e o concomitante aumento da percentagem dos que detêm uma licenciatura ou estudos pós-graduados (2015, p.17),

⁶ Dado recolhido da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, relativo ao Perfil do Docente 2017/2018. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf).

⁷ Desequilíbrio quanto ao género em todos os níveis de educação e de ensino, sendo o corpo docente maioritariamente feminino;” Disponível em Recomendação n.º1 /2016 do Conselho Nacional de Educação <https://dre.pt/home/-/dre/105382844/details/3/maximized?serie=II&drel=105382795>

⁸ Dado recolhido da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, relativo ao Perfil do Docente 2017/2018. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf).

Relativamente à categoria profissional é possível concluir que a grande maioria dos formandos (71,30%) pertencem ao quadro de escola/agrupamento de escolas com um total de 82 docentes. Seguidamente temos 20 docentes de quadro de zona pedagógica (17,39%) e com um número inferior, 10 docentes contratados (8,70%). Por fim, 3 docentes selecionaram a sua categoria profissional como “outra” (cf. Apêndice 14, gráfico 4).

Analisando os dados recolhidos relativos à Categoria Profissional dos docentes inquiridos, podemos observar que as escolas/agrupamentos associados ao CFF têm, na sua generalidade, um corpo docente estável devido aos elevados números dos docentes que pertencem ao quadro de escola/agrupamento.

No que concerne ao nível de educação e ensino, podemos verificar que o maior número de docentes inquiridos incide no 3º ciclo do Ensino Básico (EB) com 46 docentes (40%), seguido do 1º Ciclo do EB com um número significativo de 32 docentes (27,83%). Neste seguimento, a Educação Pré-Escolar é um nível com um menor número de docentes 13,91% (N=16) bem como o 2º ciclo do EB, 11,3% (n=13). Por fim, a Educação Especial apresenta o menor número de formandos, aproximadamente 7% do total de inquiridos (N=8) (cf. Apêndice 14, gráfico 5).

Comparativamente ao ano letivo 2017/2018 o maior número de docentes, à semelhança do universo inquirido, pertence ao 3º ciclo do EB com aproximadamente 45%, seguido do 1º Ciclo do EB com aproximadamente 17%. Contrariamente aos dados recolhidos na investigação, o 2º ciclo do EB apresenta um maior número de docentes⁹ (14%) do que a educação pré-escolar (aproximadamente 6%).

Relativamente ao setor de ensino é notória a discrepância entre o setor público e o privado. O setor público representa a grande maioria com 106 docentes (92,17%), ao contrário do setor privado com apenas 9 docentes (7,83%). É possível justificarmos tal facto pois o CFF é composto por 5 agrupamentos de escola, uma escola profissional e uma escola privada ou cooperativa. Assim sendo, em relação aos restantes, os docentes da escola privada constituem a grande minoria (cf. Apêndice 14, gráfico 6).

⁹ Dado recolhido da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, relativo ao Perfil do Docente 2017/2018. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf).

Quanto aos grupos de recrutamento dos docentes inquiridos, os que mais detêm docentes são: 100- Educação pré-escolar (12 casos); 110- 1º ciclo do EB (31 casos); 200- Português e Estudos Sociais/História do 2º ciclo do EB (5 casos); 300- Português do 3º ciclo do EB (6 casos); 330- Inglês do 3º ciclo do EB (5 casos); 400- História do 3º ciclo do EB (5 casos); 500- Matemática do 3º ciclo do EB (5 casos); 510- Física e Química do 3º ciclo do EB (6 casos); 520- Biologia e Geologia do 3º ciclo do EB (6 casos); 910- Educação Especial (11 casos). É possível analisar os restantes casos na (cf. Apêndice 14, tabela 3).

No que se refere ao tempo de serviço dos inquiridos, a maioria (53,91%) apresenta um número significativo de anos de carreira, nomeadamente de 21 a 30 anos. Seguidamente, entre 10 a 20 anos de serviço e entre 31 a 40 anos de serviço apresentam exatamente o mesmo número de formandos, 26 (22,61%). Com menos de 10 anos de serviço há apenas 1 formando e com mais de 40 anos não houve nenhuma ocorrência. Podemos assim afirmar que a maioria dos docentes inquiridos (N=62) já tem um número bastante significativo de anos de serviço, nomeadamente de 21 a 30 anos, significando que estes se encontram numa fase média/avançada da sua carreira, tendo já uma vasta experiência na sua área. Deste modo, verificando que grande parte do corpo docente ainda está a meio da sua carreira profissional, é possível dizer que estes deverão continuar a apostar no seu desenvolvimento profissional, sendo a formação contínua um meio para se atingir esse fim (cf. Apêndice 14, gráfico 7).

Referente ao tempo de serviço dos inquiridos na atual escola/agrupamento de escolas em que exerce as suas funções os valores encontram-se relativamente distribuídos nos vários intervalos de anos. Dos 115 inquiridos 26 (23,2%) encontram-se há menos de 5 anos a exercer as suas funções na atual escola/agrupamento de escolas. O segundo tempo de serviço com um maior número de formandos é entre 11 a 15 anos com 23 formandos (20,5%). Seguidamente, com 17 (15,2%) formandos encontra-se o intervalo de tempo de 5 a 10 anos e o de 16 a 20 anos com 16 e 17 formandos, respetivamente. Assim sendo, o intervalo de 21 a 25 anos contém 14 formandos, resultando em 12,5% da totalidade dos formandos. Como é possível visualizar através do gráfico nº8 (cf. Apêndice 14), os 3 intervalos de tempo com menor número de formandos é o intervalo de tempo dos 26 aos 30 anos, com 9 formandos (8%); dos 31 aos 35 anos, com 5 formandos (4,5%); e, por fim, de 36 a 40 anos com 2 formandos (1,8%). Ao olharmos para o gráfico, verificamos que apenas

42 docentes estão a exercer as suas funções no agrupamento/escola em que se encontram há menos de 10 anos, sendo que a grande maioria do universo (N=73) está a desempenhar funções no agrupamento/escola há mais de 10 anos. É possível correlacionar os dados acima apresentados com o “Setor de ensino”, pois à semelhança dos dados recolhidos nesta última categoria referida é possível referir que os agrupamentos/escolas encontram-se atualmente com um corpo docente relativamente estável (Carmo, 2013, p.37).

Relativamente aos cargos de coordenação, gestão e administração exercidos pelo público-alvo no presente ano letivo (2018/2019), encontramos a seguinte distribuição:

Tabela 1- Cargos de coordenação, gestão e administração exercidos pelo público-alvo no presente ano letivo (2018/2019)

Cargos	Nº de casos	% de casos
Diretor de turma	13	11.3
Coordenador de diretor de turma	6	5.2
Coordenador de departamento	16	13.9
Coordenador de subdepartamento	6	5.2
Coordenador de bibliotecas escolares	1	0.9
Coordenador de equipa de avaliação interna	1	0.9
Coordenador de projetos	3	2.6
Elemento do Conselho Geral	1	0.9
Presidente do Conselho Geral	1	0.9
Coordenador de Escola/Estabelecimento	5	4.3
Vice-coordenador de Escola/Estabelecimento	2	1.7
Adjunto do diretor	4	3.5
Assessor pedagógico	1	0.9
Assessor de coordenação	1	0.9
Diretor de curso	2	1.7
Nenhum cargo	62	53.9

Como é possível verificar através da tabela acima representada, a maioria dos sujeitos inquiridos (53,9%) aponta não desempenhar nenhum cargo de coordenação, gestão e administração no ano letivo 2018/2019. Quanto aos docentes que indicam desempenhar, esses cargos distribuem-se em: diretor de turma; coordenador de diretor de turma; coordenador de departamento; coordenador de subdepartamento; coordenador de bibliotecas escolares; coordenador de equipa de avaliação interna; coordenador de projetos; presidente do conselho geral; elemento do conselho geral; coordenador de escola/estabelecimento; vice-coordenador de escola/estabelecimento; adjunto do

diretor; assessor pedagógico; assessor de coordenação; e, por fim, diretor de curso. De entre esses cargos desempenhados pelos sujeitos inquiridos, os mais desempenhados são: coordenador de departamento e diretor de turma, respetivamente. Os cargos menos desempenhados pelos docentes inquiridos são: coordenador de bibliotecas escolares; coordenador de equipa de avaliação interna; elemento do conselho geral; presidente do conselho geral; assessor pedagógico; e, por fim, assessor de coordenação. (cf. tabela 1). Com isto é possível constatar que, mesmo alguns cargos tendo pouca frequência de casos, a amostra de sujeitos inquiridos é diversa, abrangendo áreas/cargos de coordenação escolar.

5.2 Funcionamento da ação(ões) de formação frequentada(s)

As ações de formação propostas pelo CFF no ano letivo 2017/2018 (à exceção das ações de curta duração) foram 18 e as seguintes:

Tabela 2- Ações de formação fornecidas pelo CFF no ano letivo 2017/2018 e alvo do presente estudo.

Ações de formação	Nº inquiridos que participaram no estudo e frequentaram as ações de formação	% de inq./docentes na ação formação	Total de inq./docentes que frequentaram a ação de formação
Estratégias e Recursos Físicos e Digitais para o Ensino da Leitura e da Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.	7	70	10
Supervisão e Trabalho colaborativo.	5	83.3	6
Ciências Experimentais no 1ºCiclo- Motivar e Praticar.	6	31.5	19
Estratégias de Ensino Eficazes e Metodologias Diversificadas de Aprendizagem no Âmbito do Projeto Fénix.	12	85.7	14
Gerir o Currículo na Educação Pré-escolar: Planeamento e Avaliação na Perspetiva da OCEPE 2016.	7	50	14
Contratação Pública em Projetos Financiados Pelos Fundos Estruturais e de Investimento.	8	72.7	11
O Contributo da Nova Legislação de Educação Inclusiva para o Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva.	14	77.7	18
Métodos e Técnicas de Estudo para Otimizar os Apoios.	9	75	12
Gestão de Comportamentos na Sala de Aula: Prevenir a Indisciplina.	16	88.8	18
Gestão de Comportamento em Contexto Escolar.	8	66.6	12

Ferramentas Tecnológicas ao Serviço da Inovação das Práticas Pedagógicas.	11	100	11
Atividades Experimentais nas Ciências Naturais nos 2º e 3º ciclos- Metas Curriculares.	5	31.2	16
Iniciação à Programação e Robótica Educativa? Plataforma ALL ABOARD.	11	31.4	35
Aprendizagem da Matemática com Utilização de Recursos Tecnológicos HYPATIAMAT. Desenvolvimento do Sentido do Número e das Operações e Génese de Estratégias de Cálculo Mental em Alunos do 1º e 2º ano.	8	50	16
Primeiros Socorros em Meio Escolar. ¹⁰	26	86.6	30
As Ciências Experimentais na Educação Pré-Escolar e o Conhecimento do Mundo.	8	40	20
Educação Sexual: PRESSE.	10	66.6	15
O Humor Enquanto Elemento Fundamental na Construção do Conhecimento e da Mundividência- Uma Abordagem Filosófica.	3	50	6

Por fim, podemos considerar a amostra de inquiridos vasta e diversificada, não só nos aspetos da idade, categoria profissional, setor de ensino, como também nas ações de formação frequentadas, isto para que a avaliação do impacto da formação desenvolvida pelo CFF em 2017/2018 seja abrangente.

Relativamente à questão “Considera a formação contínua importante?”, dos 115 inquiridos, é possível verificar que a grande maioria (101, ou seja, 87,8% dos inquiridos) considera a formação contínua importante. Podemos também verificar que apenas 1 formando afirma discordar da questão “Considera a formação contínua importante?” e 13 não têm qualquer opinião acerca do assunto (cf. Apêndice 14, gráfico 9). A formação contínua contribui para a melhoria do estatuto do docente, aumento do seu poder/autonomia, dos seus rendimentos através da progressão na carreira, do seu estatuto como também “pode desempenhar um papel importante na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”, não descurando o desenvolvimento pessoal do docente (Nóvoa, 1992, p.24). Como conclusão, é notória através dos

¹⁰ Durante o ano letivo 2017/2018 esta ação de formação foi dividida em 2 turmas, 1 delas na escola privada e outra em um dos agrupamentos de escolas.

dados recolhidos no inquérito por questionário a importância dada pelos docentes à sua formação contínua.

Como é possível verificar através da tabela 4 e gráfico 10 (cf. apêndice 14), a “aquisição de conhecimentos específicos/técnicos” (80%, N=92) foi o motivo para a frequência de ações de formação mais selecionado, seguido do “Desejo de valorização profissional” (71,3%, N=82). Seguidamente a estes dois motivos acima mencionados, a “progressão profissional” (64,35%, N= 74) também foi bastante referida. Por fim, os motivos menos mencionados pelos docentes foram as “dificuldades sentidas no meu dia-a-dia profissional” (28,7%, N=33) e a “resolução de problemas ao nível organizacional” (12,1%, N=14), respetivamente.

Comparativamente a Carmo (2013), os resultados obtidos através da opção “aquisição de conhecimentos específicos/técnicos” podem ser comparados com a opção criada pela autora “aumento de conhecimentos na área da formação”. Enquanto no presente estudo foi a opção selecionada por 80% dos inquiridos, no estudo acima referido foi apenas selecionado por 29% da população inquirida. No entanto, esta foi a segunda opção mais selecionada pelos docentes que Carmo inquiriu (2013, p.46). Assim, podemos afirmar que é transversal a importância da aquisição de novos conhecimentos em ambos os estudos. No que concerne à opção “Progressão profissional”, Carmo formulou a sua como “Necessidade de obtenção de créditos para progressão na carreira”. No caso do presente estudo esta opção foi selecionada por 64% dos inquiridos, enquanto no estudo a ser alvo de comparação foi por 24% do universo inquirido. Neste seguimento, poderá parecer uma diferença grande de percentagens entre estudos, no entanto, no caso do estudo de Carmo, esta foi a terceira opção mais selecionada (de um total de quatro). Deste modo, podemos referir que em ambas as situações os docentes ainda frequentam a formação de forma significativa com objetivo de progredir na sua carreira profissional, no entanto, valorizam ainda mais a aquisição de novos conhecimentos, fazendo com que seja o principal motivo da frequência de ações de formação.

Confrontados com a questão “Considera que as ações de formação disponibilizadas pelo Centro de Formação de Ferreira são suficientemente divulgadas?”, no que concerne às ações de formação disponibilizadas pelo CFF, a grande maioria (88,70%) considera que são suficientemente divulgadas enquanto apenas 11,70%, isto é, 13 formandos consideram o oposto. Deste modo, podemos afirmar que, de acordo com os inquiridos, na generalidade, as ações de formação chegam

aos docentes fazendo com que estes tenham conhecimento das mesmas para que possam desenvolver as suas competências e aquisição de novos conhecimentos (cf. Apêndice 14, gráfico 11).

Assim, com base nestes dados, é possível constatar que as estratégias adotadas pelos CFF para divulgar as suas ações de formação têm sido eficazes. Na questão “Como obtém conhecimento das ações de formação disponibilizadas pelo CFF?” a resposta mais selecionada pelos inquiridos foi “através das chefias” com 77 respostas, seguida da “através do centro de formação de Ferreira” com 70 respostas. Posto isto, os sujeitos inquiridos consideram também ter conhecimento das ações de formação “através dos colegas de trabalho” (42 respostas) e, em menor quantidade, “através da secção de formação e monitorização” 15 sujeitos. Por fim, houve 2 docentes que indicam obter conhecimento das ações de formação disponibilizadas pelo CFF através de outras entidades/pessoas (cf. Apêndice 14, gráfico 11 e tabela 5). Como conclusão, podemos afirmar que, é através das chefias e do próprio CFF que, maioritariamente, os docentes obtêm conhecimento das ações de formação que são fornecidas. As respostas dadas pelos dois docentes que selecionaram “outro”, à questão “Como obtém conhecimento das ações de formação disponibilizadas pelo CFF?” foram: através do formador; através da Casa Do Professor.

5.3 Nível de Satisfação

Relativamente à questão “A(s) ação(ões) de formação que frequentou foi(oram) ao encontro das suas necessidades formativas?”, 79,1% afirma concordar que a(s) ação(ões) de formação foram ao encontro das suas necessidades formativas, dos quais 51,3% concorda e 23,8% concorda totalmente. No que concerne aos formandos sem opinião, ainda se trata de um número significativo: 20 formandos afirmam não ter opinião sobre se as suas necessidades formativas foram trabalhadas nas ações de formação que frequentaram. É muito pequeno o número de formandos que se apresenta descontente (4 formandos), ou seja, que considera que as ações de formação que frequentou não foram ao encontro das suas necessidades formativas (cf. Apêndice 14, gráfico 13). Por fim, é possível sugerir que o facto das ações de formação fornecidas pelos CFF no ano letivo 2017/2018 terem ido ao encontro das necessidades dos formandos poderá estar, posteriormente, relacionado com o impacto que estas causaram. Como refere Andrade *et al.* (2013), segundo o seu estudo “Avaliação

do impacto da formação: As novas competências no posto de trabalho”¹¹, um dos fatores essenciais que promovem o sucesso das ações de formação é o facto de estas serem construídas segundo as reais necessidades dos formandos, isto é, “a formação ser sustentada num verdadeiro diagnóstico de necessidades e de contexto” para que se possa construir ações de formação “à sua medida” e que as competências/objetivos pré-definidos possam ser adquiridos (*Ibidem*, p.1456).

De acordo com os estudos de Loucks-Horsley, Hewson, Love e Stiles (1998) e Gordon, Jacobs e Solis (2014) mencionados por Machurreira “os professores só estarão plenamente envolvidos na ação de formação se esta levar em linha de conta as necessidades percecionadas por estes, apontando também que, de forma genérica, esta pretensão raramente é posta em prática” (2016, p.43).

Assim sendo, de acordo com a perspetiva dos docentes inquiridos, esta primeira parte foi cumprida com distinção. Das 4 respostas “Discordo”, dois sujeitos inquiridos apresentaram como justificação “Não vão ao encontro das necessidades em sala de aula” e os restantes 2 não responderam à questão.

Relativamente à questão “Quais as necessidades sentidas que o/a motivaram a frequentar a formação?” a resposta mais selecionada pelos inquiridos foi “necessidades de trabalho em contexto sala de aula” com 74 respostas, seguida de “necessidades de trabalho em grupo/colaborativo” com 42 respostas e “necessidades de trabalho a nível organizacional (escola/agrupamento de escolas)” com 41 respostas. Posto isto, os sujeitos inquiridos consideraram que a necessidade apresentada que menos correspondia à sua foi a de “trabalho em contexto individual” (17 respostas). Por fim, houve um número significativo que não se identificou com nenhuma resposta pré-definida e/ou, sentiu outra necessidade que não se apresentou no conjunto das respostas. Esses docentes (10) selecionaram a opção “outra necessidade”. Como conclusão, podemos afirmar que são as necessidades de trabalho em contexto sala de aula que, largamente, mais motivaram os docentes a frequentar formação. As respostas dadas pelos 10 docentes que selecionaram “outra necessidade”, à questão “Quais as necessidades sentidas que o/a motivaram a frequentar a formação?” foram: progressão na carreira

¹¹ A sua pesquisa centra-se em perceber o impacto que um curso de mestrado poderá ter no desenvolvimento e utilização das competências adquiridas, no exercício do trabalho desses alunos.

(4 respostas); adquirir conhecimento (4 respostas); e, por fim proposta do agrupamento (2 respostas) (cf. Apêndice 14, gráfico 14).

Relativamente ao conteúdo programático das ações de formação 61 (53%) docentes afirmam concordar e 34 (29,6%) concorda totalmente que o conteúdo programático das ações de formação frequentadas respeitou as necessidades identificadas inicialmente. Deste modo, apenas 4 docentes discordam (3,5%) e 16 (13,9%) consideram não ter nenhuma opinião formada. Como é possível verificar através do gráfico 15 (cf. Apêndice 14), a grande maioria dos docentes inquiridos (82,6%) afirma que o conteúdo programático das ações de formação frequentadas respeitou as necessidades identificadas inicialmente. Após esta constatação é possível que o sucesso e impacto da formação esteja diretamente relacionado com este assunto. O facto de as ações de formação irem de encontro às necessidades dos docentes (na área; conteúdo programático; entre outros) poderá “ditar” e ser crucial no impacto que esta(s) terá(ão) no futuro. De acordo com Andrade *et al.* (2013) no estudo “Avaliação do impacto da formação: as novas competências no posto de trabalho” já referido no referencial teórico e novamente oportuno nesta questão, “de pouco valerá formar um colaborador em aplicações informáticas muito evoluídas e necessários à instituição se depois não são colocados à sua disposição os equipamentos adequados à função desejada” (*Ibidem*, p.1456). Deste modo, além de um correto diagnóstico das necessidades formativas a própria construção e seleção dos conteúdos programáticos influenciará os resultados. A formação deve ser construída em contexto e conscientemente em função das reais necessidades, sejam elas pessoais, profissionais e organizacionais. Se a criação das ações de formação for sustentada num real e fundado processo de diagnóstico e análise de necessidades de formação, certamente, os resultados traduzirão esse esforço.

Assim sendo, segundo Nóvoa (1992, p.68), é possível afirmar que o diagnóstico de necessidades formativas é o “primeiro passo do processo de avaliação dos programas de formação de professores”. Não só os conteúdos programáticos podem ditar o sucesso de uma ação de formação, mas sim um conjunto de fatores, e um deles são as próprias metodologias pedagógicas. O modo como os conteúdos das ações de formação são transmitidos pelo formador é um fator importante, bem como os métodos e técnicas pedagógicas utilizadas, estratégias e atividades realizadas. Por vezes pode ser isso mesmo que define a qualidade da aprendizagem/formação e, posteriormente os efeitos que possa vir a ter nos formandos e na sua vida. Assim, de 115 formandos,

100 consideram que as metodologias pedagógicas utilizadas foram adequadas e contribuíram para a sua aprendizagem/formação (cf. Apêndice 14, gráfico 16). Deste modo, é possível afirmar que os formandos se encontram satisfeitos quantos às metodologias utilizadas nas ações de formação que frequentaram, considerando que estas contribuíram para a sua aprendizagem.

No que concerne às necessidades profissionais dos sujeitos inquiridos, a grande parte dos mesmos, mais concretamente 86 (74,8%), concorda que as ações de formação por si frequentadas corresponderam às suas necessidades profissionais. Por sua vez, verifica-se através do gráfico que um pequeno número de inquiridos, 5 formandos (4,4%) discorda que as ações de formação frequentada tenham correspondido às suas necessidades profissionais. No entanto, mais uma vez o número de inquiridos que considera não ter opinião (24 inquiridos, 20,9%) é mais elevado do que os que discordam (cf. Apêndice 14, gráfico 17). Dito de outra forma, há mais docentes a afirmar não ter opinião sobre se a ação de formação correspondeu às suas necessidades profissionais do que aqueles que consideram que não correspondeu às suas necessidades profissionais. Quanto aos inquiridos que responderam “sem opinião”, a questão que se coloca é: será que os mesmos não conhecem as suas necessidades formativas nos domínios profissionais? No entanto, é bastante superior o valor daqueles que consideram que a ação de formação se adequou às suas necessidades profissionais.

Dos 86 docentes que responderam de forma positiva, afirmando que a(s) ação(ões) de formação correspondeu(eram) às suas necessidades profissionais, apresentaram diferentes justificações que foram agrupadas nas seguintes categorias:

- A(s) ação(ões) de formação permitiu(iram) adquirir conhecimentos/aprendizagens e estratégias que contribuem para o desenvolvimento da prática profissional/pedagógica (47 sujeitos);
“Sim, nos últimos tempos deparamo-nos com alunos nativo-digitais, temos de adquirir ferramentas tecnológicas motivadoras.” (Q2)
- Constituiu uma resposta adequada (sendo em parte tautológica) (18 sujeitos);
“A qualidade das ações de formação fez com que correspondessem às minhas necessidades profissionais.” (Q59)
- A(s) ação(ões) de formação promoveu(eram) o trabalho colaborativo (8 sujeitos);

“Porque esta ação permitiu-me refletir sobre o papel da supervisão na regulação do processo ensino/aprendizagem, incrementar o trabalho colaborativo com os meus pares e partilhar saberes/experiências pedagógicas.” (Q89)

- Ausência de respostas (7 sujeitos).
“.” (Q114)
- Outras justificações (4 sujeitos);
“Alguns aspetos poderiam ter sido mais aprofundados.” (Q74)
- A(s) ação(ões) de formação foi(oram) enriquecedora(s) (2 sujeitos);
“Conteúdos enriquecedores” (Q90)

Dos 5 docentes que responderam de forma negativa, afirmando discordar da afirmação “Considera que a(s) ação(ões) de formação correspondeu(eram) às suas necessidades profissionais?”, apresentaram justificações que foram inseridas numa única categoria:

- Ações de formação irrelevantes ou insuficientemente desenvolvidas (5 sujeitos)
“Estava à espera que a ação de formação que frequentei abordasse outros conceitos que eu pudesse utilizar em contexto de sala de aula para melhorar as minhas práticas pedagógicas.” (Q64)

Posteriormente, as justificações à resposta “Sem opinião” (24 sujeitos) dos inquiridos remetem para quatro categorias distintas:

- Permite adquirir conhecimentos/aprendizagens e estratégias que contribuam para o desenvolvimento da prática profissional/pedagógica (10 sujeitos);
“A realidade educacional está em constante mudança pelo que há necessidade de adquirir novos conhecimentos, novas ferramentas para acompanhar essas mudanças.” (Q85)
- Ações de formação sem aplicabilidade prática (9 sujeitos);
“Não há neste momento condições de aplicação na escola.” (Q75)
- Ações de formação insuficientemente desenvolvidas (3 sujeitos);
“A formação foi curta para a complexidade do tema.” (Q111)
- Ausência de resposta (2 sujeitos).
“Não.” (Q71)

Por fim, é possível afirmar que a maioria dos docentes que considera que a ação de formação correspondeu às suas necessidades profissionais apresentou como justificação que a mesma permitiu adquirir conhecimentos/aprendizagens e estratégias que contribuíram para o desenvolvimento da prática profissional/pedagógica. Segundo Nóvoa (1992, p.28) a formação “passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico” bem como “processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (*Ibidem*). Para o autor, a junção destes fatores é decisiva para o desenvolvimento profissional dos docentes (*Ibidem*). Os inquiridos que consideram que a ação de formação frequentada não correspondeu às suas necessidades profissionais, consideraram as ações de formação irrelevantes ou insuficientemente desenvolvidas. Os inquiridos que afirmam não ter opinião sobre se a formação correspondeu às suas necessidades profissionais apresentam como principais justificações o facto de a mesma permitir adquirir conhecimentos/aprendizagens e estratégias que contribuam para o desenvolvimento da prática profissional/pedagógica bem como a falta de aplicabilidade prática nas ações de formação frequentadas.

Assim sendo, de acordo com os dados obtidos através do inquérito por questionário, é possível afirmar que, na generalidade de acordo com os inquiridos, a(s) ações de formação frequentada(s) correspondeu(eram) às suas necessidades profissionais principalmente através da aquisição conhecimentos/aprendizagens e estratégias que contribuem para o desenvolvimento da prática profissional/pedagógica.

No que concerne às necessidades/objetivos do agrupamento/escola onde os inquiridos exercem as suas funções, 83 (72,7%), concordam que as ações de formação por si frequentadas tenham sido adequadas. Por sua vez, verifica-se que um pequeno número de inquiridos (3 formandos, 2,6%) discorda. No entanto, mais uma vez o número de inquiridos que considera não ter opinião (29 inquiridos, 25,2%) é mais elevado do que os que discordam (cf. Apêndice 14, gráfico 18). Será que os docentes que afirmam não ter opinião desconhecem as necessidades e objetivos do seu agrupamento/escola? Ou têm dúvidas sobre essa adequação ou têm opiniões diversas dependendo das ações? Dado o seu elevado número em muitas das questões, seria por certo esclarecedor entender as razões deste ‘não enunciar opinião’ sobre a formação que frequentaram.

Mesmo não tendo justificção para o número relativamente elevado de docentes que consideram não ter opinião, é notório o *feedback* positivo dado pelos restantes docentes. Dos 83 docentes que responderam de forma positiva, afirmando que a(s) ação(ões) de formação correspondeu(eram) às suas necessidades/objetivos do agrupamento/escola onde os inquiridos exercem as suas funções, apresentaram diferentes justificções que foram agrupadas nas seguintes categorias:

- Aquisição e desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem (ou outros conhecimentos) (32 sujeitos);
“No meu caso sim. Aprendi a diversificar ferramentas quer nas aprendizagens, quer na avaliação.” (Q57)
- Capacitar os docentes de capacidades/competências de resolução de problemas relevantes no agrupamento/escola (19 sujeitos);
“É sempre importante que todos os membros da comunidade educativa estejam preparados para qualquer eventualidade a nível de primeiros socorros.” (Q69)
- Outras respostas (11 sujeitos).
“Não estava nesta escola” (Q48)
- Ausência de resposta (11 sujeitos).
“S” (Q45)
- Ação de formação que vai ao encontro de projetos/programas desenvolvidos/implementados pelo agrupamento/escola (10 sujeitos);
“Este tema faz parte do programa de sucesso educativo do agrupamento.” (Q25)

Dos 3 docentes que responderam de forma negativa, afirmando discordar da afirmação “Considera que a(s) ação(ões) frequentada(s) foi(oram) adequada(s) às necessidades/objetivos da escola/agrupamento onde exerce as suas funções?”, apresentaram justificções que foram inseridas em duas categorias:

- Outras respostas (2 sujeitos).
“Formação de um clube de robótica.” (Q12)
- Não produziu alterações/não teve efeitos no agrupamento/escola (1 sujeito);
“Não contribuíram para melhorar as minhas práticas pedagógicas”. (Q64)

Posteriormente, a justificação à resposta “Sem opinião” (29 sujeitos) está dividida em diferentes categorias:

- A(s) ação(ões) frequentada(s) foi(oram) em parte adequada(s) às necessidades/objetivos da escola/agrupamento onde exerce funções (10 sujeitos);
“Em parte, uma vez que algumas ações incidiram sobre necessidades da escola.” (Q63)
- Não produziu alterações/não teve efeitos no agrupamento/escola (6 sujeitos);
“Não, porque os equipamentos existentes não me permitem usar aquilo que aprendi.” (Q2)
- A ação de formação pode apoiar a prática pedagógica (5 sujeitos);
“Por um lado, no sentido de trabalhar a atitude e comportamento dos alunos, por outro na diversificação de estratégias.” (Q22)
- Outras respostas (3 sujeitos);
“Não sei bem” (Q4)
- Ausência de resposta (3 sujeitos).
“.” (Q8)
- Capacitar os docentes de capacidades/competências de resolução de problemas relevantes no agrupamento/escola (2 sujeitos);
“A escola está a ficar mais indisciplinada” (Q13)

Deste modo, é possível afirmar que a maioria dos docentes que considera que a ação de formação frequentada foi adequada às necessidades/objetivos da escola/agrupamento onde exerce as suas funções apresentou como justificação que a mesma contribuiu para a aquisição e desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem (ou outros conhecimentos). Os inquiridos que consideraram que a ação de formação frequentada não foi adequada às necessidades/objetivos da escola/agrupamento onde exerce as suas funções consideraram que as ações de formação não produziram alterações nem efeitos no agrupamento/escola. Os inquiridos que afirmam não ter opinião sobre se a formação foi adequada às suas necessidades organizacionais apresentam como principais justificações o facto de esta apoiar a prática pedagógica, estar adequadas às necessidades organizacionais apenas em parte e, negativamente, que não produziu alterações e efeitos no agrupamento. Como conclusão, verificamos que dos 83 docentes que consideraram que as ações de formação foram adequadas às necessidades/objetivos da escola/agrupamento onde se inserem, a

justificação com mais frequência (N=32) foi o facto de estas proporcionarem aos docentes a aquisição e desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem (ou outros conhecimentos).

Parafraseando Nóvoa “A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula” (1992, p.28). Dito de outra forma, o desenvolvimento profissional (abordado acima) e o desenvolvimento organizacional andam de mãos dadas isto porque “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (*Ibidem*).

No que se refere às expectativas iniciais formadas por cada sujeito inquirido, está claro que a maioria dos inquiridos tem opinião positiva. Dos 115 docentes, 84 (73,1%) afirma que esta correspondeu ao que esperava, 25,2% (N=29) afirma encontrar-se sem opinião ao que foi questionado e 1,7% (N=2) discorda, isto é, não considera que a(s) ação(ões) de formação que frequentou correspondeu(eram) às suas expectativas iniciais (cf. Apêndice 14, gráfico 19).

Como conclusão importa salientar que a maioria dos docentes inquiridos (79,1%) considera que as ações de formação que frequentaram foram de encontro às suas necessidades formativas, necessidades essas que, segundo aproximadamente 64% dos inquiridos, eram necessidades de trabalho em contexto de sala de aula.

5.4 Competências desenvolvidas e/ou adquiridas

Relativamente à afirmação “A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para o seu desenvolvimento pessoal”, dos 115 inquiridos, aproximadamente 87,9 %, e 101 dos inquiridos consideram o contributo das ações de formação “Importante” e “Muito importante” para o seu desenvolvimento pessoal. Por conseguinte, 11,3 % dos inquiridos (13) consideram as ações de formação frequentadas pouco importantes para o seu desenvolvimento pessoal e 0,9%, isto é, 1 inquirido afirma não terem qualquer importância (cf. Apêndice 14, gráfico 20). Como conclusão, podemos observar que, na perspetiva dos inquiridos, para lá da aquisição de novos conhecimentos úteis à prática pedagógica, as ações de formação oferecidas pelo CFF também contribuem para o desenvolvimento pessoal do docente.

Verificamos também que estes efeitos da formação foram referidos pelos entrevistados que consideram que a(s) ação(ões) de formação que frequentaram proporcionaram mudanças e aquisição de competências a nível pessoal, como por exemplo:

“Sim. Com o contacto de novas metodologias e novos paradigmas na educação e também com o trabalho na biblioteca, sinto que me desprendi um pouco da minha zona de conforto e comecei a trabalhar mais de forma colaborativa.” (E-F)¹²

Para Nóvoa, a formação individual não se deverá apenas focar na acumulação de cursos/conhecimentos técnicos, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (1992, p.25). É também importante salientar o estudo de Bernardes (2008) intitulado “Políticas e práticas de formação em grandes empresas- Situação actual e perspectivas futuras” e referido no referencial teórico, em que a autora apresenta a proposta tipológica: *formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social*. Segundo a autora, pretende-se, através da formação o desenvolvimento do indivíduo ao nível pessoal, social, comunicacional e relacional (2008, p.66). Pretende-se que o formando detenha capacidades de *saber-fazer*, não descurando o *saber-ser*. Seguindo o pensamento da autora, no conceito de formação deveria estar englobado o conceito de educação, isto é, além do desenvolvimento profissional e organizacional, a formação deve também promover o desenvolvimento pessoal.

Como acima se mencionou, dos 115 inquiridos, 87,9% e 101 dos inquiridos consideraram o contributo das ações de formação “Importante” e “Muito importante” para o seu desenvolvimento pessoal, apontando os seguintes aspetos:

- Ausência de resposta; (34 sujeitos)
- Obtenção de novas aprendizagens; (24 sujeitos)

“A necessidade de me aperfeiçoar e atualizar em novos conhecimentos.” (Q107)

- Melhoria da atividade profissional e aprendizagem dos alunos; (22 sujeitos)

“Melhoria da minha atividade profissional” (Q3)

- Enriquecimento pessoal; (11 sujeitos)

“Melhoria da capacidade comunicacional e da empatia; evita e ajuda a resolver conflitos íntimos e com os outros.” (Q58)

¹² Houve 1 ausência de resposta.

- Promoção da partilha e trabalho colaborativo (10 sujeitos);

“Convivência, interajuda, partilha de conhecimentos e vivências.” (Q29)

Dado que estes itens enunciados como justificações pelos inquiridos parecem recair no domínio do desenvolvimento profissional (obtenção de novas aprendizagens; melhoria da atividade profissional e aprendizagem dos alunos), sugere-se que tal pode significar que estes componentes/aspectos sejam entendidos pelos sujeitos como parte do seu desenvolvimento pessoal.

No que concerne ao trabalho colaborativo e partilha de experiências, para Nóvoa este é um dos pontos importantes para o desenvolvimento pessoal, justificando que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais, cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (1992, p.26). O diálogo entre docentes, a partilha de saberes e experiências é fundamental para “consolidar saberes emergentes da prática profissional” (*Ibidem*).

No que toca ao enriquecimento pessoal, este foi composto por respostas de cariz pessoal em que os inquiridos referiram algumas competências adquiridas/desenvolvidas através da formação úteis ao seu dia-a-dia tanto aquando do exercício da sua profissão como em situações sociais.

Quanto à afirmação “A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para o seu desenvolvimento profissional”, dos 115 inquiridos, 91,3% e 105 dos inquiridos considerou o contributo das ações de formação “Importante” e “Muito importante” para o seu desenvolvimento profissional. Por conseguinte, dos 115 inquiridos, 8,7 % dos inquiridos (10) consideram as ações de formação frequentadas pouco importantes para o seu desenvolvimento pessoal e não há ninguém que considera que a formação frequentada não teve qualquer contributo para o seu desenvolvimento profissional (cf. Apêndice 14, gráfico 21). Como não houve nenhum inquirido a considerar as ações de formação frequentadas “nada importantes” é possível concluir que, na perspetiva dos docentes inquiridos, a formação fornecida pelo CFF no ano letivo passado teve impacto/efeito no desenvolvimento profissional dos docentes.

No que concerne às entrevistas, a maioria dos docentes entrevistados¹³ considera que a formação frequentada contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, isto porque *“Há sempre práticas que alteram. Conseguimos encontrar novas ferramentas para motivar mais os alunos, novos*

¹³ Houve 2 ausências de resposta.

métodos de aula” (E-D), bem como “todas elas me fazem pensar em uma nova forma de abordar os alunos e ir de encontro às necessidades de cada um (...) e essas formações permitiram-me estar muito mais atenta e sensível a esse não verbal dos alunos e eu sinto que consigo chegar muito mais facilmente a eles” (E-C). No entanto, há uma opinião bastante diferente das restantes, em que se considera que “É um pouco essa dissociação entre o que o formando acha interessante na teoria e aquilo que ele acha que é capaz de fazer com a teoria. Há muito o discurso “sim, isso é tudo muito bonito, mas na minha escola, com os meus alunos isso não funciona” (E-A), isto é, há ainda alguma resistência pela parte dos professores em inovarem/aplicarem novas estratégias e práticas para que se possam também desenvolver enquanto profissionais.

Comparando com a dissertação de mestrado já mencionada anteriormente de Carmo (2013), à semelhança dos dados obtidos e acima apresentados (91,3% consideram as ações de formação frequentadas importantes para o seu desenvolvimento profissional), a autora constatou que 95% dos docentes que inquiriu consideram que a formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, concluindo que “parece indicar que na totalidade, os docentes percecionam a formação como um requisito indispensável para os eu desenvolvimento profissional” (*Ibidem*, p.61).

Deste modo, concorda-se com Day (2001, p.233) quando refere que “a formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional e contínuo dos professores”, não descurando também que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores (também) depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a actividade docente” e não unicamente das ações de formação que frequentam (*Ibidem*, p.15).

Relativamente à importância das ações de formação frequentadas para o desenvolvimento da escola/agrupamento onde os docentes exercem as suas funções, dos 115 inquiridos, 87,9% e 101 dos inquiridos consideram o contributo das ações de formação “Importante” (70) e “Muito importante” (31) para o desenvolvimento da escola/agrupamento onde lecionam. Por conseguinte, dos 115 inquiridos, 12,2% dos inquiridos (14) consideram as ações de formação frequentadas pouco importantes para o desenvolvimento da escola/agrupamento onde exercem as suas funções e não há nenhuma ocorrência da opção “nada importante”, ou seja, não há nenhum docente inquirido que

considere que as ações de formação frequentadas não têm qualquer contributo para o desenvolvimento da sua escola/agrupamento (cf. Apêndice 14, gráfico 22).

Já no que concerne aos dados recolhidos pela entrevista, a opinião dos informantes encontra-se um pouco dividida, alguns afirmam observar efeitos da formação na escola/organização, isto porque notam *“que a escola a partir daí que se organizou de uma forma diferente. Aliás basta só o facto de haver articulação entre ciclos, só isso implica que a escola já tenha que se organizar de uma forma diferente”* (E-F). Há um caso que considera ter alguma influência, porém alguns constrangimentos, justificando que *“Elas têm influência, umas de uma forma mais visível do que outras, com as limitações reportadas aquilo que foi dito anteriormente: a apropriação individual ser sempre condicionada por aquela resistência/desconfiança (...) isto começa individualmente e em termos de escola no seu todo é obvio que depois também não é legível essa influência. Aliás, não é legível no imediato, é evidente que eu acho que alguma influência ela tem sempre”* (E-A). Por fim, 2 entrevistados não consideram que a formação contribua para o desenvolvimento organizacional, mencionando que *“não me parece. Nem todos os professores aderem da mesma forma à questão da formação, da atualização e melhoria, nem estão, muitas vezes, recetivos à mudança”* (E-B) afirmando um segundo sujeito que *“Essas formações que são dirigidas para o pessoal docente não sinto que tenha tanto impacto ao nível organizacional”* (E-D).

Quando confrontados, durante a entrevista, com a sua perspetiva acerca da “Influência da formação no alcance de mudanças ao nível organizacional” as opiniões são ligeiramente diferentes. Na questão acima mencionada, 2 do total de 7 entrevistados afirmam considerar que não houve contributo da ação de formação para o desenvolvimento organizacional. Já na afirmação agora referida, 1 entrevistado afirma não verificar quaisquer alterações, justificando que *“(...) do ponto de vista teórico diria que seria possível, sim. Agora para já na experiência que tenho nas escolas não, não tenho visto alterações nem mudanças ao nível organizacional”* (E-B) e outro afirma *“(...) que é a direção quem pode provocar a mudança nas escolas através da formação”* (E-D). Os restantes docentes entrevistados afirmam verificar mudanças ao nível organizacional provocadas/influenciadas pelas ações de formação que foram frequentando: *“Sim, depois conseguimos verificar essas mudanças através da avaliação que fazemos ao projeto educativo.”* (E-G); *“(...) verifica-se que se mudaram alguns procedimentos bem como a distribuição de serviços já é feita de outra forma, por*

exemplo.” (E-F). Deste modo, é possível concluir que, mesmo com diferentes intensidades e argumentos, grande parte dos docentes consideram que as ações de formação que frequentaram contribuíram para o desenvolvimento do agrupamento/escola onde exercem as suas funções

De acordo com Nóvoa, “nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento” (1992, p.28). Neste seguimento, “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola”, isto é, deverá haver um especial cuidado para que a formação esteja (também) relacionada com o que a escola entende como os seus projetos (*Ibidem*); deste modo, o desenvolvimento organizacional envolveria os docentes e a sua formação, bem como a mudança/inovação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Para finalizar, a afirmação “a importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para o desenvolvimento profissional” está diretamente relacionada com “a importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para o desenvolvimento da escola/agrupamento de escolas onde exerce as suas funções”, isto porque ao promovermos o desenvolvimento profissional dos docentes, estamos a contribuir para a transformação/evolução da escola.

Relativamente à importância das ações de formação frequentadas para a melhoria das relações profissionais, dos 115 inquiridos, 78,3% e 90 dos inquiridos consideram o contributo das ações de formação “Importante” (69) e “Muito importante” (21) para a melhoria das relações profissionais. Por conseguinte, dos 115 inquiridos, 20,9% dos inquiridos (24) consideram as ações de formação frequentadas pouco importantes e apenas 0,9% dos inquiridos (1) considera a formação nada importante para a melhoria das relações profissionais. Podemos assim verificar que a grande maioria dos docentes inquiridos considera que as ações de formação frequentadas contribuíram para a melhoria das relações profissionais (cf. Apêndice 14, gráfico 23).

Foi unânime a opinião dos entrevistados, todos consideram que a formação por si frequentada produziu efeitos ao nível das relações profissionais, mencionando com bastante frequência o aumento do trabalho colaborativo e partilha de ideias/experiências e práticas de disseminação como se pode comprovar: “(..) *as formações servem sempre o aumento da comunicação entre docentes, bem como a partilha de estratégias com aqueles que não frequentam a*

formação” (E-D) assim como “(...) dá origem a um trabalho mais colaborativo, proporciona uma maior troca de ideias, de experiências” (E-B).

Podemos relacionar o contributo das ações de formação frequentadas pelos docentes inquiridos para melhoria das relações profissionais com a influência da formação para a melhoria da relação interpessoal com os colegas de trabalho, sobre a qual foram inquiridos os entrevistados. Para a totalidade dos entrevistados as ações de formação contribuíram para a melhoria dessa relação, nomeadamente *“(...) a partilha de experiências, entreajuda e trabalho colaborativo” (E-E)*. Outro exemplo disso mesmo: *“Lembro-me que depois de fazermos a formação de gestão de conflitos os professores estavam mais à vontade para falarem entre si sobre os conflitos que iam surgindo dentro da sala de aula” (E-G).*

Como verificamos, tanto através os docentes inquiridos através do questionário, como os docentes inquiridos através da entrevista concordam que as ações de formação frequentadas contribuíram para a melhoria das suas relações profissionais e interpessoal com os colegas de trabalho. Deste modo, é possível constatar que, se essas relações melhoram, o ambiente de trabalho, por si só também melhora. Para os docentes inquiridos através da entrevista, as ações de formação proporcionaram a melhoria do ambiente de trabalho com os pares e, por sua vez, há quem considere que também com os seus próprios alunos, como podemos comprovar: *“O facto de muitas vezes as pessoas conversarem e partilharem ideias e experiências de formação está a influenciar o ambiente de trabalho” (E-D); “(...) sinto que nos últimos tempos temos uma partilha maior entre os alunos” (E-C).*

Para Nóvoa, “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação” (1992, p.30). Assim sendo, a melhoria das relações profissionais através das ações de formação, pode, por sua vez, contribuir para a melhoria da organização.

No que concerne à importância das ações de formação frequentadas para a melhoria das equipas de docentes, dos 115 inquiridos, 81,7% e 94 dos inquiridos consideram o contributo das ações de formação “Importante” (71) e “Muito importante” (23) para a melhoria das equipas de docentes. Por conseguinte, dos 115 inquiridos, 16,5% dos inquiridos (19) consideram as ações de

formação frequentadas pouco importantes e apenas 1,7% dos inquiridos (2) considera a formação nada importante para a melhoria das equipas de docentes (cf. Apêndice 14, gráfico 24).

Através da entrevista verificamos que a grande maioria verifica efeitos da formação frequentada na melhoria das equipas docentes, *“é que havendo um elemento que frequentou determinada ação de formação pode “contagiar” a equipa pedagógica, pode ser um elemento irradiador, influenciador da equipa pedagógica” (E-A)*. Há, por sua vez, quem verifique efeitos ao nível do *“(...) trabalho colaborativo, de articulação, foi fundamental e houve uma profunda alteração” (E-E)*. Relativamente ao docente representante da escola profissional a opinião é diferente pois afirma que *“A escola este ano não criou equipas multidisciplinares e penso que para o próximo ano é que conseguiremos perceber isto melhor” (E-F)*. Podemos assim constatar que a grande maioria dos docentes inquiridos e entrevistados considera que as ações de formação frequentadas contribuíram para a melhoria das equipas de docentes.

Quanto à importância das ações de formação frequentadas para a melhoria das dinâmicas pedagógicas individuais e coletivas, dos 115 inquiridos, 84,4% e 97 dos inquiridos considerou o contributo das ações de formação “Importante” (60) e “Muito importante” (37) para a melhoria das pedagógicas. Por conseguinte, dos 115 inquiridos, 13,9% dos inquiridos (16) consideram as ações de formação frequentadas pouco importantes e apenas 1,7% dos inquiridos (2) considera a formação nada importante para a melhoria das dinâmicas pedagógicas (cf. Apêndice 14, gráfico 25).

No que concerne aos dados recolhidos pela entrevista, a maioria dos docentes considera verificar efeitos da formação que contribuem para a melhoria das dinâmicas pedagógicas individuais e coletivas. Alguns dando apenas uma resposta mais generalizada, dizendo que *“também observei mudanças e mudanças muito significativas” (E-E)*, outros dando um exemplo em concreto: *“No meu caso pessoal tem melhorado. O facto de ter uma equipa grande aqui na biblioteca escolar tem permitido o trabalho com vários professores e há professores perfeitamente abertos a diferentes perspetivas” (E-F)*. Por sua vez, há quem considere este impacto um pouco reduzido, afirmando que *“Individualmente já tinha dito há pouco que às vezes há alguma resistência, ou pelo docente achar que não funciona na sua escola e com os seus alunos, ou por achar que dá muito trabalho. Desta forma, o impacto coletivo é mais reduzido, porque individualmente já foi limitado pelo docente” (E-A)*. Deste modo, é possível verificar que a grande maioria dos docentes inquiridos considera que as ações

de formação frequentadas contribuíram para a melhoria das dinâmicas pedagógicas, sejam elas individuais e/ou coletivas.

No que alude à importância das ações de formação frequentadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos, dos 115 inquiridos, 84,3% e 97 dos inquiridos considerou o contributo das ações de formação “Importante” (49) e “Muito importante” (48) para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Por conseguinte, dos 115 inquiridos, 12,2% dos inquiridos (14) consideraram as ações de formação frequentadas pouco importantes e apenas 3,5% dos inquiridos (4) considera a formação nada importante para a melhoria das aprendizagens dos alunos (cf. Apêndice 14, gráfico 26). Podemos assim concluir que a grande maioria dos docentes inquiridos considera que por efeito das ações de formação frequentadas, as aprendizagens dos alunos melhoraram.

A presente afirmação é passível de comparação com o estudo feito por Carmo (2013, p.55) em que também observou que a maioria dos inquiridos (81%) considerou a formação frequentada importante para a melhoria das aprendizagens dos alunos (7% considerou muitíssimo importante; 38% considerou muito importante; 36% importante). Podemos constatar que em ambos os estudos, na perspetiva dos inquiridos, as ações de formação foram importantes para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos seus alunos. No entanto, não podemos dizer que as ações de formação interferiram diretamente nas aprendizagens dos alunos, mas sim indiretamente, pois quem as frequentou foram os docentes e são as perspetivas dos mesmos que estamos a considerar. Dito de outra forma, pode-se colocar a hipótese de que as ações de formação contribuem para a atualização e aquisição de novos conhecimentos, estratégias pedagógicas e algumas vezes mudanças de práticas que, mais tarde, se refletirão no sucesso dos alunos, nomeadamente da melhoria das aprendizagens.

É possível comprovar isso mesmo pois, segundo Day existem dados “que demonstram que a formação contínua pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indirecta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula” (2001, p.213).

No que concerne à questão “A(s) que a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) implicou(aram) mudanças nas suas práticas pedagógicas?”, de entre 115 docentes que responderam ao inquérito por questionário, 10 apresentam total discordância e os restantes 12 discordam da afirmação correspondente. De seguida, 31,3% (36) dos docentes inquiridos afirmaram não ter opinião

formada. Esta é uma percentagem bastante significativa da amostra, praticamente 1/3 dos inquiridos afirma não ter opinião formada acerca do que lhes foi perguntado. Posto isto, podemos observar que um pouco menos de metade (49,6%) dos inquiridos responderam de forma positiva, isto é, consideram que a(s) ação(ões) de formação que frequentaram promoveram mudanças nas suas práticas pedagógicas. De uma forma mais detalhada, de 57 docentes, 39 (33,9%) afirmam concordar que a frequência da formação implicou mudanças nas suas práticas pedagógicas e 18 (15,7%) consideram estar totalmente de acordo com essa afirmação (cf. Apêndice 14, gráfico 27). Deste modo, é possível afirmar que este resultado positivo é um pouco mitigado, no sentido de que, embora seja mais ampla a fração que considera ter havido mudanças nas práticas pedagógicas, muitos não têm posição formada.

Pode haver uma correlação entre a presente questão e algumas anteriores: quando os docentes foram inquiridos acerca se a(s) ação(ões) de formação correspondeu(eram) às suas necessidades profissionais 47 de 115 sujeitos que responderam de forma positiva deram como exemplo a aquisição conhecimentos/aprendizagens e estratégias que contribuem para o desenvolvimento da prática profissional/pedagógica. Logo, mesmo não especificando quais foram essas mudanças, referiram que as houve. De seguida, podemos também relacionar esta questão com a importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para desenvolvimento profissional dos docentes inquiridos. Através das justificações apresentadas pelos mesmos percebemos que as respostas com mais frequência foram: obtenção de novas aprendizagens (24 sujeitos); melhoria da atividade profissional e aprendizagem dos alunos (22 sujeitos).

Deste modo, também podemos relacionar a afirmação “A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para a melhoria das dinâmicas pedagógicas individuais e coletivas” bem como “A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para a melhoria das aprendizagens dos alunos” com a presente questão. Consideramos que os dados obtidos nas duas questões podem ser relacionados com a mudança das práticas pedagógicas.

Como verificamos anteriormente, para a maioria dos docentes inquiridos, a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) foi(foram) ao encontro das suas necessidades formativas, podendo assim constatar-se que se tratou de formação em contexto. Segundo Formosinho & Formosinho (2018) “O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional

em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal” (p.21).

Ainda que continuem a ser muitíssimo elevadas as taxas de concordância no que toca à mudança das práticas pedagógicas dos docentes, este é um tópico onde podemos observar que a discordância tem maior expressão, bem como os que afirmam não ter opinião formada.

Comparativamente ao estudo de Carmo (2013, p.58) os níveis de discordância obtidos são um pouco maiores. Enquanto que no presente estudo 19,1% dos docentes afirmam não verificar mudanças nas suas práticas pedagógicas, no estudo de Carmo, 13% é da mesma opinião e 1% considera não saber.

Relativamente à questão colocada aos entrevistados acerca da transferência dos conhecimentos adquiridos nas ações de formação para a sua prática profissional, a totalidade de informantes respondeu de forma positiva, dizendo que “*Refletindo sobre a minha experiência sim, houve*” (E-F), bem como “*(...) acredito que tem sempre impacto de alguma forma, mesmo que a pessoa que está a fazer a formação até seja uma pessoa resistente à mudança eu acredito que acaba sempre por mudar*” (E-C).

Pretendemos relacionar a questão “A(s) que a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) implicou(aram) mudanças nas suas práticas pedagógicas?” (questionário) e “Transferência dos conhecimentos adquiridos nas ações de formação para a prática profissional” (entrevista) com a “Influência das ações de formação no alcance dos objetivos dos docentes no exercício do trabalho” (entrevista). Quanto a esta última questão, os sujeitos entrevistados afirmam: “*Não sei quantificar, mas sei que em grande parte dos docentes influenciou*” (E-B); “*(...) há sempre coisas que são muito úteis e, pelo menos, alguns dos objetivos são alcançados.*” (E-D); e, dando um exemplo concreto “*Para mim sem dúvida que sim. Por exemplo, toda a formação que frequentei na área das TIC*” (E-F).

Neste seguimento, pretende-se proceder à apresentação dos motivos pelos quais os docentes consideram que a(s) ação(ões) de formação teve(tiveram) ou não efeitos na sua prática pedagógica. Os 57 docentes que responderam de forma positiva, afirmando que a(s) ação(ões) de formação implicou(aram) mudanças na sua prática pedagógica, apresentaram diferentes justificações que foram agrupadas nas seguintes categorias:

- Melhoria e/ou mudança das metodologias/ferramentas pedagógicas (30 sujeitos);

“Apresentação de novas metodologias criativas e inovadoras.” (Q10)

- Ao nível da relação professor-aluno (8 sujeitos);

“Na relação com os alunos. Ajuda a transformar a mentalidade dos professores.” (Q56)

- Aquisição, pela parte do docente, características/competências enquanto profissional e enquanto pessoa (8 sujeitos);

“Sim. Estou mais desperta para sinalizar situações de saúde que exigem cuidados e, estou muito mais segura para lhe responder.” (Q36)

- Promoveu uma maior partilha de saberes e trabalho colaborativo (7 sujeitos);

“Sempre que se frequenta uma formação há uma pesquisa e envolvimento acrescido sobre os temas tratados o que nos torna melhores profissionais. A perspetiva de outros docentes também é uma mais valia.” (Q3)

- Outras respostas (2 sujeitos);

“Numa fase inicial muitas vezes o melhor é ignorar.” (Q13)

- Ausência de resposta (2 sujeitos).

“s.” (Q34)

A grande parte dos docentes que afirmam que a formação contribuiu para a mudança de práticas pedagógicas, admite tê-lo feito através de práticas inovadoras e outros, experiências que viveram/proporcionadas nas próprias ações de formação.

No artigo redigido por Formosinho & Formosinho e considerado pertinente para o presente estudo, são comparados os procedimentos da mediação pedagógica no que remete à formação inicial e formação em contexto tendo em conta os principais autores, isto é, formandos e formadores. Assim sendo, houve uma professora entrevistada que afirmou “Não tenho dúvida nenhuma que as interações são o coração da pedagogia” (2018, p.26). Assim sendo, verificamos no nosso estudo que as formações proporcionaram a alguns docentes (ainda que em baixa frequência) a melhoria das suas relações com os alunos e vice-versa. Para os autores “as interações sensíveis, desafiadoras e promotoras de autonomia são igualmente relevantes quer para a construção de relações de mútua confiança e de colaboração com educadoras em formação, quer para a construção de relações de mesma natureza com as crianças” (*Ibidem*).

A par da frequência da afirmação explicada anteriormente (N=8) os docentes apresentaram como exemplo de mudança nas suas práticas pedagógicas a aquisição, pela parte do docente, de características/competências enquanto profissional e enquanto pessoa, nomeadamente consciência face a atitudes tomadas e segurança, especificando o caso da saúde e a maior capacidade de resolução de problemas nesse âmbito que possam surgir. De seguida, apresentam que a formação promoveu a mudança nas suas práticas pedagógicas na medida em que promoveu a partilha de saberes e trabalho colaborativo, através da perceção/conhecimento da perspectiva de outros docentes bem como do trabalho em conjunto. No estudo de Mucharreira (2016), o autor também verificou o contributo da formação para o trabalho colaborativo, comprovando-o através do seguinte depoimento de um entrevistado “(...) grupos colaborativos em que estamos sempre a discutir sobre a prática, numa supervisão interpares muito importante” (p.57).

Para alguns docentes a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) não implicou(aram) mudanças nas práticas pedagógicas (22 sujeitos). Isto porque:

- Os conteúdos abordados não estavam relacionados/não promoveram a melhoria da prática pedagógica do docente (17 sujeitos);

“As ações não estavam diretamente ligadas às práticas pedagógicas.” (Q63)

- ‘Tocaram’ talvez ligeiramente alguns aspetos das práticas pedagógicas (4 sujeitos);

“Alguma mudança, para explorar os conteúdos abordados.” (Q6)

- Ausência de resposta (1 sujeito).

“.” (Q8)

No que concerne às respostas em que os docentes consideraram que a formação não contribuiu para a mudança das práticas pedagógicas verificamos que a maioria dos mesmos justifica que os conteúdos abordados não estavam relacionados/não promoveram a melhoria da prática docente. Um exemplo de uma formação que poderá não trazer benefícios especificamente na mudança de práticas é “Contratação Pública em Projetos Financiados Pelos Fundos Estruturais e de Investimento”. No entanto, 4 dos sujeitos que consideraram não haver nenhuma mudança nas suas práticas pedagógicas, justificaram como havendo alguma mudança, mas pouca. Deste modo, esses 4 docentes admitem na justificação dada que houve alguma mudança, no entanto, demonstram-se insatisfeitos, pretendendo ou esperando mais.

Relativamente às respostas “sem opinião” (36 sujeitos) sobre a mudança das práticas pedagógicas em relação com a formação, são apresentadas justificações que vão da percepção de que o contributo da formação foi mais no sentido do reforço de práticas já desenvolvidas ou aprofundamento de conhecimentos, até não ter sido (ainda) aplicável ou ter poucas implicações para as práticas. Devido a este facto, todas as respostas estão agregadas apenas numa categoria:

“Ainda não coloquei em prática os novos conhecimentos.” (Q5)

“Aprofundou alguns conhecimentos relativos à robótica e à sua utilização para fins quotidianos.” (Q12)

No que concerne à questão “Caso tenha aplicado os conhecimentos adquiridos na(s) formação(ões), pensa que esses conteúdos continuarão a ser úteis para a sua prática pedagógica?”, dos 115 inquiridos, 71,3% consideram esses conteúdos continuarão a ser úteis na prática, isto é, 40,9% dos inquiridos considerou concordar com a afirmação correspondente e 30,4% concorda totalmente com a mesma. Por sua vez, verifica-se que 15 formandos (13%) discordam da afirmação correspondente à questão apresentada, sendo que 9 discordam e 6 discordam totalmente. No entanto, o número de inquiridos que considera não ter opinião (18 inquiridos, 15,7%) é mais elevado do que o número dos que discordam. Dito de outra forma, há mais docentes a afirmar não ter opinião sobre se os conteúdos adquiridos na ação de formação continuarão a ser úteis para a prática pedagógica do que aqueles que consideram que não serão úteis (cf. Apêndice 14, gráfico 28). Posto isto, é bastante superior o valor daqueles que consideram que os conteúdos continuarão a ser úteis para a sua prática pedagógica.

Comparativamente ao estudo de Carmo (2013, p.51) e á questão colocada pela autora acerca da “aplicação das competências desenvolvidas na formação ao contexto sala de aula”, a mesma obteve valores semelhantes, mas mais explícitos, isto é, sem qualquer margem para dúvida, pois 94% dos inquiridos responderam “sim” e 6% respondeu “não”.

No que concerne à questão “Na sua visão a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) contribuiu(iram) para a melhoria do desempenho dos seus alunos?”, dos 115 inquiridos, 59,1% consideram as ações contribuíram para a melhoria do desempenho dos alunos, isto é, 40% dos inquiridos considerou concordar com a afirmação e 19,1% concorda totalmente com a mesma. Por sua vez, verifica-se que 21 formandos (18,1%) discordam, sendo que 4 discordam totalmente que as

ações de formação frequentadas tenham contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos. No entanto, o número de inquiridos que considera não ter opinião (26 inquiridos, 22,6%) é mais elevado do que os que discordam. Dito de outra forma, há mais docentes a afirmar não ter opinião/não saber se as ações de formação contribuíram para a melhoria do desempenho dos alunos do que aqueles que consideram que não contribuíram (cf. Apêndice 14, gráfico 29).

Quanto à questão “Considera a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) relevante(s) para a melhoria de outras competências dos seus alunos? (para além dos resultados escolares)”, dos 115 inquiridos, 57,4% e 66 dos inquiridos consideram que através dos conhecimentos adquiridos nas ações de formação foi possível melhorar/desenvolver competências dos seus alunos. No entanto, desses 66, 15 (aproximadamente 22,7%) não apresentaram o(s) motivos(s) que os levaram a considerar que as ações de formação relevantes para a melhoria de outras competências dos seus alunos, para além dos resultados escolares (cf. Apêndice 14, gráfico 30).

Relacionando os dados obtidos na questão “Na sua visão a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) contribuiu(iram) para a melhoria do desempenho dos seus alunos?” (considerada primeira questão) com os da pergunta “Considera que a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) relevante(s) para a melhoria de outras competências dos seus alunos? (para além dos resultados escolares)” (considerada segunda questão), verificamos um aumento de 1,7% (2 respostas) que discordam totalmente na resposta à primeira questão enunciada para a segunda (melhoria de outras competências nos seus alunos). Por sua vez, houve uma descida de 1,8% (2 respostas) que discordam da primeira para a segunda questão. Quanto aos docentes que afirmam não ter opinião formada, da primeira para a segunda questão houve um aumento de 1,7% (2 respostas). No que concerne aos docentes que concordam houve uma ligeira descida na opção concordo, de 2,6% (3 respostas) enquanto as respostas ao concordo totalmente subiram 0,9% (1 resposta). Deste modo, podemos afirmar que os dados recolhidos em ambas as questões são semelhantes, podendo afirmar que, para além de contribuir para a melhoria do desempenho dos seus alunos, os docentes acreditam que a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) contribuiu(iram) para a melhoria de outras competências dos seus alunos.

Os docentes que consideram as ações de formação relevantes para a melhoria de competências nos seus alunos afirmam que essas mudanças se verificam através de:

- Ao nível do seu desenvolvimento pessoal, nomeadamente a aquisição de novas competências (motivação, comportamento, responsabilidade, autonomia, autoestima) (25 sujeitos);
“Mais motivação e mais autonomia na realização das tarefas (...).” (Q88)
- Ao nível das aprendizagens/ferramentas pedagógicas (20 sujeitos);
“Aplicação de estratégias mais diversificadas e diferenciadas na sala de aula.” (Q54)
- Promoção do trabalho colaborativo e relações interpessoais (13 sujeitos);
“Trabalho em equipa, colaborativo. Organização.” (Q10)
- Aumento da capacidade de resolução de problemas/envolvência nas atividades (8 sujeitos);
“Na forma de resolver as situações com que se deparam no dia a dia.” (Q9)
- Desenvolvimento do pensamento crítico/reflexão (4 sujeitos).
“Desenvolvimento de espírito crítico sobre acontecimentos do dia-a-dia.” (Q29)

De acordo com a perspetiva dos docentes inquiridos e os dados recolhidos através da questão acima mencionada, consideramos pertinente a opinião de Marcelo (2007, p.34) citado por Carmo (2013, p.56) onde refere que “os impactos da formação sobre a aprendizagem dos alunos estão fundamentalmente associados à transferência que os professores fazem da formação em que participaram para o seu desempenho na sala de aula.” Deste modo, para que haja efeito/sucesso no desempenho dos alunos na sala de aula tem de haver, pela parte do professor, a transferência dos conhecimentos adquiridos na(s) ação(ões) de formação para a sua prática profissional. Para o autor, é essa transferência um dos maiores requisitos para se verificar impacto da formação no ensino (sobretudo nos alunos e nas suas aprendizagens), pois considera “fundamental que o investimento na formação contínua de professores se traduza nessa transferência e nos impactos desta sobre a aprendizagem dos alunos e que essa transferência seja convenientemente avaliada” (*Ibidem*).

5.5 Impacto da formação e aprendizagens

Os efeitos que mais de 50% dos inquiridos entendem ter ocorrido são (ver dados detalhados em tabela 8, apêndice 14):

- a) Melhoria e alargamento das suas qualificações/competências sobre o tema tratado.
- b) Atualização/ aperfeiçoamento de conhecimentos.
- c) Aquisição de capacidades de adaptação às mudanças/ transformações ocorridas no local de trabalho.

- d) Obtenção de competências gerais e relacionais.
- e) Mudanças ao nível do seu relacionamento com os outros.
- f) Uma forma de progredir na carreira.
- g) Maior satisfação/ motivação a desempenhar as suas funções.
- h) Resolução de problemas existentes na escola/agrupamento de escolas.
- i) Aumento da sua confiança e autoestima no local de trabalho.
- j) Obtenção de competências que permitiram inovar, criar novos projetos dentro da escola/agrupamento de escolas a que pertence.
- k) Disseminação de conhecimentos adquiridos com a ação de formação para colegas que não frequentaram.
- l) Aumento da motivação dos alunos recorrendo a técnicas pedagógicas mais ativas (mais dinâmicas).
- m) Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos alunos.
- n) Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos docentes.
- o) Desenvolvimento de competências comunicacionais e capacidade de argumentação nos alunos.
- p) Melhor relação com os alunos.
- q) Maior valorização do seu trabalho por parte dos colegas.

No entanto, os 4 efeitos que obtiveram valores mais elevados de inquiridos a afirmar terem ocorrido são: **Atualização/ aperfeiçoamento de conhecimentos**, com 94% dos inquiridos a afirmarem ter ocorrido, em que 65,2% dos inquiridos afirma concordar e 27% concorda totalmente. Este nível de concordância também se verifica no estudo de Carmo (2013, p.57) em que 85% dos docentes inquiridos considera importante o contributo da formação para o aumento dos seus conhecimentos; **Melhoria e alargamento das suas qualificações/competências sobre o tema tratado**, com 92,2% dos inquiridos a afirmarem ter ocorrido, em que 65,2% afirma concordar e 35,7% concorda totalmente. Deste modo, segundo a perspetiva dos inquiridos a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) contribuiu(iram) para o aumento de competências sobre o(s) tema(s) abordado(s) na(s) mesma(s); **Aquisição de capacidades de adaptação às mudanças/transformações ocorridas no local de trabalho**,

com 86,1% dos inquiridos a afirmarem ter ocorrido, em que 60,9% afirma concordar e 25,2% concorda totalmente; **Obtenção de competências gerais e relacionais**, com 86% dos inquiridos a afirmarem ter ocorrido, em que 64,3% afirma concordar e 21,7% concorda totalmente. Assim sendo, podemos observar que os efeitos que obtiveram valores de concordância mais elevados abarcam os três níveis, referidos no referencial teórico, em que o impacto da formação deve ser analisado: **profissional** (Atualização/aperfeiçoamento de conhecimentos; Melhoria e alargamento das suas qualificações/competências sobre o tema tratado); **organizacional** (Aquisição de capacidades de adaptação às mudanças/transformações ocorridas no local de trabalho) e **pessoal** (Obtenção de competências gerais e relacionais) (Gomes *et al.*, 2008, p.425).

Posteriormente, entende-se oportuno referir os 3 efeitos que, mesmo apresentando níveis de concordância a passar os 50%, os níveis de inquiridos a afirmarem não ter ocorrido são mais elevados: **Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos alunos**, com 40,8% dos inquiridos a afirmarem não ter ocorrido, em que 30,4% afirma discordar e 10,4% discorda totalmente; **Maior valorização do seu trabalho por parte dos colegas**, com 40,8% dos inquiridos a afirmarem não ter ocorrido, em que 27,8% afirma discordar e 13% discorda totalmente; **Mudanças ao nível do seu relacionamento com os outros**, com 39,3% dos inquiridos a afirmarem não ter ocorrido, em que 31,3% afirma discordar e 8,7% discorda totalmente. Deste modo, podemos afirmar que a maioria dos inquiridos considera terem ocorrido os efeitos acima expostos, no entanto, dentro dessas afirmações, estas são as que apresentam maior percentagem de discordância, logo termos considerado pertinente a sua exposição.

De seguida, os 4 efeitos com maior percentagem de inquiridos que entendem não se terem verificado são: **Foi uma ação muito técnica, não contribuindo nada para a relação pedagógica**, com 83,5% dos inquiridos a afirmarem não ter ocorrido, em que 47,8% afirma discordar e 35,7% discorda totalmente; **Foi uma ação muito expositiva e não proporcionou componente prática**, com 80,9% dos inquiridos a afirmarem não ter ocorrido, em que 42,6% afirma discordar e 38,3% discorda totalmente; **Já conhecia tudo o que foi trabalhado na ação de formação frequentada**, com 77,4% dos inquiridos a afirmarem não ter ocorrido, em que 48,7% afirma discordar e 28,7% discorda totalmente; e, por fim, **Não houve qualquer mudança nos métodos de ensino**, com 67% dos inquiridos a afirmarem não ter ocorrido, em que 37,4% afirma discordar e 29,6% discorda totalmente.

Assim sendo, esta questão aborda as múltiplas vertentes que as ações de formação podem promover/desenvolver e em todas a maioria dos docentes aponta como positivo e considera adquirir/desenvolver, nomeadamente: melhoria das competências; atualização/aquisição de conhecimentos; mudanças no local de trabalho; competências gerais e relacionais; relacionamento com os outros; progressão na carreira; satisfação/motivação pessoal; resolução de problemas na escola; autoconfiança e autoestima; competências inovadoras; disseminação dos conhecimentos; desenvolvimento de competências pela parte dos alunos; capacidade de liderança; competências comunicacionais; melhoria da relação dos alunos; valorização do seu trabalho pela parte dos colegas.

Com este conjunto de afirmações foi possível verificar um impacto da formação bastante positivo na vertente pessoal, profissional e, por sua vez, organizacional.

5.6 Aspetos a melhorar

No que toca à questão “Considera haver aspetos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)?”, de 115 inquiridos, 46 (40%) considera haver aspetos que poderiam ser melhorados na ação(ões) de formação frequentada(s) e 69 (60%) inquiridos consideram o contrário. Podemos assim verificar que, mesmo que a maioria dos docentes inquiridos considere não haver aspetos a serem alvo de melhoria, um número (N=46) considera o contrário (cf. Apêndice 14, gráfico 31).

Passando à opinião pessoal, acreditamos que em todas as ações de formação há aspetos em que se possa melhorar, uns mais significativos do que outros. Através da procura e perceção dos “erros” cometidos consegue-se melhorar continuamente, fazendo com que as ações de formação respondam a necessidades formativas dos docentes, provocando o seu desenvolvimento/atualização e, por sua vez, melhorando o ensino.

Como aspetos que poderiam ser melhorados na ação(ões) de formação frequentada(s), os docentes dividem-se entre as seguintes respostas:

- Duração, calendário, horário das ações de formação (15 sujeitos);
“O tempo de duração e a época de aplicação, mais no início do ano letivo.” (Q26)
- Maior aprofundamento e vertente mais prática (14 sujeitos);
“Mais tempo para uma abordagem mais aprofundada de todos os conteúdos abordados e mais componente prática.” (Q66)

- Aspectos de conceção e organização (relevância, criatividade, conhecimento realidade, avaliação) ou técnicos (10 sujeitos);

“Em qualquer situação há sempre aspetos que podem ser melhorados, desde a utilização de novos equipamentos/materiais à relação espaço/tempo e ao apelo à criatividade individual.”
(Q16)

- Ausência de resposta (3 sujeitos).

“Nada” (Q20)

Por fim, dos 46 inquiridos que consideram haver aspetos a ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s), 3 não justificaram o(s) motivo(s) que os levam a ter essa opinião.

À questão “Se houve algum motivo/aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante, faça abaixo o seu comentário e/ou sugestão”, de um total de 115 docentes que participaram no inquérito por questionário, apenas 5 é que responderam à presente questão. Assim sendo, 3 respostas foram consideradas como ausência de resposta e as restantes duas abordaram os seguintes temas: sugestão de planificação/calendarização das ações de formação frequentadas; inovação dos temas/assuntos tratados. De forma a comprovar isso mesmo, seguem-se as respetivas respostas:

“Todas as ações serem em período pós-laboral.” (Q82)

“Aposta em mais ações de formação abordando projetos inovadores e adequados ao aluno do século XXI.” (Q87)

Deste modo, não se considerou necessária a criação de categorias devido ao número reduzido de respostas. Julgou-se apenas necessária a exposição das respostas dadas juntamente com uma breve observação às mesmas, visto terem sido apenas duas.

III Parte

5.1 Conclusão

De um modo geral, acreditamos que ainda se verificam, a nível nacional, as propostas tipológicas acerca da formação criadas por Bernardes (2008, p.66-67) e apresentadas no referencial teórico: *formação tradicional e utilitarista; formação estratégica e orientada para a resolução de problemas; formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social*. No entanto, no nosso estudo específico, podemos concluir que, segundo a análise das perspetivas e opiniões do público-alvo,

encontramos 2 tipos de formação: *formação estratégica e orientada para a resolução de problemas* (procura-se desenvolver, através da formação, as organizações/empresas e os trabalhadores que nelas exercem) e a *formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social* (além de promover um desenvolvimento profissional e organizacional promove também o desenvolvimento pessoal e social). Como foi dito anteriormente no referencial teórico, na categoria *formação estratégica e orientada para a resolução de problemas* a formação só termina quando os objetivos da mesma forem cumpridos. Podemos verificar isso mesmo quando a maioria dos sujeitos afirma que as ações de formação frequentadas contribuíram para o desenvolvimento profissional, nomeadamente no que concerne à aquisição de novas práticas pedagógicas, novas estratégias, contribuindo para uma maior partilha de saberes e trabalho colaborativo e também melhoria da relação professor-aluno, focando-se principalmente no desenvolvimento organizacional. No nosso estudo em particular, alguns docentes afirmam que as ações de formação frequentadas contribuíram para a melhoria do agrupamento/escola onde exercem as suas funções, capacitando alguns deles de capacidades/competências de resolução de problemas relevantes ao agrupamento/escola). Sugere-se que outra categoria de políticas e práticas de formação definida por Bernardes (2008) pode ser associada a certos aspetos destacados pelos inquiridos, a *formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social* (além de promover um desenvolvimento profissional e organizacional promove também o desenvolvimento pessoal e social). Aqui, como dito anteriormente, é valorizada a dimensão humana do trabalho que tem como objetivo formar cidadãos que, além de deterem competência para a execução das suas funções e capacidade de resolução de problemas, também tenham pensamento crítico e se preocupem com outras questões, nomeadamente os direitos humanos, justiça social e o futuro do planeta (Bernardes, 2008, p.66). Podemos verificar isso através da grande percentagem de docentes (87,8%) que afirma que as ações de formação frequentadas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal, obtendo novas competências gerais e relacionais, mudanças ao nível do relacionamento com os outros, aumento da sua confiança e autoestima, desenvolvimento da sua capacidade de liderança e da tomada de decisão, aplicação da partilha e trabalho colaborativo, isto é, contribuíram para o seu enriquecimento pessoal.

Observamos também que a perspetiva de Meignant (1999) acerca do conceito de formação, por nós apresentada no referencial teórico, se confirma. A formação desenvolve uma organização se

contribuir para a sua eficiência, permitindo que os formandos (neste caso os docentes) adquiram novos conhecimentos e saberes aptos a serem colocados em prática.

Para Estevão (2001), a formação deverá promover o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como da organização onde o indivíduo se encontra inserido/a exercer as suas funções. Para que isto se verifique acreditamos que a perspetiva de Bernardes se deverá confirmar: o conceito de formação deverá estar aliado ao conceito de educação (ambos discutidos no capítulo do referencial teórico).

Posto isto, não deve ser desvalorizada a avaliação do impacto da formação, como até há bem pouco tempo. Como referido anteriormente, esta deve ser uma etapa fundamental e igualmente importante que não deve ser descurada. Além de fomentar a qualidade e o sucesso das ações de formação, este procedimento fará com que os CFAE percebam se os objetivos propostos das ações de formação foram realmente cumpridos e se as ações de formação promovidas surtiram efeitos positivos no exercício do trabalho e nas perspetivas dos docentes que as frequentaram. Além disso, também permite averiguar se houve efeitos na escola/agrupamento onde o público-alvo labora, na aprendizagem dos alunos e na disseminação dos conhecimentos para os restantes colegas que possam não ter frequentado aquelas ações de formação. São estes os motivos que consideramos como primários aquando dessa avaliação. A par do rigor e cuidado na construção e implementação das restantes etapas do processo formativo, a avaliação da formação deverá ser, igualmente, uma etapa que não se deverá ultrapassar e merecedora do nosso cuidado e atenção.

Como enunciado no enquadramento teórico da problemática de estágio e no presente capítulo, a avaliação do impacto/efeitos da formação é uma etapa do processo formativo que está diretamente ligada às restantes: deverá ser sustentada numa real análise e diagnóstico de necessidades formativas; a conceção/planificação da formação deve ser feita em função da análise dessas mesmas necessidades previamente diagnosticadas (definição/seleção dos objetivos da formação e elaboração/organização dos conteúdos e critérios de avaliação); a execução do plano de formação, isto é, o momento onde ocorre a formação propriamente dita; e, por fim, a avaliação da formação: avaliação da satisfação e avaliação pedagógica.

Para que se consiga uma verdadeira e fidedigna avaliação do impacto da formação, isto é, avaliação dos efeitos que a formação teve/tem ao nível pessoal, profissional e organizacional, todas

as etapas descritas anteriormente pertencentes ao processo formativo deverão estar concretizadas com sucesso. Deste modo, é possível afirmar que, na perspectiva da maioria dos docentes inquiridos, o que acabou de ser referido verificou-se, pois, segundo a maioria dos mesmos:

- As ações de formação frequentadas foram ao encontro das suas necessidades formativas;
- O conteúdo programático das ações de formação frequentadas respeitou as necessidades pré-identificadas;
- As metodologias pedagógicas utilizadas foram adequadas e contribuíram para a sua aprendizagem/formação;
- As ações de formação frequentadas corresponderam às suas necessidades profissionais;
- As ações de formação frequentadas foram adequadas às necessidades/objetivos do agrupamento em que está inserido;
- As ações de formação frequentadas foram importantes para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional;
- As ações de formação frequentadas foram importantes para a melhoria das relações profissionais, das dinâmicas pedagógicas individuais e coletivas;
- As ações de formação frequentadas foram importantes para a melhoria das aprendizagens dos alunos, o seu desempenho e outras competências;
- Os conhecimentos adquiridos nas ações de formação continuarão a ser úteis para a prática pedagógica;
- As ações de formação frequentadas contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos, adaptação a mudanças ocorridas no local de trabalho, inovação, criação de novos projetos dentro da escola/agrupamento a que pertence, bem como progressão na carreira;
- As ações de formação frequentadas contribuíram para o aumento da motivação dos alunos recorrendo a novas técnicas pedagógicas, melhor relação com os mesmos e desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos alunos e por parte dos docentes;
- As ações de formação frequentadas contribuíram para a obtenção de competências gerais e relacionais, mudanças ao nível da relação com o outro, aumento da sua confiança e autoestima.

Sendo a avaliação do impacto da formação ao nível pessoal, profissional e pessoal o nosso principal objetivo para este estudo, é possível dizer que, de acordo com a análise da informação recolhida através de análise documental, observação, conversas informais, inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas, este desafio foi cumprido. Assim sendo, e de acordo com os dados recolhidos e analisados, podemos afirmar que, na perspetiva da maioria dos docentes inquiridos a formação frequentada contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e, por sua vez, para o desenvolvimento da organização onde labora.

6 Considerações Finais

No que concerne ao estágio curricular no âmbito do segundo ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos é feito um balanço positivo, pois este decorreu de forma satisfatória e pacífica, contribuindo esta experiência para o meu desenvolvimento pessoal, profissional/académico.

Ao longo deste percurso foram surgindo alguns obstáculos e senti algumas dificuldades que com esforço e dedicação foram superadas, fazendo com que adquirisse novas aprendizagens e competências certamente úteis tanto ao nível profissional como pessoal.

É importante proceder-se ao agradecimento ao Centro de Formação de Ferreira pela oportunidade de realização do estágio curricular, pelo apoio na criação e implementação de algo novo, que até então não tinha sido feito. No entanto, a escolha do tema foi um processo com alguma demora, visto que se pretendia que fosse algo realmente útil para a instituição e que, de alguma forma, além de contribuir para o desenvolvimento da estagiária, também pudesse contribuir para o desenvolvimento da instituição.

Relativamente ao desenvolvimento da intervenção/investigação, além da utilização de saberes e conhecimentos apreendidos ao longo do percurso académico, foi necessária a aquisição de novos através da pesquisa bibliográfica e documental, conversas com o acompanhante de estágio e reuniões com a orientadora científica.

Os objetivos definidos para o estágio curricular passaram por: conhecer o processo de formação contínua de professores; descrever o procedimento referente à gestão da formação, mais concretamente sobre a avaliação da formação; conhecer as técnicas e instrumentos que foram/são utilizados aquando da avaliação da formação; perceber, através de informantes-chave, as fragilidades, dificuldades encontradas no processo formativo; identificar quais as estratégias de avaliação da formação adotadas pelo CFF para averiguarem a eficácia da formação; identificar, no caso específico das escolas/agrupamento de escolas associadas ao CFF, quais as estratégias de avaliação da formação adotadas para averiguarem a eficácia da formação; perceber qual a perceção e importância atribuída, por informantes-chave, ao processo de avaliação da formação; conhecer instrumentos de avaliação do impacto da formação; criar instrumentos que permitam avaliar o impacto da formação; desenvolver um dispositivo de avaliação do impacto da formação que abranja os seguintes níveis:

profissional, pessoal e organizacional. De uma forma geral, podemos comprovar através do capítulo da *apresentação e discussão do processo de intervenção/investigação* que os objetivos propostos foram cumpridos e concretizados.

O principal objetivo da intervenção foi o desenvolvimento de um dispositivo de avaliação do impacto da formação das ações disponibilizadas aos docentes pelo Centro de Formação de Ferreira e a sua implementação. Estou convicta de que após várias reformulações os instrumentos criados serão úteis e uma importante ferramenta de melhoria das ações de formação, do próprio processo formativo bem como do desempenho docente.

Como referido ao longo do trabalho, a fase de avaliação do impacto da formação é uma das etapas cruciais do processo formativo. Assim sendo, para além de considerarmos que a avaliação do impacto da formação foi bem-sucedida, também entendemos que existem aspetos que poderão ser alvo de melhoria e investigação/desenvolvimento visto a inexistência de um dispositivo que proporcionasse essa mesma avaliação.

É através da avaliação do impacto da formação que podemos verificar se os conhecimentos fornecidos e outras experiências e aprendizagens construídas nas ações de formação foram retidos e postos em prática, provocando, como consequência, mudanças nas atitudes/procedimentos e práticas. Como dito anteriormente, um dos aspetos que considero determinante para que isto se verifique: as ações de formação devem ir ao encontro das necessidades dos formandos. Para a generalidade dos docentes inquiridos as ações de formação corresponderam às suas necessidades formativas, nomeadamente necessidades de trabalho em contexto de sala de aula. Verificamos também através dos dados obtidos que, segundo a perspetiva dos docentes, a formação permitiu a obtenção de novas aprendizagens; melhoria e/ou mudanças das metodologias/ferramentas pedagógicas; melhoria da atividade profissional e aprendizagem dos alunos; enriquecimento pessoal; promoção da partilha e trabalho colaborativo; entre outros (enunciados no capítulo *apresentação e discussão do processo de intervenção/investigação*).

Segundo a perspetiva de Estevão (2011) referida anteriormente, toda a formação deverá proporcionar o desenvolvimento pessoal, profissional e da organização onde o sujeito se encontra a laborar. No que diz respeito ao nível pessoal, a formação gerou mudanças na maioria dos inquiridos, nomeadamente na obtenção de novas aprendizagens, melhoria da atividade profissional e

aprendizagem dos alunos, aumento da partilha e trabalho colaborativo e também no seu enriquecimento pessoal. Quanto ao nível profissional, pretende-se que os docentes se atualizem, adquiram novos conhecimentos/ferramentas de trabalho com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos. Ao nível organizacional, pretende-se, através das formações, capacitar os docentes de capacidades/competências de resolução de problemas relevantes no agrupamento/escola indo de encontro aos projetos/programas desenvolvidos e implementados no mesmo.

Através da pesquisa documental e bibliográfica adquiri inúmeros conhecimentos sobre a temática de investigação/intervenção, desde o debate existente entre Educação e Formação, o surgimento e valorização da formação profissional de docentes, passando mesmo à importância da avaliação da formação, mais concretamente do impacto. É importante que se mude um pouco a perceção pejorativa que as pessoas têm acerca do conceito “avaliação”, para podermos olhar para ele como “melhoria”.

A componente metodológica da intervenção/investigação também proporcionou um conjunto de aprendizagens: desde a escolha do método e técnicas de investigação mais adequadas ao estudo, ao conhecimento das várias perspetivas e teorias existentes em redor das mesmas, bem como a experiência da sua concretização e operacionalização no terreno e a compreensão da utilidade que tais competências possam ter no meu futuro profissional.

Tendo em conta que o CFF nunca tinha procedido à avaliação do impacto das suas formações foi um grande desafio e, por sua vez, uma grande responsabilidade. No entanto, creio que o meu contributo na instituição de estágio foi importante e útil hoje e no futuro. Foi muito gratificante verificar a disponibilidade não só da equipa de trabalho no CFF como também dos docentes de vários agrupamentos de escolas/escolas em ajudar para que tudo isto fosse possível. Apesar da distância geográfica entre os agrupamentos de escolas/escolas ser significativa, com determinação, esforço e boa vontade, tudo se conseguiu concretizar no tempo determinado.

É de salientar a importância do contacto proporcionado com o mundo do trabalho através dos estágios curriculares pela Universidade do Minho, onde nos é dada a oportunidade de transpor os conhecimentos teóricos para a prática profissional. Mentiria se dissesse que não houve momentos de desânimo, desencorajamento e algumas adversidades e contratempus nesta (longa) caminhada, mas houve ainda mais esforço, dedicação, persistência e resiliência. Desta forma, como escreveu uma vez

Robert Collier “O sucesso é a soma de pequenos esforços- repetidos dia sim, e no outro dia também”. Com isto quero dizer que para se obter o sucesso (e no meu entender não implica apenas bons resultados, mas principalmente, grandes ensinamentos e aprendizagens) é preciso trabalho, trabalho árduo.

7. Bibliografia Referenciada

Afonso, A. J. (2014). Trabalho docente em tempo de crise(s). In J. Machado & J. Alves (org), *Escola para todos. Igualdade, diversidade e autonomia*. (pp.41-56). Porto: Universidade Católica Editora. Consultado em Agosto 24, 2019, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56569>.

Alves, P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2017) *Manual de Investigação em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andrade, A., Lagarto, J., Marques, H. (2013). Avaliação do impacto da formação: As novas competências no posto de trabalho: Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da *AFIRSE* 2003, Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. 1452- 1468. Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado em Fevereiro 15, 2019, em https://www.academia.edu/9320481/Avalia%C3%A7%C3%A3o_do_impacto_da_forma%C3%A7%C3%A3o_As_novas_compet%C3%A2ncias_no_posto_de_trabalho.

Barbier, J. (1995). *Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.

Bernardes, A. (2008) Políticas e Práticas de formação em grandes empresas- Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*. 6, 57-70. Consultado em Novembro 6, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/28228933_Políticas_e_práticas_de_formação_em_grandes_empresas_situação_atual_e_perspectivas_futuras.

Bodgan, R. & Biklen, S. (2010) *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

Caetano, A. (2007). *Avaliação da formação. Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carmo, T. M. V. C. (2013). *Avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional: o papel da formação contínua. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Editora Educa.
- Chiavenato, I. (2005). *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Cruz, J.V. (1998). *Formação Profissional em Portugal: Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estevão, C. (2001). *Formação, Gestão, Trabalho E Cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação*. Consultado em Novembro 6, 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7050.pdf>
- Esteves, M., Rodrigues, Â., Silva, M. L., Carita, A. (2015). *Para pensar a educação em Portugal: a formação de professores*. Grupo Economia e Sociedade.
- Faleiros, F., K ppler, C., Ramos, F. A., Silva, S., Goes, F., Dias, C., (2016). Uso de question rio online e divulga o virtual como estrat gia de coleta de dados em estudos cient ficos. *Texto & Contexto Enfermagem*, 25(4), 1-6. Consultado em Julho 30, 2019, em https://www.redalyc.org/pdf/714/71447791004.pdf?fbclid=IwAR0_WHBKsH8s4CdhtLHkAQs5MgwsZwJdrdbqfn1WOOBQZ1gUz2jg0Kxh4ac
- Ferreira, F.I. (2008). Reformas educativas, forma o e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educa o*, 13.38: 239-251.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- Formosinho J., Formosinho J. O. (2018). A forma o como pedagogia da rela o. *Revista FAEEBA-Educa o e Contemporaneidade*, 51, 19-28.
- Gomes, A. (2015). *Avalia o da efic cia/impacto/efeitos da forma o*. (Disserta o de mestrado). Universidade do Minho, Portugal.

- Gomes, J. F.; Cunha, M. P.; Rego, A.; Cunha, R. C.; Cabral-Cardoso, C. & Marques, C. A. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.
- Instituto para a Qualidade na Formação (2006). *Guia para a Avaliação da Formação*. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação.
- Kuhn, T.S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago.
- Machado, J. (2018). *Formação em contexto e colaboração docente*. In Guedes, António et al. (2018). *Formação contínua de professores em Portugal- de ontem para amanhã*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- Mucharreira, P. (2016). Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. *Revista Educação em Questão*, 42, 38-64.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*, in Chantraine-Demilly, et al. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. Consultado em Dezembro 11, 2018, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal, p.19-59.
- Prado, P. S., Carrara, K. (2005). Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 397-405. Consultado em Julho 30, 2019, em http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v10n3/a08v10n3.pdf?fbclid=IwAR1D_kg19WkH2Mj9fvBEa1y7UZ8fALb6t823PEKBEL_bkHRt1rVFFOny6xE
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ruquoy, D.; Maroy C.; Digneffe F.; Hiernaux, J.P.; Albarello L. e Saint-Georges P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Silva, M. A. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13.1: 77-109.

Sousa, J. (2012). *A formação contínua de professores. Modelos, políticas e percursos*. Fafe: Labirinto.

Viegas, H. (2018). *De ontem para hoje: um olhar diacrónico sobre a formação contínua de professores em Portugal* In Guedes, António et al. (2018). *Formação contínua de professores em Portugal- de ontem para amanhã*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Legislação consultada:

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (última atualização da Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores).

Decreto lei n.º 127/2015 de 7 de julho (Regulamenta a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas)

Sites consultados:

Dicionário Porto Editora, disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/t%C3%A9cnica>

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, relativo ao Perfil do Docente 2017/2018, disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf)

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, disponível em: <http://hdr.undp.org/en>

Recomendação n.º 1 /2016 do Conselho Nacional de Educação, disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/105382844/details/3/maximized?serie=II&dreId=105382795>

Relatório do Desenvolvimento Humano 2019, disponível em:
<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/PRT>

8. Apêndices

Apêndice 1- Guião da Entrevista exploratória

Destinatário: Professora do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, cujo grupo de recrutamento é o 300 (Português); membro da Secção de Formação e Monitorização (SFM).

Objetivos da recolha de informação	Blocos de questões	Questões
1. Dados pessoais	Dados pessoais.	- Género; - Idade; - Habilitações académicas
2. Dados profissionais	Dados profissionais.	- Categoria profissional; - Grupo de recrutamento; - Tempo de serviço; - Cargos de coordenação, gestão e administração; - Escalão; - Função desempenhada no ano letivo 2017/2018.
3. Conhecer as funções exercidas pela entrevistada na escola onde trabalha e no CFF, juntamente com o seu contributo no processo de formação contínua na escola onde leciona;	Cargos exercidos pelo entrevistado.	- Que funções exerce na sua escola e no CFF? - Qual o seu papel no domínio da formação na escola onde exerce as suas funções?
4. Conhecer o processo de formação contínua de docentes; (como é feita a análise de necessidades de formação; a conceção/construção, desenvolvimento e avaliação da formação; a candidatura e seleção dos formandos).	Processo de formação contínua de docentes.	- Como se processa a conceção da formação? - No seu entender, quais as fases que o processo formativo deverá ter? - Quem participa neste processo? - Como é feita a análise de necessidades de formação? Por quem é feito? - Como é feita a conceção/construção, desenvolvimento e avaliação da formação? E por quem? - Como é feita a candidatura e seleção dos formandos? E por quem?
5. Perceber as fragilidades e forças, dificuldades e oportunidades encontradas pela entrevistada no processo formativo.	Dificuldades do processo formativo.	- Considera haver dificuldades e fragilidades no processo formativo? Se sim, quais? Se não, porquê? - Considera haver alguma lacuna/fragilidade no processo formativo do CFF? Qual/is?

6. Perceber quais as razões dessas dificuldades fragilidades, forças e oportunidades.	Motivos das dificuldades do processo formativo.	- Quais os motivos/razões dessas dificuldades e fragilidades?
7. Conhecer como considera que deve ser feita a avaliação da formação (objetivos, meios, procedimentos).	Avaliação da formação.	- No seu entender, como deve ser feita a avaliação da formação? - Quais os seus objetivos, meios e procedimentos?
8. Conhecer a perceção clara e formada da entrevistada sobre o impacto da formação e a importância da sua avaliação.	Avaliação do impacto da formação.	- O que entende por avaliação do impacto da formação? - Na sua opinião, considera importante a avaliação do impacto da formação? - Quais são as razões?
9. Identificar as estratégias de avaliação da formação adotadas pelo CFF para averiguarem a eficácia da formação.	Práticas de avaliação do impacto da formação.	- Quais as práticas de avaliação da eficácia formação adotadas pelo CFF?
10. Conhecer como considera que deve ser feita a avaliação do impacto (quais os instrumentos a usar).	Instrumentos para avaliação do impacto da formação.	-Para uma correta avaliação do impacto da formação, quais os instrumentos deverão ser utilizados? -De que forma deverão ser utilizados?
11. Perceber se, na perspetiva da entrevistada, as diferentes modalidades de formação influenciam o impacto que a formação poderá ter nos docentes.	Aspetos que influenciam o impacto da formação.	- Acredita que o impacto da formação nos docentes poderá estar relacionado com a modalidade da ação que frequentou? (Curso, projeto, oficina de formação, curta duração).
12. Perceber se, na perspetiva da entrevistada, a formação em que os docentes frequentam, influencia a aprendizagem dos alunos.	Influencia da formação dos docentes nos alunos	- Na sua escola, através da formação frequentada pelos docentes, entende que houve influência na aprendizagem dos alunos? De que forma?
13. Perceber se, na perspetiva da entrevistada, a formação em que os docentes se envolvem, influencia a relação pedagógica.	Influencia da formação dos docentes na relação pedagógica.	- Na sua escola, através da formação frequentada pelos docentes, entende que houve influência na relação pedagógica? De que forma?
14. Perceber se, como formanda, a formação frequentada contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.	Desenvolvimento pessoal e profissional de docentes.	- Não só como membro da SFM mas também como formanda, que impacto a(s) formação(ões) frequentada(s) teve ao nível da melhoria do desempenho? - Considera que a(s) ação(ões) de formação podem servir para minimizar/ reduzir algum problema

		<p>identificados nas escolas/professores? Se sim, dê exemplos.</p> <p>- Considera que estes efeitos/impacto poderão estar diretamente relacionados com a modalidade formativa adotada aquando da criação da ação?</p> <p>(a concretização dos objetivos de desempenho pré-estabelecidos; necessidades solucionadas; melhoria do desempenho; redução de problemas identificados <i>a priori</i>; entre outros);</p>
15. Perceber quais os docentes que partilham cargos de coordenação, gestão e administração que considera terem uma melhor perceção acerca do impacto da formação;	Docentes com a melhor perceção acerca do impacto da formação	<p>- Como forma de auxílio na recolha de informação para a investigação, quais os profissionais que considera terem uma melhor perceção acerca do impacto da formação, para que eu possa entrevistar?</p> <p>- Quais destes profissionais considera terem uma melhor perceção dos efeitos da formação? (exemplo: coordenador de grupo disciplinar; diretor de turma; coordenador de departamento; coordenador de diretores de turma; diretor; membro da direção; presidente do conselho geral; membro do conselho geral; membro de equipa de autoavaliação; membro da SFM; outros).</p>
16. Conclusão.	Informações adicionais.	<p>- Por fim, Quais são os principais problemas relativamente à avaliação do impacto da formação?</p> <p>- Há algum aspeto que não tenha sido abordado/falado e que gostasse de expor?</p> <p>- Há alguma coisa que gostasse de acrescentar ao seu depoimento?</p>

Apêndice 2- Guião das entrevistas semiestruturadas

Destinatários: Coordenadores das equipas de autoavaliação dos agrupamentos, à exceção; da escola privada em que não existe essa equipa; da escola profissional em que é o primeiro ano que a docente que exerce essa função leciona nessa escola; em dois agrupamentos, por aconselhamento da direção- sendo entrevistados os membros da Secção de Formação e Monitorização (SFM) que as representam.

Objetivos da recolha de informação	Blocos de questões	Questões
1. Recolher informação pessoal.	Dados pessoais.	- Género; - Idade; - Habilitações académicas.
2. Recolher informação profissional.	Dados profissionais.	- Categoria profissional; - Grupo de recrutamento; - Tempo de serviço; - Cargos de coordenação, gestão e administração; - Escalão; - Função desempenhada no ano letivo 2017/2018.
3. Compreender como é organizada a formação no agrupamento/escola onde o docente exerce as suas funções.	Perspetivas sobre a formação contínua.	- Como é feita a análise de necessidades de formação? Por quem é feito? - Como é feita a candidatura e seleção dos formandos? Através de que critérios? E por quem? - Como é que se procede à construção das ações de formação pretendidas? Quem participa neste processo? - De que forma se processa o desenvolvimento das propostas formativas/propostas de formação?
4. Conhecer como é organizado o processo de avaliação da formação na escola/agrupamento onde exerce funções.	Perspetivas sobre a avaliação da formação.	- Como é feito o processo de análise e avaliação das ações de formação? (avaliação pedagógica/formativa; avaliação da satisfação); - Sobre que aspetos o agrupamento/escola recolhe informação? - Que áreas abrange? - Que procedimentos são implementados/privilegiados? Com que finalidades? - Quem participa? - Qual o lugar da auto e hetero avaliação?
5. Conhecer as práticas de avaliação do impacto da formação exercidas pelo	Organização do processo de avaliação do impacto da formação.	- O que entende por avaliação do impacto da formação? - No agrupamento/escola onde exerce as suas funções é avaliado o impacto da formação? <ul style="list-style-type: none"> • Se sim, com que finalidade? De que forma? Há quanto tempo? Por quem é feita? Através de que instrumentos? Quanto tempo após a formação realizada se faz essa avaliação?

<p>agrupamento/escola transferência dos conhecimentos para a prática profissional.</p>		<p>Quais os dados recolhidos com essa avaliação? Qual o impacto que se verificou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na pessoa do professor; - no professor como profissional e na sua identidade; - nas relações profissionais; - nas equipas de docentes; - nas dinâmicas pedagógicas, individuais e coletivas; - na escola; <p>• Caso não, qual o(s) motivo(s) para isso não se verificar.</p>
<p>6. Recolher informação sobre a perceção do entrevistado acerca do impacto da formação.</p>	<p>Perspetivas sobre o impacto da formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera importante que se proceda à avaliação do impacto da formação? Justifique. - Quanto tempo após o término da formação considera que deve ser feita a avaliação do impacto? Justifique. - Quais os instrumentos que considera mais eficazes aquando dessa avaliação? Justifique. - Pensa que a formação influenciou o alcance dos objetivos dos docentes no exercício do trabalho? Se não, Porquê? Se sim, como e em que sentidos? - Tendo conta o que observa das práticas/comportamentos dos docentes, considera que houve transferência de conhecimentos adquiridos na formação, pelos docentes, para o exercício da prática profissional? Porquê? Se sim, em que áreas é mais e menos notória essa transferência? - Como efeito da formação, é possível verificar mudanças a nível organizacional? Se não, Porquê? Se sim, dê exemplos. - Considera que a formação adquirida pelos docentes influencia de alguma forma o ambiente de trabalho? Se não, porquê? Se sim, que aspetos foram influenciados? Em que sentidos? - Entende que a formação adquirida pelos docentes contribuiu para a melhoria da relação interpessoal dos colegas de trabalho? Se não, Porquê? Se sim, em que sentidos?
<p>7. Sugestões.</p>	<p>Conclusões/sugestões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por fim, quais são os principais problemas relativamente à avaliação do impacto da formação? - Há algum aspeto que não tenha sido abordado/falado e que gostasse de expor? - Há alguma coisa que gostasse de acrescentar ao seu depoimento?

Apêndice 3- Consentimento Informado da entrevista

Eu, _____ aceito de minha livre vontade, participar neste estudo intitulado “A Avaliação do impacto da formação dos docentes da área geográfica de um Centro de Formação de Associação de Escolas”, realizado por Ana Sofia Teixeira Ferreira sob a orientação da Professora Doutora Fátima Antunes, Professora no Instituto de Educação da Universidade do Minho, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação- área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo em que estou a participar, tendo-me sido dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias. Declaro que consinto a participação no estudo através da resposta às perguntas, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para o meu tratamento. Declaro também que tenho conhecimento da forma como será feita a recolha de dados: através do gravador áudio e bloco de notas. A identidade do sujeito entrevistado não será revelada no relatório, publicação ou a qualquer pessoa não relacionada com esta investigação sem autorização prévia por escrito do participante.

Participante:

(Nome completo do(a) participante)

Investigadora:

(Nome completo da investigadora)

Braga, ____ de _____ 2019.

Agradecida pela sua colaboração.

Apêndice 4- Transcrição da Entrevista Exploratória¹⁴

Entrevista A

Dados pessoais:

Género: feminino;

Idade: 51 anos;

Habilitações académicas: Licenciatura; Mestrado; Doutoramento.

Dados profissionais:

Categoria profissional: professora de quadro de escola;

Grupo de recrutamento: 300 (português);

Tempo de serviço: 20 anos;

Cargo de coordenação, gestão e administração: coordenadora de uma equipa de apoios pedagógicos; Escalão: 4º;

Função(ões) desempenhada: professora; membro da equipa de autoavaliação; coordenadora das equipas de apoio pedagógico de várias medidas educativas; membro da Secção de Formação e Monitorização (SFM).

Entrevistadora: Que funções exerce na sua escola e no Centro de Formação de Ferreira (CFF)?

Entrevistado A: Na escola, além das funções de docente, de lecionação a quadro de turmas, tenho também tempo letivo e não letivo para o exercício do cargo de coordenadora de uma estrutura chamada LOGOS que é a agregação de medidas de apoio de promoção do sucesso escolar de diferentes áreas. Também desempenho funções na equipa de autoavaliação e represento a escola no centro de formação enquanto membro da Secção de Formação e Monitorização.

São essencialmente essas várias vertentes por onde me vou dispersando e perdendo às vezes também (risos).

Entrevistadora: Qual o seu papel no domínio da formação na escola onde exerce as suas funções?

Entrevistado A: Em várias vertentes. Por um lado, ser um bocadinho aquilo que são “olheiros” no contexto futebolístico, ou seja, olhar para o corpo docente e tentar ver se há ali pessoas com perfil, apetência (porque também é preciso tê-la) para se tornarem formadores e ingressarem então na bolsa de formadores internos. Essa é uma das funções. Às vezes não é fácil desempenhar esta porque há alguma resistência. Por vezes determinados perfis que eu vejo que poderiam, pois têm habilitações académicas, porque têm experiência profissional, mas depois por razões pessoais ou porque não gostam de dar formação, se recusam.

De seguida, também em fazer a ponte com o centro de formação, das dúvidas que haja pela parte dos docentes que queiram fazer formação, solicitá-las ao centro de formação, mas sobretudo e antes disso, acordar com a direção quais discutir e quais as necessidades de formação para fazer o plano de formação da escola. Posteriormente, nas reuniões da SFM dar conta efetivamente das necessidades da escola baseadas obviamente em problemas que foram identificados. Essencialmente nos últimos anos tem sido por aí, mais do que responder a necessidades de grupos disciplinares.

¹⁴ No presente Apêndice apenas constará a transcrição da entrevista exploratória, isto porque as restantes 6 entrevistas preencheriam o total de páginas estabelecido. No entanto, a análise de conteúdo dessas entrevistas encontra-se completa, com uma tabela redigida através da simplificação das respostas e outra com excertos de todas as entrevistas para cada categoria criada.

É meu dever também fazer a ponte inversa, isto é, trazer do centro de formação sugestões, informações que sejam relevantes para discutir com a gestão/direção. Portanto, é sempre nessa interação interna na escola e depois no cruzamento com centro de formação e com os restantes membros de outras escolas. Por vezes há necessidades semelhantes, pois os problemas também são semelhantes fazendo-se parcerias para formação. Desta forma, é um pouco esses vários papéis que se vão fazendo.

Posteriormente, na informação direta ao docente individualmente, como por exemplo: “olhe eu tenho uma dúvida, precisava de formação. Mas será que posso fazer porque eu já...”. Estas pequenas questões que por vezes são burocráticas, de saber se vai haver formação, quando vai haver, a divulgação as formações internas, explicar porque são aquelas e não são outras. É esse contacto direto com os docentes porque eu também tenho essa prática, como já disse uma vez “eu sou uma pessoa de sala dos professores”, portanto tenho essa relação direta com os professores (risos).

Entrevistadora: Passando ao processo de formação contínua, no seu entender como se processa a conceção da formação?

Entrevistado A: Sei que não era esta a prática mas nos últimos anos tem sido feito na escola e nas outras escolas parece-me que seguem a mesma linha, é de olhar para a escola tendo em conta também os documentos referenciais, o projeto educativo, o plano de ação estratégica que ainda está em vigor, outros documentos como temos agora este ano o documento de operacionalização do currículo, olhar para os vários documentos norteadores e orientadores da escola, porque já lá estão identificadas algumas das problemáticas ou das necessidades no domínio da profissionalização que nos permitem resolver essas problemáticas para depois se definirem as áreas prioritárias de formação. Até mesmo depois no centro de formação quando nos pedem as ações há aquela ideia de priorização, isto é, “gostaríamos de ter estas, mas aquelas são prioritárias”.

Isto, ao contrário do que era tradição, não é feito com tanta frequência, embora ainda seja feito em muitas escolas, onde perguntam aos departamentos que formação é que pretendem. Normalmente nesses contextos as pessoas pensam individualmente: “eu preciso desta, o outro precisa daquela; eu porque preciso na área específica, ou porque me interessa mais esta” e não em função dos objetivos da escola.

Quanto a isso, nos últimos anos creio que tem mudado em geral, e a minha experiência é essa, não é efetivamente das necessidades individuais dos professores que vêm as sugestões de formação, mas sim dos documentos norteadores que têm identificadas as problemáticas. Identificadas as problemáticas, o conselho pedagógico e órgão de gestão é quem define qual será a área de formação prioritária e desenvolvida, seguindo uma calendarização em função do que é mais urgente naquele momento.

Feita essa identificação, verifica-se se temos algum formador interno, tentando resolver o “problema” internamente, agregando o formador que tenha os requisitos necessários, e propondo ao centro de formação fazer a formação X, Y, Z, avançando para essa modalidade. Caso, pede-se ao centro de formação que encontre um formador externo para dar resposta aquela necessidade de formação identificada pelo conselho pedagógico e pelo órgão de gestão.

Já não é individualmente que se define e decide quais as necessidades formativas. Isso era o habitual, pedia-se aos departamentos para estes indicarem qual(is) formação(ões) é que queriam, e, por sua vez, cada docente dizia a sua. Isto provocava listas e listas de propostas. Desta forma, isso

agora não se faz porque a formação, e sobretudo nos últimos anos com os projetos como o PNPSE (Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar), mesmo este agora da Flexibilização, as escolas sabem que têm de responder aqueles desafios que implicam mudanças nas práticas. Sendo assim, a formação já vai muito orientada para esses domínios da ação pedagógica que se pretende que sejam trabalhados.

Entrevistadora: Quem participa neste processo?

Entrevistado A: Participam os representantes das estruturas intermédias, uma vez que os coordenadores estão presentes no conselho pedagógico. É no conselho pedagógico que estão representadas várias estruturas, nomeadamente os departamentos, membros da direção, coordenadores de diretores de turma. É essencialmente aí e depois com a direção é que se tomam as decisões.

Entrevistadora: Como é feita a análise de necessidades de formação? Por quem é feito?

Entrevistado A: Já respondi a isso anteriormente. É feita tendo em conta sempre as problemáticas identificadas no projeto educativo, ou no PAE (Plano de Ação Estratégica), ou no documento de operacionalização do currículo. É então em função disso que são definidas as prioridades de formação.

Entrevistadora: Como é feita a conceção/construção, desenvolvimento e avaliação da formação? E por quem?

Entrevistado A: Essa parte é mais deficitária (risos). Identificada a necessidade, quando há um formador interno, eu e a direção contactamos diretamente a pessoa, explica-se qual é o âmbito da formação que se pretende e sendo um formador habilitado, ele constrói efetivamente o modelo da ação e ela vai posteriormente para acreditação.

No que concerne ao desenvolvimento, a maioria das formações têm sido desenvolvidas precisamente em contexto escolar, com formadores internos e no contexto dos agrupamentos, havendo o acompanhamento pelo centro de formação. Ela é acompanhada também pelo representante da SFM, que neste caso sou eu.

Posto isto, a monitorização/ medição de impacto, temos tentado fazê-la mais no sentido de perceber dinâmicas de disseminação. Não em termos de impacto nos resultados/sucesso educativo ainda, mas sim tentar perceber se determinadas práticas que foram trabalhadas numa ação de formação se disseminaram. Por norma fazemos isso através de recolha de informação numa ficha de monitorização feita aos conselhos de turma. Nesta ficha estão identificados quem participou na ação de formação, pretendendo-se saber se aquela prática (desenvolvida na ação de formação) foi desenvolvida por mais algum docente.

Posto isto, faz-se a análise. Por exemplo: temos 15 professores que frequentaram a ação de formação, e pergunta-se aos restantes “quem é que neste momento assume que desenvolveu a mesma prática?”. Depois verificamos se, dentro do conselho de turma ou fora, essa prática foi disseminada, ou seja, se houve esse fenómeno de proliferação, de contágio a outros docentes. Mais do que o impacto em termos de sucesso.

Para dar um exemplo de uma ação de formação que tivemos no domínio não das tecnologias digitais em si, mas na conceção construtivista da aprendizagem na aplicação à prática pedagógica. Naquele contexto e naquele ano da formação era impossível medir e o projeto ia ser continuado, mas, entretanto, o formador saiu da escola e a ideia era tentar perceber o impacto em termos de sucesso

educativo, contudo é mais difícil ver a relação direta. Só com dados globais que não totalmente fidedignos. Em muitas formações essa é a parte mais difícil de medir. Nessa área, por exemplo, é mais difícil porque a relação é indireta. Não é possível medir de uma forma segura o impacto da ação da formação no sucesso educativo dos alunos.

Tentamos ver mais se há disseminação da prática, e se houver é porque a ação foi entendida como válida e não só as pessoas que participaram como outras reconheceram a sua importância na prática pedagógica e por isso a inseriram nas suas práticas e, portanto, isso leva-nos a deduzir que a formação é relevante e que aquela prática é relevante, mas não na relação direta com os resultados escolares. Isso é mais difícil para nós medirmos.

Entrevistadora: Tem conhecimento se as restantes escolas associadas ao Centro de Formação de Ferreira (CFF) também adotaram essa prática de avaliação que pretende avaliar a disseminação?

Entrevistado A: Nós temos falado sobre isso e eu acho que não se faz ainda muito. É isso que eu sinto, acho que nós fazemos embrionariamente. Estamos a tentar fazê-lo, mas acho que em termos gerais ainda é muito incipiente, nas escolas associadas como em todas as escolas do país.

É um domínio que as organizações e os docentes individualmente ainda resistem bastante, porque é uma área que não está tão interiorizada como fazendo parte da dimensão profissional dos docentes e dos profissionais associados à educação. Lá está, há uma desvalorização porque veem a avaliação do impacto à luz de uma filosofia empresarial que entende que a escola não se pode medir e, portanto, não se faz. Na generalidade não se faz essa avaliação porque é difícil fazê-lo, porque não se sabe ainda muito bem como o fazer e acho que é realmente uma prática muito incipiente que as sucessivas avaliações da IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência) têm estimulado, porque têm provocado, perguntando “então e como é que fazem a formação?” e as pessoas dão-se conta que realmente nós (agrupamento de escolas onde leciona) nos damos bem a medir o impacto, mas também ainda não se encontraram soluções. Não é uma prioridade às vezes para as escolas, não me parece que seja uma prioridade para a maioria das gestões escolares essa análise do impacto da formação. Embora identifiquem que se precisa de formação em determinada área, o acompanhar de todo o processo e a identificação da necessidade de se analisar impacto de uma forma objetiva quantificável seja de que forma for, não é ainda sentido como uma prioridade, penso eu, para as direções escolares.

Eu acho que o muito que se faz é na mesma linha do final da formação, inquéritos de satisfação. Eu faço parte da equipa de autoavaliação e esses inquéritos incluem muitas vezes uma pergunta, duas ou mais, ou separadamente sobre a formação, mas é sobre o grau de satisfação. Por exemplo, se as formações impostas pela escola foram pertinentes; se foram importantes para a mudança das práticas.

Porém, isto efetivamente não avalia com fiabilidade o impacto, além de ser muito precoce.

Entrevistadora: Como é feita a candidatura e seleção dos formandos? E por quem?

Entrevistado A: A seleção dos formandos também tem mudado um pouco, não posso falar pelas escolas todas, mas estou a pensar um pouco sobre o que dizem os meus colegas da SFM.

Em alguns casos abrem a inscrição e colocam na sala dos professores uma lista de inscrição para que se possam inscrever autonomamente. Posto isto, para algumas ações de formação dessa lista, até porque às vezes há mais, selecionam-se as pessoas que trabalham diretamente naquela área problemática ou naquele contexto educativo a que se aplica diretamente a ação. Estou a pensar em formações como no caso da Gestão da Indisciplina em que são selecionados prioritariamente

membros das equipas de mediação ou diretores de turma. Desta forma, há uma seleção posterior em função do cargo que exercem e se estão mais diretamente envolvidos nas questões que aquela formação objetivamente trabalha.

Em outros casos é mais livre, digamos assim. Estou a pensar numa ação de formação como PRESSE (Educação Sexual: PRESSE), as pessoas abrem mais, qualquer docente pode ter a vontade de fazer formação nessa área e de facto todos têm de participar nessa ação de formação, todos têm que participar na educação sexual. Embora numa fase inicial possam ser formados profissionais-chave na escola, sim.

Por sua vez, há outras ações de formações em que é a direção que escolhe sem lista. Há algumas situações de formação como está a acontecer a da Flexibilização Curricular, foi definido que numa primeira fase tinha de haver uma equipa “piloto” que fizesse formação nessa área. A decisão passa por aí, selecionam as pessoas-chave que na escola terão de trabalhar com determinado assunto e que terão de tomar decisões. Contudo, numa fase seguinte serão outros a frequentar a ação de formação.

Entrevistadora: Assim sendo, por vezes a seleção dos formandos para frequentarem determinada ação de formação é feita de uma estratégica?

Entrevistado A: Eu acho que cada vez mais há estratégia na decisão. Até se podem abrir listas de inscrição, mas depois a seleção é feita pelo conselho pedagógico/órgão de gestão, muitas vezes é o órgão de gestão nessa decisão mais vezes que o pedagógico, obviamente. Então, de entre os interessados em determinada ação de formação decidem efetivamente quais frequentarão em função do papel/função que desempenham na escola.

Entrevistadora: Considera haver dificuldades e fragilidades no processo formativo?

Entrevistado A: (risos) Isso há com certeza. Há por um lado por parte das motivações dos formandos no sentido em que talvez uma boa parte dos formandos irá frequentar ações de formação porque tem de completar X horas de formação (efeitos de progressão na carreira). Isso vai, desde logo, condicionar a postura com que fazem a formação.

Depois às vezes também os formandos sentem algum desligamento dos formadores relativamente aquilo que é a realidade das escolas. Por exemplo, às vezes se há formadores internos, das bolsas internas, que têm as habilitações e o perfil para darem formação, podem ser mais eficazes a chegar aos colegas. No entanto, há outras situações em que não, tem mesmo de ser alguém de fora.

Então, a maior fragilidade que eu vejo aí é o facto de os formandos verem a formação como uma obrigação sazonal, portanto a formação para a acreditação, pois é obrigatório para a evolução da carreira. E isso condiciona tudo, a disponibilidade com que as pessoas estão.

É bem mais raro encontrar um docente que diga “esta ação de formação interessa-me, queria mesmo fazer porque senti determinada dificuldade”. Lembro-me de no ano passado ouvir de uma colega: “sinto muito dificuldade aqui, quero mesmo fazer esta ação porque acho que tenho essa necessidade”. É mais difícil ouvir isto do que alguns que dizem: “quantas horas é a ação? E isso é na escola? Dá-me mais jeito se fosse”. É muito condicionado pelos interesses pessoais e pelo “oportunismo” dos créditos. Isso, na minha opinião, condiciona um pouco.

Da parte dos formadores, se efetivamente se sente um desligamento, mas nem são essas queixas que têm aparecido por parte dos formandos de se queixarem do género “ah, o formador não trouxe

nada”. Não, não há tanto essa reação por parte dos formandos. Por norma as reações até são positivas.

Agora em outras situações, sobretudo quando são ações que pedem a envolvimento e trabalho pela parte dos formandos, há uma certa resistência pois consideram-na como uma obrigação, mas uma obrigação que deve ser leve e estão mais preocupados com isso. E isso vai condicionar a eficácia da formação, parece-me, sim.

Entrevistadora: Considera haver alguma lacuna/fragilidade no processo formativo do CFF? Qual/is? Quais os motivos/razões dessas dificuldades e fragilidades?

Entrevistado A: Eu acho que mudou muito nos últimos anos e nesse sentido mudou para melhor. O que havia antes era formação “à la carte”, está aqui o “menu” e agora escolham (risos). E nesse sentido também por imposição normativa, começou a trabalhar-se de forma diferente e, desta forma, eu acho efetivamente que a forma como se trabalha hoje é mais relevante em termos do impacto da formação. Isto porque chegam ao CFF as necessidades sentidas pelas escolas e não é o centro de formação que decide que vai fazer a ação A,B,C ou D.

Nessa perspetiva contribui para que o plano de formação de cada escola e do centro de formação tenha sentido e seja uma resposta aquilo que os agrupamentos de escola sentem como uma necessidade. Conheço outro modelo por ouvir falar e enquanto formanda saber o que o centro de formação tinha como quando vamos ao restaurante.

Aqui não se trata exatamente disso e esta modalidade que decorreu dos normativos legais, pois os centros são agora obrigados a trabalhar desta forma, como por exemplo com a SFM permite uma relação muito mais direta com os agrupamentos e dar uma voz imediata às escolas naquilo que pretendem em termos de formação.

Depois, o resto em termos funcionais, o atrasar-se muitas vezes as formações, mas às vezes não tem tanto que ver com o centro de formação em si porque se está pendente do financiamento que só vem depois. Em termos de gestão do plano de formação global do centro, o ritmo nem sempre é o que as escolas pretendiam, mas também não o tem sido porque se está dependente do financiamento do POCH (Programa Operacional Capital Humano). E isso tem *timings* que ultrapassam as escolas e o centro de formação.

De resto, quando é uma formação com o formador interno ou com um formador que a escola diz que assume o pagamento, o centro de formação nesse caso age, faz as ligações e não há problema nenhum. Há problema de agendamento quando se trata destas situações de ações financiadas. O centro de formação tem um papel facilitador, não vejo grandes complicações.

Entrevistadora: No seu entender, como deve ser feita a avaliação da formação? Quais os seus objetivos, meios e procedimentos?

Entrevistado A: Eu não digo que o inquérito de satisfação não deva existir, deve existir esse inquérito relativamente à forma como a ação decorreu e sobre a sua pertinência.

Mas o que eu acho que tem que haver é uma avaliação da efetividade da interiorização/aplicação da prática, que é só depois, 1 ano depois. Portanto, tem que haver alguma forma de, acabada a formação, acabada essa primeira fase de avaliação que é a da satisfação, tem que haver nas escolas que depois conflui para o centro de formação uma forma de avaliar esse impacto em termos de práticas.

Eu consigo sempre só imaginar que pode ser na modalidade de inquérito ou de *checklist* do que faz ou não faz daquilo que eram os conteúdos da ação que se materializavam em práticas, se o formando faz ainda ou se não faz. E, para mim, é muito interessante ver essa parte da disseminação, se os próprios que fizeram ainda mantêm a prática do que trabalharam na ação e se a passaram a outros, se houve o contágio/disseminação. Eu acho que isso é muito importante. Considero que temos de medir estas duas coisas, o resto tem que ser global.

Mesmo quando vimos o PNPSE, avalia o impacto das medidas, mas avalia sempre globalmente porque depois não podemos ir ali especificamente, por exemplo: “a medida X contribuiu com mais 5% para o sucesso do aluno”. Isso não dá, é impossível, tem de ser sempre sucesso global. Naquela disciplina, em determinado ano, se foi dirigida a professores de um determinado nível. Tem que ser sempre mais global porque depois especificar mais do que isto acho difícil. Acho que tem de ser sobre a manutenção da prática por parte de quem fez a ação e o fenómeno de disseminação. Porque depois tem que ser com aquilo que está em “cima da mesa” hoje que é o trabalho colaborativo. Se num cenário de trabalho colaborativo a disseminação acontecerá naturalmente, então seria isso que a mim pessoalmente me interessaria analisar.

Entrevistadora: Retomando o que já falamos um pouco anteriormente, o que entende por avaliação do impacto da formação?

Entrevistado A: Pois (risos). Eu preocupar-me-ia com mudança de práticas, é a única coisa que interessa. Por isso é que acho que as formações mais importantes não são na especificidade nem da matemática, nem de geografia, nem de português, nem de coisa nenhuma. A apostar na formação tem que ser efetivamente nas práticas pedagógicas e tudo o impacto que interessa é aí, é nas práticas pedagógicas, que é o grande problema.

Entrevistadora: Na sua opinião, considera importante a avaliação do impacto da formação? Quais são as razões?

Entrevistado A: É sempre importante. É óbvio que é importante a avaliação do impacto porque se nós idealizamos uma formação e a implementamos é para responder a um problema. Assim sendo, nós precisamos de perceber se esse problema foi superado ou se houve melhoria e lá está, muitas vezes nestes casos se houve evolução nas práticas. Esta seria uma questão que eu avaliaria em termos de impacto.

É fundamental. Eu ouço isto em termos de estrutura intermédia em que me encontro, que odeiam a palavra “monitorização”, mas a verdade é que se tem de monitorizar e avaliar para perceber se realmente o impacto foi positivo; se aquilo que se pretendia atingir com a formação foi conseguido; se se deve continuar a apostar e aprofundar aquela ação de formação; porque tem que haver, sempre.

Entrevistadora: Quais as práticas de avaliação da eficácia formação adotadas pelo CFF?

Entrevistado A: O centro de formação está com dificuldades na avaliação (risos). Está com dificuldades porque as escolas não têm essa prática e depois é muito difícil congregar diferentes perspetivas de escolas sobre a importância nomeadamente de monitorizar e avaliar impactos e o modelo. Isso eu percebo porque é muito difícil, o modelo.

Há uma fragilidade e o centro de formação sabe (risos). Na última avaliação feita pela IGEC esse é o ponto fraco, é evidente. Porque o relatório do centro, à semelhança do que eram os relatórios das

escolas são relatórios descritivos do que se fez, nunca é uma avaliação do impacto daquilo que se fez. E, por isso, são documentos inoperativos, nem são funcionais porque não são legíveis, nem nos dão qualquer leitura do impacto da formação.

Agora, o centro de formação está num momento de querer avançar para um processo de avaliação de impacto, de uma forma mais racional e mais dentro destes moldes que são os da gestão, em qualquer domínio que seja. No entanto, está a encontrar dificuldades, pensar no modelo. O que eu posso dizer é que o modelo é muito incipiente neste momento e que há dificuldades porque os agrupamentos também têm de se envolver.

Isso eu reconheço, o centro de formação sozinho não consegue avaliar impactos, porque os impactos estão nas escolas e não no centro de formação. Neste seguimento, as escolas terão obrigatoriamente de se envolver nessa avaliação de impacto, pois é uma associação de agrupamentos. Só que na prática efetivamente não acontece. Não sei como é que vai evoluir, no entanto a fragilidade mantém-se, a dificuldade de encontrar um modelo também. A questão, que eu já disse, acaba-se a formação e avalia-se o impacto: não é assim. Tem que ser no ano seguinte. E depois estes *timings*: no ano seguinte já se esqueceu e está a ser difícil implementar.

Há várias coisas que é preciso ver, nomeadamente isto para o centro de formação, por exemplo: formou X pessoas, mas para medir o impacto é preciso ver onde andam; essas pessoas mantêm-se na área do centro? Foram para outras escolas? é preciso ver com quantas ficamos; destas que percentagem de disseminação de práticas é que houve;

Para isso, todas as escolas têm de colaborar no reportar de informações ao centro de formação; na recolha de informação dentro das suas próprias escolas sobre a mudança de práticas, sobre a aplicação de modalidades, de metodologias, de pedagogias que foram trabalhadas nas ações de formação. E isso não está a acontecer ainda.

Entrevistadora: No seu entender, para uma correta avaliação do impacto da formação, quais os instrumentos deverão ser utilizados? De que forma deverão ser utilizados?

Entrevistado A: A questão são precisamente os instrumentos.

É assim, o inquérito corre-se o risco de termos um discurso politicamente correto e não a verdade dos factos. Outra modalidade de um documento de monitorização em que fosse possível verificar a aplicação de práticas teria que entrar numa lógica qualquer de supervisão. Nós temos uma ficha de monitorização relacionada com formações que fizemos em que era o conselho de turma que preenchia (exemplo: naquela área que houve a formação sobre Envolvimento Parental; depois tinha a pergunta ao conselho de turma para eles responderem: quantos pais é que vieram; quantos vieram voluntariamente; que ações conjuntas é que desenvolveram;) para tentarmos medir se houve alguma evolução nas práticas ou não, podem-se fazer coisas desse tipo (outro exemplo: uma ação na área das tecnologias ver quantos docentes estavam a utilizar aquelas práticas que foram trabalhadas; se era só o docente que fez formação ou se os outros do lado também já faziam).

Mas, por vezes, fico dividida se é mais eficaz o inquérito por questionário ou se é mais eficaz a supervisão do coordenador que verifica se há aplicação da prática ou não, que é um tema problemático devido à supervisão. Se um documento preenchido pelo conselho de turma para ver se a prática foi interiorizada, assumida e aplicada.

É difícil porque todos os documentos têm prós e contras, mas acho que algum modelo de supervisão vai ter de se encontrar, senão as coisas passam (risos). Tenho um bocadinho a experiência,

ontem estava a analisar gráficos de um inquérito e grande parte deles eu sei que é resposta do politicamente correto, eu não tenho uma resposta real. Há num ou noutro ponto (porque as sensações são mais crispadas) que aparece mais a realidade das perspetivas dos docentes, mas na maioria delas não. Portanto, às vezes tenho dúvidas sobre os inquéritos nesse sentido.

Para a perceção individual existem os inquéritos de satisfação que não vão desaparecer nem faz sentido que desapareçam. Agora para medir o impacto tem que ser um modelo de supervisão (não impositiva, controladora) de verificação em lógica colaborativa, para se verificar até que ponto aquela prática, metodologia, micro pedagogia, o que quer que seja que tenha sido trabalhado no objeto de formação, se está a ser posto em prática, se é sentido como uma mais valia ou se não. No entanto, verificar-se isso 1 ano depois.

Eu penso que terá sempre de passar por aí, na conjugação de várias coisas. Por exemplo, numa lógica de supervisão e na verificação de determinado aspeto, eu sei que falhou trabalho colaborativo pois não tenho aquele documento onde se discutiu determinada temática. Já no inquérito posso ter uma resposta que foi dada por ser politicamente correta e que não corresponde exatamente às práticas. Sendo assim, às vezes têm de se cruzar várias formas de avaliar o impacto.

Entrevistadora: Acredita que o impacto da formação nos docentes poderá estar relacionado com a modalidade da ação que frequentou? (curso, projeto, oficina de formação, curta duração).

Entrevistado A: Não me parece. É óbvio que a Oficina de formação supõe uma maior relação dos conteúdos da ação de formação com a prática. À partida sim, claro, mas tudo depende. Claro que permite a experimentação em ação no contexto da formação, mas isso, na minha opinião, às vezes é relativo. Até às vezes uma ação de curta duração pode provocar exatamente se for provocadora, pode provocar alguma mudança. Claro que precisa depois de ser desenvolvida.

Quanto mais a formação for em contexto, mais eficaz ela será. E nesse sentido a Oficina, o Projeto, sobretudo para determinadas mudanças que implicam mudanças de paradigma de práticas docentes a modalidade de projeto (que não se usa) e que acho que seria mais profícuo. Porque aí há um acompanhamento no terreno e prolongado no tempo.

Já a modalidade de curta duração pode ser eficaz como ponto de partida, no sentido de desbloquear qualquer coisa, de criar uma situação de reflexão. Contudo, claro que em termos de consistência é evidente que as outras são mais.

Entrevistadora: Na sua escola, através da formação frequentada pelos docentes, entende que houve influência na aprendizagem dos alunos? De que forma?

Entrevistado A: Consigo ver algumas mudanças, mas são sempre mudanças muito ténues. A adoção de determinadas práticas, que sobretudo tem que ver com isso, com a apropriação de determinadas práticas. Isso sim, vê-se. Mas ainda não se deu a grande mudança.

Entrevistadora: É possível referir algum exemplo de alguma dessas mudanças?

Entrevistado A: Mudança em termos de adotar determinada estratégia relacional com os alunos, por exemplo se é uma ação de formação no domínio da gestão de conflitos.

Já quando são ações relacionadas com tecnologias há aí um problema. Pois vê-se a apropriação da ferramenta tecnológica, mas não totalmente conseguida a intencionalidade pedagógica. Isto é, eu posso usar com os alunos tecnologia no sentido construtivista que eles usam, mas não pensada de

uma forma totalmente coerente em termos pedagógicos. É mais fragmentária, dizem “ai vamos agora fazer aqui uma coisa com recurso a tecnologias” e não tem uma consistência tão grande como se desejaria. É mais nesse sentido que eu vejo a tentativa de fazer, mas não com a eficácia que se pretendia.

Entrevistadora: Na escola onde exerce funções, através da formação frequentada pelos docentes, entende que houve influência na relação pedagógica? De que forma?

Entrevistado A: Essas mudanças são muito lentas e vê-se ainda muito pouco.

Entrevistadora: Considera que depende do conteúdo da própria formação?

Entrevistado A: Depende muito do conteúdo da própria formação. Estava a dar o exemplo de uma que todos os docentes gostaram que era *Aprender.com* que tinha que ver com o uso das tecnologias no contexto pedagógico centradas no aluno. Não eram tecnologias para serem usadas pelo docente, era o uso das tecnologias integrado como o potenciador de aprendizagem dos alunos. Contudo, há ainda alguma dificuldade de os docentes olharem para o telemóvel não necessariamente como um problema, mas como um instrumento que podem integrar na sala de aula de forma a otimizar o trabalho letivo. Daí que há essa crispação. Portanto, os docentes ainda esperam que os alunos estejam sentados, quietos e direitos a ouvir.

Há poucas mudanças nesse sentido, grande parte das formações procura alertar os docentes para o facto da sala de aula de hoje em dia não ser a sala de aula de há um século atrás. Assim sendo, não vale a pena estarmos à espera de termos alunos muito sentadinhos, caladinhos e a ouvir. Os docentes até acham que sim, que se podem fazer coisas diferentes, mas depois na prática têm dificuldades em gerir, porque se aquilo provocar alguma alteração, o facto de na sala de aula um aluno estar de pé e outro sentado já é um problema.

A resistência por vezes a usar algumas estratégias, dinâmicas tem que ver com a dificuldade dos docentes em assumir outras formas de relação pedagógica com os alunos, até em termos de dinâmica de espaço, até aí. Por isso, é algo que é preciso mudar, mas é muito difícil.

Entrevistadora: Não só como membro da SFM mas também como formanda, que impacto a(s) formação(ões) frequentada(s) teve ao nível da melhoria do desempenho?

Entrevistado A: Eu consigo sempre que todas as formações tenham impacto na melhoria. Procuo sempre ver nas formações aquilo que falha na minha prática pedagógica, aquilo que eu posso integrar, o experimentar fazer, porque normalmente as pessoas dizem: “isso é muito giro mas com os meus alunos isso não funcionava, porque os meus alunos são assim...”, e há esse esforço da minha parte em experimentar, para ver como funciona.

Não sou obviamente melhor do que ninguém e tenho as mesmas dificuldades porque tenho a mesma formatação que os outros, mas acho que todas as formações que eu fiz foram sempre importantes porque me trouxeram sempre qualquer coisa que me “obrigou” a refletir sobre as minhas práticas e a fazer um esforço para evoluir, melhorar e experimentar. Não quer dizer que isso seja um sucesso estrondoso (risos), que eu tenha mudado radicalmente as minhas práticas, mas todas as formações têm trazido esse contributo, de áreas diferentes, de áreas específicas, da didática do meu grupo disciplinar, outras formações que fui fazendo do PNPSE, da Flexibilidade, outras formações

trazem-me sempre visões diferentes sobre o que são as práticas diferentes e outras possibilidades e maneiras de trabalhar que vou sempre experimentando e tentando introduzir (risos).

Entrevistadora: Considera que a(s) ação(ões) de formação podem servir para minimizar/ reduzir algum problema identificados nas escolas/professores? Se sim, dê exemplos.

Entrevistado A: Podem e devem (risos). Porque realmente ao contrário do que às vezes se calhar os próprios professores e talvez algumas direções pensam, para mudar é preciso haver formação, é preciso haver provocação. As pessoas não mudam de livre e espontânea vontade, as pessoas mudam se forem provocadas. A formação é uma oportunidade para os docentes se sentirem provocados. Provocados para pensar sobre as suas práticas e o que é que podem melhorar, o que é que podem fazer e em que sentido é que podem evoluir.

Por isso, a formação é essencial: para vingar o decreto-lei nº54; para vingar o decreto-lei nº55; seja para vingar uma escola inclusiva; para vingar uma escola mais flexível; mais centrada no aluno enquanto autor da sua aprendizagem com um professor mais facilitador e orientador, para vingar uma escola que estimule os alunos a trabalhar em projeto, que dependa do trabalho colaborativo dos professores, tem que haver formação. Estas são áreas em que as pessoas se sentem completamente à deriva e perdidos.

Trabalhar colaborativamente é um problema, trabalhar em projeto os docentes às vezes nem sabem o que isso é. Para mudar e para efetivamente haver não uma revolução porque não vai haver, mas uma evolução progressiva só a formação pode fazer, isso é o que eu acho. Senão as pessoas vão fazer o que sempre fizeram. Vou-lhe dar o exemplo da Cidadania, eu queixo-me sempre da tutela que as coisas vêm sempre atrasadas, neste caso a formação já devia ter sido feita, porque as pessoas já estão a dar a Cidadania e, portanto, já estão a entrar formatadas. Depois os normativos são muito inovadores e falham e fracassam e transformam-se no mesmo, isto porque os profissionais não mudaram e continuam a trabalhar no formato que reconhecem desde sempre. Por conseguinte, a Cidadania transforma-se rapidamente em mais uma disciplina manualizada (com um manual) se não houver rapidamente uma aposta na formação seriamente no terreno de forma massiva. Aliás, já está no terreno, foram fazer a todas as escolas, mas é uma área que tem de haver formação.

Outra questão são os perfis, os perfis são os que temos. A alternativa aos perfis que temos (e nós não os podemos escolher porque são os docentes que temos) é a formação. Temos determinados perfis e temos dificuldade em encontrar alguém com o perfil para dar Cidadania a todas estas turmas, se não temos o professor ideal para todas as turmas temos que apostar na formação para ver se encontramos no corpo docente uma resposta mais pró-ativa e mais coerente com o espírito com o que se pretende ser a Cidadania. A formação é o único caminho.

Entrevistadora: Que efeitos entende que a formação tem na pessoa do professor?

Entrevistado A: Pode provocar a resistência, como os que dizem “isso na teoria é tudo muito bonito mas a vida não é assim”; pode ter esse efeito de senti-la como um peso que se tem de cumprir, “mais umas horas gastas por dia e que ainda tenho de ir para não sei aonde”; depois pontualmente enriquece o nível pessoal, porque o contacto com outras pessoas em contexto de formação também permite que se cruzem perspetivas que levam também pessoalmente os docentes a adotar ou pelo menos a ver outros pontos de vista, enriquecer-se pessoal, cultural e civicamente.

Entrevistadora: Que efeitos entende que a formação tem no professor como profissional e na sua identidade?

Entrevistado A: No professor como profissional chama-se experimentar e arriscar. Normalmente, na formação o formando percebe a pertinência da teoria, enquanto pessoa acha o discurso bonito, no entanto sente resistência relativamente à aplicabilidade prática daquilo que é o objeto da formação. É um pouco essa dissociação entre o que o formando acha interessante na teoria e aquilo que ele acha que é capaz de fazer com a teoria. Há muito o discurso “sim, isso é tudo muito bonito, mas na minha escola, com os meus alunos isso não funciona”.

Entrevistadora: Que efeitos entende que a formação tem nas relações profissionais?

Entrevistado A: Nas relações profissionais muitas vezes funcionam como momentos agregadores, em que a falta de partilha que há em termos de trabalho colaborativo encontra ali algum espaço para o diálogo, a confrontação de ideias, a discussão crítica, que não há em outros contextos, muitas vezes.

Entrevistadora: Que efeitos entende que a formação tem nas equipas de docentes?

Entrevistado A: O problema é que o conceito de equipas é muito limitado nas escolas que ainda temos.

O efeito que eu posso identificar é que havendo um elemento que frequentou determinada ação de formação pode “contagiar” a equipa pedagógica, pode ser um elemento irradiador, influenciador da equipa pedagógica.

Entrevistadora: Que efeitos entende que a formação tem nas dinâmicas pedagógicas individuais e coletivas?

Entrevistado A: Individualmente já tinha dito há pouco que às vezes há alguma resistência, ou pelo docente achar que não funciona na sua escola e com os seus alunos, ou por achar que dá muito trabalho. Desta forma, o impacto coletivo é mais reduzido, porque individualmente já foi limitado pelo docente.

E depois discute-se pouco em contexto coletivo os resultados da ação de formação, o que se ganhou, o que se adquiriu. Não há muito essa discussão. Mas podia ser uma situação interessante, o encontro-debate 1 ano após a ação, perceber 1 ano depois o que nós fazemos, o que achamos neste momento sobre essa prática, pedagogia, metodologia que trabalhamos na formação. Porque isso raramente acontece, e depois nós também não percebemos qual é a influência coletiva, se é restrita às relações de proximidade/amizade entre colegas ou se envolve todos os docentes. É sempre mais limitado perceber de que forma é que isso acontece.

Entrevistadora: Que efeitos entende que a formação tem nas escolas?

Entrevistado A: Eu acho que as escolas se esquecem de tentar perceber isso (risos). Elas têm influência, umas de uma forma mais visível do que outras, com as limitações reportadas aquilo que foi dito anteriormente: a apropriação individual ser sempre condicionada por aquela resistência/desconfiança, mas nem é da capacidade pessoal de poder fazer aquilo, é de achar que isto funciona ou não. Portanto, isto começa individualmente e em termos de escola no seu todo é obvio que depois também não é legível essa influência. Aliás, não é legível no imediato, é evidente que eu acho que alguma influência ela tem sempre.

Sei que nestes contextos também há um problema que eu já falei no Centro: às vezes os

elementos, que tem que ver com a característica das nossas escolas e acontece cada vez menos, mas ainda assim em algumas escolas ainda acontece muito, com a mobilidade docente.

Desta forma, a formação que fizemos para um grupo docentes, daqui a 3 ou 4 anos eles vão estar noutra escola qualquer, até noutra área de centro de formação diferente. Portanto, o investimento que fizemos na formação fugiu-nos e não temos nas escolas. Claro que estará noutras escolas, não consigo é identificá-lo na minha, porque os meus recursos que fizeram formação já foram. E isso também considero que dificulta a leitura de impacto, se o corpo docente fosse mais estável era mais fácil medir o impacto. A mobilidade também dificulta bastante.

Em muitos casos há formações em que mais de metade dos formandos, entretanto no concurso seguinte foram embora, e, portanto, o impacto que eu vou medir contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino nacional, mas não consigo medi-lo no Centro de Formação de Ferreira. Esse é um dos problemas que eu considero.

Entrevistadora: Como forma de auxílio na recolha de informação para a investigação, quais os profissionais que considera terem uma melhor perceção acerca do impacto da formação, para que eu possa entrevistar?

Entrevistado A: De qualquer forma, em todas as escolas, eu não sei se são, mas aquelas que devem ter uma melhor perceção sobre o impacto da formação são as equipas de autoavaliação. Nuns sítios chamam-se equipas de autoavaliação/avaliação interna, noutros equipas de melhoria.

Entrevistador: Pode falar um pouco sobre as equipas de autoavaliação?

Entrevistado A: Todas as escolas têm uma equipa de autoavaliação, lá está, que supostamente devem estar a avaliar impactos e avaliam diferentes parâmetros. Avaliam o grau de satisfação dos alunos também das práticas docentes. Fazem inquéritos aos alunos, aos encarregados de educação para ter uma leitura daquilo que é a perceção da comunidade educativa. Posto isto, há a análise de resultados, procura-se fazer, mas em algumas escolas não se deve fazer, a análise do impacto de formação também, umas vezes por inquérito, outras por recolha de informação (por exemplo: quantos formandos temos que fizeram formações, quantos tínhamos antes, quantos temos agora, em que conselho de turma estão, fazer o levantamento do conselho de turma de quantos estão a aplicar aquela prática, etc.). São equipas que, em princípio, devem ter uma leitura da escola, dos problemas, onde é que está a funcionar mal, que eles próprios também podem ser (e eu não disse anteriormente) em muitos casos, é da equipa de autoavaliação ou das equipas de melhoria também que saem sugestões para a formação.

Entrevistadora: Há algum elemento das equipas de autoavaliação que seria mais indicado entrevistar? Ou poderá ser selecionado alguém de forma aleatória?

Entrevistado A: Há sempre alguém na escola que é o coordenador da equipa de autoavaliação. Para falar do trabalho que faz a equipa de autoavaliação será a pessoa responsável aquela que melhor sabe. Agora, quase de certeza nem todas estão a fazer a avaliação do impacto da formação.

Entrevistadora: Assim também é uma boa forma de saber quem está e que não está a fazer esse trabalho.

Entrevistado A: Claro, saber quem está e quem não está, e o porquê de não estar.

É óbvio que isso tem que fazer parte do espetro da autoavaliação. Se a autoavaliação identifica problemas e eu sei que em algumas escolas (e não estou a falar só da minha) propõe formação para resolver determinados problemas, depois então também tem que vir o impacto.

Essa é uma área em que eu reconheço alguma complexidade por várias razões. A própria prática da monitorização não é assim tão consolidada, é algo mais recente que já todas as escolas vão fazendo. Todas têm equipas de autoavaliação, têm também relatórios para apresentar.

No entanto, eu desconfio que a avaliação do impacto da formação será o último dos itens que fazem e não deveria ser, de facto.

Entrevistadora: Por fim, quais são os principais problemas relativamente à avaliação do impacto da formação?

Entrevistado A: Por um lado, a falta de práticas de autoavaliação dentro das próprias escolas, de avaliação interna das escolas do impacto da formação. Reconheço que no contexto do CFF a mobilidade docente também dificulta a avaliação do impacto.

Depois, a inexperiência em encontrar modelos de avaliação/monitorização, os instrumentos. As pessoas têm dificuldade em desenhar esses modelos. E posteriormente dar-se ao trabalho de os fazer (risos). Claro que isso é trabalho para a equipa de autoavaliação.

Ao nível do centro de formação a dificuldade é óbvia. Se em cada escola isto não é feito, visto que é uma associação de escolas, o CFF não consegue sair muito do inquérito de satisfação dos formandos. Se não houver um envolvimento das escolas, mas claro que, como aquela questão de haver uma situação de encontro-debate pós-formação com os formandos, aí pode ser promovido pelo CFF. No entanto, os próprios formandos também têm de se disponibilizar para isso, está sempre tudo muito dependente de, é.

Entrevistadora: Há algum aspeto que não tenha sido abordado/falado e que gostasse de expor?

Entrevistado A: Não, já falamos de muitas coisas, não é?

Entrevistadora: Há alguma coisa que gostasse de acrescentar ao seu depoimento?

Entrevistado A: Só relativamente a isso, eu já ontem dizia: “eu sou de Letras e o que eu mais faço é contas nos últimos tempos”, isto porque tenho estado muito na monitorização. Como estou numa estrutura, tenho de monitorizar, lá está, o impacto, neste caso o sucesso. E depois perceber o que funciona aqui.

Avaliar impactos é algo complexo. Por exemplo, eu estava a pensar num modelo mais de supervisão para verificar a flexibilização. Mas depois a pessoa dá-se conta que isto soa muito impositivo, e então vai haver um sentimento, por parte dos docentes, de que há ali controlo. No entanto, quando se implementa uma medida, não era de todo o controlo. Mas sim, perceber como essa medida está a entrar no terreno, quais as dificuldades que as pessoas estão a sentir, de que maneira é que as pessoas perspetivam esta oportunidade pedagógica. E os próprios docentes são sempre muito resistentes a isso, ao sentirem que há um controlo.

Lembro-me de fazer um inquérito e no final até mandei para um subcoordenador. E lembro-me no dia seguinte falei com ele e disse-lhe: “isto vai soar exatamente a controlo, vamos reformular isto de uma maneira completamente diferente porque senão é a isso que vai soar”. É preciso muito

cuidado, perceber como é que funcionará melhor em cada contexto. E este é um trabalho muito difícil porque de facto nós não fomos formados para isso, também há falta de formação sobre a avaliação do impacto da formação (risos). E isto é uma questão pertinente, não há. E claro se as pessoas não sabem, têm dificuldade e os processos vão-se arrastando. É complexo e difícil encontrar os modelos certos. Aliás, não têm que ser certos pois podem posteriormente ser reformulados. Se não funcionou vamos fazer diferente.

Na minha escola a palavra “monitorizar”, se fosse daqueles concursos que a *Porto Editora* faz deveria ser a palavra escolhida (risos). Mesmo por isso, porque é um esforço da gestão para monitorizar e as pessoas reagem muito negativamente a isso. Há uma reação muito negativa da classe docente relativamente a isso. E por isso é que a avaliação do impacto tem que ser com muita diplomacia, ver de que forma é que funcionará melhor. Caso contrário, a coisa pode não funcionar (risos).

Haverá vários instrumentos possíveis que eu digo, a supervisão pode ser um deles, por exemplo em reuniões de trabalho, não no modelo controlador. O inquérito para determinadas questões também. Eu também precisava de formação sobre como avaliar impactos.

Entrevistadora: É uma questão pertinente porque realmente nunca tive conhecimento dessa existência..

Entrevistado A: Não, não há. Mesmo quando vem alguém (estou a pensar no âmbito do PNPSE) dar formação na área da monitorização, o formador é alguém da gestão, mas é da gestão em abstrato não é alguém da gestão escolar. E quem vem da gestão de uma empresa e da gestão pública não percebe, no sentido dos constrangimentos que vem encontrar. E daí que a formação nesse domínio seja realmente muito importante, alguém que trabalhe bem estas questões da avaliação do impacto e que possa criar aqui uma geração/grupo de pessoas que depois possa disseminar esta experiência da avaliação do impacto. Pois é isso que em todas as ações de formação em que eu estive e que envolveram formação na área da monitorização são pessoas de fora da esfera escolar como formadores. São gestores “puros e duros”, gestores. E dão dicas, dicas interessantes e dizem que tem que ser ágil e claro e eu também digo ao diretor do CFF que tem que ser ágil e rápida, simples porque senão se consegue fazer nada, se der muito trabalho. Temos que começar pelo simples, o que é imediatamente legível, o que é facilmente medível. Só que depois colocar isso na prática e a forma como se faz é mais difícil.

É mais difícil porque eu acho também que não há ninguém da gestão escolar a preocupar-se e a trazer exemplos, possibilidades, caminhos. Ou então talvez haja e eu não conheço. Como eu tenho muitas áreas de trabalho por onde me dispersar também não posso focalizar nisso e, portanto, poderia ser uma questão que eu aprofundasse se tivesse tempo. Por exemplo, tiro uma tarde e pensar num modelo, podíamos medir isto e aquilo, mas depois no dia seguinte tenho de ir fazer um relatório de monitorização da escola, disto e daquilo. Portanto assim não dá para fazer um trabalho em continuidade.

Também acho que neste caso em concreto porque está a ser um problema sentido por vários Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) deve haver a promoção de encontros, nomeadamente de Secções de Formação e Monitorização para se discutir as modalidades de formação isoladamente. Claro que se deve ter ideias próprias, mas também a discussão favorece o aparecimento de modelos e de ideias mais funcionais, penso eu.

Apêndice 5- Análise de Conteúdo da entrevista exploratória (designada entrevista A)

Categorias	Dados	Entrevista A
Caraterização do entrevistado	Género	Feminino
	Idade	51 anos
	Habilitações académicas	Doutoramento
	Categoria Profissional	Professor de Quadro de Escola
	Grupo de Recrutamento	300- Português
	Tempo de serviço	20 anos
	Escalão	4º
	Cargos de Coordenação gestão e administração no ano letivo 2017/2018	Membro da equipa de autoavaliação; coordenadora das equipas de apoio pedagógico de várias medidas educativas; membro da SFM.
	Cargos de Coordenação gestão e administração no ano letivo 2018/2019	Os mesmos que o ano letivo anterior
Organização do processo de formação contínua	No agrupamento onde exerce funções como se processa a conceção da formação e quem participa nesse processo	<p>Em função dos vários documentos norteadores e orientadores da escola pois já se encontram identificadas algumas necessidades ou no domínio da profissionalização que permitem resolver essas necessidades. Após esta análise são definidas as áreas prioritárias de formação.</p> <p>No seu entender, hoje em dia não é apenas das necessidades individuais dos docentes que vêm as sugestões de formação, mas sim dos documentos norteadores das escolas/grupamentos que têm identificadas as problemáticas.</p> <p>Após essa identificação o Conselho Pedagógico e órgão de gestão é quem decide qual será a área de formação prioritária de forma a resolver as dificuldades identificadas.</p> <p>As necessidades formativas já não são identificadas individualmente, mas sim ao nível organizacional.</p>
	Práticas de diagnóstico e análise de necessidades de formação da escola/agrupamento de escolas	Em função das problemáticas identificadas no projeto educativo; PAE (Plano de Ação Estratégica); Documento de operacionalização do currículo.

	Candidatura e seleção dos formandos	Depende da ação de formação: lista colocada na sala dos professores para que se inscrevam; lista escolhida pela direção do agrupamento; seleção dos formandos que trabalham no contexto educativo que se aplica a ação de formação.
	Planificação e Desenvolvimento das ações de formação	Planificação e desenvolvimento em contexto escolar (formador interno; membro da SFM; acompanhamento CFF); Planificação e desenvolvimento da responsabilidade do CFF e do formador externo.
	Dificuldades de fragilidades no processo formativo	Docentes que frequentam formação apenas com o objetivo de progressão da carreira e/ou obrigação sazonal e esse comportamento (resistência/desligamento) perante a formação condiciona a eficácia da formação.
	Dificuldades de fragilidades no processo formativo do CFF	Ao longo dos anos houve melhorias bastante significativas, a formação é planeada e desenhada vai ao encontro das reais necessidades das escolas/agrupamento de escolas; Atrasos nas ações de formação, no entanto, o CFF não tem diretamente culpa pois está-se sempre dependente do financiamento que, muitas vezes, só vem mais tarde.
Processo organizativo da avaliação da formação	Objetivos, meios e procedimentos da avaliação da formação	Através do inquérito de satisfação logo após o término da formação; avaliação da interiorização/aplicação dos conhecimentos através de um inquérito por questionário 1 ano após a formação; verificação da disseminação de práticas.
Organização do processo de avaliação do impacto da formação	Entendimento/perceção acerca da avaliação do impacto da formação	Verificar se o problema identificado foi resolvido através da formação, se houve mudança/evolução das práticas.
	Instrumentos para avaliação do impacto da formação	Modelo de supervisão, de verificação em lógica colaborativa. Mas terá que ser a conjugação de vários instrumentos.
	Relação impacto da formação com modalidade de formação	Não entende que o impacto da formação esteja relacionado com a modalidade de formação que se frequentou.
	Práticas de avaliação do impacto da formação adotadas pelo agrupamento em que exerce funções	Perceção das práticas de disseminação.
	Práticas de avaliação do impacto da formação adotadas pelo CFF	O CFF não avalia o impacto da formação.

	Influência da formação na aprendizagem dos alunos	A formação teve influência na aprendizagem dos alunos.
	Influência da formação na relação pedagógica	É ainda muito pequena a influência da formação na relação pedagógica.
	Impacto da formação observado ao nível da melhoria do desempenho	A formação teve impacto ao nível da melhoria do desempenho.
	Influência da formação na minimização/redução de problemas identificados nas escolas/professores	A formação teve influência na minimização/redução de problemas identificados nas escolas/professores.
	Efeitos da formação observados na persona do professor	Pontualmente provoca mudanças pessoalmente, pois são cruzadas perspetivas através do contacto com outras pessoas.
	Efeitos da formação observados no professor como profissional e na sua identidade	O docente é capaz de perceber a pertinência da teoria e enquanto pessoa sente resistência quanto à prática. Não se observam grandes efeitos da formação no professor como profissional e na sua identidade.
	Efeitos da formação observados nas relações profissionais	Através da formação observam-se efeitos nas relações profissionais, nomeadamente; através do diálogo; partilha de ideias/experiências; discussão- crítica.
	Efeitos da formação observados na organização e desenvolvimento das equipas de docentes	Acontece, por vezes, que o formando contagia os colegas de trabalho que não frequentaram a ação de formação; disseminação das práticas.
	Efeitos da formação observados nas dinâmicas pedagógicas, individuais e coletivas	Ao nível individual há pouco efeito; ao nível coletivo o impacto é reduzido pois já foi limitado pelo individual.
	Efeitos da formação observados na escola como um todo	Há alguns efeitos da formação nas escolas mas com algumas limitações.
Perceção e constrangimentos acerca	Profissionais que considera terem uma melhor percepção	Membros das equipas de autoavaliação/avaliação interna ou equipas de melhoria, mais precisamente o coordenador.

do impacto da formação	acerca do impacto da formação nas escolas	
	Principais problemas relativamente à avaliação do impacto da formação	<p>Ao nível das escolas: Falta de práticas de autoavaliação dentro das próprias escolas; Falta de práticas de avaliação interna das escolas do impacto da formação; Mobilidade docente; Inexperiência em encontrar modelos/instrumentos de avaliação/monitorização do impacto da formação.</p> <p>Ao nível do CFF: Como não há o envolvimento das escolas, nem práticas internas, torna-se difícil para o CFF fazer mais do que o inquérito de avaliação da satisfação. Tem que haver trabalho colaborativo entre todas as escolas associadas e o CFF.</p>
Informações adicionais/complementares (conclusão)	Aspeto que não tenha sido abordado/falado e que considera importante referir	Nada a referir.
	Informações adicionais considerado importante expor	Avaliar impactos é algo complexo pois há pessoas por vezes veem isso como um controlo. No entanto, quando se implementa uma medida como esta, o objetivo não é o controlo. Mas sim, perceber como está a entrar no terreno, as dificuldades que as pessoas sentem, se houve melhoria ou não. Caso não haja, tentar perceber os motivos para que se possa estar em constante evolução. Para isso é preciso fazer-se uma avaliação/monitorização, mas há docentes muito resistentes a isso, ao facto de se sentirem controlados.

Apêndice 6- Análise de Conteúdo da entrevista exploratória (designada entrevista A) com excertos

Categorias	Dados	Entrevista A
Caraterização do entrevistado	Género	Feminino
	Idade	51 anos
	Habilitações académicas	Doutoramento
	Categoria Profissional	Professor de Quadro de Escola
	Grupo de Recrutamento	300- Português
	Tempo de serviço	20 anos
	Escalão	4º
	Cargos de Coordenação gestão e administração no ano letivo 2017/2018	Membro da equipa de autoavaliação; coordenadora das equipas de apoio pedagógico de várias medidas educativas; membro da SFM.
	Cargos de Coordenação gestão e administração no ano letivo 2018/2019	Os mesmos que o ano letivo anterior
Organização do processo de formação contínua	Como se processa a conceção da formação e quem participa nesse processo	<p><i>“(…) é de olhar para a escola tendo em conta também os documentos referenciais, o projeto educativo, o plano de ação estratégica que ainda está em vigor, outros documentos como temos agora este ano o documento de operacionalização do currículo, olhar para os vários documentos norteadores e orientadores da escola, porque já lá estão identificadas algumas das problemáticas ou das necessidades no domínio da profissionalização que nos permitem resolver essas problemáticas para depois se definirem as áreas prioritárias de formação. Até mesmo depois no centro de formação quando nos pedem as ações há aquela ideia priorização, isto é, “gostaríamos de ter estas, mas aquelas são prioritárias”.</i></p> <p><i>Quanto a isso, nos últimos anos creio que tem mudado em geral, e a minha experiência é essa, não é efetivamente das necessidades individuais dos professores que vêm as sugestões de formação, mas sim dos documentos norteadores que têm identificadas as problemáticas identificadas as problemáticas, o conselho pedagógico e órgão de gestão é que definem qual será a área de formação prioritária e desenvolvida, seguindo uma calendarização em função do que é mais urgente naquele momento. “</i></p>

		<i>“Já não é individualmente que se define e decide quais as necessidades formativas. Isso era o habitual, pedia-se aos departamentos para estes indicarem qual(is) formação(ões) é que queriam, e, por sua vez, cada docente dizia a sua. Isto provocava listas e listas de propostas.”</i>
Práticas de diagnóstico e análise de necessidades de formação da escola/agrupamento de escolas		<i>“É feita tendo em conta sempre as problemáticas identificadas no projeto educativo, ou no PAE (Plano de Ação Estratégica), ou no documento de operacionalização do currículo.”</i>
Candidatura e seleção dos formandos		<i>“Abrem a inscrição e colocam na sala dos professores uma lista de inscrição para que se possam inscrever autonomamente; selecionam-se as pessoas que trabalham diretamente naquela área problemática ou naquele contexto educativo a que aplica diretamente a ação; há outras ações de formações em que é a direção que escolhe sem lista.”</i>
Planificação e desenvolvimento e execução das ações de formação		<i>“No que concerne ao desenvolvimento, a maioria das formações têm sido desenvolvidas precisamente em contexto escolar, com formadores internos e no contexto dos agrupamentos, havendo o acompanhamento pelo Centro de Formação. Ela é acompanhada também pelo representante da SFM, que neste caso sou eu. “</i>
Dificuldades de fragilidades no processo formativo		<i>“Há por um lado por parte das motivações dos formandos no sentido em que talvez uma boa parte dos formandos irá frequentar ações de formação porque tem de completar X horas de formação (efeitos de progressão na carreira). Isso vai, desde logo, condicionar a postura com que fazem a formação.”</i> <i>“(…) Então, a maior fragilidade que eu vejo aí é o facto de os formandos verem a formação como uma obrigação sazonal, portanto a formação para a acreditação, pois é obrigatório para a evolução da carreira. E isso condiciona tudo, a disponibilidade com que as pessoas estão.</i> <i>É bem mais raro encontrar um docente que diga “esta ação de formação interessa-me, queria mesmo fazer porque senti determinada dificuldade.”. Lembro-me de no ano passado ouvir de uma colega: “sinto muito dificuldade aqui, quero mesmo fazer esta ação porque acho que tenho essa necessidade”. É mais difícil ouvir isto do que alguns que dizem: “quantas horas é a ação? E isso é na escola? Dá-me mais jeito se fosse”. É muito condicionado pelos interesses pessoais e pelo “oportunismo” dos créditos. Isso, na minha opinião, condiciona um pouco.</i> <i>(…)E isso vai condicionar a eficácia da formação, parece-me, sim.”</i>
Dificuldades de fragilidades no processo formativo do CFF		<i>“Eu acho que mudou muito nos últimos anos e nesse sentido mudou para melhor. O que havia antes era formação “à la carte”, está aqui o “menu” e agora escolham. (risos)”</i>

		<p><i>“(…) Nessa perspetiva contribui para que o plano de formação de cada escola e do centro de formação tenha sentido e seja uma resposta aquilo que os agrupamentos de escola sentem como uma necessidade. (…)</i>Depois, o resto em termos funcionais, o atrasar-se muitas vezes as formações, mas às vezes não tem tanto que ver com o centro de formação em si porque se está pendente do financiamento que só vêm depois.”</p>
Processo organizativo da avaliação da formação	Objetivos, meios e procedimentos da avaliação da formação	<p><i>“Eu não digo que o inquérito de satisfação não deva existir, deve existir esse inquérito relativamente à forma como a ação decorreu e sobre a sua pertinência. Mas o que eu acho que tem que haver é uma avaliação da efetividade da interiorização/aplicação da prática, que é só depois, 1 ano depois. Eu consigo sempre só imaginar que pode ser na modalidade de inquérito ou de checklist do que faz ou não faz daquilo que eram os conteúdos da ação que se materializavam em práticas, se o formando faz ainda ou se não faz. E, para mim, é muito interessante ver essa parte da disseminação, se os próprios que fizeram ainda mantêm a prática do que trabalharam na ação e se a passaram a outros, se houve o contágio/disseminação. Eu acho que isso é muito importante.”</i></p>
Organização do processo de avaliação do impacto da formação	Entendimento/perceção o acerca da avaliação do impacto da formação	<p><i>“É óbvio que é importante a avaliação do impacto porque se nós idealizamos uma formação e a implementamos é para responder a um problema. Assim sendo, nós precisamos de perceber se esse problema foi superado ou se houve melhoria, e lá está, muitas vezes nestes casos se houve evolução nas práticas. Eu ouço isto em termos de estrutura intermédia em que me encontro, que odeiam a palavra “monitorização”, mas a verdade é que se tem de monitorizar e avaliar para perceber se realmente o impacto foi positivo; se aquilo que se pretendia atingir com a formação foi conseguido; se se deve continuar a apostar e aprofundar aquela ação de formação; porque tem que haver, sempre.”</i></p>
	Instrumentos para avaliação do impacto da formação	<p><i>“Agora para medir o impacto tem que ser um modelo de supervisão (não impositiva, controladora) de verificação em lógica colaborativa, para se verificar até que ponto aquela prática, metodologia, micro pedagogia, o que quer que seja que tenha sido trabalhado no objeto de formação, se está a ser posto em prática, se é sentido como uma mais valia ou se não. No entanto, verificar-se isso 1 ano depois. Eu penso que terá sempre de passar por aí, na conjugação de várias coisas. Por exemplo, numa lógica de supervisão e na verificação de determinado aspeto, eu sei que falhou trabalho colaborativo pois não tenho aquele documento onde se discutiu determinada temática. Já no inquérito posso ter uma resposta que foi dada por ser politicamente correta e que não corresponde exatamente às práticas. Sendo assim, às vezes têm de se cruzar várias formas de avaliar o impacto.”</i></p>

Relação impacto da formação com modalidade de formação	<p><i>“Não me parece. É óbvio que a Oficina de formação supõe uma maior relação dos conteúdos da ação de formação com a prática. À partida sim, claro, mas tudo depende. Claro que permite a experimentação em ação no contexto da formação, mas isso, na minha opinião, às vezes é relativo. Até às vezes uma ação de curta duração pode provocar exatamente se for provocadora, pode provocar alguma mudança. Claro que precisa depois de ser desenvolvida.”</i></p>
Práticas de avaliação do impacto da formação adotadas pelo agrupamento em que exerce funções	<p><i>“(…) temos tentado fazê-la mais no sentido de perceber dinâmicas de disseminação (...) tentar perceber se determinadas práticas que foram trabalhadas numa ação de formação se disseminaram”</i></p>
Práticas de avaliação do impacto da formação adotadas pelo CFF	<p><i>“O centro de formação está com dificuldades na avaliação (risos). Está com dificuldades porque as escolas não têm essa prática e depois é muito difícil congregar diferentes perspetivas de escolas sobre a importância nomeadamente de monitorizar e avaliar impactos e o modelo. Isso eu percebo porque é muito difícil, o modelo.”</i></p>
Influência da formação na aprendizagem dos alunos	<p><i>“Consigo ver algumas mudanças, mas são sempre mudanças muito ténues. A adoção de determinadas práticas, que sobretudo tem que ver com isso, com a apropriação de determinadas práticas. Isso sim, vê-se. Mas ainda não se deu a grande mudança. Mudança em termos de adotar determinada estratégia relacional com os alunos, por exemplo se é uma ação de formação no domínio da gestão de conflitos.”</i></p>
<i>Influência da formação na relação pedagógica</i>	<p><i>“Essas mudanças são muito lentas e vê-se ainda muito pouco. (...) Contudo, há ainda alguma dificuldade de os docentes olharem para o telemóvel não necessariamente como um problema, mas como um instrumento que podem integrar na sala de aula de forma a otimizar o trabalho letivo. Daí que há essa crispação. Portanto, os docentes ainda esperam que os alunos estejam sentados, quietos e direitos a ouvir. Há poucas mudanças nesse sentido, grande parte das formações procura alertar os docentes para o facto da sala de aula de hoje em dia não ser a sala de aula de há um século atrás. Assim sendo, não vale a pena estarmos à espera de termos alunos muito sentadinhos, caladinhos e a ouvir. Os docentes até acham que sim, que se podem fazer coisas diferentes, mas depois na prática têm dificuldades em gerir, porque se aquilo provocar alguma alteração, o facto de na sala de aula um aluno estar de pé e outro sentado já é um problema. A resistência por vezes a usar algumas estratégias, dinâmicas tem que ver com a dificuldade dos docentes em assumir outras formas de relação pedagógica com os alunos, até em termos de dinâmica de espaço, até aí. Por isso, é algo que é preciso mudar, mas é muito difícil.”</i></p>

	Impacto da formação observado ao nível da melhoria do desempenho	<i>“Eu consigo sempre que todas as formações tenham impacto na melhoria. Procuo sempre ver nas formações aquilo que falha na minha prática pedagógica, aquilo que eu posso integrar, o experimentar fazer, porque normalmente as pessoas dizem: “isso é muito giro mas com os meus alunos isso não funcionava, porque os meus alunos são assim...”, e há esse esforço da minha parte em experimentar, para ver como funciona.”</i>
	Influência da formação na minimização/redução de problemas identificados nas escolas/professores	<i>“Podem e devem (risos). Porque realmente ao contrário do que às vezes se calhar os próprios professores e talvez algumas direções pensam, para mudar é preciso haver formação, é preciso haver provocação. As pessoas não mudam de livre e espontânea vontade, as pessoas mudam se forem provocadas. A formação é uma oportunidade para os docentes se sentirem provocados. Provocados para pensar sobre as suas práticas e o que é que podem melhorar, o que é que podem fazer e em que sentido é que podem evoluir.”</i>
	Efeitos da formação observados na persona do professor	<i>“(...) pontualmente enriquece pessoalmente, porque o contacto com outras pessoas em contexto de formação também permite que se cruzem perspetivas que levam também pessoalmente os docentes a adotar ou pelo menos a ver outros pontos de vista”</i>
	Efeitos da formação observados no professor como profissional e na sua identidade	<i>“É um pouco essa dissociação entre o que o formando acha interessante na teoria e aquilo que ele acha que é capaz de fazer com a teoria. Há muito o discurso “sim, isso é tudo muito bonito, mas na minha escola, com os meus alunos isso não funciona”.”</i>
	Efeitos da formação observados nas relações profissionais	<i>“(...) encontra ali algum espaço para o diálogo, a confrontação de ideias, a discussão crítica, que não há em outros contextos, muitas vezes.”</i>
	Efeitos da formação observados na organização e desenvolvimento das equipas de docentes	<i>“O efeito que eu posso identificar é que havendo um elemento que frequentou determinada ação de formação pode “contagiar” a equipa pedagógica, pode ser um elemento irradiador, influenciador da equipa pedagógica.”</i>
	Efeitos da formação observados nas dinâmicas pedagógicas, individuais e coletivas	<i>“Individualmente já tinha dito há pouco que às vezes há alguma resistência, ou pelo docente achar que não funciona na sua escola e com os seus alunos, ou por achar que dá muito trabalho. Desta forma, o impacto coletivo é mais reduzido, porque individualmente já foi limitado pelo docente.”</i>
	Efeitos da formação observados na escola como um todo	<i>“Elas têm influência, umas de uma forma mais visível do que outras, com as limitações reportadas aquilo que foi dito anteriormente: a apropriação individual ser sempre condicionada por aquela resistência/desconfiança (...) isto começa individualmente e em termos de escola no seu todo é obvio que depois também não é legível essa</i>

		<i>influência. Aliás, não é legível no imediato, é evidente que eu acho que alguma influência ela tem sempre.”</i>
Transferência dos conhecimentos para a prática profissional	Profissionais que considera terem uma melhor percepção acerca do impacto da formação nas escolas	<i>“De qualquer forma, em todas as escolas, eu não sei se são, mas aquelas que devem ter uma melhor percepção sobre o impacto da formação são as equipas de autoavaliação. Nuns sítios chamam-se equipas de autoavaliação/avaliação interna, noutros equipas de melhoria. Há sempre alguém na escola que é o coordenador da equipa de autoavaliação. Para falar do trabalho que faz a equipa de autoavaliação será a pessoa responsável aquela que melhor sabe.”</i>
	Principais problemas relativamente à avaliação do impacto da formação	<i>“Por um lado, a falta de práticas de autoavaliação dentro das próprias escolas, de avaliação interna das escolas do impacto da formação. Reconheço que no contexto do Centro de Formação de Ferreira a mobilidade docente também dificulta a avaliação do impacto. Depois, a inexperiência em encontrar modelos de avaliação/monitorização, os instrumentos. As pessoas têm dificuldade em desenhar esses modelos. E posteriormente dar-se ao trabalho de os fazer (risos). Claro que isso é trabalho para a equipa de autoavaliação. A nível do Centro a dificuldade é óbvia. Se em cada escola isto não é feito, visto que é uma associação de escolas, o CFF não consegue sair muito do inquérito de satisfação dos formandos. Se não houver um envolvimento das escolas, mas claro que, como aquela questão de haver uma situação de encontro-debate pós-formação com os formandos, aí pode ser promovido pelo CFF. No entanto, os próprios formandos também têm de se disponibilizar para isso, está sempre tudo muito dependente de, é.”</i>
Informações adicionais/complementares (conclusão)	Aspeto que não tenha sido abordado/falado e que considera importante referir	<i>“Não, já falamos de muitas coisas, não é?”</i>
	Informações adicionais considerado importante expor	<i>“Avaliar impactos é algo complexo. Por exemplo, eu estava a pensar num modelo mais de supervisão para verificar a flexibilização. Mas depois a pessoa dá-se conta que isto soa muito impositivo, e então vai haver um sentimento, por parte dos docentes, de que há ali controlo. No entanto, quando se implementa uma medida, não era de todo o controlo. Mas sim, perceber como essa medida está a entrar no terreno, quais as dificuldades que as pessoas estão a sentir, de que maneira é que as pessoas perspetivam esta oportunidade pedagógica. E os próprios docentes são sempre muito resistentes a isso, ao sentirem que há um controlo.”</i>

Apêndice 7- Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas (designada entrevista B, C, D, E, F e G)

Categories	Dados	Entrevista B	Entrevista C	Entrevista D	Entrevista E	Entrevista F	Entrevista G
Caraterização do entrevistado	Género	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
	Idade	61 anos	43 anos	49 anos	56 anos	48 anos	47 anos
	Habilitações académicas	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Bacharelato e Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
	Categoria Profissional	Professor de Quadro de Escola	Professor de Quadro de Escola	Professor de Quadro de Escola	Professor de Quadro de Escola	Professor de Quadro de Escola	Professor de Quadro de Escola
	Grupo de Recrutamento	100- 1º ciclo do ensino básico	500- Matemática	420- Geografia	110- 1º ciclo do ensino básico	330- Inglês	400- História
	Tempo de serviço	39 anos	18 anos	20 anos	33 anos	22 anos	23 anos
	Escalão	10º	2º	3º	7º	3º	Não sabe
	Cargos de Coordenação, gestão e administração no ano letivo 2017/2018	Coordenador de escola pré-escolar e 1º ciclo	Diretora de turma; membro do Conselho Geral	Membro da SFM	Coordenador de departamento do 1º ciclo; Coordenador do Centro Escolar da Gandarela, Membro da equipa de autoavaliação; Membro da (SCAD) Secção de Avaliação do Desempenho Docente; membro da SFM	Coordenação de Biblioteca escolar; diretora de turma; membro da SFM; elemento do Conselho Geral.	Professora de História; Diretora de Turma; Coordenadora de Departamento; Coordenadora de grupo disciplinar.

	Cargos de Coordenação gestão e administração no ano letivo 2018/2019	Coordenador de escola pré-escolar e 1º ciclo; Coordenador da equipa de auto avaliação.	Presidente do Conselho Geral do Agrupamento, Coordenadora da equipa de Avaliação Interna, parte integrante de outras equipas de trabalho e Diretora de Turma.	Nenhum.	Os mesmos que no ano anterior.	Os mesmos que no ano anterior.	Coordenadora de Departamento; membro do Conselho Pedagógico; Diretora de Turma; Membro da SFM.
Organização do processo de formação contínua	Práticas de diagnóstico e análise de necessidades de formação da escola/agrupamento de escolas	Cada departamento faz o levantamento das necessidades de formação junto dos docentes.	Cada departamento faz o levantamento das necessidades de formação junto dos docentes.	Foi implementado um projeto de combate ao insucesso escolar (PNPSE) e para isso ocorrer foi feito um levantamento de necessidades nas áreas com maior taxa de insucesso escolar no agrupamento,	Em Conselho Pedagógico com cada coordenador de departamento. Após isso, o coordenador de departamento apresenta as propostas disponíveis pelo CFF e são criadas outras formações que os professores tenham	Através de um inquérito online enviado aos docentes e analisado pelo membro da SFM e pelo diretor da escola.	Cada departamento faz o levantamento das necessidades de formação junto dos docentes e depois escolhem-se as ações de formação que fazem mais falta à própria dinâmica da escola.

				onde os alunos apresentam maiores dificuldades.	necessidade e não façam parte do plano.		
Candidatura e seleção dos formandos	Todos os docentes têm oportunidade de frequentar as ações de formação que pretendem. (desde que tenham como público alvo o seu grupo de recrutamento ou até que se dirijam a todos).	A candidatura é feita pelos docentes interessados na formação e a seleção feita em ordem de inscrição. A seleção pode também ser feita dando prioridade aos docentes alvo de ADD.	A candidatura e seleção dos formandos foi feita em função das áreas de ensino onde era necessário implementar as medidas de combate ao insucesso.	A candidatura e seleção dos formandos foi feita em função de cada grupo a que se destina a formação e compete aos docentes inscreverem-se. Se houver docentes com necessidades de formação urgente têm prioridade.	A candidatura e seleção dos formandos é feita pela área científico-pedagógica (quando formações específicas) em que os docentes vão frequentar a outras escolas (devido ao número reduzido de docentes). Quando se trata de ações mais generalistas estas são feitas na própria escola em que todos os docentes podem frequentar, não há critério de acesso restrito.	Todos os docentes têm acesso à formação de igual forma.	

	Planificação e Desenvolvimento das ações de formação	Planificação e desenvolvimento , em determinadas situações, pelo Ministério da Educação; Planificação e desenvolvimento a cargo do formador (após orientações da escola e do CFF).	Planificação e desenvolvimento de ações de formação feita em reunião de SFM e em colaboração da direção da escola e o CFF.	Planificação e desenvolvimento de ações de formação desenvolvidas pelo CFF em conjunto com Universidades, outras entidades e mesmo docentes de forma a serem criadas ações de formação que satisfaçam as necessidades identificadas.	Planificação e desenvolvimento de algumas ações de formação feita pelo CFF. Outras requisitadas pelo formador interno em conjunto com o CFF.	Planificação e desenvolvimento de algumas ações de formação feita pelo formador em conjunto com as pretensões da escola.	Planificação e desenvolvimento feita pela escola e pelo formador interno; Planificação e desenvolvimento feita pela escola em conjunto com um formador externo.
Processo organizativo da avaliação da formação	Objetivos e finalidades da avaliação da formação	O CFF é quem recolhe os dados através de um inquérito por questionário <i>online</i> no final de cada ação de formação.	O agrupamento de escolas não tem prática de análise e avaliação das ações de formação.	O CFF é quem recolhe os dados através de um inquérito por questionário <i>online</i> no final de cada ação de formação.	O CFF é quem recolhe os dados através de um inquérito por questionário <i>online</i> no final de cada ação de formação.	O CFF é quem recolhe os dados através de um inquérito por questionário <i>online</i> no final de cada ação de formação.	O CFF é quem recolhe os dados através de um inquérito por questionário <i>online</i> no final de cada ação de formação.
Organização do processo de avaliação do impacto da formação	Entendimento/perceção acerca da avaliação do impacto da formação	Verificar o efeito de determinada ação de formação ao nível do	Verificar se o que foi abordado na formação está a ser posto em prática.	Averiguar se a formação frequentada produziu efeitos aos seguintes	Verificar se a formação teve impacto nos alunos, isto é, na	Verificar se os conhecimentos adquiridos foram postos em prática e se	Verificar se a formação motivou a alteração de procedimentos e

		progresso e aprendizagem dos alunos.		níveis: pessoal; profissional; organizacional.	melhoria e nos resultados.	houve mudanças ao nível pessoal e profissional.	comportamentos .
Práticas de avaliação do impacto da formação	Não existem práticas.	Não existem práticas.	Não existem práticas.	Não existem práticas.	Em processo de implementação.	Não existem práticas.	Não existem práticas.
Efeitos da formação observados na persona do professor	A formação teve influência na persona do professor.	A formação teve influência na persona do professor.	A formação teve influência na persona do professor.	A formação teve influência na persona do professor.	A formação teve influência na persona do professor.	A formação teve influência na persona do professor.	
Efeitos da formação observados no professor como profissional e na sua identidade	A formação teve influência no professor como profissional e na sua identidade.	A formação teve influência no professor como profissional e na sua identidade.	A formação teve influência no professor como profissional e na sua identidade.	A formação teve influência no professor como profissional e na sua identidade.	A formação teve influência no professor como profissional e na sua identidade.	A formação teve influência no professor como profissional e na sua identidade.	
Efeitos da formação observados nas relações profissionais	A formação teve influência nas relações profissionais.	A formação teve influência nas relações profissionais.	A formação teve influência nas relações profissionais.	A formação teve influência nas relações profissionais.	A formação teve influência nas relações profissionais.	A formação teve influência nas relações profissionais.	
Efeitos da formação observados na organização e desenvolvimento das equipas de docentes	A formação teve influência na organização e desenvolvimento das equipas de docentes.	A formação teve influência na organização e desenvolvimento das equipas de docentes.	A formação teve influência na organização e desenvolvimento das equipas de docentes.	A formação teve influência na organização e desenvolvimento das equipas de docentes.	A formação teve influência na organização e desenvolvimento das equipas de docentes.	Não existem equipas multidisciplinares na escola.	
Efeitos da formação observados nas dinâmicas pedagógicas,	A formação teve influência nas dinâmicas pedagógicas,	A formação teve influência nas dinâmicas pedagógicas,	A formação teve influência nas dinâmicas pedagógicas,	A formação teve influência nas dinâmicas pedagógicas,	A formação teve influência nas dinâmicas pedagógicas,	A formação teve influência nas dinâmicas pedagógicas,	

	individuais e coletivas	individuais e coletivas.	individuais e coletivas.	individuais e coletivas.	individuais e coletivas.	individuais e coletivas.	
	Efeitos da formação observados na escola como um todo	A formação não teve influência na escola como um todo.	A formação teve influência na escola como um todo.	A formação não teve influência na escola como um todo.	A formação teve influência na escola como um todo.	A formação teve influência na escola como um todo.	
Perspetivas sobre os efeitos resultantes da formação e a sua avaliação	Importância dada à avaliação do impacto da formação	Considera importante a avaliação do impacto da formação.	Considera importante a avaliação do impacto da formação.	Considera importante a avaliação do impacto da formação.	Considera importante a avaliação do impacto da formação.	Considera importante a avaliação do impacto da formação.	Considera importante a avaliação do impacto da formação.
	Procedimentos necessários para a avaliação do impacto da formação (tempo e instrumentos)	No mínimo 1 ano após o término da formação. O instrumento: entrevista; questionário; supervisão pedagógica.	No mínimo 1 ano após o término da formação. O instrumento: não sabe apontar qual(is) o(s) instrumento(s) mais eficaz para essa avaliação.	No mínimo 1 ano após o término da formação. O instrumento: questionários aos docentes; avaliação das aprendizagens dos alunos através das grelhas de registos e resultados.	No mínimo 1 ano após o término da formação. O instrumento: inquérito por questionário feito aos docentes e a análise dos resultados escolares.	Três fases de avaliação: após a formação; no final do ano letivo; no final de dois anos letivos. Instrumentos: autoavaliação pela parte do docente/reflexão ; inquérito de satisfação.	No mínimo 1 ano após o término da formação. O instrumento: Não sabe qual(is) os instrumentos que deverão ser utilizados.
	Influência da formação no alcance dos objetivos dos docentes	A formação teve influência no alcance dos objetivos dos docentes	A formação teve influência no alcance dos objetivos dos docentes	A formação teve influência no alcance dos objetivos dos docentes	A formação teve influência no alcance dos objetivos dos docentes	A formação teve influência no alcance dos objetivos dos docentes	A formação teve influência no alcance dos objetivos dos docentes

	exercício do trabalho	exercício do trabalho.	exercício do trabalho.	exercício do trabalho.	exercício do trabalho.	exercício do trabalho.	exercício do trabalho.
	Transferência dos conhecimentos para a prática profissional	Houve transferência dos conhecimentos adquiridos na formação para a prática profissional.	Houve transferência dos conhecimentos adquiridos na formação para a prática profissional.	Houve transferência dos conhecimentos adquiridos na formação para a prática profissional.	Houve transferência dos conhecimentos adquiridos na formação para a prática profissional.	Houve transferência dos conhecimentos adquiridos na formação para a prática profissional.	Houve transferência dos conhecimentos adquiridos na formação para a prática profissional.
	Influência da formação no alcance de mudanças ao nível organizacional	A formação não teve influência no alcance de mudanças ao nível organizacional.	A formação não teve influência no alcance de mudanças ao nível organizacional.	Não sabe responder.	A formação não teve influência no alcance de mudanças ao nível organizacional.	A formação teve influência no alcance de mudanças ao nível organizacional.	A formação teve influência no alcance de mudanças ao nível organizacional.
	Influência da formação no ambiente de trabalho	A formação teve influência no ambiente de trabalho.	A formação teve influência no ambiente de trabalho.	A formação teve influência no ambiente de trabalho.	A formação teve influência no ambiente de trabalho.	A formação teve influência no ambiente de trabalho.	A formação teve influência no ambiente de trabalho.
	Influência da formação para a melhoria da relação interpessoal dos colegas de trabalho	A formação teve influência na melhoria da relação interpessoal dos colegas de trabalho.	A formação teve influência na melhoria da relação interpessoal dos colegas de trabalho.	A formação teve influência na melhoria da relação interpessoal dos colegas de trabalho.	A formação teve influência na melhoria da relação interpessoal dos colegas de trabalho.	A formação teve em parte influência na melhoria da relação interpessoal dos colegas de trabalho.	A formação teve influência na melhoria da relação interpessoal dos colegas de trabalho.
Informações adicionais/	Constrangimentos relativos à avaliação	Encontrar itens e indicadores que	Instrumentos de avaliação do	Mobilidade docente.	Mobilidade docente.	Mobilidade docente.	Instrumentos de avaliação do

complementares (conclusão)	do impacto da formação	permitam haver objetividade na avaliação do impacto da formação.	impacto da formação.				impacto da formação.
	Informações adicionais considerado importante expor	Nada a acrescentar.	Falta de formações na sua área (Matemática).	Falta de tempo e recursos financeiros para trabalhar a formação.	Importância da SFM e do seu trabalho colaborativo e aproximação das escolas/agrupamento.	Pedido de uma ação de formação que ajude os docentes a perceberem o que é trabalhar de forma colaborativa.	Importância da avaliação dos efeitos da formação para a melhoria e mudança.

Apêndice 8- Análise de Conteúdo das entrevistas semiestruturadas (designada entrevista B, C, D, E, F, e G) com excertos

Categories	Dados	Entrevista B	Entrevista C	Entrevista D	Entrevista E	Entrevista F	Entrevista G
Caraterização do entrevistado	Género	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
	Idade	61 anos	43 anos	49 anos	56 anos	48 anos	47 anos
	Habilitações académicas	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Bacharelato e Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
	Categoria Profissional	Professor de Quadro de Escola	Professor de Quadro de Escola	Professor de Quadro de Escola	Professor de Quadro de Escola	Professor de Quadro de Escola	Professor de Quadro de Escola
	Grupo de Recrutamento	100- 1º ciclo do ensino básico	500- Matemática	420- Geografia	110- 1º ciclo	330- Inglês	400- História
	Tempo de serviço	39 anos	18 anos	20 anos	33 anos	22 anos	23 anos
	Escalão	10º	2º	3º	7º	3º	Não sabe
	Cargos de Coordenação, gestão e administração no ano letivo 2017/2018	Coordenador de escola pré-escolar e 1º ciclo.	Diretora de turma; membro do Conselho Geral.	Membro da SFM.	Coordenador de departamento do 1º ciclo; Coordenador do Centro Escolar da Gandarela, Membro da equipa de autoavaliação; Membro da (SCAD) Secção de Avaliação do Desempenho Docente;	Coordenação de Biblioteca escolar; diretora de turma; membro da SFM; elemento do Conselho Geral.	Professora de História; Diretora de Turma; Coordenadora de Departamento; Coordenadora de grupo disciplinar.

					membro da SFM.		
	Cargos de Coordenação gestão e administração no ano letivo 2018/2019	Coordenador de escola pré-escolar e 1º ciclo; Coordenador da equipa de auto avaliação.	Presidente do Conselho Geral do Agrupamento, Coordenadora da equipa de Avaliação Interna, parte integrante de outras equipas de trabalho e Diretora de Turma.	Nenhum.	Os mesmos que no ano anterior.	Os mesmos que no ano anterior.	Coordenadora de Departamento; membro do Conselho Pedagógico; Diretora de Turma; Membro da SFM.
Organização do processo de formação contínua	Diagnóstico e análise de necessidades de formação	<i>“Cada departamento (...) faz o levantamento das necessidades que tem de formação e faz um mapa com a formação que pretende para aquele ano. Portanto, cada departamento</i>	<i>“Normalmente em reunião de departamento, a coordenadora leva uma folha para os docentes de cada departamento especificarem as necessidades de formação.”</i>	<i>“(...) foi implementado um projeto de combate ao insucesso escolar que era o PNPSE e para se proceder à implementação desse projeto o agrupamento fez um levantamento das</i>	<i>“Nós geralmente no final do ano letivo em conselho pedagógico, no qual eu faço parte, é abordado o tema da formação, depois relativamente às necessidades de formação, cada coordenador de</i>	<i>“É feita por mim e pelo diretor. Recolho os dados, isto é, o que os docentes consideram ser as suas necessidades através de um inquérito online. Esse inquérito é composto por questões relacionadas</i>	<i>“Aqui na escola o que é feito nesse âmbito é através dos professores que, nos grupos disciplinares, divulgam as suas necessidades nas reuniões de departamento. Após isso opta-se por aquelas formações que</i>

		<i>faz o seu levantamento. Depois, evidentemente que a direção elabora um mapa para toda a escola, que normalmente é aprovado em Conselho Pedagógico.”</i>		<i>necessidades educativas em função de determinados pontos onde existia maior percentagem de insucesso, onde os alunos apresentavam maiores dificuldades.”</i>	<i>departamento em pedagógico é discutida a formação, os modos como vão decorrer. Posto isto, cada coordenador de departamento leva ao seu departamento, discutem as necessidades de formação que tem em cada grupo.”</i>	<i>com preferências de formação em termos de horário e áreas.”</i>	<i>fazem mais falta à própria escola e fazem mais sentido à dinâmica da escola.”</i>
Candidatura e seleção dos formandos	“O conhecimento que eu tenho é que normalmente não tem havido problemas, todas as pessoas que querem fazer formação e se inscrevem têm tido acesso à mesma.”	“A candidatura é feita por: os professores inscrevem-se e a seleção é feita por ordem de inscrição; a necessidade de horas de formação a contar para a ADD, cujos professores têm prioridade. É	“A seleção dos formandos para essas ações de formação foi feita onde era necessário implementar a medida de combate ao insucesso.”	“(…) o membro da secção da formação (que sou eu) comunica à diretora do nosso agrupamento a formação a que grupo se destina e depois a diretora encaminha para os professores	“A escola é tão pequena e tem tão poucos professores que acabamos por conseguir fazer aqui na escola ações mais generalistas. Em relação a ações para determinada dimensão científico-	“A nossa escola permite que toda a gente tenha formação e ela é bem-vinda pela escola. A própria direção da escola empenha-se a que todos tenham a formação necessária e para que haja	

			<i>feito pela Diretora da Escola ou o elemento da Secção de Formação e Monitorização.”</i>		<i>desse grupo, envia para eles e depois, por norma, eles inscrevem-se. Geralmente, se houver algum professor que tenha necessidade mesmo urgente de ter formação, evidentemente essas pessoas tem prioridade, caso contrario, quando abertas as inscrições é pela ordem de inscrição ate completar a turma.”</i>	<i>pedagógica acabam por ser feitas em outras escolas associadas ao CFF e os nossos professores deslocam-se lá.”</i>	<i>formação para toda a gente.”</i>
Planificação e desenvolvimento e execução das ações de formação	<i>“Penso que há ações de formação que até vêm do Ministério da Educação onde, estrategicamente e são escolhidos</i>	<i>“As propostas de formação são colocadas nas reuniões da Secção de Formação e Monitorização e, em certos casos,</i>	<i>“Em função das tais necessidades foi elaborado o tal projeto e a partir dessas necessidades o CFF procurou</i>	<i>“Há um determinado conjunto de ações que é o centro de formação que já propõe essas ações de</i>	<i>“(…) o formador é quem desenvolve de acordo com aquilo que é especificamente pedido.”</i>	<i>“Serem os professores a nomear o próprio título da formação e a área da formação.</i>	

		<p>determinados professores numa escola para a frequentarem com objetivo de, posteriormente, estas sejam replicadas na escola. Aí são ações específicas. (...) Depois, o entendimento que eu tenho é que normalmente as outras ações serão da autoria dos formadores. São os formadores que preparam os conteúdos, desenvolvem as estratégias e atividades.”</p>	<p>da direção em colaboração com o CFF.”</p>	<p>junto das entidades com quem trabalha, nomeadamente Universidades ou mesmo docentes, formações que fossem de encontro a essas necessidades de forma a que estas fossem satisfeitas.”</p>	<p>formação, há outras ações de formação que o agrupamento e esse departamento tem necessidade mais específicas. Então, nesse caso, a escola pede ao centro de formação para que essa ação seja realizada. Geralmente é composta por formadores internos da escola e depois o CFF faz o trabalho de apoio de certificar e de as colocar no terreno a pedido da escola.”</p>	<p>A escola faz o pedido ao centro de formação e este envia-nos formadores atendendo à temática e a um ou outro objetivo que a escola possa indicar. No entanto, também já aconteceu que formadores internos, dentro da escola, que, atendendo às nossas necessidades internas, construiu de base a ação de formação com a turma apenas composta de professores da nossa escola.”</p>	
<p>Processo organizativo</p>	<p>Objetivos e finalidades da</p>	<p>“(…) no final de cada ação, sei que os</p>	<p>“Nós não fazemos nada relativamente ao</p>	<p>“O CFF envia um inquérito online onde os</p>	<p>“O grau de satisfação é feito no final de cada</p>	<p>“No caso da avaliação da satisfação o CFF</p>	<p>“(…) no final de cada ação de formação o</p>

<p>da avaliação da formação</p>	<p>avaliação da formação</p>	<p><i>formandos respondem a um questionário online, enviado pelo centro de formação para o correio eletrónico de cada formando, e também havia uma avaliação em papel feita por cada formando.</i></p>	<p><i>processo de análise da avaliação das ações de formação.</i></p>	<p><i>docentes avaliam o seu grau de satisfação em relação à formação, formador, instalações, entre outros.</i></p>	<p><i>ação de formação, pois é obrigatório ter uma avaliação, manda a avaliação para cada formando para que eles façam a avaliação da forma como decorreu a ação de formação.</i></p>	<p><i>tem sempre um inquérito onde se pretende avaliar a ação que ele fez.</i></p>	<p><i>Centro de formação envia um questionário e nós fazemos essas avaliações em função da ação da formação que frequentamos.</i></p>
<p>Organização do processo de avaliação do impacto da formação</p>	<p>Entendimento/percepção acerca da avaliação do impacto da formação</p>	<p><i>"(...) avaliar o impacto é saber o efeito que essa formação teve no progresso e na aprendizagem dos alunos."</i></p>	<p><i>"O impacto para mim é isso, verificar se o que foi abordado na formação está a ser posto em prática."</i></p>	<p><i>"É averiguar se a formação que se frequentou teve efeito, seja ele qual for: pessoal; profissional; na escola."</i></p>	<p><i>"(...) a avaliação do impacto da formação é saber se efetivamente aquela formação que foi dada, se depois teve impacto nos alunos, ou seja, se teve impacto na melhoria, se nos resultados, se a partir daí essa formação contribui para</i></p>	<p><i>"(...) é verificar se os conhecimentos adquiridos foram postos em prática e se houve mudanças no formando, tanto ao nível profissional como pessoal."</i></p>	<p><i>"Para mim é a verificação se a formação motivou a alteração de procedimentos e (...) comportamentos."</i></p>

					<i>que os alunos tivessem melhores resultados.”</i>		
Práticas de avaliação do impacto da formação	<i>“Já lhe disse que não.”</i>	<i>“Que tenha conhecimento não, nem me recorde de preencher nada.”</i>	<i>“Até ao ano passado não havia instrumentos para avaliação do impacto da formação.”</i>	<i>“Relativamente ao impacto da formação na escola, estamos num processo de implementação, já foram elaborados alguns documentos.”</i>	<i>“Não. Acho que ainda não nos debruçamos sobre o assunto, ainda não criamos um plano/projeto em que pudéssemos fazer essa avaliação, e era importante fazê-lo.”</i>	<i>“Não. Como já lhe disse anteriormente, não temos nenhum meio, nenhuma forma, nenhum instrumento que nos permita avaliar o impacto que a formação teve nos professores da escola.”</i>	
Efeitos da formação observados na pessoa do professor	<i>“(…) claro que há docentes que frequentam formação porque gostam e de facto tentam mudar a sua postura e aplicar aquilo que aprenderam na sala de aula.”</i>	<i>“Eu vou lhe dizer, relativamente a mim muda de certeza absoluta.”</i>	<i>“(…) há sempre aspetos pessoais que se conseguem melhorar através da formação.”</i>	<i>“Sim, nitidamente.”</i>	<i>“Sim. Com o contacto de novas metodologias e novos paradigmas na educação e também com o trabalho na biblioteca, sinto que me desprendi um</i>		

						<i>pouco da minha zona de conforto e comecei a trabalhar mais de forma colaborativa."</i>	
	Efeitos da formação observados no professor como profissional e na sua identidade	<i>"Com as mudanças que as formações nos provocam e com as aprendizagens, faz com que nos mudemos como profissionais e a nossa identidade".</i>	<i>"(...) todas elas me fazem pensar em uma nova forma de abordar os alunos e de ir de encontro às necessidades de cada um, digamos assim, estudar um bocadinho o não verbal, porque eles falam muito e essas formações permitiram-me estar muito mais atenta e sensível a esse não verbal dos alunos e eu sinto que consigo chegar muito mais</i>	<i>"Há sempre práticas que alteram. Conseguimos encontrar novas ferramentas para motivar mais os alunos, novos métodos de aula."</i>	<i>"Neste momento a formação é muito direcionada para as necessidades das escolas e dos professores e nota-se perfeitamente que tem um impacto muito positivo."</i>	<i>"Sim, observo mudanças tanto em alguns docentes como no meu caso em concreto."</i>	

			<i>facilmente aos alunos.”</i>				
Efeitos da formação observados nas relações profissionais	<i>“Sim, tem. Não talvez aquilo que seria desejável e necessário, mas tem. Por vezes verificamos que as ações de formação dão frutos, dá origem a um trabalho mais colaborativo, proporciona uma maior troca de ideias, de experiências.”</i>	<i>“Em todas eu sinto que estou uma pessoa diferente e que me relaciono de forma muito melhor, mais pacífica, muito mais suave, com os meus colegas e não só, com pessoal não docente e eu própria mudei a minha perspectiva, a minha visão sobre as coisas.”</i>	<i>“(…) as formações servem sempre o aumento da comunicação entre docentes, bem como a partilha de estratégias com aqueles que não frequentam a formação.”</i>	<i>“Sim, sim, foi o exemplo que eu acabei de dizer, a articulação que passou haver, por exemplo, até aqui muitas das praticas eram feitas na sala de aula, fechados, individualmente, e a partir desse momento começou a ser diferente.”</i>	<i>“Sim, mas é aquela velha luta. Eu acredito que quem tenha feito sempre formação nos últimos anos, independentemente da formação que fez, tem uma perspectiva do que é o paradigma do ensino hoje completamente diferente de quem não faz formação e ainda está na “velha” forma de trabalhar.”</i>		
Efeitos da formação observados na organização e desenvolvimento das equipas de docentes	<i>“Sinto que os professores cada vez mais estão mais abertos, mais recetivos a trabalharem colaborativamen</i>	<i>“(…) Sim, em todas as equipas que faço parte eu acho que somos todos muito cooperantes uns</i>	<i>“Ultimamente tem havido alguma formação em que se tende a fazer muito partilha de ideias</i>	<i>“Exatamente no trabalho colaborativo, de articulação, foi fundamental e houve uma</i>	<i>“A escola este ano não criou equipas multidisciplinares e penso que para o próximo ano é que</i>		

		<i>te e trocaram opiniões sobre as suas experiências."</i>	<i>com os outros e não há conflitos".</i>	<i>e trabalho colaborativo, digamos assim. Pretende-se que as pessoas colaborem entre si e partilhem experiências. Penso que isso tem se notado mais nos últimos anos, há alguma evolução."</i>	<i>profunda alteração."</i>	<i>conseguiremos perceber isto melhor."</i>	
Efeitos da formação observados nas dinâmicas pedagógicas, individuais e coletivas	<i>"Sim, penso que sim. O professor quando vai à formação, de um modo geral, pretende atualizar-se, aperfeiçoar-se, melhorar. Desta forma, ele depois transporta isso para a sala de aula e terá implicação na parte</i>	<i>"(...) acho que até tem influência na melhoria dos resultados, a forma como eu agora abordo os alunos."</i>	<i>"Também, está tudo interligado."</i>	<i>"Sim, também observei mudanças e mudanças muito significativas."</i>	<i>"Têm muita referência do que já é a experiência do professor. No meu caso pessoal tem melhorado. O facto de ter uma equipa grande aqui na biblioteca escolar tem permitido o trabalho com vários</i>		

		<i>pedagógica, claro.”</i>				<i>professores e há professores perfeitamente abertos a diferentes perspectivas.”</i>	
	Efeitos da formação observados na escola como um todo	<i>“Devia ter, mas não me parece. Nem todos os professores aderem da mesma forma à questão da formação, da atualização e melhoria, nem estão, muitas vezes, recetivos à mudança”</i>	<i>“Eu para mim vejo, porque para mim é assim, depois destas coisas todas que me fazem pensar eu entro aqui diferente, então, se eu entro aqui diferente, se eu venho com uma postura diferente, com um não verbal diferente, toda a gente vai ser diferente pela positiva comigo também.”</i>	<i>“Essas formações que são dirigidas para o pessoal docente não sinto que tenha tanto impacto ao nível organizacional.”</i>	<i>“Sim, perfeitamente, nota-se que a escola a partir daí que se organizou de uma forma diferente. Aliás basta só o facto de haver articulação entre ciclos, só isso implica que a escola já tenha que se organizar de uma forma diferente.”</i>	<i>“Sim. Se conseguíssemos trabalhar todos em conjunto e não apenas com aqueles que nos damos melhor acho que não só nós próprios, como também a escola evoluía.”</i>	
Perspetivas sobre os efeitos resultantes	Importância dada à avaliação do impacto da formação	<i>“Considero, claro.”</i>	<i>“Eu considero, muito importante, era o que eu lhe</i>	<i>“Sim, claro. Se desenvolvemos um trabalho e se depois não</i>	<i>“Sim, é evidente que como em qualquer atividade que a</i>	<i>“Sim, sem dúvida nenhuma. Para servir de</i>	<i>“Acho importante, porque por vezes tem-se a noção</i>

da formação e a sua avaliação			<i>estava a dizer, não lhe sei responder se isso se faz, mas considero importante que se fizesse."</i>	<i>vamos aferir e verificar se ele produziu resultados podemos estar a trabalhar em vão."</i>	<i>gente faça, a formação é fundamental, porque sem haver uma avaliação não podemos saber como as coisas estão a correr."</i>	<i>referência e até para que comecemos a olhar para a formação de outra forma."</i>	<i>de que a formação é apenas carreirismo; que a formação tem outros interesses que não são os válidos para a dinâmica da escola."</i>
	Procedimentos necessários para a avaliação do impacto da formação (tempo e instrumentos)	<i>"No mínimo 1 ano depois." "Devia-se fazer uma seleção de vários docentes para se fazer a entrevista. Após isto o outro instrumento seria o questionário. Outro seria a supervisão pedagógica."</i>	<i>"talvez um ano é uma data a considerar" Instrumentos: "É uma pergunta um bocadinho difícil, porque é assim, estarmos a reunir para fazer uma coisa dessa os professores já andam pelos cabelos de reuniões, estarmos a falar de inquéritos vou lhe falar exatamente o mesmo, os</i>	<i>"No meu entender, pelo menos com distância de 1 ano. Instrumentos: Avaliar a qualidade das aprendizagens dos alunos e isso observa-se através de grelhas de registos e de resultados. Inquéritos aos docentes para medir se de facto eles praticam o que adquiriram,</i>	<i>"(...) nas melhores das hipóteses no ano seguinte. Acho que é importante inquéritos, acho que os resultados escolares são importantes, é evidente."</i>	<i>"Acho que era importante ser avaliado em várias fases. Uma primeira logo após a formação em que se refletiria acerca do que se pretende fazer/objetivos com a informação adquirida na formação; a segunda no final desse ano letivo para já podermos comparar aquilo</i>	<i>"Na minha opinião, menos de 1 ano após a formação não vale a pena. Em relação aos instrumentos está uma boa questão (silêncio). Não é fácil pensar numa boa forma de avaliar impactos. De momento não me ocorre nada."</i>

			<p><i>professores andam fartos de papeis.”</i></p>	<p><i>se acham útil, pertinente, interessante.”</i></p>		<p><i>que nos propusemos fazer ao que na realidade fizemos; e a terceira e última avaliação no final de dois anos letivos para verificarmos se a prática continua a ser usada. (...) penso que o primeiro instrumento é a autoavaliação do docente que faz a formação, ou seja a reflexão que após o 1.º ano é feita em termos das mudanças da prática letiva. (...) Também acho que deve haver uma reflexão em termos da própria</i></p>	
--	--	--	--	---	--	---	--

						<i>metodologia de trabalho. Outro instrumento será ainda o inquérito de avaliação da ação feito imediatamente a seguir.</i>	
Influência da formação no alcance dos objetivos docentes no exercício do trabalho	da no dos dos do	<i>“Sim, em alguns casos. Não sei quantificar, mas sei que em grande parte dos docentes influenciou.”</i>	<i>“(…) no que me diz respeito ajudou-me atingir os meus objetivos ou tem ajudado.”</i>	<i>“(…) há sempre coisas que são muito úteis e, pelo menos, alguns dos objetivos são alcançados.”</i>	<i>“Sim, sem dúvida nenhuma.”</i>	<i>“Para mim sem dúvida que sim. Por exemplo, toda a formação que frequentei na área das TIC.”</i>	<i>“Eu acho que sim.”</i>
Transferência dos conhecimentos para a prática profissional	dos para a prática	<i>“Sim, penso que sim.”</i>	<i>“(…) acredito que tem sempre impacto de alguma forma, mesmo que a pessoa que está a fazer a formação até seja uma pessoa resistente à mudança eu acredito que acaba sempre por mudar.”</i>	<i>“Houve algumas das formações que eu inclusive fui e foram bastante interessantes e os colegas, na medida do possível, estão a colocá-las em prática.”</i>	<i>“Perfeitamente”.</i>	<i>“Refletindo sobre a minha experiência sim, houve.”</i>	<i>“Sem dúvida.”</i>

Influência da formação no alcance de mudanças ao nível organizacional	<i>"(...) do ponto de vista teórico diria que seria possível, sim. Agora para já na experiência que tenho nas escolas não, não tenho visto alterações nem mudanças ao nível organizacional."</i>	<i>"Eu acho que isso se vê todos os dias".</i>	<i>"Como eu disse anteriormente, penso que é a direção quem pode provocar a mudança nas escolas através da formação."</i>	<i>"Claro que sim, ao acontecerem estas mudanças com os professores, a escola também muda."</i>	<i>"Penso que sim, mas não posso afirmar muito profundamente. Mas, verifica-se que se mudaram alguns procedimentos bem como a distribuição de serviços já é feita de outra forma, por exemplo."</i>	<i>"Sim, depois conseguimos verificar essas mudanças através da avaliação que fazemos ao projeto educativo."</i>
Influência da formação no ambiente de trabalho	<i>"Considero que influencia e deveria sempre influenciar."</i>	<i>"(...) sinto que nos últimos tempos temos uma partilha maior entre os alunos".</i>	<i>"Sim, penso que influencia positivamente. O facto de muitas vezes as pessoas conversarem e partilharem ideias e experiências de formação está a influenciar o ambiente de trabalho."</i>	<i>"Sim, sim, com certeza que sim."</i>	<i>"Influencia. Se pensarmos, a formação que temos recebido ultimamente, vem muito a favor de dinâmicas colaborativas onde são formadas equipas de trabalho."</i>	<i>"Também."</i>
Influência da formação para a melhoria da relação	<i>"Sim, de alguma forma houve melhoria."</i>	<i>"(...) e realmente temos partilhado mas não sei é dizer-lhe se</i>	<i>"Claro que sim."</i>	<i>"Sem dúvida, aliás, já referi anteriormente que melhorou</i>	<i>"Sim e não. Fui fazer formação este ano com colegas daqui.</i>	<i>"Sim. Lembro-me que depois de fazermos a formação de</i>

	interpessoal dos colegas de trabalho		<i>esses colegas com quem eu vou partilhando e partilham comigo se fizeram a formação ou não mas se mudou com certeza que alguma coisa por trás aconteceu, provavelmente não tinha pensado nisso, mas terá a ver coma formação, sim."</i>		<i>bastante a relação interpessoal, nomeadamente a partilha de experiências, entreajuda e trabalho colaborativo."</i>	<i>Então isso mudou a nossa relação de trabalho porque começamos a fazer coisas juntos. Depois, há os colegas que não fizeram a formação nem estão muito informados e que estão relutantes."</i>	<i>gestão de conflitos os professores estavam mais à vontade para falarem entre si sobre os conflitos que iam surgindo dentro da sala de aula."</i>
Informações adicionais/complementares (conclusão)	Constrangimentos relativos à avaliação do impacto da formação	<i>"Para mim, o principal problema como já lhe disse, é a subjetividade daquilo que a gente avalia. O principal problema é conseguirmos encontrar itens ou indicadores</i>	<i>"Tinha falado à pouco nos instrumentos que não conseguiria dizer, talvez é um dos principais problemas para se avaliar."</i>	<i>"Em escolas como a em questão, no interior do país, é muito difícil essa avaliação pois o corpo docente é muito flutuante, ora está, ora sai. E, por vezes, para haver uma eficaz avaliação</i>	<i>"(...) há o problema da mobilidade dos professores"</i>	<i>"É a mobilidade dos professores".</i>	<i>"A principal dificuldade está em criar instrumentos que materializem a avaliação do impacto da formação."</i>

		<i>que nos permitam ter alguma objetividade nessa avaliação."</i>		<i>do impacto da formação o corpo docente deveria ser um pouco mais estático."</i>			
Informações adicionais considerado importante expor		<i>"(...) pergunto sempre: "então, mas porque que matemática é sempre esquecido?" Eu quero formação, claro que eu adoro psicologia, e vou-me inscrever-me nisso para aprender mais."</i>	<i>"A dificuldade em trabalhar a formação por falta de tempo. Com a implementação do PNPSE houve, por parte do ministério da educação, oferta de formação em que os formadores eram financiados. Antes disso, os formadores eram basicamente colegas das escolas que não tinham qualquer benefício ao nível de apoio</i>	<i>"(...)acho que é importante e que deve ser realçado o facto das secções de formação e monotorização ser criado essa secção que nos permite dentro de cada área geográfica cada elemento de cada escola poder abertamente por os problemas, poder trocar ideias, podemos receber ideias novas de outros agrupamentos que as vezes não temos no nosso</i>	<i>"(...) gostava que houvesse alguma formação que nos ajudasse a perceber o que é trabalhar colaborativamente e que nos mostrasse que todas as pessoas têm limitações e dificuldades e que é no conjunto que realmente podemos."</i>	<i>"Acho também o vosso projeto interessante, porque muitos de nós, só quando confrontados com resultados é que abrimos os olhos. E, por isso, acho muito válido o vosso projeto de trabalho e ficamos a aguardar resultados porque acho que é necessário".</i>	

				<i>económico e de tempo disponível para dar as mesmas. Assim é complicado, se não é disponibilizado aos formadores tempo para preparar as formações. E isso pode-se refletir no impacto da formação".</i>	<i>mas que são importantes, podemos partilhar".</i>		
--	--	--	--	---	---	--	--

Apêndice 9- Consentimento Informado do inquérito por questionário

Eu, _____ aceito de minha livre vontade participar neste estudo intitulado “A Avaliação do impacto da formação dos docentes da área geográfica de um Centro de Formação de Associação de Escolas”, realizado por Ana Sofia Teixeira Ferreira sob a orientação da Professora Doutora Fátima Antunes, Professora no Instituto de Educação da Universidade do Minho, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação- área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo em que estou a participar, tendo-me sido dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias. Declaro que consinto a participação no estudo através da resposta a um questionário, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para o meu tratamento.

A resposta ao questionário é anónima e a identidade do sujeito inquirido não será revelada no relatório, publicação ou a qualquer pessoa não relacionada com a investigação.

Participante: _____
(Nome completo do(a) participante)

Investigadora: _____
(Nome completo da investigadora)

Braga, _____, de _____ 2019.

Agradecida pela sua colaboração.

Apêndice 10- Enunciado do inquérito por questionário utilizado no Pré-teste



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Avaliação do impacto da formação contínua dos docentes

O presente questionário enquadra-se numa investigação/intervenção desenvolvida no âmbito do estágio curricular do segundo ano do mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho.

Pretende-se avaliar o impacto da formação contínua dos docentes pertencentes às escolas associadas ao Centro de Formação de Ferreira, no que concerne ao ano letivo 2017/2018.

Toda a informação facultada é confidencial, sendo apenas usada para fins académicos.

Compreendi e aceito participar na investigação

Assinale com um X a resposta que considera mais adequada:

1. Dados pessoais

1.1 Género:

Masculino

Feminino

1.2 Idade: _____

2. Dados académicos

2.1 Habilitações académicas:

Bacharelato ou equivalente

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

3. Dados profissionais

3.1 Formação de Base:

3.2 Área de lecionação:

3.3 Categoria profissional:

3.4 Nível de ensino:

3.5 Setor de ensino:

3.6 Grupo de recrutamento:

3.7 Tempo de serviço:

3.8 Tempo de serviço na atual escola/agrupamento de escolas:

3.9 Cargos de Coordenação, Gestão e Administração:

3.10 Escalão:

4 Ação(ões) de formação frequentada(s)

4.1 Indique qual(is) a(s) ação(ões) de formação que frequentou no ano letivo 2017/2018 (desde Setembro de 2017 a Julho de 2018, inclusive):

4.2 Considera a formação contínua importante?

Discordo completamente

Discordo

Sem opinião

Concordo

Concordo completamente

4.3 Assinale o(s) motivo(s) para a frequência de ações de formação. (pode seleccionar mais do que uma resposta)

Desejo de valorização pessoal

Dificuldades sentidas no meu dia-a-dia profissional

Resolução de problemas a nível organizacional

Desejo de progressão profissional

Aquisição de conhecimentos específicos/técnicos

Outro. Qual?

4.4 Considera que as ações de formação disponibilizadas pelo CFF são suficientemente divulgadas?

Sim

Não. Motivo:

4.5 Como obtém conhecimento das ações de formação disponibilizadas pelo Centro de Formação de Ferreira (CFF)? (pode selecionar mais do que uma resposta)

Através do Centro de Formação de Ferreira

Através de colegas de trabalho

Através das chefias

Outro. Qual?

5 Nível de Satisfação

5.1 A ação de formação que frequentou foi de encontro às suas necessidades formativas?

Discordo completamente

Discordo

Sem opinião

Concordo

Concordo completamente

5.1.1 No caso da opção selecionada ter sido “Discordo”, mencione abaixo o motivo para tal resposta.

5.2 Quais as necessidades sentidas que o/a motivaram a frequentar a formação?

Necessidades de trabalho em contexto sala de aula

Necessidades de trabalho em contexto individual

Necessidades de trabalho em grupo/colaborativo

Necessidades de trabalho a nível organizacional

Outra necessidade. Qual?

5.3 O conteúdo programático da ação de formação frequentada respeitou as necessidades pré-identificadas?

<input type="checkbox"/> Discordo completamente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Sem opinião
<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo completamente	

5.3.1 Em que medida? Dê exemplos.

5.4 Considera que as metodologias pedagógicas utilizadas foram adequadas e contribuíram para a sua aprendizagem/formação? Justifique.

<input type="checkbox"/> Discordo completamente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Sem opinião
<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo completamente	

5.4.1 Justificação:

5.5 Considera que a ação frequentada correspondeu às suas necessidades profissionais? Justifique.

<input type="checkbox"/> Discordo completamente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Sem opinião
<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo completamente	

5.5.1 Justificação:

5.6 Considera que a ação frequentada foi adequada às necessidades/objetivos da escola/agrupamento onde exerce as suas funções? Justifique.

<input type="checkbox"/> Discordo completamente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Sem opinião
<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo completamente	

5.6.1 Justificação:

5.7 A formação correspondeu às suas expectativas iniciais?

Discordo completamente

Discordo

Sem opinião

Concordo

Concordo completamente

6. Competências desenvolvidas e/ou adquiridas

6.1 Assinale com um X a resposta que considera mais adequada.

Legenda: Muito Importante= **MI**; Importante= **I**; Pouco Importante= **PI**; Nada Importante= **NI**

	MI	I	PI	NI
A importância da ação de formação frequentada para o seu desenvolvimento pessoal.				
A importância da ação de formação frequentada para o seu desenvolvimento profissional.				
A importância da ação de formação frequentada para o desenvolvimento da escola/agrupamento onde exerce as suas funções.				
A importância da ação de formação frequentada para a melhoria das relações profissionais.				
A importância da ação de formação frequentada para a melhoria das equipas docentes.				
A importância da ação de formação frequentada para a melhoria das dinâmicas pedagógicas individuais e coletivas.				

6.2 Se considera a ação de formação importante para o desenvolvimento pessoal, que aspetos salientaria?

6.3 No caso de ter desenvolvido competências que utiliza no seu dia-a-dia, refira exemplos:

6.4 A ação de formação frequentada implicou mudanças nas suas práticas pedagógicas?

Discordo completamente

Discordo

Sem opinião

Concordo

Concordo
completamente

6.5 Se sim, que mudanças? Se não, porquê?

6.6 Caso tenha aplicado os conhecimentos adquiridos na formação, pensa que esses conteúdos continuarão a ser úteis para a sua prática pedagógica?

Discordo
completamente

Discordo

Sem
opinião

Concordo

Concordo
completamente

6.7 Na sua visão, a ação de formação frequentada contribuiu para a melhoria do desempenho dos seus alunos?

Discordo
completamente

Discordo

Sem
opinião

Concordo

Concordo
completamente

6.8 Considera a ação de formação frequentada relevante para a melhoria de outras competências dos seus alunos? (para além dos resultados escolares).

Discordo
completamente

Discordo

Sem
opinião

Concordo

Concordo
completamente

6.8.1 Se sim, onde se verificaram essas mudanças?

7 Impacto da formação e aprendizagens

7.1 Assinale com um X a resposta que considera mais adequada de acordo com o que a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) por si lhe possibilitou(aram) ou não:

Legenda: Concordo Totalmente= CT; Concordo= C; Discordo= D; Discordo Totalmente= DT.

	CT	C	D	DT
Aumento das suas qualificações/competências sobre o tema tratado.				
Atualização/aperfeiçoamento de conhecimentos.				
Aquisição de capacidades de adaptação às mudanças/transformações ocorridas no local de trabalho.				
Obtenção de competências gerais e relacionais.				
Mudanças ao nível do seu relacionamento com os outros.				
Existência de menos conflitos com os colegas de trabalho.				
Uma forma de progredir na carreira.				
Maior satisfação/motivação a desempenhar as suas funções.				
Resolução de problema(s) existente(s) na escola/agrupamento.				
Aumento da sua confiança e autoestima no local de trabalho.				
Obtenção de competências que permitiram inovar, criar novos projetos dentro da escola/agrupamento a que pertence.				
Transferência de conhecimentos adquiridos com a ação de formação para colegas que não frequentaram.				
Aumento da motivação dos alunos recorrendo a técnicas pedagógicas mais ativas (mais dinâmicas).				
Desenvolver nos alunos a tomada de decisão e capacidade de liderança.				
Desenvolver competências comunicacionais e capacidade de argumentação dos alunos.				
Melhor relação com os alunos.				
Maior valorização do seu trabalho por parte dos colegas de trabalho.				
Os conteúdos eram interessantes, mas não teve condições para os aplicar no dia-a-dia (incluindo a sala de aula).				
Não houve qualquer mudança nos métodos de ensino.				
Já conhecia tudo o que foi trabalhado na ação de formação frequentada.				
Foi uma ação muito expositiva e não proporcionou componente prática.				
Foi uma ação curta, precisando de mais tempo para se poder aprofundar.				
Foi uma ação muito técnica, não contribuindo nada para a relação pedagógica.				
Outras razões.				
Quais:				

8 Aspetos a melhorar

8.1 No seu entender, quais os aspetos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)?

9 Sugestões

9.1 Se houve algum motivo/aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante, faça abaixo o seu comentário e/ou sugestão.

Grata pela Colaboração!

Adaptado de Maia, Isabel (2012). *Avaliação da formação: o impacto da formação profissional nos trabalhadores de uma empresa de construção civil e obras públicas*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho: Braga, 159 pgs. Consultado em 07/01/2019, disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23766/1/relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio%20final_%C3%BAltima%20vers%C3%A3o.pdf

Adaptado de Mendes, Rita (2014). *Avaliação da Formação em Contexto Autárquico*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho: Braga, 154 pgs. Consultado em 05/01/2019, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34831/1/Rita%20Isabel%20Magalh%C3%A3es%20Mendes.pdf>

Adaptado de Pinheiro, Sylvie (2015). *Avaliação do Impacto da Formação em Jovens e Adultos*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho: Braga, 207 pgs. Consultado em 06/01/2019, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44172/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Sylvie%20Oliveira%20Pinheiro.pdf>

Apêndice 11- Relatório do Pré-teste

Docente 1: Feminino, 58 anos, Professora do 1º ciclo do EB do quadro de escola do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 33 minutos e 19 segundos.

Indicadores de análise do inquérito por questionário	<u>Docente 1</u> Respostas
1- Clareza das questões	Questões claras, com seguimento e bem construídas.
2- Dificuldades sentidas na resposta	3.5- Setor de ensino (colocar respostas); 3.9-Cargos de coordenação, gestão e administração (referenciar data); 4.1- Ações de formação que frequentou no ano letivo 2017/2018 (colocar os nomes das ações).
3- Lacunas	7- Alteração da afirmação “Desenvolver competências comunicacionais e capacidade de argumentação dos alunos” por “Desenvolvimento de competências comunicacionais e capacidade de argumentação dos alunos” (mudança do verbo para o infinitivo).
4- Proposta de melhoria	7- Acréscimo da afirmação: “Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos docentes”. 7- Alteração da afirmação: “Desenvolver nos alunos a tomada de decisão e capacidade de liderança” por “Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos alunos”.
5- Apreciação global	Bom inquérito, pormenorizado e detalhado. Vai ao encontro do que se pretende, avaliar o impacto da formação dos docentes de uma forma mais exaustiva do que a maioria dos Centros de Formação fazem. No entanto, visto o número significativo de questões que carecem de justificação, será bastante mais difícil o tratamento dos dados para a investigadora.

Docente 2: Feminino, 48 anos, Professora de Inglês do 3º ciclo do EB pertencente ao quadro de escola do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 19 minutos e 24 segundos

Indicadores de análise do inquérito por questionário	<u>Docente 2</u> Respostas
1- Clareza das questões	Questões claras e concisas, de encontro com o seu objetivo primordial.
2- Dificuldades sentidas na resposta	4.1- Ações de formação que frequentou no ano letivo 2017/2018 (colocar os nomes das ações); 4.3- Motivo que levou a frequentar as ações de formação (dúvida se o seu caso em concreto se adequa a alguma das opções pré-definidas).
3- Lacunas	5.2- Acréscimo no final da questão “pode selecionar mais do que uma resposta”.
4- Proposta de melhoria	4.5- Acréscimo da resposta: “Através da SFM” 7- Acréscimo da opção de resposta “concordo parcialmente”

	<p>7- Na afirmação: “Aumento das suas qualificações/competências sobre o tema tratado” dever-se-ia substituir “aumento” por “melhoria e alargamento”.</p> <p>7- Na afirmação: “Transferência de conhecimentos adquiridos com a ação de formação para colegas que não frequentaram” dever-se-ia substituir “transferência” por “disseminação”.</p> <p>7- Acréscimo de afirmação: “Os conteúdos não foram relevantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem/ não tiveram qualquer impacto ao nível do espaço de aula”.</p> <p>Em todo o questionário modificar “sala de aula” por “espaço de aula”.</p>
5- Apreciação global	<p>Bem estruturado e conseguido, com respostas que necessitam de reflexão pela parte do docente (respostas de desenvolvimento/justificação). O questionário obriga o docente a refletir sobre as suas aprendizagens e práticas atuais, não se resumindo em respostas “pré-elaboradas” que resultam em respostas muitas vezes, pela parte do inquirido, inconscientes e irrefletidas.</p> <p>No entanto, visto o número significativo de questões que carecem de justificação, será bastante mais difícil o tratamento dos dados para a investigadora.</p>

Docente 3: Masculino, 60 anos, Professor do 1º ciclo do EB pertencente ao quadro de escola do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 28 minutos e 46 segundos

Indicadores de análise do inquérito por questionário	Docente 3 Respostas
1- Clareza das questões	Linguagem acessível e de fácil entendimento.
2- Dificuldades sentidas na resposta	4.1- Ações de formação que frequentou no ano letivo 2017/2018 (colocar os nomes das ações).
3- Lacunas	6- Falta o título. Sugestão: Importância da(s) ação(ões) de formação assistida(s).
4- Proposta de melhoria	5.2- Acréscimo da resposta “obtenção de créditos para progressão na carreira”; 7- Colocar alíneas das afirmações (a; b; c; d; etc.) 7- Na afirmação “Aumento da motivação dos alunos recorrendo a técnicas pedagógicas mais ativas (mais dinâmicas)” acrescento de “baseadas em metodologias e práticas inovadoras”.
5- Apreciação global	Completo e interessante. Considera haver bastantes questões a necessitar de justificação o que poderá provocar a diminuição das respostas pela parte dos docentes.

Docente 4: Feminino, 53 anos, Professora de Matemática do 3º ciclo do EB pertencente ao quadro de escola do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 21 minutos e 23 segundos

Indicadores de análise do inquérito por questionário	<u>Docente 4</u> Respostas
1- Clareza das questões	Linguagem clara e de fácil entendimento.
2- Dificuldades sentidas na resposta	3.5- Setor de ensino (colocar respostas); 3.9-Cargos de coordenação, gestão e administração (referenciar data); 4.1- Ações de formação que frequentou no ano letivo 2017/2018 (colocar os nomes das ações).
3- Lacunas	5.5- Já tinha respondido a essa pergunta anteriormente; 5.7 Já tinha respondido a essa pergunta em 5.1.
4- Proposta de melhoria	5.3.1 “Em que medida? Dê exemplos.”, trocava “Dê exemplos” por “Exemplifique”.
5- Apreciação global	Questionário está bom e dentro do que se pretende. São apresentadas um conjunto de questões que necessitam justificação obrigando os docentes a se concentrarem e refletirem, evitando haver tantas respostas irrefletidas. No entanto, afirma que estas são em excesso devendo-se retirar algumas.

Docente 5: Feminino, 46 anos, Professora de Português/Francês do 3º ciclo do EB pertencente ao quadro de escola do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 18 minutos e 14 segundos

Indicadores de análise do inquérito por questionário	<u>Docente 5</u> Respostas
1- Clareza das questões	Linguagem acessível e perceptível.
2- Dificuldades sentidas na resposta	3.5- Setor de ensino (colocar respostas).
3- Lacunas	Nada a referir.
4- Proposta de melhoria	Nada a referir.
5- Apreciação global	O questionário se enquadra perfeitamente naquilo que se pretende, avaliar o impacto da formação nos docentes. Afirma não ter tido qualquer dificuldade em entender as questões (verificando-se o contrário pelo menos na resposta que deu à questão 3.5). No geral, considera os inquéritos por questionário muito repetitivos no que diz respeito às questões que os compõem. No entanto, não considera este o caso. No seu entender, o questionário é acessível e perceptível, não tendo nenhuma proposta de melhoria..

Docente 6: Masculino, 44 anos, Professora de Matemática do 3º ciclo do EB pertencente ao Quadro de Nomeação Definitiva do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 17 minutos e 35 segundos.

Indicadores de análise do inquérito por questionário	<u>Docente 6</u> Respostas
--	-------------------------------

1- Clareza das questões	Linguagem clara e concisa de fácil entendimento.
2- Dificuldades sentidas na resposta	3.5- Setor de ensino (colocar respostas); 3.9-Cargos de coordenação, gestão e administração (referenciar data); 4.1- Ações de formação que frequentou no ano letivo 2017/2018 (colocar os nomes das ações). 5.3- Não entendeu a questão
3- Lacunas	5.1- Alteração da preposição “de” pela contração “ao”;
4- Proposta de melhoria	4.3 e 5.2 poder-se-iam fundir apenas em uma questão; 5.1 alteração “foi de encontro” por “foi ao encontro”; 6.3 e 6.4 poder-se-iam fundir apenas em uma questão; Acréscimo da questão “Considera haver aspetos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)?” antes da 8.
5- Apreciação global	Linguagem clara e concisa de fácil entendimento. Considera que está completo, no entanto acredita que o facto de conter muitas respostas abertas prejudicará a afluência dos docentes a responder ao questionário, bem como a dificuldade da investigadora em tratar os dados recolhidos. Segundo a docente inquirida, as questões que remetem para o desenvolvimento pessoal dos formandos deveriam ser retiradas. Confessa acreditar que, hoje em dia, os docentes frequentam ações de formação com o objetivo de progredir na carreira, não se preocupando com o seu desenvolvimento pessoal. Refere ainda que não entende como é que um formando se desenvolve a nível pessoal através de formação pois nunca o vivenciou e experienciou.

Docente 7: Masculino, 44 anos, Professor de Geografia do 3º ciclo do EB pertencente ao quadro de escola do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 13 minutos e 52 segundos.

Indicadores de análise do inquérito por questionário	<u>Docente 7</u> Respostas
1- Clareza das questões	Não sentiu nenhuma dificuldade na linguagem; Clara, objetiva e precisa.
2- Dificuldades sentidas na resposta	3.4- Nível de ensino.
3- Lacunas	Nada a referir.
4- Proposta de melhoria	Nada a referir.
5- Apreciação global	Ao nível da linguagem não sentiu nenhuma dificuldade, considerando a mesma clara, objetiva e precisa. Ao nível de lacunas, afirma que não percecionou a existência de nenhuma. No seu entender, não alteraria nem acrescentaria qualquer informação, justificando que vai de encontro ao que a investigadora se propõe tratar, de forma sequencial e organizada. Por fim, de todos os questionários que respondeu em vários Centros de Formação, afirma que, na sua opinião, este foi o mais completo.

Docente 8: Masculino, 40 anos, Professor de Educação Física do 3º ciclo do EB pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 16 minutos e 12 segundos.

Indicadores de análise do inquérito por questionário	<u>Docente 8</u> Respostas
1- Clareza das questões	Linguagem clara, refletida e com um seguimento lógico.
2- Dificuldades sentidas na resposta	Nada a referir.
3- Lacunas	Nas questões que aparece “(...) ação de formação (...)” acrescentar o plural.
4- Proposta de melhoria	3.3- Resposta fechada; 3.4- Resposta fechada; 3.5- Resposta fechada; 3.7- Resposta em dias; 3.8- Resposta em dias; 4.4- Cuidado com a impressão; 5.3- Cuidado com a impressão; Questões de resposta em escala deveriam ocupar apenas uma linha e estar dispostas na horizontal; A partir do link de acesso ao questionário online, gerar um QR Code. Transformar algumas questões de resposta aberta em resposta fechada.
5- Apreciação global	O questionário apresenta um seguimento lógico e refletido de fácil resposta, no entanto há questões que suscitam algumas dúvidas (como mencionado acima). Segundo o sujeito inquirido, há demasiadas questões de resposta aberta, confessando que se estivesse a responder ao inquérito de forma <i>online</i> talvez deixasse algumas em branco pois torna-se um pouco saturante. Sugestão: retirar algumas questões de desenvolvimento ou mantê-las com uma resposta pré-definida onde se seleciona a(s) que considera mais adequada(s).

Docente 9: Feminino, 49 anos, Professora de Inglês/Alemão do 3º ciclo do EB sendo docente Contratada do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 28 minutos e 26 segundos

Indicadores de análise do inquérito por questionário	<u>Docente 9</u> Respostas
1- Clareza das questões	Questões claras, explícitas e adequadas ao objetivo do estudo; Encontram-se dispostas mantendo um seguimento lógico.
2- Dificuldades sentidas na resposta	3.8- Dúvida no que colocar visto que ainda não se encontra há 1 ano na escola onde exerce funções; 4.1- Ações de formação que frequentou no ano letivo 2017/2018 (colocar os nomes das ações).
3- Lacunas	Nada a referir.
4- Proposta de melhoria	Nada a referir.

5- Apreciação global	<p>As questões encontram-se perfeitamente claras, explícitas e adequadas ao objetivo do estudo, estando dispostas mantendo um seguimento lógico. No que concerne a lacunas, na sua perceção não existem. Afirma não ter nenhuma proposta que possa melhorar o questionário, considerando-o o mais completo que alguma vez respondera. Por fim, declara que se trata de um questionário muito fácil de entender e responder, através da sua lógica contínua e seguimento das questões, obrigando o inquirido a refletir sobre as ações de formação que frequentou. Declara também considerar a formação contínua muito importante não só na vida dos docentes como de todos os profissionais pois provoca/promove a mudança.</p>
----------------------	---

Docente 10: Feminino, 40 anos, Professora de Matemática do ensino profissional pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 24 minutos e 21 segundos.

Indicadores de análise do inquérito por questionário	<u>Docente 10</u> Respostas
1- Clareza das questões	Linguagem clara e que não levanta dúvidas.
2- Dificuldades sentidas na resposta	3.9-Cargos de coordenação, gestão e administração (referenciar data); 4.1- Ações de formação que frequentou no ano letivo 2017/2018 (colocar os nomes das ações).
3- Lacunas	5.2- Colocar a questão no plural; 6.1- Duas primeiras afirmações respondidas anteriormente; 6.6- Quadrado de selecionar resposta em excesso.
4- Proposta de melhoria	6.1- Acrescento de resposta intermédia.
5- Apreciação global	<p>Bem construído e com um objetivo muito pertinente. No entanto, levanta uma questão: Caso o docente tenha frequentado 2 ou mais formações onde 1 é muito técnica e outra promovendo mais o desenvolvimento pessoal, em qual ação de formação o formando deverá se basear para responder?</p> <p>Neste caso, este poderia dizer a formação promoveu o seu desenvolvimento a nível pessoal, no entanto, das duas ações de formação que frequentou apenas uma promoveu esse desenvolvimento. A questão é: não seria mais eficiente os formandos responderem a um questionário por cada ação que frequentaram?</p> <p>Visto que há formandos que frequentaram 3 ou mais ações de formação com o CFF no ano letivo 2017/2018, não se tornaria muito cansativo o preenchimento de 3 ou 4 inquéritos?</p>

Docente 11: Feminino, 45 anos, Professora de Francês do 3º ciclo do EB pertencente ao Quadro Escola do ensino público.

Tempo despendido a responder ao questionário: 25 minutos e 16 segundos

Indicadores de análise do inquérito por questionário	<u>Docente 11</u> Respostas
1- Clareza das questões	Linguagem clara, objetiva e coesa.
2- Dificuldades sentidas na resposta	Nada a referir.
3- Lacunas	Nada a referir.
4- Proposta de melhoria	Alteração de algumas respostas abertas por fechadas.
5- Apreciação global	Segundo a docente inquirida o questionário é apresentado conforme uma ordem lógica e de uma forma coerente. A linguagem é clara, objetiva e coesa. O único aspeto que se encontra contra, na perspetiva da inquirida, são as respostas que exigem justificação. Estas tornam o questionário muito extenso podendo assim influenciar a adesão dos docentes à sua resposta. Como o objetivo é um elevado grau de retorno, optar pela estratégia de algumas questões de desenvolvimento estarem pré-definidas (com a opção de novas respostas no caso de nenhuma se enquadrar à situação do inquirido) pode fazer com que aumente a participação dos inquiridos. Na perspetiva do docente inquirido, essas questões simplificarão o questionário tornando-o mais direto e objetivo..

Compilação dos dados fornecidos pelos inquiridos:

Indicadores de análise	Respostas	Frequência
Dificuldades sentidas na resposta	3.4 Nível de Ensino (colocar data)	1 docente
	3.5 Setor de Ensino (colocar resposta)	4 docentes
	3.8 Tempo de serviço na atual escola/agrupamento de escolas (dúvida)	1 docente
	3.9 Cargos de coordenação, gestão e administração (colocar ano letivo)	4 docentes
	4.1 Ações de formação frequentadas no ano letivo 2017/2018 (colocar nomes das ações)	7 docentes
	4.3 Motivos para a frequência da ação de formação frequentada (dúvidas em qual se enquadrava na sua situação)	1 docente
	5.3 Conteúdo programático das ações de formação (não entendeu a questão)	1 docente
Lacunas	5.1 A ação de formação que frequentou foi de encontro às suas necessidades formativas? (alteração do “de” por “ao”)	1 docente
	5.2 Quais as necessidades sentidas que o motivaram a frequentar a formação? (acrescentar “pode selecionar mais do que uma resposta”)	1 docente
	5.2 Quais as necessidades sentidas que o motivaram a frequentar a formação? (acrescentar a opção de resposta “obtenção de créditos para progressão de carreira”)	1 docente

	5.5 Considera que a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) correspondeu(eram) à(s) suas necessidades profissionais? (respondida anteriormente)	1 docente
	5.7 A formação correspondeu às suas expectativas iniciais? (respondida anteriormente)	1 docente
	6. Acrescentar título “Importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s)”	1 docente
	6.1 Duas primeiras afirmações já respondidas anteriormente	1 docente
	6.6 Quadro de seleção em excesso	1 docente
	7. Alteração da afirmação: “Desenvolver competências comunicacionais e capacidade de argumentação dos alunos” por “Desenvolvimento de competências comunicacionais e capacidade de argumentação dos alunos”	1 docente
	Acrescento do plural onde aparece “ação de formação”	1 docente
Proposta de melhoria	3.3 Categoria profissional (colocar resposta)	1 docente
	3.4 Nível de ensino (colocar resposta)	1 docente
	3.5 Setor de ensino (colocar resposta)	1 docente
	3.7 Tempo de serviço (colocar resposta)	1 docente
	3.8 Tempo de serviço na atual escola/agrupamento de escolas onde exerce as suas funções (colocar resposta)	1 docente
	4.3 e 5.2 devem fundir-se em apenas uma	1 docente
	4.4 Ações de formação são suficientemente divulgadas (cuidado com a impressão)	1 docente
	4.5 Como obtém conhecimento das ações de formação disponibilizadas pelo CFF? (acrescento da resposta “Através da SFM”)	1 docente
	5.2 Quais as necessidades sentidas que o motivaram a frequentar a formação? (acrescentar a opção de resposta “obtenção de créditos para progressão de carreira	1 docente
	5.3 Cuidado com a impressão	1 docente
	5.3.1 Alteração de “Dê exemplos” por “Exemplifique”	1 docente
	6.1 Acrescento de uma resposta intermédia	1 docente
	6.3 e 6.4 devem fundir-se em apenas uma	1 docente
	7- Colocar alíneas das afirmações (a; b; c; d; etc.)	1 docente
	7- Acrescento da afirmação: “Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos docentes”.	1 docente
	7- Alteração da afirmação: “Desenvolver nos alunos a tomada de decisão e capacidade de liderança” por “Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos alunos”.	1 docente
	7- Acrescento opção de resposta “Concordo parcialmente”	1 docente
	7- Na afirmação: “Aumento das suas qualificações/competências sobre o tema tratado” dever-se-ia substituir “aumento” por “melhoria e alargamento”.	1 docente
	7- Acréscimo de afirmação: “Os conteúdos não foram relevantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem/ não tiveram qualquer impacto ao nível do espaço de aula”.	1 docente

	7- Na afirmação “Aumento da motivação dos alunos recorrendo a técnicas pedagógicas mais ativas (mais dinâmicas)” acrescente de “baseadas em metodologias e práticas inovadoras”.	1 docente
	7- Na afirmação: “Transferência de conhecimentos adquiridos com a ação de formação para colegas que não frequentaram” dever-se-ia substituir “transferência” por “disseminação”.	1 docente
	Em todo o questionário modificar “sala de aula” por “espaço de aula”.	1 docente
	Colocar uma questão a anteceder a 8: “Considera haver aspetos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)?”	1 docente
	Respostas que contém escalas devem ocupar apenas uma linha na horizontal	1 docente
	Gerar um QR Code de acesso ao questionário online	1 docente
	Cada formando deveria responder a 1 inquérito por casa ação de formação que frequenta	1 docente
	Retirar questões que remetem para o desenvolvimento pessoal do formando	1 docente
Observações	Excesso de questões com justificação (dificuldade com o tratamento de dados)	2 docentes
	Excesso de questões com justificação (retirar algumas)	1 docente
	Excesso de questões com justificação (substituir algumas por respostas fechadas- pré-definidas)	2 docentes
	Excesso de questões com justificação (condicionar a adesão pela parte dos docentes)	2 docentes

Alterações feitas ao questionário utilizado para o Pré-teste:

3.2 “Área de lecionação” por “Área de docência”;

3.3 “Categoria profissional” colocar opções de resposta:

- Quadro de Escola ou Agrupamento (QE/QA);
- Quadro de Zona Pedagógica (QZP);
- Contratado (Cont.);
- Outra;

3.4 “Nível de ensino” por “Nível de docência” acrescentando opções de resposta:

- Pré-escolar;
- 1º ciclo;
- 2º ciclo;
- 3º ciclo e secundário;
- Secundário profissional;
- Educação especial;

3.5 “Setor de ensino” com opções de resposta:

- Público;
- Privado;

3.6 “Grupo de recrutamento” com opções de resposta:

3.7 “Tempo de serviço”, com opções de resposta:

3.8 “Tempo de serviço na atual escola/agrupamento” com opções de resposta:

3.9 “Cargos de Coordenação, Gestão e Administração”, acrescentar ao enunciado “no presente ano letivo”.

3.10 “Escalão” acrescentar opções de seleção.

4.1- “Indique qual(is) a(s) ação(ões) de formação que frequentou no ano letivo 2017/2018 (desde setembro de 2017 a julho de 2018, inclusive)”, acrescentar opções de resposta com os nomes das ações de formação fornecidas pelo CFF no ano letivo 2017/2018.

4.3 “Assinale o(s) motivo(s) para a frequência de ações de formação.” Alteração da opção de resposta “Desejo de progressão profissional” para “progressão profissional”.

4.5 “Como obtém conhecimento das ações de formação disponibilizadas pelo CFF?”, acréscimo da opção de resposta “Através da Secção de Formação e Monitorização”.

5.1 “Ação de formação que frequentou foi de encontro às suas necessidades formativas?” alteração de “foi de encontro...” por “foi ao encontro...”.

5.3 “O conteúdo programático da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) respeitou as necessidades pré-identificadas?”, exclusão de questão que remete para a sua justificação: 5.3.1 “Em que medida? Dê exemplos”.

5.4 “Considera que as metodologias pedagógicas utilizadas foram adequadas e contribuíram para a sua aprendizagem/formação?”, exclusão da questão que se segue: 5.4.1 “Justificação”.

A exclusão destas questões deve-se ao facto de 70% dos inquiridos, aquando do pré-teste, ter mencionado como constrangimento o excesso de questões que carecem de justificação. Desta forma, procedeu-se à leitura e análise do questionário de forma a retirar as questões que, em função dos objetivos da investigação/intervenção, menos empobrecerão o relatório, isto é, verificar qual a informação que se pode prescindir, sem que daí resulte prejuízo da investigação.

6. Acréscimo de título “Importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s)”

Exclusão da questão 6.3 “No caso de ter desenvolvido competências que utiliza no seu dia-a-dia, refira exemplos:”

7. “Assinale com um X a resposta que considera mais adequada de acordo com o que a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) por si lhe possibilitou(aram) ou não:

- Colocação das afirmações por alíneas pois facilitará no tratamento dos dados;
- Alteração da afirmação “Aumento das suas qualificações/competências sobre o tema tratado” por “Melhoria e alargamento das suas qualificações/competências sobre o tema tratado”;
- Exclusão da afirmação “Existência de menos conflitos com os colegas de trabalho”;
- Alteração da afirmação “Transferência de conhecimentos adquiridos com a ação de formação para colegas que não frequentaram” por “Disseminação de conhecimentos adquiridos para com a(s) ação(ões) de formação para colegas que não frequentaram”;
- Alteração da afirmação “Desenvolver nos alunos a tomada de decisão e capacidade de liderança” por “Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos alunos”;
- Alteração da afirmação “Desenvolver competências comunicacionais e capacidade de argumentação dos alunos” por “Desenvolvimento de competências comunicacionais e capacidade de argumentação dos alunos”;

- Alteração da afirmação “Os conteúdos eram interessantes, mas não teve capacidade para os aplicar no dia-a-dia (incluindo a sala de aula)” por “Os conteúdos eram interessantes, mas não teve capacidade para os aplicar no dia-a-dia (incluindo o espaço de aula)”;
- Acrescento da afirmação “Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos docentes”.

A questão 8 “No seu entender, quais os aspetos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)?” deveria ser introduzida por uma questão como por exemplo “Considera haver aspetos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)?”. No caso de o inquirido responder “sim”, seguia-se a questão em que se solicita que indiquem quais esses aspetos. Considera-se a possibilidade de haver pessoas satisfeitíssimas com a sua formação e não considerar pertinente quaisquer melhorias. Assim, evitaria que respondessem à questão, nem que seja com “não alteraria nada pois superou as minhas expectativas”.

Acrescento da vertente plural de “ação de formação” em todo o questionário pois houve docentes que frequentaram, no mesmo ano letivo, mais do que uma ação de formação logo responderão ao questionário em função das mesmas.

Apêndice 12- Enunciado do inquérito por questionário utilizado para a avaliação do impacto da formação dos docentes

Avaliação do impacto da formação contínua dos docentes

*Obrigatório

O presente questionário enquadra-se numa investigação/intervenção desenvolvida no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho. Pretende-se avaliar o impacto da formação contínua dos docentes pertencentes às escolas associadas ao Centro de Formação de Ferreira, no que concerne ao ano letivo 2017/2018. Toda a informação facultada é confidencial, não sendo revelada a terceiros e apenas usada para fins académicos. *

Marcar tudo o que for aplicável.

Compreendi e aceito participar na investigação

1. Dados pessoais

1.1 Género *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

1.2 Idade *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 25 anos
 Dos 25 aos 35 anos
 Dos 36 aos 45 anos
 Dos 46 aos 55 anos
 Dos 56 aos 65 anos
 Mais de 65 anos

2. Dados académicos

2.1 Habilitações académicas *

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato ou equivalente
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

3. Dados profissionais

3.1 Categoria profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Contratado
- Quadro de Zona Pedagógica
- Quadro de Escola/ Agrupamento de Escolas
- Outra

3.2 Nível de educação e ensino *

Marcar apenas uma oval.

- Educação Pré-escolar
- 1º Ciclo do Ensino Básico
- 2º Ciclo do Ensino Básico
- 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
- Educação Especial

3.3 Setor de ensino *

Marcar apenas uma oval.

- Público
- Privado

3.4 Grupo de Recrutamento *

Marcar apenas uma oval.

- 100
- 110
- 120
- 200
- 210
- 220
- 230

- 240
- 250
- 260
- 290
- 300
- 310
- 320
- 330
- 340
- 350
- 360
- 400
- 410
- 420
- 430
- 500
- 510
- 520
- 530
- 540
- 550
- 560
- 600
- 610
- 620
- 910
- 920
- 930

3.5 Tempo de serviço*

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 10 anos
- De 10 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- Mais de 40 anos

3.6 Tempo de serviço na atual escola/agrupamento de escolas

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 35 anos
- De 36 a 40 anos
- Mais de 40 anos

3.7 Cargos de Coordenação, Gestão e Administração exercidos no presente ano letivo (2018/2019)

4. Ação(ões) de formação frequentada(s)

4.1 Indique qual(is) a(s) ação(ões) de formação que frequentou no ano letivo 2017/2018 (desde Setembro de 2017 a Julho de 2018, inclusive) (pode seleccionar mais do que uma resposta.) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Estratégias e Recursos Físicos e Digitais para o Ensino da Leitura e da Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico
- Supervisão e Trabalho Colaborativo
- Ciências Experimentais no 1ºCiclo- Motivar e Praticar
- Estratégias de Ensino Eficazes e Metodologias Diversificadas de Aprendizagem no Âmbito do Projeto Fénix
- Gerir o Currículo na Educação Pré-escolar: Planeamento e Avaliação na Perspetiva da OCEPE 2016
- Contratação Pública em Projetos Financiados Pelos Fundos Estruturais e de Investimento
- O Contributo da Nova Legislação de Educação Inclusiva para o Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva
- Métodos e Técnicas de Estudo para Otimizar os Apoios
- Gestão de Comportamentos na Sala de Aula: Prevenir a Indisciplina
- Gestão de Comportamento em Contexto Escolar

- Ferramentas Tecnológicas ao Serviço da Inovação das Práticas Pedagógicas
- Atividades Experimentais nas Ciências Naturais nos 2º e 3º ciclos- Metas Curriculares
- Iniciação à Programação e Robótica Educativa? Plataforma ALL ABOARD
- Aprendizagem da Matemática com Utilização de Recursos Tecnológicos HYPATIAMAT. Desenvolvimento do Sentido do Número e das Operações e Génese de Estratégias de Cálculo Mental em Alunos do 1º e 2º ano.
- Primeiros Socorros em Meio Escolar
- As Ciências Experimentais na Educação Pré-Escolar e o Conhecimento do Mundo
- Educação Sexual: PRESSE
- O Humor Enquanto Elemento Fundamental na Construção do Conhecimento e da Mundividência- Uma Abordagem Filosófica

4.2 Considera a formação contínua importante? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

4.3 Assinale o(s) motivo(s) para a frequência de ações de formação. (pode selecionar mais do que uma resposta) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Desejo de valorização pessoal
- Dificuldades sentidas no meu dia-a-dia profissional
- Resolução de problemas a nível organizacional
- Progressão profissional
- Aquisição de conhecimentos específicos/técnicos

4.4 Considera que as ações de formação disponibilizadas pelo Centro de Formação de Ferreira são suficientemente divulgadas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

4.5 Como obtém conhecimento das ações de formação disponibilizadas pelo Centro de Formação de Ferreira? (pode seleccionar mais do que uma resposta) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Através do Centro de Formação de Ferreira
- Através da Secção de Formação e Monitorização
- Através das chefias
- Através de colegas de trabalho
- Outro.

No caso da opção seleccionada ter sido “Outro”, mencione abaixo qual considera.

5. Nível de Satisfação

5.1 A(s) ação(ões) de formação que frequentou foi(oram) ao encontro das suas necessidades formativas? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

5.1.1 No caso da opção seleccionada ter sido “Discordo”, mencione abaixo o motivo para tal resposta.

5.2 Quais as necessidades sentidas que o/a motivaram a frequentar a formação? (pode seleccionar mais do que uma opção de resposta) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Necessidades de trabalho em contexto sala de aula
- Necessidades de trabalho em contexto individual

- Necessidades de trabalho em grupo/colaborativo
- Necessidades de trabalho a nível organizacional (escola/agrupamento de escolas)
- Outra necessidade.

No caso da opção selecionada ter sido “Outra necessidade”, mencione abaixo qual considera.

5.3 O conteúdo programático da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) respeitou as necessidades pré-identificadas? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

5.4 Considera que as metodologias pedagógicas utilizadas foram adequadas e contribuíram para a sua aprendizagem/formação? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

5.5 Considera que a(s) ação(ões) frequentada(s) correspondeu(eram) às suas necessidades profissionais? Justifique. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

5.5.1 Justificação *

5.6 Considera que a(s) ação(ões) frequentada(s) foi(oram) adequada(s) às necessidades/objetivos da escola/agrupamento onde exerce as suas funções? Justifique. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

5.6.1 Justificação *

5.7 A(s) formação(ões) correspondeu(eram) às suas expectativas iniciais? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

6. Competências desenvolvidas e/ou adquiridas

6.1 Assinale a resposta que considera mais adequada. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
a) A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para o seu desenvolvimento pessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para o seu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*desenvolvimento
profissional.*

*c) A importância
da(s) ação(ões) de
formação
frequentada(s) para
o desenvolvimento
da
escola/agrupamento
onde exerce as
suas funções.*

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

*d) A importância
da(s) ação(ões) de
formação
frequentada(s) para
a melhoria das
relações
profissionais.*

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

*e) A importância
da(s) ação(ões) de
formação
frequentada(s) para
a melhoria das
equipas docentes.*

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

*f) A importância
da(s) ação(ões) de
formação
frequentada(s) para
a melhoria das
dinâmicas
pedagógicas
individuais e
coletivas.*

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

*g) A importância
da(s) ação(ões) de
formação
frequentada(s) para
a melhoria das
aprendizagens dos
alunos.*

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6.1.1 Se considera a(s) ação(ões) de formação importante(s) para o desenvolvimento pessoal, que aspetos salientaria? *

6.2 A(s) ação(ões) de formação frequentada(s) implicou(aram) mudanças nas suas práticas pedagógicas? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

6.2.1 Se sim, que mudanças? Se não, porquê? *

6.3 Caso tenha aplicado os conhecimentos adquiridos na(s) formação(ões), pensa que esses conteúdos continuarão a ser úteis para a sua prática pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

6.4 Na sua visão, a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) contribuiu(iram) para a melhoria do desempenho dos seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

6.5 Considera a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) relevante(s) para a melhoria de outras competências dos seus alunos? (para além dos resultados escolares). *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

6.6.1 Se sim, onde se verificaram essas mudanças?

7. Impacto da formação e aprendizagem

7.1 Assinale com um X a resposta que considera mais adequada de acordo com o que a(s) ação(ões) de formação frequentada(s) por si lhe possibilitou(aram) ou não. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Melhoria e alargamento das suas qualificações/competências sobre o tema tratado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Atualização/aperfeiçoamento de conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Aquisição de capacidades de adaptação às mudanças/transformações ocorridas no local de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Obtenção de competências gerais e relacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Mudanças ao nível do seu relacionamento com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Uma forma de progredir na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Maior satisfação/motivação a desempenhar as suas funções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Resolução de problemas existentes na escola/agrupamento de escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Aumento da sua confiança e autoestima no local de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Obtenção de competências que permitiram inovar, criar novos projetos dentro da escola/agrupamento de escolas a que pertence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Disseminação de conhecimentos adquiridos com a ação de formação para colegas que não frequentaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Aumento da motivação dos alunos recorrendo a técnicas pedagógicas mais ativas (mais dinâmicas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>o) Desenvolvimento de competências comunicacionais e capacidade de argumentação nos alunos.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>p) Melhor relação com os alunos.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>q) Maior valorização do seu trabalho por parte dos colegas.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>r) Os conteúdos eram interessantes, mas não teve condições para os aplicar no dia-a-dia (incluindo o espaço de aula).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>s) Não houve qualquer mudança nos métodos de ensino.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>t) Já conhecia tudo o que foi trabalhado na ação de formação frequentada.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>u) Foi uma ação muito expositiva e não proporcionou componente prática.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>v) Foi uma ação curta, precisando de mais tempo para se poder aprofundar.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>w) Foi uma ação muito técnica, não contribuindo nada para a relação pedagógica.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Aspectos a melhorar

8.1 Considera haver aspectos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8.1.1 Se sim, quais os aspectos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)?

9. Sugestões

9.1 Se houve algum motivo/aspecto que não tenha sido abordado e que considere importante, faça abaixo o seu comentário e/ou sugestão.

Obrigada pela sua preciosa colaboração!

Adaptado de Maia, Isabel (2012). *Avaliação da formação: o impacto da formação profissional nos trabalhadores de uma empresa de construção civil e obras públicas*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho: Braga, 159 pgs. Consultado em 07/01/2019, disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23766/1/relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio%20final_%C3%BAltima%20vers%C3%A3o.pdf

Adaptado de Mendes, Rita (2014). *Avaliação da Formação em Contexto Autárquico*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho: Braga, 154 pgs. Consultado em 05/01/2019, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34831/1/Rita%20Isabel%20Magalh%C3%A3es%20Mendes.pdf>

Adaptado de Pinheiro, Sylvie (2015). *Avaliação do Impacto da Formação em Jovens e Adultos*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho: Braga, 207 pgs. Consultado em 06/01/2019, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44172/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Sylvie%20Oliveira%20Pinheiro.pdf>

Com tecnologia



https://docs.google.com/forms/d/1Z-854tytj23_qNioF4NBJorFu5ZRNEwYlsmO8TwrGU/edit

Apêndice 13- Relatório de administração do inquérito por questionário

Decisões tomadas em conformidade com os técnicos e o diretor do CFF:

- A recolha do correio eletrónico do sujeito inquirido aquando do preenchimento do inquérito por questionário seria importante pois permitiria excluir os docentes que já tinham respondido, facilitando a recolha de dados.

No entanto, estes poderiam sentir que a sua privacidade seria posta em causa. Isto poderia provocar uma redução do número de respostas e/ou influenciar as respostas dadas pelos inquiridos.

Assim sendo, foi decidido que o correio eletrónico não seria recolhido.

No entanto, houve alguns docentes que, aquando do preenchimento do inquérito por questionário, enviaram um e-mail a avisar o seu contributo. Isto proporcionou à estagiária retirar esses endereços no momento de fazer um novo apelo.

- É muito frequente em inquéritos administrados via *online* que algumas questões sejam de resposta obrigatória, isto é, o inquirido não consegue submeter o inquérito por questionário se não preencher determinadas questões. Quem decide quais as questões de resposta obrigatória é o autor do inquérito.

Após uma conversa com os técnicos e o diretor do CFF, onde a estagiária pediu a opinião dos mesmos acerca da situação, chegou-se à conclusão que o melhor seria não colocar nenhuma questão com resposta obrigatória, pois acreditavam que poucas seriam as pessoas que não responderiam a algumas questões.

Sendo assim, chegou-se à conclusão que colocar todas as questões com carácter obrigatório poderia influenciar negativamente o número de respostas, e que seria preferível ter alguns questionários sem o total de respostas do que não os ter. Foi esse mesmo o procedimento da estagiária.

No entanto, aquando da receção da primeira resposta ao inquérito, a estagiária deparou-se com a seguinte situação: o primeiro docente a responder ao questionário não respondeu a algumas questões, a maioria delas indispensáveis para o estudo.

As questões não respondidas foram:

- “Formação de base”;
 - “Quais as necessidades sentidas que o/a motivaram a frequentar a formação?”;
 - Justificação da questão “Considera que a(s) ação(ões) frequentada(s) correspondeu(eram) às suas necessidades profissionais?”;
 - Justificação da questão “Considera que a(s) ação(ões) frequentada(s) foi(oram) adequada(s) às necessidades/objetivos da escola/agrupamento onde exerce as suas funções?”;
 - “Se considera a(s) ação(ões) de formação importante(s) para o desenvolvimento pessoal, que aspetos salientaria?”.
- Com o sucedido, a estagiária tomou a decisão de fazer um pequeno ajuste ao questionário: colocar praticamente todas as questões de resposta obrigatória. As únicas que ficaram a não carecer de resposta obrigatória foram:
 - “Tempo de serviço na atual escola/agrupamento de escolas”;
 - “Cargos de Coordenação, Gestão e Administração exercidos no presente ano letivo (2018/2019)”;
 - “Escalão”;

- “Se considera a(s) ação(ões) de formação importante(s) para o desenvolvimento pessoal, que aspetos salientaria?”;
- “Se sim, onde se verificam essas mudanças?”;
- “Se sim, quais os aspetos que poderiam ser melhorados na(s) ação(ões) de formação frequentada(s)?”;
- “Se houve algum motivo/aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante, faça abaixo o seu comentário e/ou sugestão”.

Por fim, mesmo não sendo garantido o sucesso deste inquérito, em função do meio de administração, foi conseguido um número considerável de respostas.

Apêndice 14- Apresentação de gráficos e tabelas relativos à análise de dados das respostas do inquérito por questionário

Gráfico 1- Género.

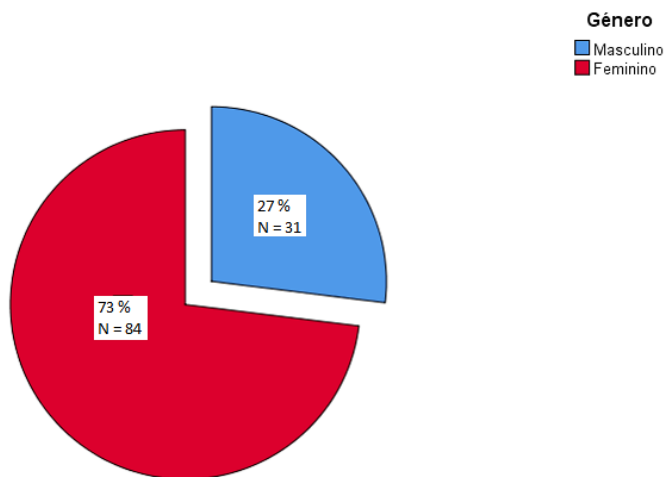


Gráfico 2- Idade.

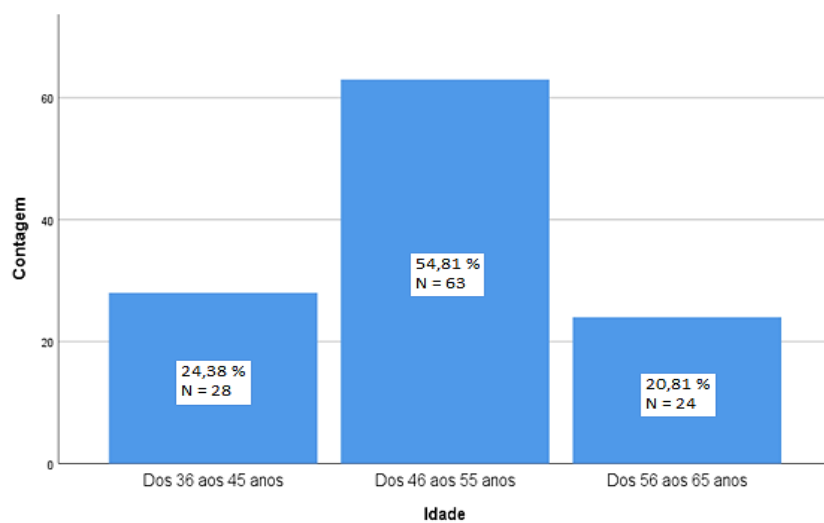


Gráfico 3 Habilitações académicas.

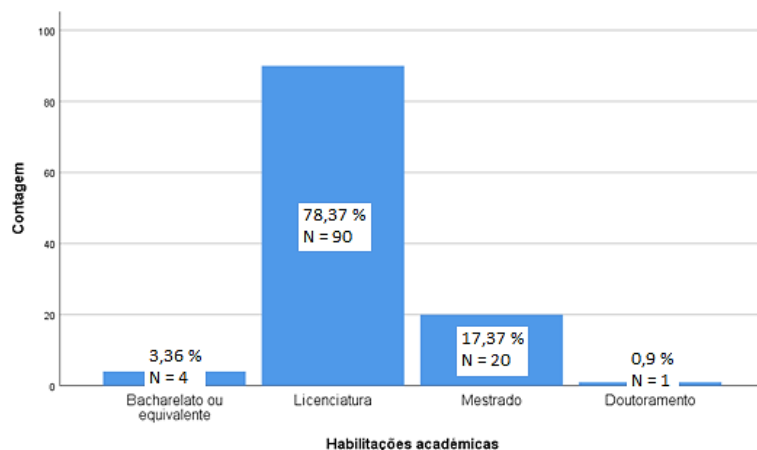


Gráfico 4 Categoria Profissional.

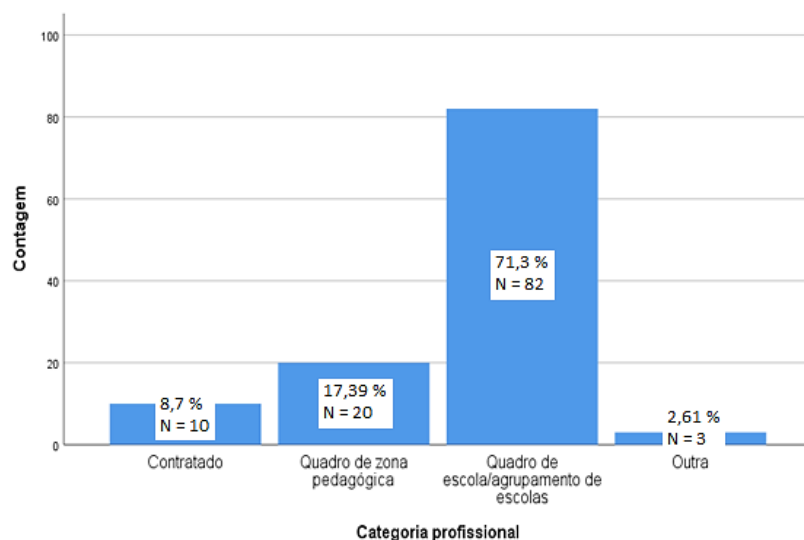


Gráfico 5 Nível de Educação e ensino.

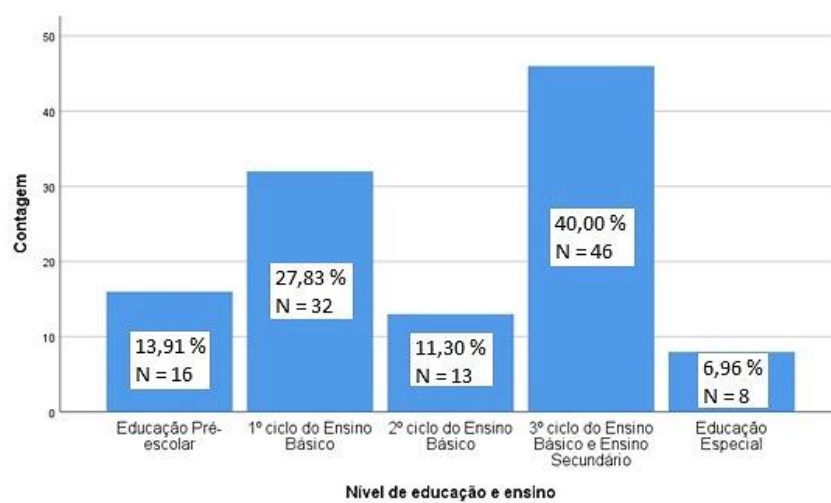


Gráfico 6 Setor de ensino.

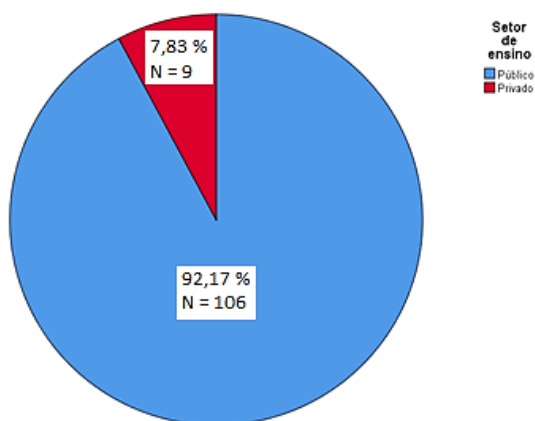


Tabela 3. Grupo de recrutamento.

Níveis de Ensino	Grupo de Recrutamento	Código	Nº de casos	% de casos
Educação Pré-Escolar	Educação Pré-Escolar	100	12	10.4
1º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Básico - 1º Ciclo	110	31	27
	Inglês	120	0	0
2º Ciclo do Ensino Básico	Português e Estudos Sociais/História	200	5	4.3
	Português e Francês	210	0	0
	Português e Inglês	220	3	2.6
	Matemática e Ciências da Natureza	230	4	3.5
	Educação Visual e Tecnológica	240	2	1.7
	Educação Musical	250	1	0.9
	Educação Física	260	2	1.7
2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário	Educação Moral e Religiosa	290	3	2.6
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	Português	300	6	5.2
	Latim e Grego	310	0	0
	Francês	320	1	0.9
	Inglês	330	5	4.3
	Alemão	340	0	0
	Espanhol	350	0	0
	História	400	5	4.3
	Filosofia	410	2	1.7
	Geografia	420	2	1.7
	Economia e Contabilidade	430	0	0

	Matemática	500	5	4.3
	Física e Química	510	6	5.2
	Biologia e Geologia	520	6	5.2
	Educação Tecnológica	530	0	0
	Eletrotecnia	540	0	0
	Informática	550	1	0.9
	Ciências Agro-pecuárias	560	0	0
	Artes Visuais	600	1	0.9
	Música	610	0	0
	Educação Física	620	1	0.9
	Educação Especial	910	11	9.6
	TOTAL:		115	100

Gráfico 7 Tempo de serviço.

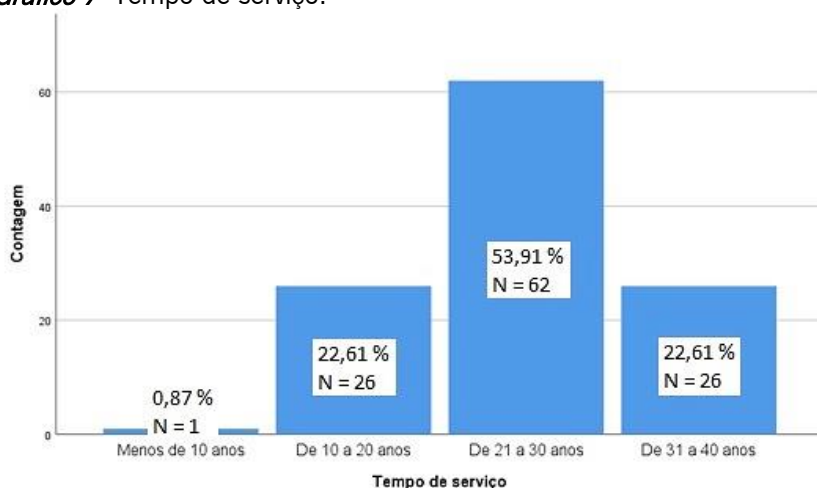


Gráfico 8 Tempo de serviço na atual escola/agrupamento de escolas.

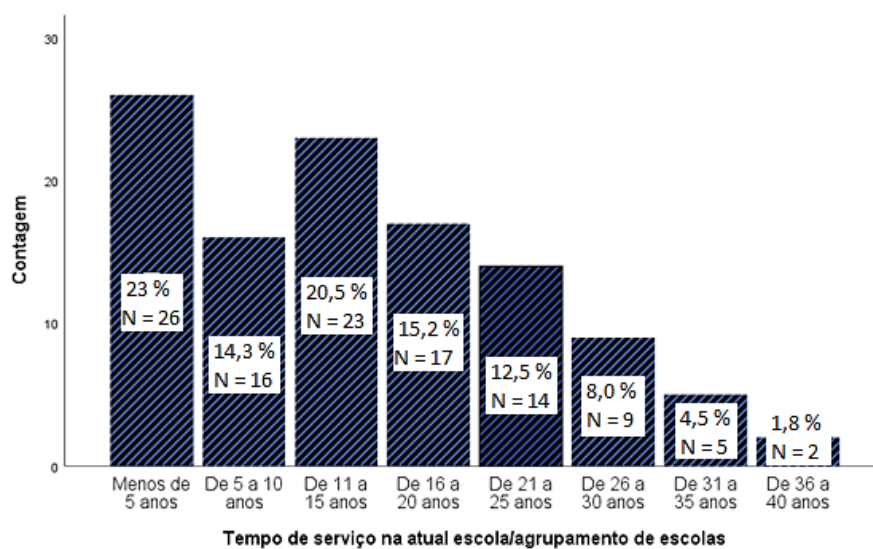


Gráfico 9 Importância da formação contínua.

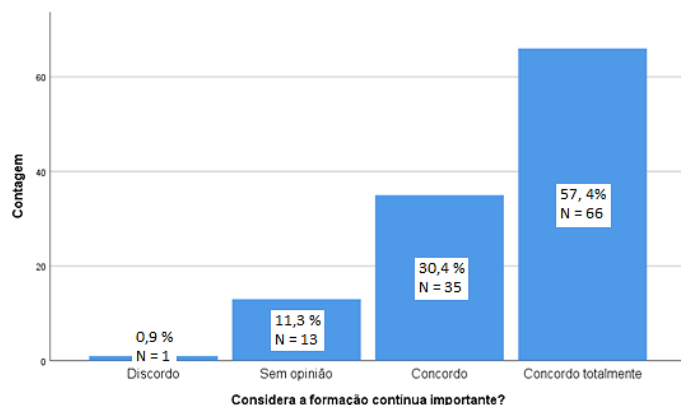


Tabela 4 Motivos para a frequência de ações de formação.

Motivos para frequentar ações de formação	Nº de casos	% de casos
Aquisição de conhecimentos específicos/técnicos	92	80,0
Desejo de valorização pessoal	82	71,30
Progressão profissional	74	64,35
Dificuldades sentidas no meu dia-a-dia profissional	33	28,70
Resolução de problemas a nível organizacional	14	12,17

Gráfico 10 Motivos para a frequência de ações de formação.

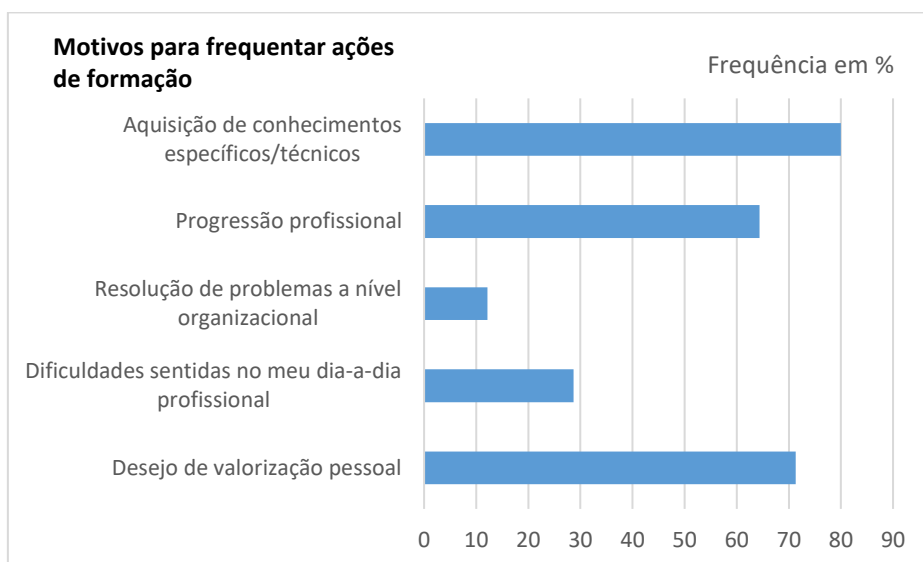


Gráfico 11- Divulgação das ações de formação do CFF.

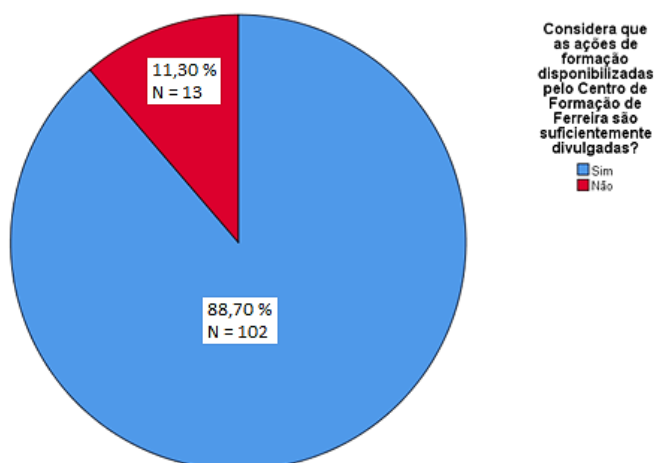


Tabela 5- Conhecimento das ações de formação disponibilizadas pelo CFF.

Conhecimento das ações de formação fornecidas pelo CFF	Nº de casos	% de casos
Através das chefias	77	66,96
Através do Centro de Formação de Ferreira	70	60,87
Através dos colegas de trabalho	42	36,52
Através da Secção de Formação e Monitorização	15	13,04
Outro	2	1,74

Gráfico 12- Conhecimento das ações de formação disponibilizadas pelo CFF.

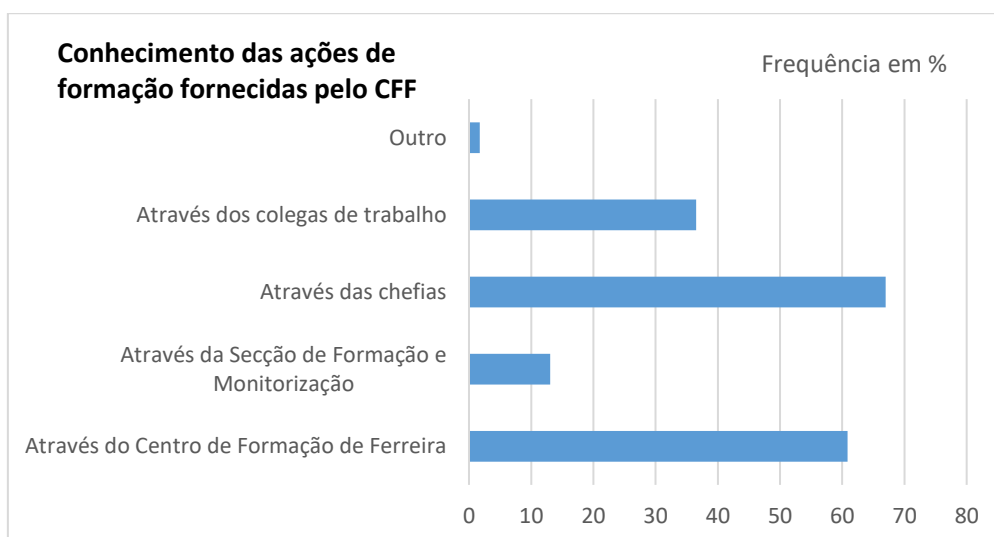


Gráfico 13- Correspondência das ações de formação às necessidades dos docentes.

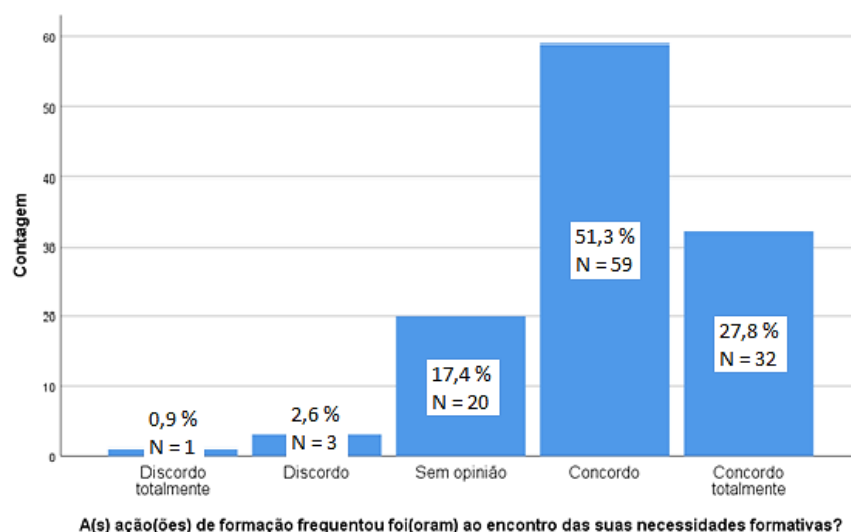


Tabela 6- Necessidades que motivaram o docente a frequentar formação.

Necessidades sentidas que o motivaram a frequentar a formação	Nº de casos	% de casos
Necessidades de trabalho em contexto sala de aula	74	64,35
Necessidades de trabalho em contexto individual	17	14,78
Necessidades de trabalho em grupo/colaborativo	42	36,52
Necessidades de trabalho a nível organizacional (escola/agrupamento de escolas)	41	35,65
Outra necessidade	10	8,70

Gráfico 14- Necessidades que motivaram o docente a frequentar formação.

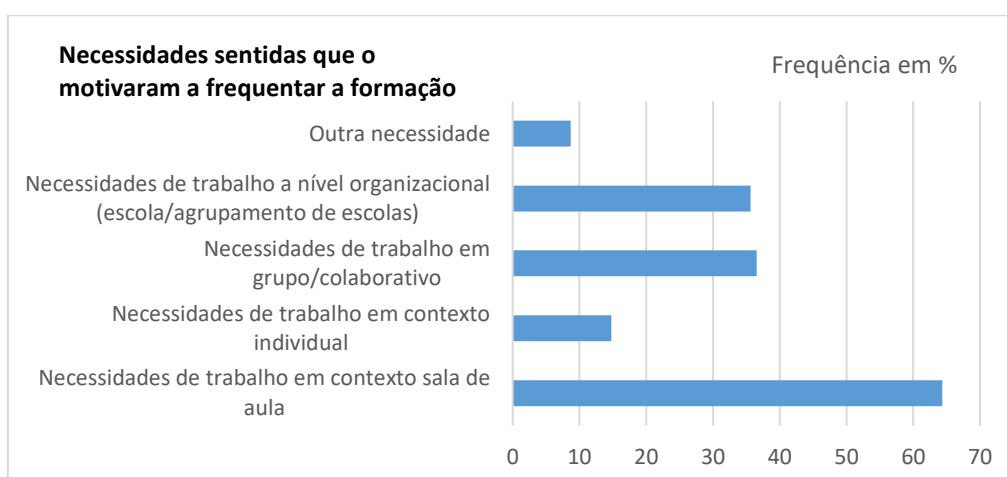


Tabela 7- Outras opções descritas pelos docentes relativamente às necessidades que os motivaram a frequentar a formação.

Outra necessidade	Nº de casos	% de casos
Progressão na carreira	4	3,51
Adquirir conhecimento	4	3,51
Proposta do agrupamento	2	1,74

Gráfico 15- Conteúdo programático respeitou as necessidades pré-identificadas.

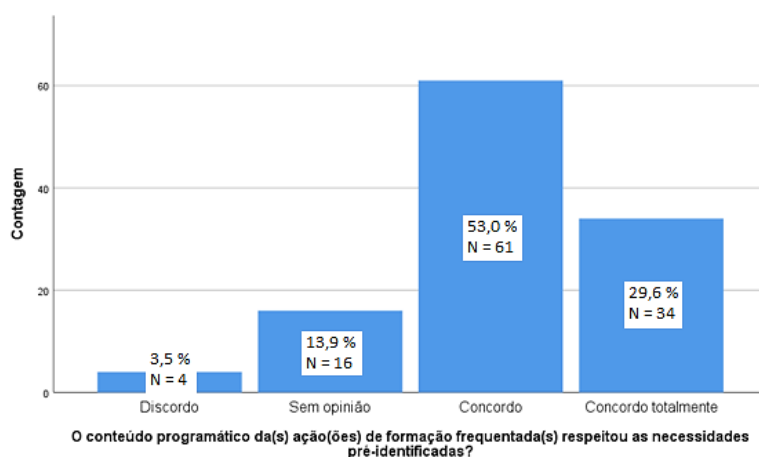


Gráfico 16- Metodologias pedagógicas adequadas e contribuíram para a aprendizagem/formação.

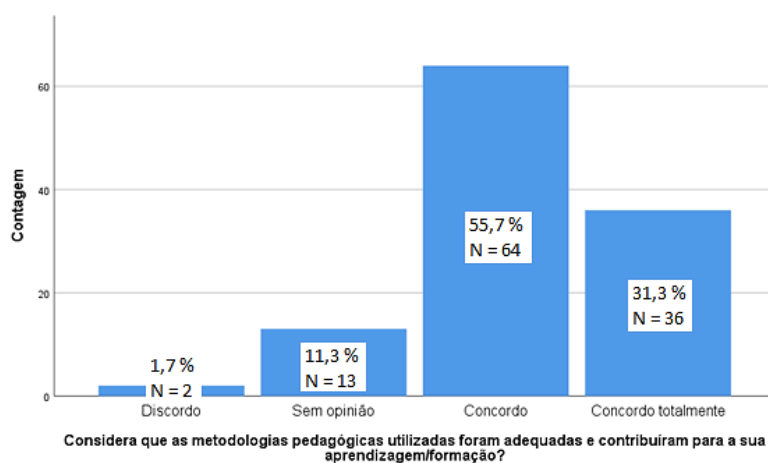


Gráfico 17 Correspondência das ações de formação frequentadas com as necessidades profissionais dos docentes.

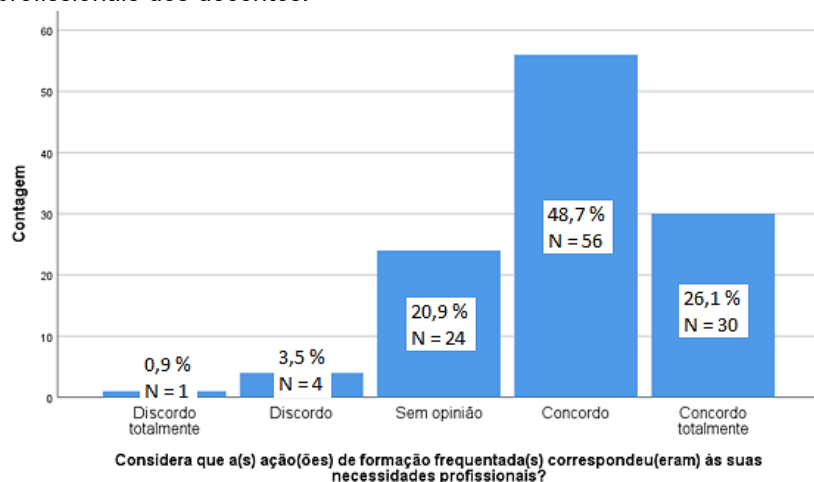


Gráfico 18 Adequação das ações de formação frequentadas aos objetivos da escola/agrupamento de escolas.

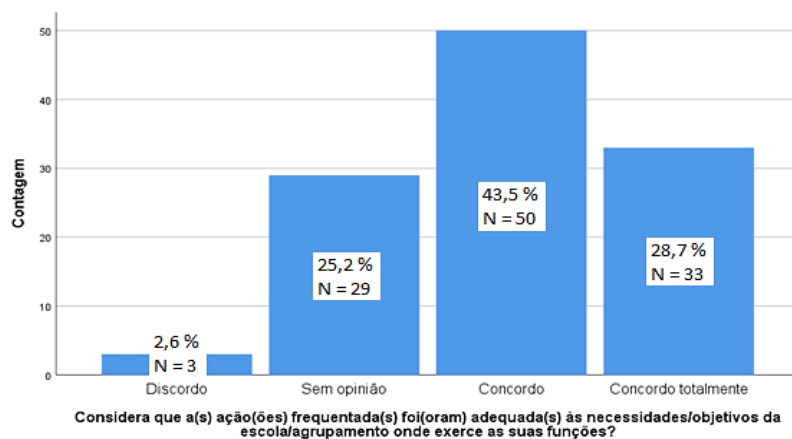


Gráfico 19 Correspondência das ações de formação frequentadas às expectativas iniciais dos docentes.

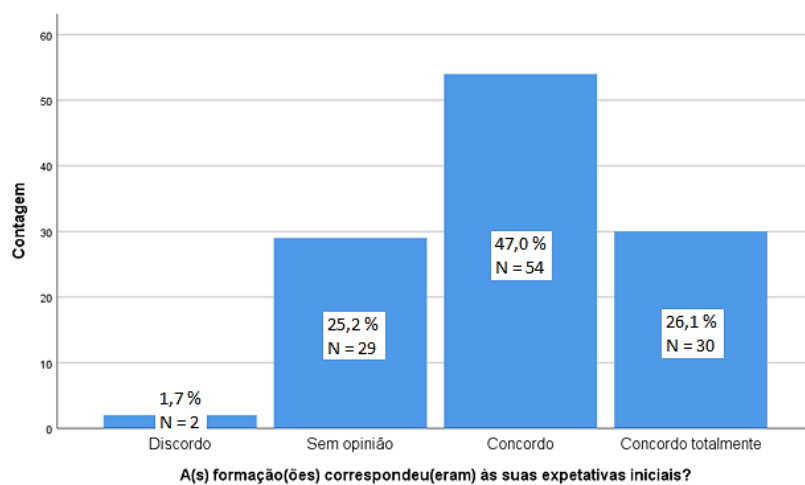


Gráfico 20- A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para o desenvolvimento pessoal dos docentes.

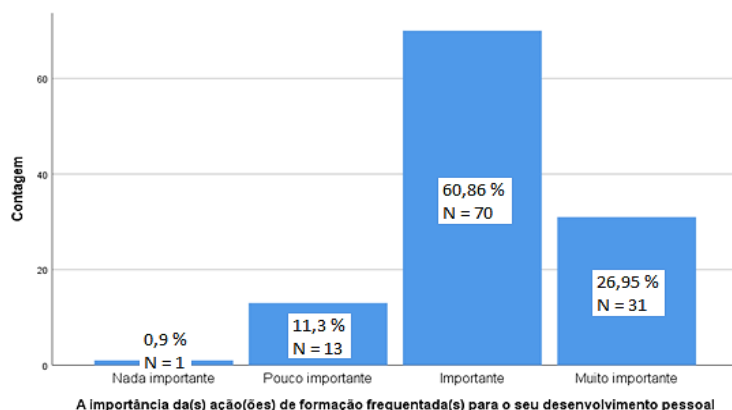


Gráfico 21- A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para o desenvolvimento profissional dos docentes.

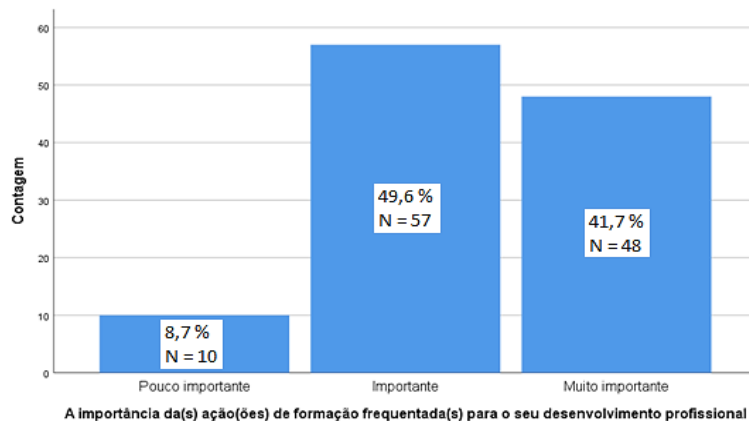


Gráfico 22- A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para o desenvolvimento da escola/agrupamento de escolas onde os docentes exercem as suas funções.

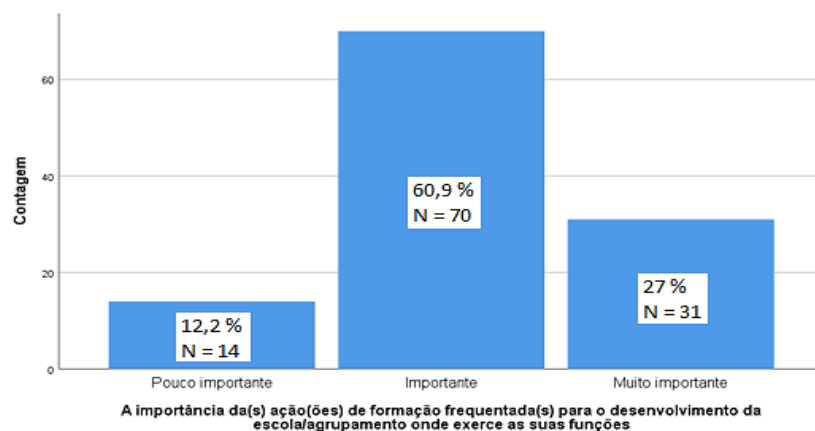


Gráfico 23- A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para a melhoria das relações profissionais dos docentes.

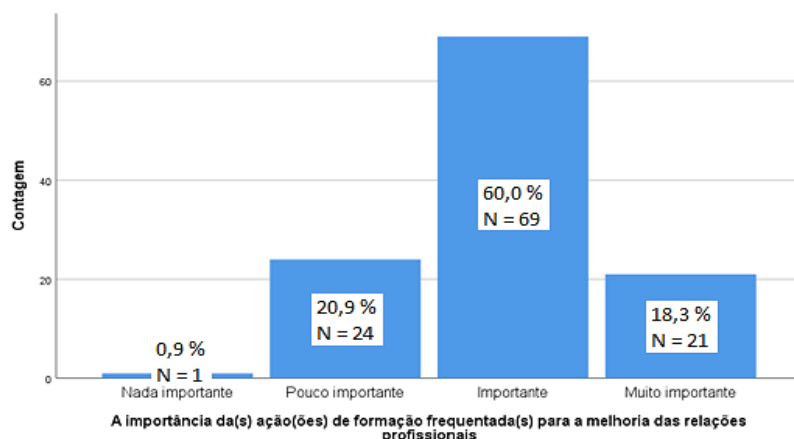


Gráfico 24- A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para a melhoria das equipas de docentes.

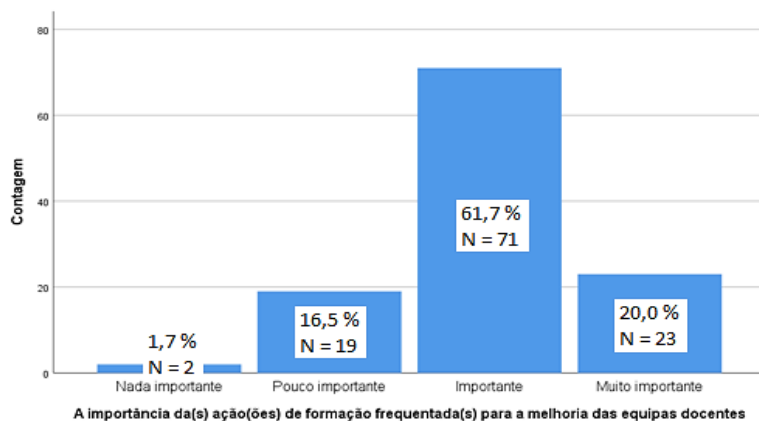


Gráfico 25- A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para a melhoria das dinâmicas pedagógicas individuais e coletivas.

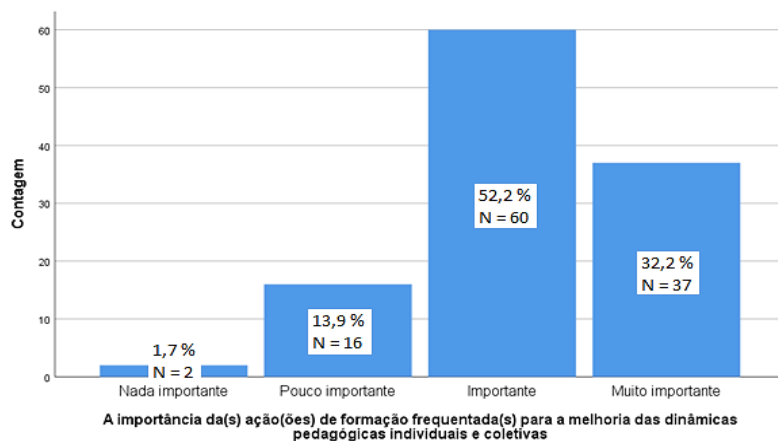


Gráfico 26- A importância da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

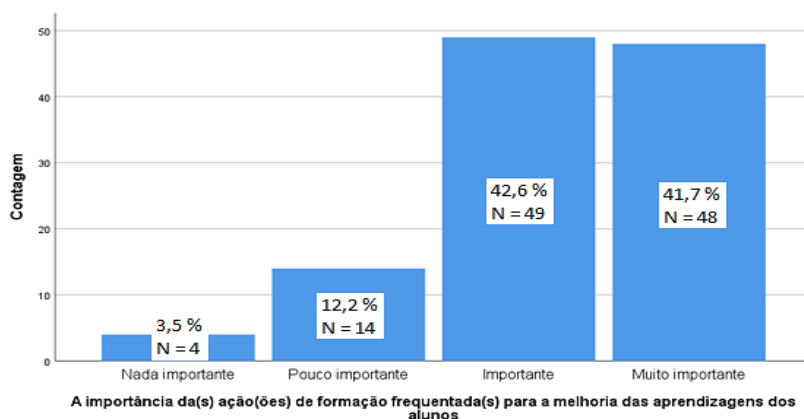


Gráfico 27- Implicação da(s) ação(ões) de formação frequentada(s) nas mudanças nas práticas pedagógicas.

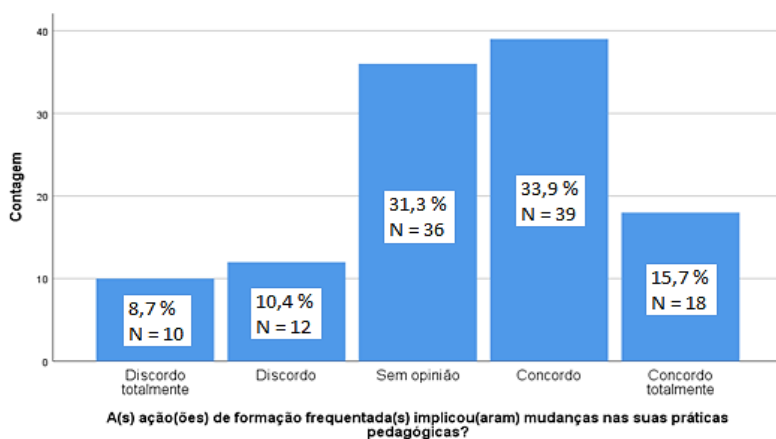


Gráfico 28- Consideração dos conhecimentos adquiridos nas ações de formação úteis para a prática pedagógica.

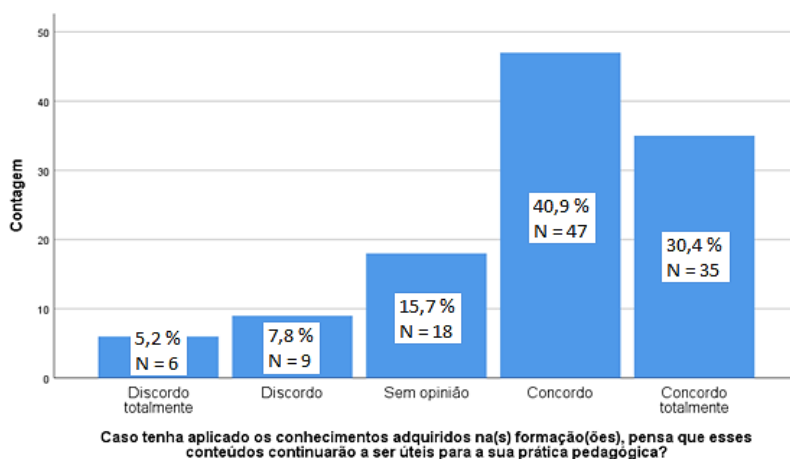


Gráfico 29 Contributo das ações de formação frequentadas para a melhoria do desempenho dos alunos.

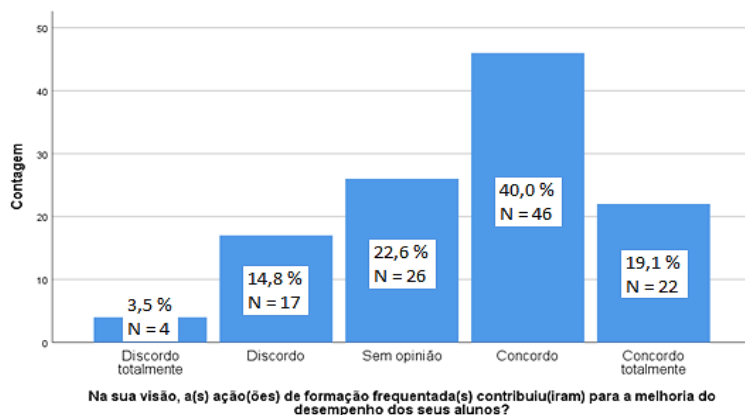


Gráfico 30- Contributo das ações de formação frequentadas para a melhoria de outras competências dos alunos (para além dos resultados escolares).

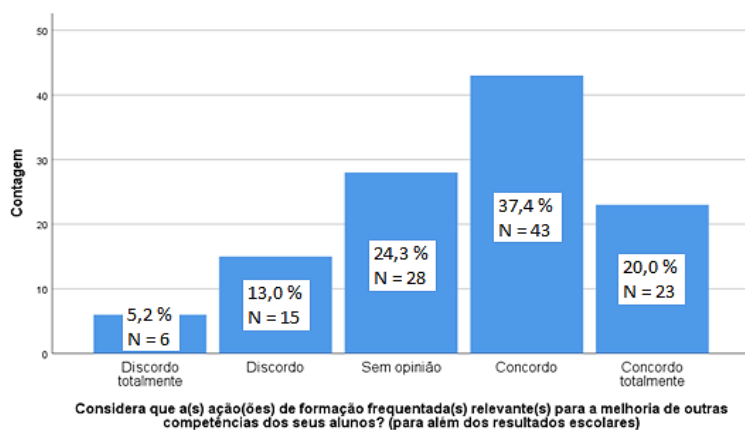


Tabela 8- Impacto da formação e aprendizagens.

Legenda: Discordo Totalmente= DT; Discordo= D; Concordo= C; Concordo Totalmente= CT

Perguntas	Nº de casos				% de casos			
	DT	D	C	CT	DT	D	C	CT
a) Melhoria e alargamento das suas qualificações/competências sobre o tema tratado.	3	6	75	31	2,8	5,2	65,2	27,0
b) Atualização/ aperfeiçoamento de conhecimentos.	4	3	67	41	3,5	2,6	58,3	35,7

c) Aquisição de capacidades de adaptação às mudanças/ transformações ocorridas no local de trabalho.	4	12	70	29	3,5	10,4	60,9	25,2
d) Obtenção de competências gerais e relacionais.	3	13	74	25	2,6	11,3	64,3	21,7
e) Mudanças ao nível do seu relacionamento com os outros.	10	36	57	12	8,7	31,3	49,6	10,4
f) Uma forma de progredir na carreira.	8	26	53	28	7,0	22,6	46,1	24,3
g) Maior satisfação/ motivação a desempenhar as suas funções.	7	17	69	22	6,1	14,8	60,0	19,1
h) Resolução de problemas existentes na escola/agrupamento de escolas.	4	30	64	17	3,5	26,3	56,1	14,0
i) Aumento da sua confiança e autoestima no local de trabalho.	12	27	56	20	10,4	23,5	48,7	17,4
j) Obtenção de competências que permitiram inovar, criar novos projetos dentro da escola/agrupamento de escolas a que pertence.	3	18	64	30	2,6	15,7	55,7	26,1
k) Disseminação de conhecimentos adquiridos com a ação de formação para colegas que não frequentaram.	3	21	74	17	2,6	18,3	64,3	14,8
l) Aumento da motivação dos alunos recorrendo a técnicas pedagógicas mais ativas (mais dinâmicas).	4	21	64	26	3,5	18,3	55,7	22,6
m) Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos alunos.	12	35	57	11	10,4	30,4	49,6	9,6
n) Desenvolvimento da capacidade de liderança e da tomada de decisão por parte dos docentes.	12	28	65	10	10,4	24,3	56,5	8,7
o) Desenvolvimento de competências comunicacionais e capacidade de argumentação nos alunos.	11	33	62	9	9,6	28,7	53,9	7,8
p) Melhor relação com os alunos.	15	28	55	17	13,0	24,3	47,8	14,8
q) Maior valorização do seu trabalho por parte dos colegas.	15	32	54	14	13,0	27,8	47,8	12,2
r) Os conteúdos eram interessantes, mas não teve condições para os aplicar no dia-a-dia (incluindo o espaço de aula).	23	40	42	10	20,0	34,8	36,5	8,7
s) Não houve qualquer mudança nos métodos de ensino.	34	43	30	8	29,6	37,4	26,1	7,0
t) Já conhecia tudo o que foi trabalhado na ação de formação frequentada.	33	56	20	6	28,7	48,7	17,4	5,2
u) Foi uma ação muito expositiva e não proporcionou componente prática.	44	49	16	6	38,3	42,6	13,9	5,2

v) Foi uma ação curta, precisando de mais tempo para se poder aprofundar.	28	44	31	12	24,3	38,3	27,0	10,4
w) Foi uma ação muito técnica, não contribuindo nada para a relação pedagógica.	41	55	14	5	35,7	47,8	12,2	4,3

Gráfico 31- Aspectos que poderiam ser alvo de melhoria nas ações de formação frequentadas pelos docentes.

