



INSTITUTO EUROPEU
DE ESTUDOS
SUPERIORES

P O R T U G A L

Escola Superior de Educação de Fafe

Curso: Formação Especializada em Administração Escolar e Organização Escolar na
Administração Escolar e Educacional

Título: Impacte da Formação Contínua de Professores no Desenvolvimento Profissional dos
Professores e nas Metodologias e Práticas de Sala de Aula

Autor: Salomé da Silva Pedro

Ano: 2023



INSTITUTO EUROPEU DE ESTUDOS SUPERIORES - PORTUGAL

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Salomé da Silva Pedro

JUNHO DE 2023

ORIENTADOR: Professor Doutor João Carlos Machado de Sousa

Resumo

O nosso estudo empírico de natureza quantitativa tem como objetivo identificar e compreender o impacto da formação contínua de professores, disponibilizada por um Centro de Formação de Associação de Escolas, da zona Oeste de Portugal (CFAE A), no ano letivo 2021/2022, no desenvolvimento profissional dos professores, com especial destaque nas metodologias e práticas de sala de aula. Para tal, recorreu-se à análise e tratamento dos dados recolhidos através da aplicação de dois questionários aos formandos, um no término da ação de formação e outro após terem decorridos seis meses de atividade letiva.

Partiu-se da perspetiva histórica da formação contínua docente, tendo como base o quadro normativo que regula as políticas públicas de Educação, complementado pela pesquisa bibliográfica de autores e estudos de referência nesta temática, desde o momento em que a mesma foi instituída como um direito dos professores, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Salienta-se a relevância da criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas, em 1992, e a importância de se avaliar a formação contínua docente.

Da análise do nosso estudo, conclui-se que na perspetiva dos docentes, as ações de formação realizadas em 2021/2022 no *CFAE A* demonstraram ter sido impactantes nos seis domínios analisados e que aquelas que permitem um maior impacto em todos os domínios são as que se inserem nas áreas de formação b) e g) do art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 22/2014.

Palavras-chave: Formação Contínua de Professores, Centros de Formação de Associação de Escolas, Impacte da Formação, Desenvolvimento Profissional dos Professores, Mudanças de Práticas de Sala de Aula

Abstract

Our quantitative empirical study aims to identify and understand the impact of continuous teacher training provided by a School Association Training Center in the West region of Portugal (CFAE A) during the academic year 2021/2022 on teachers' professional development, with special emphasis on classroom methodologies and practices. To this end, we used the analysis and processing of data collected through the application of two questionnaires to trainees, one at the end of the training action and another after six months of teaching activity.

We approached the study from a historical perspective on continuous teacher training, based on the regulatory framework that governs public education policies, supplemented by bibliographic research from authors and studies of reference in this field since its establishment as a right of teachers with the Law of Basic Education System in 1986. The relevance of the creation of the Schools Association Training Centers, in 1992, and the importance of assessing continuous teacher training is highlighted.

From our study analysis, it can be concluded that, from the teachers' perspective, the training programs conducted in 2021/2022 at CFAE A have shown significant impact across the six domains analyzed. It was found that the programs with the most substantial impact across all domains are those falling under training areas b) and g) of Article 5 of Decree-Law 22/2014.

Keywords: Continuous Teacher Training, Schools Association Training Centers, Training Impact, Teachers' Professional Development, Classroom Practice Changes

Lista de Figuras

Figura 1 - Comparação D1 com 2.1, 2.6 e 2.10	22
Figura 2 - Comparação D2 com 2.2, 2.5 e 2.12	23
Figura 3 -Comparação D3 com 2.3. e 2.4.....	24
Figura 4 - Comparação D4 com 2.7	25
Figura 5- Comparação D5 com 2.8.....	26
Figura 6 - Comparação D6 com 2.9 e 2.13	27
Figura 7 - Partilha de Conhecimentos/práticas da Ação de Formação.....	28

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Relação entre os 6 Domínios do questionário de Avaliação e os 12 itens do Questionário de impacte	16
Tabela 2 - CLASSIFICAÇÃO DAS TURMAS DO ESTUDO QUANTO À MODALIDADE E ÁREA DE FORMAÇÃO.....	18
Tabela 3 - taxa de respostas ao questionário de satisfação e ao questionário de Impacte por turmas	19
Tabela 4 -Respostas à questão 2 do Questionário de Impacte.....	20
Tabela 5 – Respostas “Sim” à Questão 4 do Questionário de Avaliação	21

Índice

Resumo	i
Abstract	ii
Lista de Figuras	iii
Lista de Tabelas	iv
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	4
Capítulo II – Estudo Empírico	12
2.1.Problemática e Objetivos	13
2.2.Metodologia.....	14
3.1. Caracterização da amostra.....	14
3.2. Instrumento(s) de recolha de dados	14
3.3. Procedimento	15
Capítulo III – Análise e Interpretação de Dados.....	17
Dados obtidos por domínios do Questionário de Avaliação e por itens do Questionário de Impacte	20
Comparação Domínio 1 e Itens 2.1., 2.6, 2.10	22
Comparação Domínio 2 e Itens 2.2., 2.5, 2.12	23
Comparação Domínio 3 e Itens 2.3., 2.4	24
Comparação Domínio 4 e Item 2.7.	25
Comparação Domínio 5 e Item 2.8	26
Comparação Domínio 6 e Itens 2.9., 2.13	27
Partilha de conhecimentos/práticas.....	28
Conclusões.....	30
Referências Bibliográficas	33
ANEXOS	I
Anexo 1 – Questionário de Avaliação da Formação	I
Anexo 2 – Questionário de Impacte da Formação.....	III

Introdução

As funções e propósitos associados aos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) têm vindo a complexificar-se nos últimos anos, nomeadamente na implementação de Projetos do Ministério da Educação, como a Autonomia e Flexibilidade Curricular ou o Plano de Ação para a Transição Digital (PTD). Além da complexidade de funções há também que referir a complexidade da sua estrutura organizacional, tal como refere Cruz (2018, p.172):

A sua [do CFAE] “frágil” e simultaneamente “ágil” estrutura organizacional assenta na escola-sede e nas escolas associadas e numa forte rede de CFAE regionais e nacionais. Este perfil organizacional revela-se essencial nos processos de multirregulação nas diferentes escalas de ação pública – do transnacional, ao nacional, ao regional e ao local. Assume-se como instância de racionalização das orientações transnacionais e nacionais, gerindo nos espaços regional e local, os interesses e as motivações das escolas, dos municípios e das comunidades intermunicipais, procurando acordos e compromissos. O seu trabalho fica facilitado/dificultado em função da sua proximidade/afastamento com as escolas, com a rede de CFAE, com os municípios, com a sua rede de formadores internos, externos, com as universidades e com outros parceiros.

No entanto, é muito importante não nos afastarmos daquela que podemos considerar como a função principal dos CFAE, e que levou à sua criação em 1992: a dinamização de formação contínua docente. De facto, o art.º 19 do Decreto-lei 249/92, de 9 de novembro, através do qual os CFAE foram criados, refere que os objetivos do CFAE são “a) contribuir para a promoção da formação contínua; b) fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas; c) promover a identificação das necessidades de formação; d) adequar a oferta à procura de formação”.

Durante os anos letivos 2010/2011 a 2015/2016, os CFAE tiveram dificuldades em assumir essa sua função principal, devido ao corte de financiamento de fundos europeus para a formação contínua de docentes. Sousa (2021) refere que estes cortes não tiveram efeitos ainda mais adversos porque os CFAE “contrariaram a situação de abandono financeiro a que foram sujeitos pela administração educativa central” devido “à capacidade inventiva, persistência e ao trabalho colaborativo dos atores e instituições educativas” para que o número de ações de formação dinamizadas não diminuísse.

Em 2016, o XXI Governo Constitucional criou o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), procurando responder aos seus desígnios de “promoção de um ensino de qualidade para todos” e de “combate ao insucesso escolar”, tal como está plasmado no preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril. A alínea a) do ponto 5 da referida Resolução refere também que um dos níveis de intervenção do Ministério da Educação no PNPSE é “a disponibilização, em conjunto com os Centros de Formação de Associação de Escolas, de formação contínua de apoio à conceção dos programas e, num momento posterior, à sua implementação, tendo por referência as necessidades de formação resultantes do plano de cada escola”. No seguimento desse nível de intervenção, foi anunciado o regresso de financiamentos europeus para a formação contínua de professores.

O descongelamento das carreiras dos funcionários públicos em 2018 e a possibilidade concedida a uma grande parte dos docentes de recuperação de 2 anos, 9 meses e 18 dias de tempo de serviço, em 2019, fez com que houvesse uma maior procura por ações de formação dinamizadas para efeitos de progressão na carreira, nomeadamente, nos CFAE.

O Relatório da Formação Contínua 2019/2020 (DSGRH, 2021, p.35) confirma esse aumento:

Uma breve análise comparativa dos resultados permitiu destacar, na globalidade, que o número de ações, turmas, formandos e horas de formação aumentaram no ano escolar 2019/2020, contrariando a descida registada no ano anterior. Um ano excecional no cenário formativo, marcado pela implementação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), financiado pelo Programa Operacional Capital Humano (POCH).

Além disso, a pandemia em 2020 demonstrou que as “lacunas no sistema de ensino português relativas à formação de professores no âmbito digital dificultaram a adaptação da escola ao ensino à distância, procedido essencialmente por via *online*, devido à menor capacidade de parte dos professores para operar algumas das ferramentas necessárias.” (Carmo & Tavares, 2021, p. 284)

Dessas dificuldades sentidas pelos professores emergiram necessidades de formação, que os professores procuraram colmatar recorrendo a autoformação, ao

trabalho colaborativo, mas também à realização de formação no âmbito, por exemplo, da utilização pedagógica das tecnologias digitais.

Além dos aspetos supracitados, que têm levado a que o número de ações de formação disponibilizadas pelos CFAE seja maior, há também que referir a criação de projetos como o Projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA); o PTD, em 2020; ou o Projeto “Educação Inclusiva”, em 2021; que estando aliados a uma forte componente de formação, em que os CFAE tem um papel fulcral, têm originado um aumento do número de docentes que realizam ações de formação.

DSGRH (2021, p.35) confirma a fulcralidade dos CFAE nestes processos e projetos quando afirmam que: “destaca-se o papel fundamental das entidades formadoras, particularmente dos CFAES no processo de implementação de políticas educativas nacionais e locais, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional de professores e educadores, inscrito num contexto da educação permanente”.

Enquanto assessora de um CFAE, questionamo-nos de que forma esse aumento no volume de formação realizada nos últimos anos tem impactado nas práticas pedagógicas dos docentes que realizaram essas ações de formação no nosso CFAE, principalmente, quando são decorridos alguns meses após a sua finalização. Pretendemos perceber se as perspetivas que os docentes tinham do impacte ao terminarem um determinado curso ou oficina de formação são ou não alteradas, após terem tido mais tempo (e mais oportunidades) de implementarem o que que foi abordado nessas ações de formação, sendo essa a razão que nos levou a realizar a investigação que apresentamos neste estudo.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

A formação contínua é um direito dos docentes plasmada na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). De facto, o ponto 1 do art.º 38 refere que “a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua” e o ponto 2 acrescenta que “a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.”

O ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário foi constituído com o Decreto-lei 344/89, de 11 de outubro, de forma a concretizar os princípios da LBSE. O artigo 26.º refere que os objetivos da formação contínua são “melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade”; “incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino” e “adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.”

“A formação contínua não aparece apenas como um direito, mas também como um dever” porque a formação contínua passa a constituir uma condição necessária para a progressão na carreira. (CNE, 2013)

A preocupação pela formação contínua de professores traduziu-se num aumento significativo da procura de ações de formação contínua no final da década de 80 do séc. XX. No entanto, essas ações assumiram uma dimensão mais técnica, “essencialmente teórica, desligada das preocupações e dos problemas dos práticos do terreno”, eram concebidas, essencialmente, “como meios de reciclagem e/ou de atualização científica”. (Morgado, 2014).

Na década de 90 do séc. XX, “no campo da formação contínua, passam a considerar-se de singular importância as práticas centradas na escola”, que fazem com que os professores se assumam como “agentes ativos do seu desenvolvimento profissional e os contextos de trabalho se configurassem como espaços potencialmente formativos”. (*idem*)

Essa centralidade da formação contínua nas práticas na escola é partilhada por Canário (1994, p.20) quando afirma que “a possibilidade de articular ou fazer coincidir

um espaço-trabalho com um espaço-formação é que permite perspetivar processos ecológicos de mudança, em que escolas e professores mudam em simultâneo” e que “a perspetiva da formação “centrada na escola” (...) deve ser entendida como uma estratégia com uma função estruturante dos diferentes tipos de modalidades de formação possíveis, sem nenhuma exclusão, nem desvalorização, nomeadamente das vertentes disciplinar e didática”. Nóvoa (1992) refere que:

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. (Nóvoa, 1992, p.20)

O direito à formação contínua, a sua ligação com o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes bem como o seu papel no apoio à atividade profissional, e a sua relação com a progressão na carreira docentes, é reafirmado no Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, nomeadamente, no art.º 15.º: “a formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de progressão na carreira e de mobilidade, ...”.

Em 1990, o Parecer n.º 5 do Conselho Nacional da Educação (CNE, 1990), do qual foi relator o Prof. Doutor João Formosinho, apresenta uma clarificação do conceito de “formação contínua”, referindo que os destinatários devem ser “os educadores já habilitados profissionalmente” e que:

A formação contínua destina-se a aperfeiçoar quem já possui os saberes, saber fazer e saber ser, básicos ao exercício da profissão. Como tal pode assumir as modalidades organizacionais de formação em serviço ou formação institucional, pode ser certificada ou não certificada, pode visar a preparação para cargos e tarefas específicas no sistema educativo (formação especializada) ou ser mais generalista. (CNE, 1990, pp. 2-3)

Em 1992, numa resposta à centralidade da formação contínua nas práticas na escola, referidas por Morgado (2014), o Decreto-lei 249/92, de 9 de novembro, veio aprovar o Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores (RJFCP), criando uma entidade formadora cuja ação fosse mais local e próxima das escolas, resultantes de agrupamentos

de escolas de uma determinada área geográfica definida pelo Ministério da Educação: os CFAE. O art.º 15 refere que as entidades formadoras são as instituições de ensino superior de formação de professores, os CFAE e os centros de formação de associação de professores (além de, pontualmente poder ser dinamizada por serviços ou organismos do Ministério da Educação). Além disso, há que referir a criação do Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores, ao qual os CFAE devem orientações. No art.º 20.º está refletido a possibilidade do CFAE como entidade formadora mais próxima às escolas e centrada nas necessidades de formação dos professores, pois pode ler-se que as competências dos CFAE são:

- a) Assegurar as prioridades nacionais de formação, bem como, na medida do possível, as ações de formação contínua que os professores solicitem;
- b) Estabelecer prioridades locais de formação;
- c) Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;
- d) Alargar as suas atividades de formação contínua, para além de promover ações com efeito imediato na progressão na carreira docente;
- e) Criar e gerir centros de recursos.

As alíneas a) e b) do art.º 3.º do RJFCB reafirmam a formação contínua como fulcral na melhoria das competências dos professores e nas suas práticas pedagógicas, pois, entre outros, os objetivos da formação contínua são “a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática” e “o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua atividade”.

O Decreto-lei n.º 249/92 sofreu várias alterações: pela Lei 60/93, de 20 de agosto; pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, que substituiu o Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC); pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro; pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio e, pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Em 2014, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, revogou todos os normativos anteriores relacionados com o RJFCP e estabelecendo a forma como o conhecemos atualmente. No seu preâmbulo é referida a importância de “centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional”. A

importância da formação contínua para a prática docente e para a melhoria da qualidade do ensino está refletida no art.º 4.º, que refere como objetivos:

- 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 perspetiva 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.

O Decreto-Lei n.º 22/2014 veio também permitir aos CFAE a dinamização de ações de formação de curta duração (três a seis horas) que respondessem a necessidades pontuais das suas escolas associadas, sem necessidade de as mesmas serem primeiro acreditadas pelo CCPFC, o que contribuiu para uma maior autonomia dos CFAE, e para “centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas” e uma maior articulação com os “objetivos de política educativa local”, como surge referenciado no seu preâmbulo. Essa articulação é evidenciada num estudo recente envolvendo Diretores de CFAE:

destaca-se a proximidade às escolas, como uma vantagem inegável, que gera compromissos e torna o CFAE a entidade de formação mais adequada. A formação surge, deste modo, como a missão primordial dos Centros, exigindo um equilíbrio entre os desígnios nacionais do Estado regulador para garantir uma coesão nacional e a concretização das necessidades diagnosticadas localmente. Para além de se revelar um “apoio aos professores e aos estabelecimentos de ensino” (Barroso & Canário, 1995: 289), a formação não só contribui para uma melhoria das práticas letivas e da qualidade do ensino e das aprendizagens, como constitui também um fator de desenvolvimento organizacional de cada AE. (Oliveira, 2021, p. 141)

O art.º 6.º do Decreto-Lei n.º 22/2014 define as modalidades atuais de formação: cursos de formação; oficinas de formação; círculos de estudos; ações de curta duração; estágios e projetos. As áreas de formação das ações a dinamizar integram-se numa das seguintes sete, segundo o art.º 5.º: 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.

Como já foi referido, a relação entre a formação contínua e a melhoria das práticas profissionais ao longo da carreira docente está presente nos vários normativos que fomos indicando, desde 1986. Mais recentemente, o CNE, no relatório “Estado da Educação 2021” referia que:

Um contexto escolar e social, complexo e multicultural, num mundo em constante mudança, exige um corpo docente altamente qualificado, dotado de uma formação sólida em vertentes fundamentais: (i) conhecimento do conteúdo – porque cada área tem conhecimentos específicos; (ii) conhecimento pedagógico e da didática específica do conteúdo – porque as características dos alunos, o mundo interconectado e global trazem muitas realidades ao seu espaço de trabalho e o professor precisa de estar apetrechado com novas pedagogias. Pede-se que tenha igualmente a capacidade de resolver problemas e de encontrar soluções para os desafios profissionais, nomeadamente, o de responder às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, seja trabalhando de forma colaborativa, seja investindo na sua qualificação. Esta formação tem, pois, de ser encarada num continuum ao longo da vida, abrangendo as três etapas essenciais: a formação inicial, a indução no início da carreira e a formação contínua. (CNE, 2022, p.326)

É também importante referenciar que a avaliação das ações de formação pelos formandos, formadores e entidades formadoras, a importância da análise da adequação das ações aos objetivos definidos e da sua efetiva utilidade bem como a obrigatoriedade da construção de instrumentos de avaliação pelas entidades formadoras para possibilitar essa análise, já estava plasmado no art.º 10.º do Decreto-lei 249/92, de 9 de novembro. Atualmente, essa importância e obrigatoriedade é referida no art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 22/2014:

- 1 - As ações de formação contínua são avaliadas pelo formando, pelo formador e pela entidade formadora, de modo a permitir a análise da sua adequação aos objetivos definidos e da sua relevância para a melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos, para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria organizacional das escolas.
- 2 - Cabe à entidade formadora criar instrumentos de avaliação adequados, proceder ao tratamento dos dados recolhidos, promover a divulgação dos resultados e utilizar esses resultados como elemento de regulação da oferta formativa.

O Decreto-Lei n.º 22/2014, institui também mecanismos de monitorização da formação, sendo essa competência atribuída à Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE). Com base nesses dados têm sido feitos anualmente documentos como o Relatório da Formação Contínua 2019/2020 (DSGRH, 2021).

O Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, regula a constituição, as competências e o funcionamento dos órgãos de direção e gestão dos CFAE: o diretor e a comissão pedagógica. A comissão pedagógica está subdividida em duas secções: o conselho de diretores e a secção de formação e monitorização. O conselho de diretores é “constituído pelos diretores das escolas associadas do CFAE e pelo diretor do CFAE que preside” e a secção de formação e monitorização é constituída “pelo diretor do CFAE, que coordena, e pelo responsável do plano de formação de cada uma das escolas associadas ao CFAE”. A criação da secção de formação e monitorização permitiu uma maior articulação entre as escolas associadas e o CFAE bem como uma identificação mais rápida das necessidades de formação dos docentes. Além disso, ao analisarmos as competências do conselho de diretores e da secção de formação, aferimos a importância da avaliação do impacto da formação docentes e o papel que as secções da comissão pedagógica deverão ter nesse processo. De facto, a alínea m) do art.º 14 refere que o conselho de diretores deve “Monitorizar o impacto da formação realizada nas escolas associadas, nos docentes e não docentes, assim como propor as reformulações tidas por convenientes” e a alínea k) do art.º 16 afirma que a secção de formação deve “avaliar o impacto da formação na melhoria da aprendizagem nas escolas associadas”.

A construção dos instrumentos que permitam aferir do impacto da formação realizada é assim uma competência muito importante dos CFAE e das secções da comissão pedagógica.

Para a construção desses instrumentos, importa também refletirmos nos níveis em que esse impacto poderá ser avaliado. INA (2016, pp. 8-10) referem que “os modelos mais referenciados na literatura científica e também mais disseminados nas organizações são os de Donald Kirkpatrick (vide Kirkpatrick 1998; D.L. Kirkpatrick e J.D. Kirkpatrick 2006, 2007) e de Jack Phillips (1998)”.

O modelo de impacto da formação foi desenvolvido por Donald Kirkpatrick, em 1959, e posteriormente modificado por ele e pelo seu filho James Kirkpatrick. O modelo

baseia-se em 4 níveis de formação: Reação, Aprendizagem, Comportamento e Resultados. (idem)

O primeiro nível, Reação, tem como objetivo avaliar a reação dos participantes em relação ao curso ou programa de formação. Pretende-se responder à pergunta "Os formandos gostaram do curso?". No segundo nível, Aprendizagem, a questão fundamental é saber se "os formandos mudaram a sua atitude, aumentaram os seus conhecimentos e desenvolveram competências em decorrência da formação frequentada" e esta avaliação concentra-se nas mudanças de atitude, conhecimento e desenvolvimento de competências dos participantes como resultado da formação (diferenças entre o começo e o fim da formação). No nível três, Comportamento, pretende-se responder à questão "Que mudanças ocorreram no comportamento dos participantes nos postos de trabalho por transferência das aprendizagens?" e pretende-se avaliar os comportamentos dos formandos em contexto de trabalho. No nível quatro, Resultados, a questão-chave é "Que resultados foram atingidos devido ao programa de formação?" e o objetivo é descobrir quais são os efeitos da formação no desempenho geral da organização. (idem)

Jack Phillips, em 1996, elaborou um modelo de avaliação do impacto da formação baseado no de Kirkpatrick, acrescentando-lhe um quinto nível, o Retorno do Investimento na Formação, em que se pretende quantificar financeiramente o retorno do investimento na formação, ao ser feita uma comparação entre os benefícios gerados pelos efeitos resultantes da formação com o valor investido nessa formação, permitindo uma avaliação mais precisa dos resultados financeiros obtidos. (idem)

INA (2016, p.11) citam Velada et al. (2009) e afirmam que: "Contudo, e apesar dos modelos apresentados, o desenvolvimento e concretização de ações de avaliação de impacto da formação são ainda raras por força da sua complexidade. As que são realizadas incidem predominantemente na reação e aprendizagem e menos frequentemente no comportamento/transferência."

Capítulo II – Estudo Empírico

O presente estudo de natureza quantitativa foi feito num Centro de Formação de Associação de Escolas, da zona Oeste, doravante designado por CFAE A. O CFAE A, constituído a 11 de dezembro de 1992, agrega desde a sua génese escolas de dois concelhos do distrito de Leiria, um maior com cerca de 400 km^2 e 55 000 habitantes e o segundo, mais pequeno, com cerca de 80 km^2 e 15 000 habitantes. Todas essas escolas continuam a integrar o CFAE A, estando atualmente agregadas em seis Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas (quatro Agrupamentos de Escolas, uma Escola Profissional e uma Escola com Contrato de Associação), pertencendo cinco delas ao concelho maior.

O CFAE A abrange cerca de 800 professores: 6% são educadores de infância; 21% são professores do 1.º ciclo do ensino básico; 15% são docentes do 2.º ciclo do ensino básico; 51% são professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário e 7% são docentes de educação especial. No que diz respeito às habilitações dos docentes: 4% possuem bacharelato; 74% são licenciados; 6% possuem uma pós-graduação; 15% são mestres e os restantes 1% realizaram doutoramento.

O CFAE A tem sede, desde a sua origem, na mesma escola secundária, pertencente ao maior dos concelhos que referimos. Nos dois concelhos as atividades económicas estão relacionadas com a agricultura; a suinicultura; a cerâmica e cristalaria; a indústria de moldes e o turismo.

2.1. Problemática e Objetivos

A questão orientadora do nosso estudo é: *Quais são os domínios de impacte da frequência de formação contínua no desenvolvimento profissional?*

O objetivo geral é:

- Identificar as dimensões de impacte da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores associados de um Centro de Formação após a conclusão de uma oficina ou curso de formação.

E os objetivos específicos são:

- Conhecer a perspetiva dos formandos relativamente aos domínios de impacte quando terminam uma ação de formação.

- Conhecer a distribuição dos domínios de impacto da formação decorridos 6 meses do término de uma ação de formação.
- Identificar os domínios em que houve maiores e menores alterações de impacto.
- Compreender se os docentes partilham práticas e conhecimentos adquiridos em contexto de formação com outros docentes.
- Relacionar a partilha de práticas com o impacto da formação após o seu término.

2.2. Metodologia

No final das ações de formação, os formandos preenchem um questionário de “avaliação da formação”. No ano letivo 2022/2023, começou a ser pedido aos docentes que frequentaram modalidades de formação, sem ser ações de formação de curta duração, que respondessem a um “questionário de impacto de formação”. Esse pedido foi feito 6 meses após o término da formação, procurando não incluir meses em que os docentes não tivessem tido aulas.

3.1. Caracterização da amostra

Os participantes do nosso estudo são todos os professores (**n=445**) que frequentarem cursos de formação e oficinas de formação durante o ano letivo 2021/2022, no CFAE A. Apenas 27 dos 445 professores não lecionam em nenhuma das escolas associadas ao CFAE A.

3.2. Instrumento(s) de recolha de dados

O método de recolha de dados baseou-se no inquérito por questionário, sendo utilizados 2 questionários: Questionário de Avaliação (Anexo 1) e o Questionário de Impacte (Anexo 2). Os inquéritos foram criados pela diretora, pelos assessores, e pela secção de monitorização e formação do CFAE A. O Questionário de Avaliação foi criado e aprovado pela Comissão Pedagógica do CFAE A em 2019/2020, tendo sido aplicado desde esse ano letivo aos docentes que realizam formação no CFAE A, para qualquer

modalidade de formação. O Questionário de Impacte foi criado e aprovado pela Comissão Pedagógica do CFAE A, no ano letivo 2021/2022, tendo sido aplicado apenas aos formandos que realizaram ações de formação na modalidade de oficina de formação, curso de formação e círculo de estudo. Consideramos que o Questionário de Avaliação se insere nos níveis 1 e 2 de impacte de formação de Kirkpatrick e que o Questionário de Impacte se insere no nível 3.

3.3. Procedimento

Na última sessão de cada oficina ou curso de formação foi pedido aos formandos que preenchessem o Questionário de Avaliação, anónimo, através de um *link* url que direcionava para uma versão feita no *Google Forms* do questionário que apresentamos no Anexo 1. Após terem decorrido 6 meses com atividade letiva do fim da oficina ou curso de formação, foi pedido aos formandos que preenchessem um segundo inquérito, o Questionário de Impacte, uma versão digital do questionário que apresentamos no Anexo 2. Esse questionário é anónimo e também foi criado utilizando o *Google Forms*, sendo enviado aos formandos um e-mail com o respetivo *link* de preenchimento. Em ambos os casos, é pedida a autorização aos formandos para que os dados recolhidos sejam tratados para realização de estudos no CFAE A e/ou no âmbito de parcerias com Instituições de Ensino Superior.

Tendo em conta a nossa problemática, objetivo geral e objetivos específicos, centrámo-nos nas perguntas desses questionários que nos permitem recolher dados para o nosso estudo. Assim, do Questionário de Avaliação, o enfoque foi na resposta à questão 4, “Impacte a registar na melhoria do ensino, no desenvolvimento profissional e na organização das escolas”. Nessa questão, os formandos assinalavam com “Sim” um domínio se considerassem que a ação tivesse impactado no mesmo. No que diz respeito ao Questionário de Impacte, atentámos na questão 2 “Impacte da formação no contexto real de trabalho (na sala de aula, no agrupamento, na comunidade)” e nas questões 3 e 4 que dizem respeito à partilha de conhecimentos e práticas obtidos na formação. A questão 2 utiliza uma escala de Likert para as respostas a cada um dos 13 itens relacionados com o impacte: NA: Não Aplicável, 1: Muito Baixo, 2: Baixo, 3: Médio; 4: Elevado; 5: Muito Elevado.

Apresentamos um paralelismo entre os 6 domínios da secção D do Questionário de Avaliação e os 13 itens da questão 2 do Questionário de Impacte e que apresentamos na Tabela 1 infra. Considerámos que o item “2.11. Melhoria de desempenho profissional” é transversal aos seis domínios e, por isso, optámos por não o incluir.

Domínios da secção D do questionário de Avaliação (questão 4)	Itens da questão 2 do Questionário de Impacte
D1. Práticas de ensino em sala de aula (Atualização de conteúdos curriculares/Interdisciplinaridade, literacias)	2.1. Conceção e criação de materiais pedagógicos-didáticos. 2.6. Articulação curricular e disciplinar. 2.10. Atualização de conteúdos curriculares
D2. Estratégias pedagógicas (metodologias de ensino-aprendizagem/Aplicação de tecnologias educativas; criatividade, inovação/avaliação...)	2.2. Diversificação de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula 2.5. Avaliação das aprendizagens dos alunos 2.12. Recurso a utilização das tecnologias no desenvolvimento curricular e na avaliação.
D3. Ambientes de aprendizagem/Relação pedagógica com os alunos	2.3. Relação pedagógica com os alunos 2.4. Processos de interação/ comunicação com os alunos.
D4. Supervisão pedagógica	2.7. Desempenho de funções de Supervisão Pedagógica
D5. Organização interna de escolas e coordenação de projetos	2..8. Desempenho de funções de lideranças intermediárias e de topo
D6. Cooperação docente e/ou com a comunidade/Mundo do trabalho (Ligação da escola/AE à comunidade envolvente/ mundo do trabalho	2.9. Dinamização e/ou participação de atividades com a comunidade 2.13. Práticas de trabalho colaborativo entre docentes.

TABELA 1 - RELAÇÃO ENTRE OS 6 DOMÍNIOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO E OS 12 ITENS DO QUESTIONÁRIO DE IMPACTE

Capítulo III – Análise e Interpretação de Dados

No ano letivo 2021/2022 realizaram-se 9 ações de formação, cursos e oficinas de formação, acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que designaremos pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I. O CFAE A organizou 31 turmas dessas 9 ações de formação. Por exemplo, da ação de formação E, foi possível a criação de 3 turmas e, por isso, designaremos essas 3 turmas por E T01, E T02 e E T03. Procederemos de forma idêntica para designar as restantes 28 turmas do nosso estudo. Na tabela 1, dada a relação entre a área de formação e os domínios em que a ação de formação poderá impactar, apresentamos uma classificação das 9 ações de formação referidas, quanto à modalidade e área de formação, com base nos artigos 5 e 6 do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

Ação	Turmas	Modalidade	Área de formação
A	A T01, A T02, A T03, A T04, A T05, A T06	Oficina de Formação	g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar
B	B T01, B T02, B T03, B T04, B T05, B T06, B T07, B T08, B T09, B T10, B T11, B T12, B T13, B T14, B T15, B T16	Oficina de Formação	g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar
C	C T01	Oficina de Formação	g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar
D	D T01	Oficina de Formação	b) prática pedagógica e didática na docência
E	E T01, E T02, E T03	Curso de Formação	b) prática pedagógica e didática na docência
F	F T01	Curso de Formação	c) formação educacional geral e das organizações educativas
G	G T01	Curso de Formação	f) formação ética e deontológica
H	H T01	Curso de Formação	g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar
I	I T01	Curso de Formação	b) prática pedagógica e didática na docência

TABELA 2 - CLASSIFICAÇÃO DAS TURMAS DO ESTUDO QUANTO À MODALIDADE E ÁREA DE FORMAÇÃO

O questionário de avaliação, teve uma taxa de respostas de, aproximadamente, 98% dos 445 formandos que frequentaram cursos de formação ou oficinas de formação no ano letivo 2021/2022. Esta taxa elevada de respostas deve-se ao facto deste questionário ser preenchido, preferencialmente, na última sessão da ação de formação, havendo uma grande insistência por parte dos formadores para que os formandos o façam. Há também que referir que a diretora do CFAE A está quase sempre numa parte dessa última sessão, reforçando o pedido aos formandos de preenchimento do questionário de avaliação.

Assim, podemos verificar na Tabela 1 que apenas 5 das 31 turmas apresentam uma percentagem de respostas a este questionário inferior a 100%. O Questionário de Impacte teve uma taxa de respostas de, aproximadamente, 74% dos 445 formandos. Registe-se que em todas as turmas a taxa de respostas foi superior a 50% dos docentes que frequentaram essa mesma turma de formação.

Turmas	N.º de formandos	N.º de respondentes Quest. Avali.	% de respondentes Quest. Avali.	N.º de respondentes Quest. Impacte	% de respondentes questionários
A T01	15	15	100,00%	10	66,67%
A T02	15	13	86,67%	13	86,67%
A T03	13	13	100,00%	7	53,85%
A T04	12	12	100,00%	7	58,33%
A T05	11	11	100,00%	7	63,64%
A T06	9	9	100,00%	6	66,67%
B T01	13	13	100,00%	8	61,54%
B T02	13	13	100,00%	12	92,31%
B T03	16	16	100,00%	13	81,25%
B T04	16	16	100,00%	12	75,00%
B T05	15	15	100,00%	14	93,33%
B T06	14	14	100,00%	12	85,71%
B T07	13	13	100,00%	9	69,23%
B T08	14	14	100,00%	8	57,14%
B T09	14	14	100,00%	10	71,43%
B T10	14	14	100,00%	10	71,43%
B T11	14	14	100,00%	13	92,86%
B T12	15	15	100,00%	8	53,33%
B T13	10	10	100,00%	9	90,00%
B T14	14	14	100,00%	12	85,71%
B T15	15	15	100,00%	12	80,00%
B T16	10	10	100,00%	9	90,00%
C T01	16	15	93,75%	9	56,25%
D T01	13	12	92,31%	9	69,23%
E T01	14	14	100,00%	8	57,14%
E T02	14	14	100,00%	12	85,71%
E T03	15	15	100,00%	11	73,33%
F T01	19	19	100,00%	14	73,68%
G T01	24	24	100,00%	20	83,33%
H T01	15	14	93,33%	12	80,00%
I T01	20	16	80,00%	12	60,00%
totais	445	436	97,98%	328	73,71%

TABELA 3 - TAXA DE RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO E AO QUESTIONÁRIO DE IMPACTE POR TURMAS

Dados obtidos por domínios do Questionário de Avaliação e por itens do Questionário de Impacte

Neste ponto procederemos à apresentação e discussão detalhada dos resultados obtidos e que sistematizamos nas tabelas seguintes:

Item n.		n.º de respostas NA =Não Aplicável	n.º de respostas 1 =Muito Baixo	n.º de respostas 2 =Baixo	n.º de respostas 3 = Médio	n.º de respostas 4=Elevado	n.º de respostas 5 =Muito Elevado	""% de respostas 4 e 5 (n=328)	Média	Mediana
2.1.	Conceção e criação de materiais pedagógicos-didáticos.	15	1	9	61	164	78	73,78%	3,99	4
2.2.	Diversificação de estratégias...	9	1	7	49	160	102	79,88%	4,11	4
2.3.	Relação pedagógica com os alunos.	16	2	13	68	155	74	69,82%	3,92	4
S2.4.	Processos de interação/comunicação com os alunos.	12	3	7	67	154	85	72,87%	3,98	4
2.5.	Avaliação das aprendizagens dos alunos.	19	2	16	88	135	68	61,89%	3,81	4
2.6.	Articulação curricular e disciplinar.	13	3	20	96	132	64	59,76%	3,74	4
2.7.	Desempenho de funções de Supervisão Pedagógica	107	7	24	76	85	29	34,76%	3,48	4
2.8.	Desempenho de funções de lideranças intermediárias e de topo.	98	9	33	72	87	29	35,37%	3,41	4
2.9.	Dinamização e/ou participação de atividades com a comunidade.	54	11	26	87	108	42	45,73%	3,53	4
2.10.	Atualização de conteúdos curriculares	39	9	22	80	129	49	54,27%	3,65	4
2.11.	Melhoria de desempenho profissional	2	4	9	52	162	99	79,57%	4,05	4
2.12.	Recurso a utilização das tecnologias ...	20	5	17	60	135	91	68,90%	3,94	4
2.13.	Práticas de trabalho colaborativo entre docentes.	9	6	16	69	143	85	69,51%	3,89	4

TABELA 4 -RESPOSTAS À QUESTÃO 2 DO QUESTIONÁRIO DE IMPACTE

Domínios da Questão 4 do Questionário de Avaliação	N.º de formandos que responderam “Sim” (n=436)	% de formandos que responderam “Sim”
D1. Práticas de ensino em sala de aula (Atualização de conteúdos curriculares/Interdisciplinaridade, literacias)	360	81%
D2. Estratégias pedagógicas (metodologias de ensino-aprendizagem/Aplicação de tecnologias educativas; criatividade, inovação/avaliação...)	375	84%
D3. Ambientes de aprendizagem/Relação pedagógica com os alunos	283	64%
D4. Supervisão pedagógica	47	11%
D5. Organização interna de escolas e coordenação de projetos	70	16%
D6. Cooperação docente e/ou com a comunidade/Mundo do trabalho (Ligação da escola/AE à comunidade envolvente/mundo do trabalho)	170	38%

TABELA 3 – RESPOSTAS “SIM” À QUESTÃO 4 DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Das respostas ao Questionário de Avaliação e tendo por base as tabelas 4 e 5 acima apresentadas, verificamos que os valores mais baixos foram atribuídos no Questionário de Impacte aos itens 2.7. e 2.8., sendo que os mesmos estão relacionados, respetivamente, com os Domínios D5 e D4, que também foram os menos escolhidos no Questionário de Avaliação. Estes valores estão relacionados com o facto das turmas serem maioritariamente das áreas de formação “b) prática pedagógica e didática na docência” e “g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar”, havendo apenas uma turma da área “f) formação ética e deontológica” e outra da área “c) formação educacional geral e das organizações educativas”, de acordo com as áreas definidas no art.º 5 do Decreto-Lei n.º 22/2014. Não tendo o CFAE A durante o ano letivo 2021/2022 dinamizado ações de formação de longa duração das áreas de formação “a) área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino”, “d) Administração escolar e administração educacional” ou “e) liderança, coordenação e supervisão pedagógica”; f) formação ética e deontológica, mais diretamente relacionadas com os Domínios D4 e D5.

Relativamente ao tratamento de dados do Questionário de Impacte, optámos por determinar a percentagem de respostas “4: Elevado” e “5: Muito Elevado” relativamente aos itens 2.1 a 2.13, por considerarmos que nesses casos não há dúvidas relativamente ao facto do curso ou oficina de formação ter impactado, enquanto que uma resposta “3: Médio”, poderia suscitar algumas incertezas e fazer com que o respondente não

escolhesse “sim”, se a pergunta tivesse sido elaborada de forma idêntica à pergunta 4 do Questionário de Avaliação.

Da análise da tabela 5, podemos também verificar que a mediana é sempre 4 para qualquer um dos 13 itens, o que significa que pelos menos metade dos respondentes que assinalaram uma resposta de 1 a 5, consideraram que a mesma teve um impacto “Elevado” ou “Muito Elevado”.

Comparação Domínio 1 e Itens 2.1., 2.6, 2.10

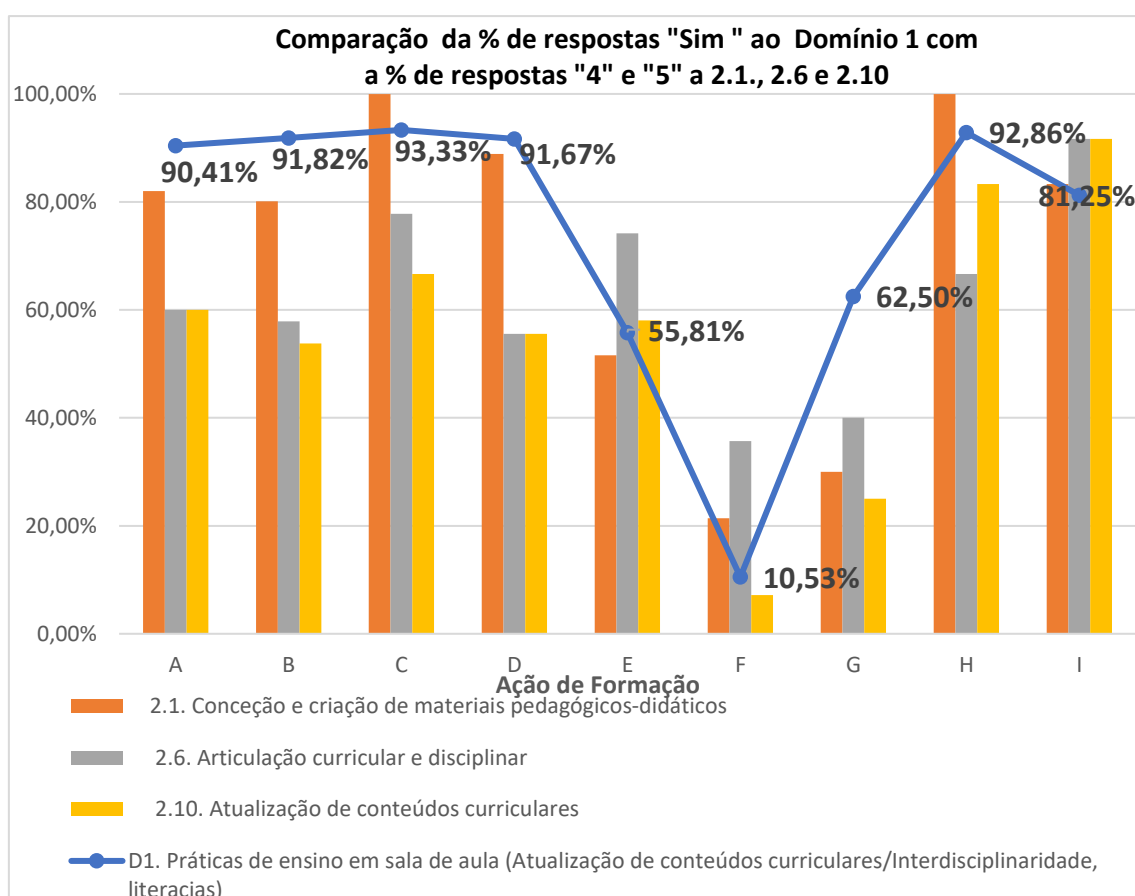


FIGURA 1 - COMPARAÇÃO D1 COM 2.1, 2.6 E 2.10

Da análise da figura 1, verificamos que os valores dos 3 itens e do Domínio 1 são semelhantes quando fazemos uma análise, ação por ação, por exemplo, uma ação de formação em que a percentagem de formandos que responderam “Sim” a D1 é elevada, também tem percentagens elevadas de respostas “4” e “5” aos itens 2.1, 2.6 e 2.10.

A percentagem de “Sim” a D1 é ligeiramente superior às percentagens de respostas “4” e “5” aos itens 2.1, 2.6 e 2.7. Podemos assim concluir que não houve diminuições significativas entre os resultados obtidos no Questionário de Avaliação e o Questionário de Impacte, quando comparamos D1 com 2.1, 2.6 e 2.10. As ações F e G, respetivamente das áreas de formação, “c) formação educacional geral e das organizações educativas” e, “f) formação ética e deontológica”, foram as que obtiveram percentagens mais baixas de respostas, quer a D1, quer a 2.1, 2.6 e 2.10, pois estas áreas de formação estão pouco relacionadas com aquele domínio e aqueles itens de impacte.

Comparação Domínio 2 e Itens 2.2., 2.5, 2.12

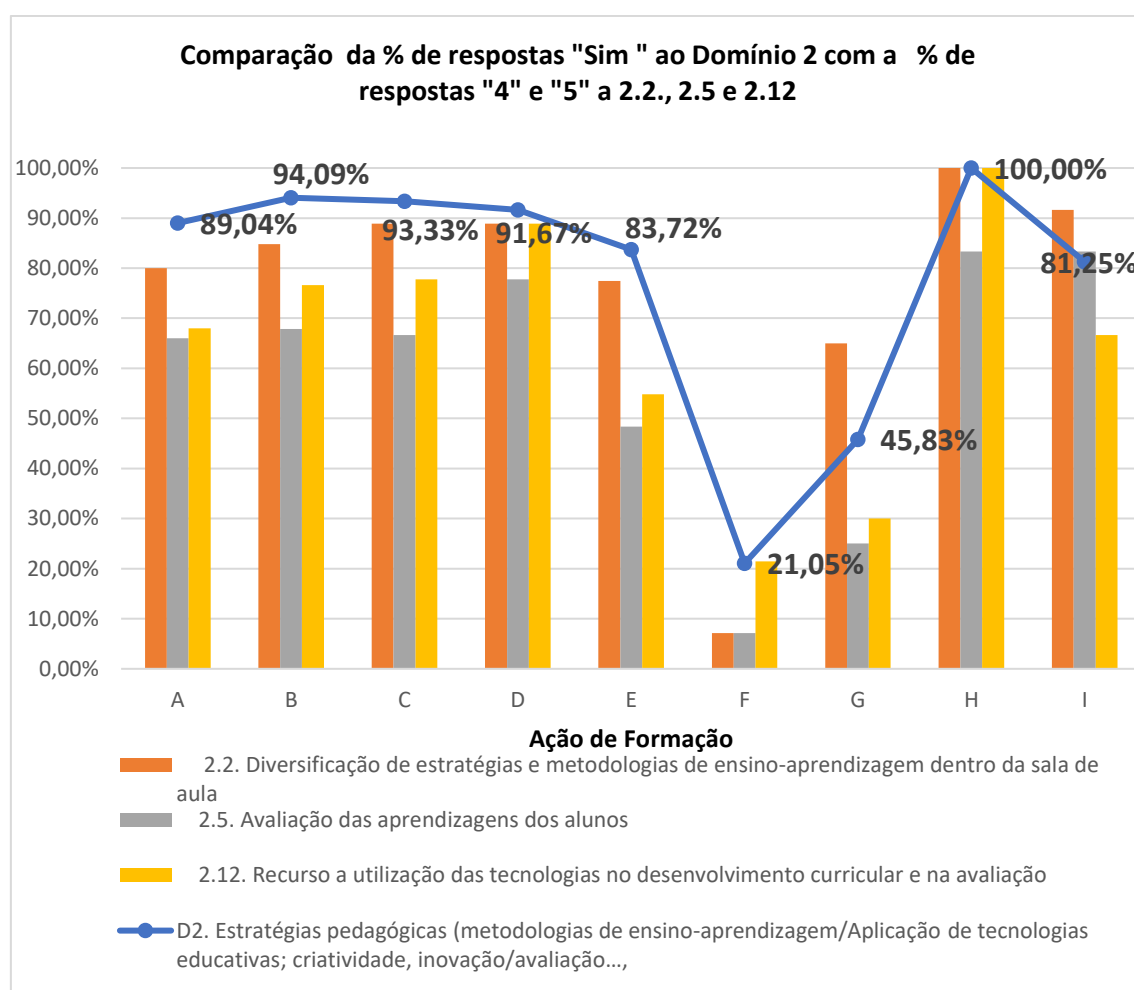


FIGURA 2 - COMPARAÇÃO D2 COM 2.2, 2.5 E 2.12

Da análise da Figura 2, continuamos a verificar que existe uma variação semelhante ação a ação, quando comparamos D2, com 2.2., 2.5 e 2.12. As ações A, B, C e H da área de formação “g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar” têm comportamentos semelhantes entre si, ou seja, o valor

de D2 é ligeiramente superior ao valor de 2.2; o valor de 2.2 é ligeiramente superior a 2.12 e o valor de 2.12 é ligeiramente superior a 2.5. Nas ações D, E, I da área “b) prática pedagógica e didática na docência” também verificamos que os valores de D1 são ligeiramente superiores aos de 2.2. As ações F e G, devido às características associadas às suas áreas de formação, são as que têm valores mais baixos no geral, com exceção do item 2.2 na ação G. Podemos concluir que não houve grandes alterações entre as respostas dos formandos ao Questionário de Avaliação e as respostas dadas ao Questionário de Impacte.

Comparação Domínio 3 e Itens 2.3., 2.4

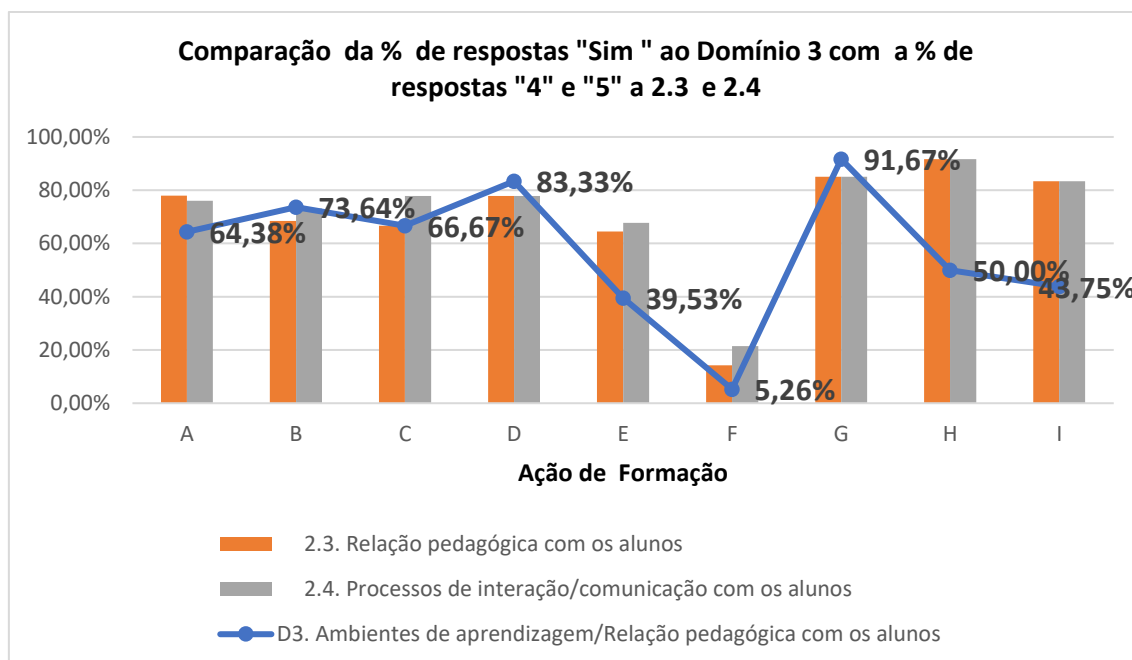


FIGURA 3 -COMPARAÇÃO D3 COM 2.3. E 2.4

Ao compararmos os dados dos domínios 1 e 2 do Questionário de Avaliação com os itens do Questionário de Impacte nas Figuras 2 e 3, verificamos que estavam próximos. No caso da figura 3, relativa à comparação entre o Domínio 3 e os itens 2.3. e 2.4 podemos constatar que a diferença foi minimizada e, no caso das Ações A, H e I os valores de 2.3 e 2.4 são até superiores aos de D3.

Numa análise por ação, continuamos a verificar que a ação F continua a ser a ação com resultados mais baixos de impacte. Ao contrário do que aconteceu nos domínios D1 e D2, a ação G é agora uma das que tem valores mais altos, aliás, é a que obtém o resultado de D3 mais elevado. Esse facto está relacionado com o facto da área da ação G ser a “f)

formação ética e deontológica”, e estar muito relacionada com as formas de interação e a relação pedagógica com os alunos, avaliada neste Domínio e naqueles itens.

Podemos concluir que não existem grandes alterações entre as respostas dos docentes ao Questionário de Avaliação e as respostas ao Questionário de Impacte.

Comparação Domínio 4 e Item 2.7.

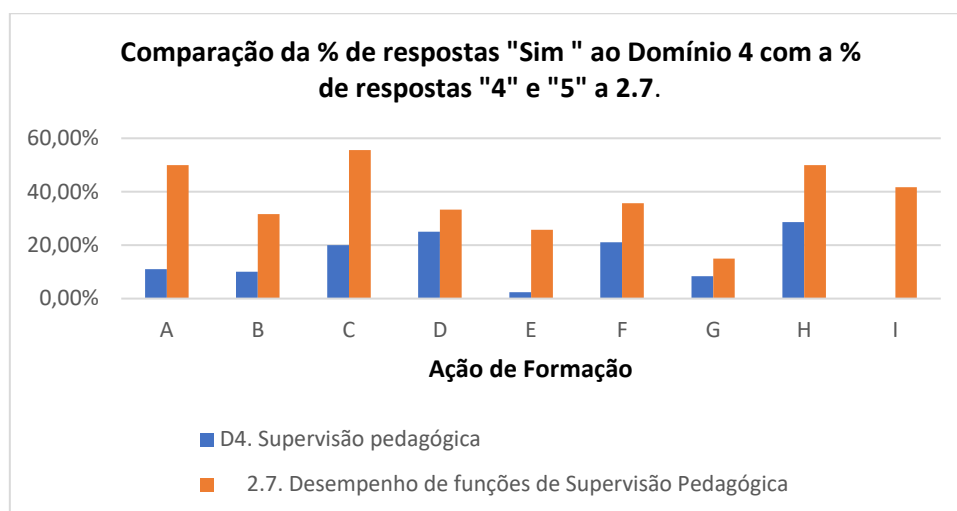


FIGURA 4 - COMPARAÇÃO D4 COM 2.7

Da análise da figura 4, verificamos que as respostas ao Questionário de Impacte têm valores muito superiores às do Questionário de Avaliação. Inicialmente, a percentagem de formandos que consideraram que a ação iria impactar no âmbito da Supervisão Pedagógica era muito baixa em todas as ações (5 ações têm valores inferiores a 10%). No entanto, nas respostas ao Questionário de Impacte esses números aumentaram, por exemplo, a ação I aumentou mais de 40 pontos percentuais.

Concluimos que as respostas ao Questionário de Impacte demonstram uma alteração relativamente às do Questionário de Avaliação, talvez pelo facto de os formandos ao longo dos seis meses seguintes tenham tido a oportunidade de realizar outro tipo de funções, como por exemplo, a de avaliador interno ou de avaliador externo e constatado que, efetivamente, tinham utilizado os conhecimentos ou as práticas do curso de formação ou oficina de formação que frequentaram, no âmbito do domínio 4 “Supervisão Pedagógica”.

Se fizermos uma comparação por área de formação, constatamos que as ações A, B, C e H da área “g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas

específicas ou à gestão escolar” e as ações D, E e I da área “b) prática pedagógica e didática na docência”.

Comparação Domínio 5 e Item 2.8

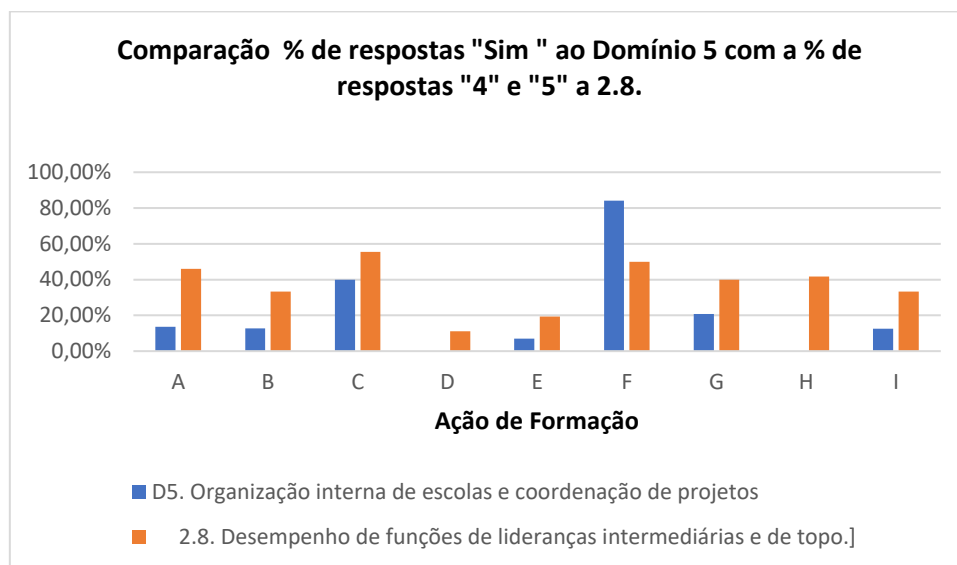


FIGURA 5- COMPARAÇÃO D5 COM 2.8

Ao compararmos D5 com o item 2.8 na Figura 5, percebemos que os resultados de 2.8 são maiores do que os de D5, com exceção da ação F. No entanto, essas diferenças não são tão semelhantes entre as ações, como acontecia na figura 4. Se fizermos uma comparação por áreas de formação, por exemplo as ações da área “g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar”, percebemos que também não têm formas de crescimento semelhantes. Concluímos que houve um ligeiro aumento na grande maioria das ações de formação (só a F decresceu).

Comparação Domínio 6 e Itens 2.9., 2.13

Por observação da figura 6, verificamos que com exceção da ação F, os valores obtidos em 2.13 são sempre superiores aos de D6. Os valores de 2.9 são sempre ligeiramente inferiores aos de D6. Concluimos que existem alterações entre as respostas ao Questionário de Avaliação e as respostas ao Questionário de Impacte no que diz respeito às Práticas de trabalho Colaborativo.

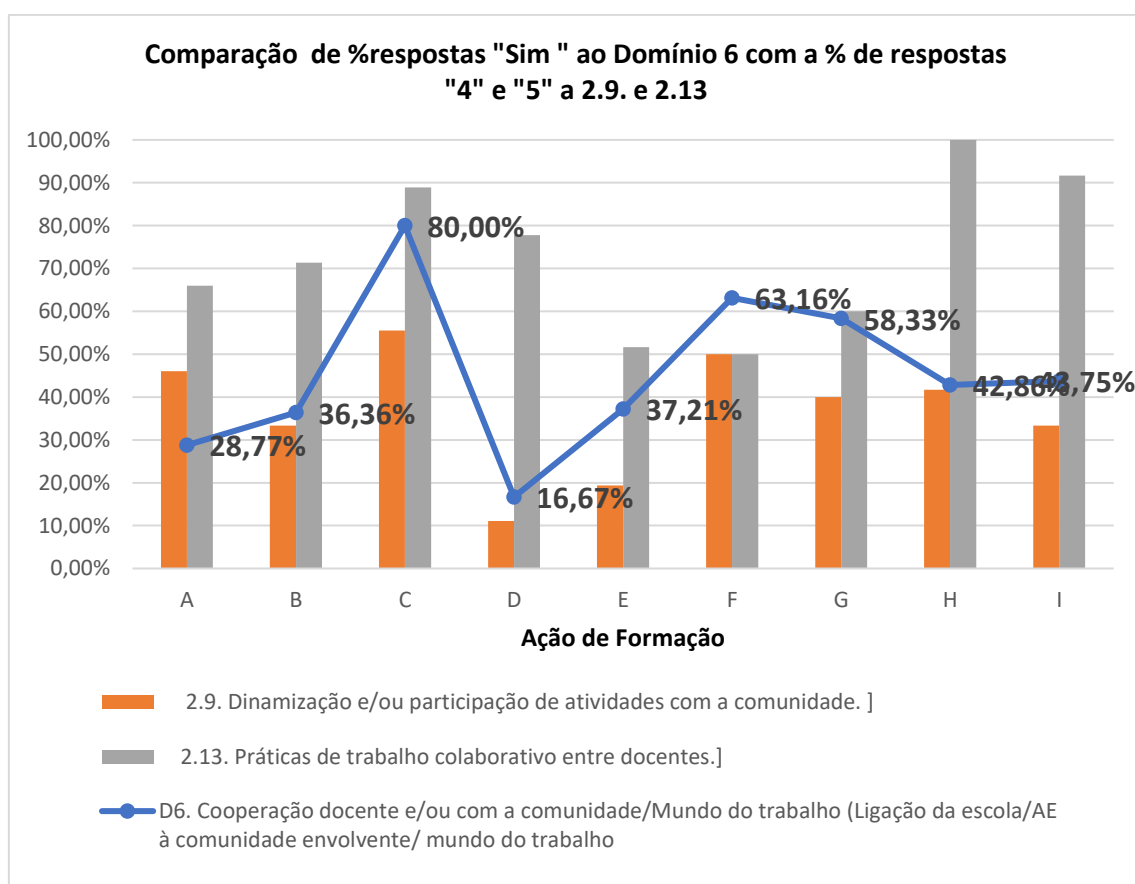


FIGURA 6 - COMPARAÇÃO D6 COM 2.9 E 2.13

Partilha de conhecimentos/práticas

Dos 328 formandos que responderam ao Questionário de Impacte, 292 afirmaram terem partilhado conhecimentos ou práticas apreendidas na ação de formação que frequentaram, o que representa aproximadamente, 90% dos formandos. Como se pode observar na figura 7, a maioria das vezes essa partilha foi feita ou em conversas informais ou partilhando recursos construídos nessa ação. Alguns docentes referiram ter feito essa partilha de outra forma além das 4 opções apresentadas, por exemplo, através da “Preparação conjunta de tarefas e coadjuvação em sala de aula para aplicação das mesmas”.

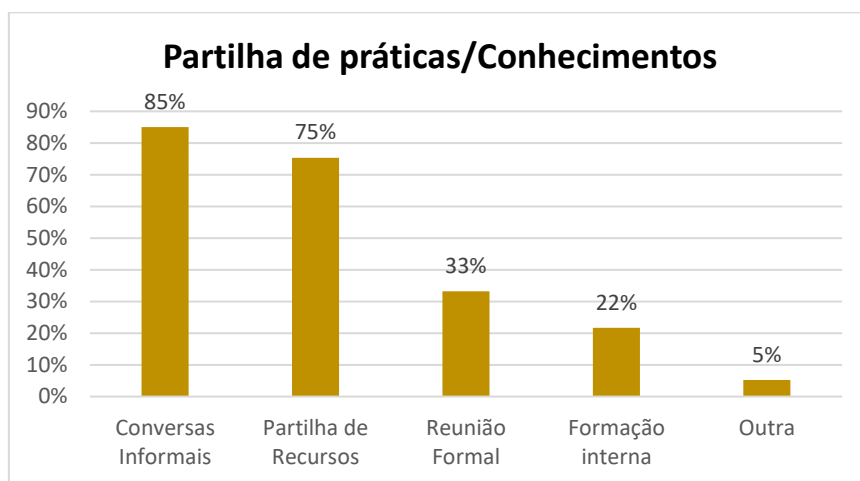


FIGURA 7 - PARTILHA DE CONHECIMENTOS/PRÁTICAS DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

A média das respostas aos 13 itens analisados no Questionário de Impacte dos 36 formandos que referiram não ter partilhado recursos ou práticas é 3,29, sendo inferior à média geral de todos os formandos - 3,83 - nesses mesmos itens. Podemos concluir que o facto de a ação ter sido considerado pouco impactante para esses formandos está relacionada com a não partilha dos conhecimentos e práticas nela adquiridos.

Conclusões

A formação contínua de professores como um direito dos docentes e a sua importância para a mudança das práticas profissionais é reconhecida nos normativos portugueses desde a década de 80 do séc. XX. Ao longo das décadas seguintes, o modelo de formação contínua de docentes sofreu alterações, procurando-se que este se afastasse de uma perspetiva demasiado académica, em que a formação contínua servia essencialmente para uma atualização de conhecimentos, e passasse a incorporar as experiências do professor, assumindo a Escola um lugar central neste processo. O aparecimento dos Centros de Formação de Associação de Escolas em 1992, no âmbito da criação do Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores, pelo Decreto-lei 249/92, de 9 de novembro assumiu um papel fulcral nesta ligação da formação contínua às práticas nas escolas. O normativo referido já realçava a importância da avaliação da formação contínua para que, efetivamente, a mesma permitisse uma mudança das práticas docentes. Os normativos atuais, o Decreto-Lei n.º 22/2014 e o Decreto-Lei n.º 127/2015, realçam a importância da avaliação do impacto da formação para que ocorram os reajustes necessários nos CFAE e possam ser dadas as respostas necessárias às escolas e aos seus docentes.

No nosso estudo empírico constatámos que o impacto nos domínios D1 a D6 indicados no nosso Questionário de Avaliação está relacionado com as sete áreas de formação do art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 22/2014. Verificamos que as ações das áreas “g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar” e “b) prática pedagógica e didática na docência” têm percentagens de impacto maiores em qualquer um dos domínios, quer no Questionário de Avaliação, quer no Questionário de Impacte. Verificamos também que os Domínios D1, Práticas de ensino em sala de aula; D2, Estratégias Pedagógicas e D3, Ambientes de Aprendizagem foram as que os docentes consideraram ter sido mais impactados.

Ao fazermos uma comparação domínio a domínio, do Questionário de Avaliação, com os itens correspondentes do Questionário de Impacte, com base no que definimos na Tabela 1, constatamos que nos domínios D1 a D3 existem poucas alterações.

No Domínio 4, Supervisão Pedagógica, passados 6 meses, constatámos que tinha havido um grande aumento na percentagem de formandos que tinha considerado esse

domínio impactado, independentemente da ação de formação e da área em que a mesma incidia, sendo, no entanto, as ações da área b) e g) a ter um maior crescimento.

No Domínio 5, Organização Interna de Escolas e Coordenação de Projetos, notamos que houve um ligeiro aumento em cada uma das ações decorridos 6 meses, mas não conseguimos encontrar uma área de formação que se destaque.

No Domínio 6, Cooperação docente e/ou com a comunidade/Mundo do trabalho, constatamos que houve um aumento decorridos seis meses, principalmente no que diz respeito ao item “Práticas de trabalho colaborativo entre docentes”, este aumento significativo acontece na grande maioria das ações de formação.

Relativamente à partilha de conhecimentos ou de práticas da ação de formação verificamos que houve um grande impacto da formação realizada nesse aspeto, pois aproximadamente 90% dos formandos referiram tê-lo feito. Os docentes que não partilharam recursos também consideraram que a ação tinha sido menos impactante.

Da análise do nosso estudo, conclui-se que na perspetiva dos docentes as ações de formação realizadas em 2021/2022 demonstraram ter sido impactantes nos seis domínios analisados e que aquelas que permitem um maior impacto em todos os domínios são as que se inserem nas áreas de formação b) e g) do art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 22/2014.

Consideramos que o nosso estudo, através da análise dos dados recolhidos com o Questionário de Avaliação, nos permitiu responder afirmativamente à questão fundamental do segundo nível, Aprendizagem, do modelo de Kirkpatrick, “os formandos mudaram a sua atitude, aumentaram os seus conhecimentos e desenvolveram competências em decorrência da formação frequentada” (INA, 2016, p.9) o que diz respeito à formação contínua do CFAE A, em 2021/2022. Ao identificarmos os domínios em que a formação contínua do CFAE A foi mais impactante, em 2021/2022, consideramos que respondem à questão “Que mudanças ocorreram no comportamento dos participantes nos postos de trabalho por transferência das aprendizagens?” (idem), pergunta fulcral do nível três do modelo de Kirkpatrick.

No que se refere ao CFAE A, constata-se que tem vindo a dar resposta ao previsto no Decreto-Lei n.º 127/2015, no art.º 7.º, quando refere que um dos objetivos do CFAE é o de “garantir a qualidade da formação, através de mecanismos de monitorização e de

avaliação da formação e do seu impacto e reformular os planos de formação em conformidade com os resultados obtidos”

Salientamos que ao analisarmos os dados do Questionário de Avaliação e do Questionário de Impacte e detetarmos algumas diferenças, percebemos que é importante continuar a haver no CFAE A instrumentos e mecanismos que avaliem o impacto da formação, não só após o término da ação de formação, mas sobretudo decorrido um espaço temporal de pelo menos seis meses de possibilidade de aplicação prática dos conteúdos trabalhados.

Consideramos também que, para facilitar futuras comparações, será útil haver uma reformulação das questões do Questionário de Avaliação ou do Questionário de Impacte, para que as mesmas sejam mais facilmente comparáveis, continuando a envolver a secção de monitorização e formação, como tem sido feito até agora.

Referências Bibliográficas

- CANÁRIO, R. (1994). Formação Contínua e profissão Docente. In: *Educação e Matemática, Revista Associação de Professores de Matemática*, n.º 31, 3.º trimestre de 1994. pp. 18-20
- CARMO, R & TAVARES, I. (2021). Retorno ao presencial e reinvenção do espaço escolar: da pedagogia à cidadania. In *Estado da Educação 2020*. (pp. 282-287). CNE. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf Consultado a 1 de novembro de 2022
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (1990). *Parecer n.º 5/90 - Formação contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_5_1990.pdf Consultado a 1 de novembro de 2022
- CNE. (2013). *Recomendação sobre Formação contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_FormContProfessores.pdf Consultado a 10 de novembro de 2022
- CNE. (2022). *Estado da Educação 2021*. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf Consultado a 10 de novembro de 2022
- CRUZ, C. (2018). Os atores como sujeitos e objetos da construção local das políticas de sucesso escolar, em Portugal: o caso do plano nacional de promoção do sucesso escolar In *Política e Gestão da Educação Ibero-americana: tendências e desafios. Livro de atas IX Congresso Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação Fórum Português de Administração Educacional*. pp. 166-176. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/14018/1/ATAS-VI Congresso Ibero-Americano Poltica Administracao Educacao.pdf> Consultado a 1 de junho de 2023
- Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF). (2021). *Avaliação da Formação Contínua 2019-2020 - Relatório*. Lisboa: DSGRHF e Equipa de Gestão de Avaliação e Formação (EGAF)
- Instituto Nacional de Administração (INA). (2016). *Formação Profissional na AP: Avaliação do impacto da formação na Administração Pública. Abordagem metodológica 2016*. Lisboa: INA - Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas

- MORGADO, J. C. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA, R. (2021). *O papel dos CFAE na regulação local da educação: perceções de diretores de CFAE*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- SOUSA, J. (2018). Centros de Formação de Associação de Escolas: a superação de desafios. *Profforma Revista online do centro de formação de professores do Nordeste Alentejano*, n.º 25. Disponível em http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_25/es_04_25.htm. Consultada a 5 de dezembro de 2022

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-lei 344/89, de 11 de outubro

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-lei 249/92, de 9 de novembro

Lei 60/93, de 20 de agosto

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro

Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário de Avaliação da Formação

Questionário “Avaliação da formação” - formandos – pessoal docente (lançado online em formato Google Forms)
Modalidade: ACD/Curso/Oficina/Círculo Estudos
CARACTERIZAÇÃO DO(A) DOCENTE:
Designação da ação: _____
Agrupamento/Escola onde leciona: _____

1. Principal motivação para a inscrição na formação (Assinale com um X a opção que melhor se adequa)				
Imperativos de carreira/subida de escalão	Contributo para a melhoria dos resultados do AE/ENA	Reforço de competências profissionais	Gosto pelo tema/Atualização científica e didática	Outra(s) – Indique quais/qual _____

2. Satisfação com a formação (Escala: 1= nível mais baixo ...5- nível mais elevado; NA- Não Aplicável) Assinale o seu grau de satisfação em relação a:							
		NA	1	2	3	4	5
B1	Calendarização da formação						
B2	Divulgação da formação por parte do Centro de Formação						
B3	Atendimento prestado pelo Centro de Formação						
B4	Espaço em que decorreu a formação						
B5	Recursos e/ou equipamentos utilizados na formação						
B6	Interação do formador com os formandos						
B7	Clareza e rigor da linguagem utilizada pelo formador						
B8	Cumprimento dos objetivos da formação						
B9	Metodologia implementada						
B10	Volume de trabalho solicitado						

3. Globalmente, considera que a formação contribuiu positivamente para a sua atividade profissional? Assinale com um X	
C1	SIM
C2	NÃO

4. Impacte a registar na melhoria do ensino, no desenvolvimento profissional e na organização das escolas (*)Assinale com um X o impacte em relação a: (*)- Pode assinalar mais do que uma opção	
D1	Práticas de ensino em sala de aula (Atualização de conteúdos curriculares/Interdisciplinaridade, literacias)
D2	Estratégias pedagógicas (metodologias de ensino-aprendizagem/Aplicação de tecnologias educativas; criatividade, inovação/avaliação.....)
D3	Ambientes de aprendizagem/Relação pedagógica com os alunos
D4	Supervisão pedagógica
D5	Organização interna de escolas e coordenação de projetos
D6	Cooperação docente e/ou com a comunidade/Mundo do trabalho (Ligação da escola/AE à comunidade envolvente/ mundo do trabalho

5. As suas expetativas em relação à formação frequentada foram atingidas? Assinale com um X		
E1	SIM	
E2	NÃO	

F. Apreciação global da formação (assinale com um X APENAS uma alternativa)				
Fraca	Satisfatória	Boa	Muito Boa	Excelente

Observações/Sugestões:

--

Anexo 2 – Questionário de Impacte da Formação

Questionário “Impacte da Formação” - formandos – pessoal docente (lançado online em formato Google Forms)
Modalidade: ACD/Curso/Oficina/Círculo Estudos
CARACTERIZAÇÃO DO (A) DOCENTE:
Designação da ação: _____
Agrupamento/Escola onde leciona: _____

1. Valor acrescentado da formação (Indique, por favor, o seu grau de satisfação relativamente a cada um dos seguintes itens, recorrendo à seguinte escala: 1= Muito Baixo 2= Baixo 3=Médio 4=Elevado 5=Muito Elevado NA- Não Aplicável)							
		NA	1	2	3	4	5
1.1.	Necessidades pré-sinalizadas						
1.2.	Reforço de competências profissionais						
1.3.	Consciência de novas necessidades						

2. Impacte da formação no contexto real de trabalho (na sala de aula, no agrupamento, na comunidade) Indique, por favor, o seu grau de satisfação relativamente a cada um dos seguintes itens, recorrendo à seguinte escala: 1= Muito Baixo 2= Baixo 3=Médio 4=Elevado 5=Muito Elevado NA- Não Aplicável							
		NA	1	2	3	4	5
2.1.	Conceção e criação de materiais pedagógicos-didáticos.						
2.2.	Diversificação de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula						
2.3.	Relação pedagógica com os alunos.						
2.4.	Processos de interação/ comunicação com os alunos.						
2.5.	Avaliação das aprendizagens dos alunos.						
2.6.	Articulação curricular e disciplinar.						
2.7.	Desempenho de funções de Supervisão Pedagógica						
2.8.	Desempenho de funções de lideranças intermediárias e de topo.						
2.9.	Dinamização e/ou participação de atividades com a comunidade.						
2.10.	Atualização de conteúdos curriculares						
2.11.	Melhoria de desempenho profissional						
2.12.	Recurso a utilização das tecnologias no desenvolvimento curricular e na avaliação.						
2.13.	Práticas de trabalho colaborativo entre docentes.						

3. Em algum momento partilhou os conhecimentos/práticas obtidas na formação? Assinale a opção correta.	
3.1.	SIM (Por favor responda à questão 4)
3.2.	NÃO

4. Se Respondeu “sim” à questão 3, assinale a estratégia utilizada para a partilha de conhecimentos/práticas:		
	Sim, utilizei.	Não utilizei.
4.1.	Conversas informais.	
4.2.	Partilha de recursos da formação.	
4.3.	Reunião formal.	
4.4.	Formação interna de curta duração.	

4.5.	Outra opção. Indique qual:	
------	-----------------------------------	--

5.	Indique, por favor, novas necessidades que tenha no que diz respeito a ações de formação: