



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e
respostas às necessidades de formação emergentes da
Avaliação Externa das Escolas**

Rita Patrícia Saraiva Marques

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e
respostas às necessidades de formação emergentes da
Avaliação Externa das Escolas**

Rita Patrícia Saraiva Marques

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2022



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Marília Favinha (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel José Fialho (Universidade de Évora) (Orientador)
Maria José Silvestre (Universidade de Évora) (Arguente)

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016 CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.



REPÚBLICA
PORTUGUESA

“Aprender sem refletir é desperdiçar a energia.”

Confúcio

Agradecimentos

À minha orientadora, a admirável Professora Doutora Isabel José Fialho, pela sábia orientação, pelos competentes contributos e pelo interesse no trabalho desenvolvido.

A todos os sujeitos que participaram no estudo, pela disponibilidade e generosidade que demonstraram e, principalmente, por enriquecerem o percurso investigativo.

À minha entidade patronal, por considerar a minha realização profissional, demonstrando que se preocupa com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências dos seus profissionais.

Aos amigos e colegas de trabalho e de curso, que têm acompanhado o meu percurso, pelo constante reforço positivo. Deixo um agradecimento especial à amiga Silvana Lento, pela graciosa, e sempre inspiradora, parceria.

À minha família, especialmente aos meus pais, pelo suporte e amor incondicional.

À Mariana, à Beatriz e ao João, pelo carinho, pela atenção e pelos momentos, absolutamente necessários, de diversão e descontração ao longo deste processo.

Por último, mas acima de tudo, ao meu grande amor, o meu filho Raul, pelos abraços, pelos beijos e pelos sorrisos que me confortam, pelas perguntas difíceis, pelos desafios, e, principalmente, por despertar em mim a vontade de ser um bocadinho melhor todos os dias.

Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa das Escolas

Resumo

A dissertação *Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa das Escolas* estuda a ligação entre o processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) e o processo formativo adotado pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), respondendo, através de um estudo de casos múltiplos, à seguinte questão: *Em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE?*

No sentido de responder ao referido anteriormente, recorreu-se a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a realização de entrevistas e a aplicação de questionários, que envolveram os diretores de CFAE, e os professores responsáveis pelos planos de formação de escolas¹ avaliadas externamente nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020.

Do estudo, conclui-se que os inquiridos reconhecem a pertinência do contributo da AEE no processo de desenvolvimento e na introdução de melhorias nas organizações educativas. No que se refere ao processo formativo, apesar do CFAE e das escolas possuírem ferramentas para o levantamento de necessidades de formação e controlo do processo formativo, o “olhar externo” da AEE é valorizado. As respostas às necessidades de formação identificadas em contexto escolar têm-se efetuado, dentro do possível, principalmente ao nível do pessoal docente. No entanto, encontram-se alguns constrangimentos que se relacionam, sobretudo, com: a imposição de planos formativos pela tutela; as limitações dos programas de financiamento; a falta de recursos humanos e a sobrecarga dos profissionais das escolas; e a conciliação da atividade formativa com outras atividades das escolas e dos CFAE.

Palavras-chave: Formação contínua; Centro de Formação de Associação de Escolas; Formação de Adultos; Necessidades de formação; Avaliação Externa das Escolas.

¹ De forma a facilitar a escrita e a leitura do texto, a palavra “escola” engloba “os agrupamentos de escolas”, “as escolas não agrupadas” e as “escolas profissionais”.

*Schools Association Training Centers: dynamics and responses to training needs
emerging from Schools External Evaluation*

Abstract

The dissertation: *Schools Association Training Centers: dynamics and responses to training needs emerging from Schools External Evaluation* studies the link between the process of Schools External Evaluation and the training process adopted by the Schools Association Training Centers, responding, through a multiple case study, to the following question: *To what extent do Schools Association Training Centers respond to the training needs that emerge from Schools External Evaluation process?*

In order to respond to the above, several techniques and data collection instruments were used, such as bibliographic research, document analysis, interviews and the application of questionnaires, which involved the directors of Schools Association Training Centers and teachers responsible for the training plans of schools, that were evaluated externally in the academic years 2018/2019 or 2019/2020.

From the study, it is concluded that the respondents recognize the relevance of the contribution of Schools External Evaluation in the development process and in the introduction of improvements in educational organizations. With regard to the training process, although Schools Association Training Centers and schools have tools for surveying training needs and controlling the training process, the Schools External Evaluation “external look” is valued. The responses to the training needs identified in the school context have been carried out, as far as possible, mainly at the level of teaching staff, however, there are some constraints that relate, above all, to: the imposition of training plans by the guardianship; the limitations of funding programs; the lack of human resources and the overload of school professionals; and the conciliation of the training activity with other activities of the schools and of the Schools Association Training Centers.

Keywords: Continuous formation; School Association Training Center; Adult Training; Training needs; Schools External Evaluation.

Centros de Formación de Asociación de Escuelas: dinámicas y respuestas a las necesidades formativas emergentes de la Evaluación Externa de Escuelas

RESUMEN

La tesis: *Centros de Formación de Asociación de Escuelas: dinámicas y respuestas a las necesidades formativas emergentes de la Evaluación Externa de Escuelas* estudia el vínculo entre el proceso de Evaluación Externa de Escuelas y el proceso formativo adoptado por los Centros de Formación de Asociación de Escuelas, respondiendo, a través de un estudio de caso múltiple, a la siguiente pregunta: En qué medida los planes de formación de los Centros de Formación de Asociación de Escuelas responden a las necesidades formativas que surgen del proceso Evaluación Externa de Escuelas?

Para dar respuesta a lo anterior, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, como la investigación bibliográfica, el análisis de documentos, las entrevistas y la aplicación de cuestionarios, en los que participaron los directivos de Centros de Formación de Asociación de Escuelas y los docentes responsables de los planes de formación de las escuelas evaluadas externamente, en los cursos académicos 2018/2019 o 2019/2020.

Del estudio se concluye que los encuestados reconocen la relevancia de la contribución de la Evaluación Externa de Escuelas en el proceso de desarrollo y en la introducción de mejoras en las organizaciones educativas. En cuanto al proceso de formación, si bien el Centros de Formación de Asociación de Escuelas y las escuelas disponen de herramientas para el levantamiento de necesidades formativas y el control del proceso formativo, se valora la “mirada externa” de la Evaluación Externa de Escuelas. Las respuestas a las necesidades formativas identificadas en el contexto escolar se han llevado a cabo, en la medida de lo posible, principalmente a nivel del profesorado, sin embargo, existen algunas condicionantes que se relacionan, sobre todo, con: la imposición de planes formativos por parte de tutela; las limitaciones de los programas de financiación; la falta de recursos humanos y la sobrecarga de los profesionales de la escuela; y la conciliación de la actividad formativa con otras actividades de las escuelas y de los Centros de Formación de Asociación de Escuelas.

Palabras clave: Formación continua; Centro de Formación de Asociación de Escuelas; Formación de adultos; Necesidades de entrenamiento; Evaluación Externa de Escuelas.

Índice

Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo 1 – Educação e Formação de Adultos	5
1.1 Perspetiva de educação e formação ao longo da vida.....	5
1.2 Sistema Educativo Português	7
1.3 Políticas de educação e formação de adultos em Portugal	8
1.4 Sistema Nacional de Qualificações.....	15
1.5 Qualidade da formação	20
Capítulo 2 – O papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas na formação contínua dos profissionais das escolas	25
2.1 Centros de Formação de Associação de Escolas	25
2.1.1 Enquadramento legal	28
2.1.2 Avaliação nos Centros de Formação de Associação de Escolas	32
2.2 Formação contínua de atores educativos	33
2.2.1 Formação contínua de pessoal docente.....	34
2.2.2 Formação contínua de pessoal não docente	36
Capítulo 3 – Avaliação Externa das Escolas	38
3.1 Avaliação de organizações educativas.....	38
3.1.1 <i>Accountability</i> em educação	40
3.2 Enquadramento legal	42
3.2.1 Diplomas legais, programas e projetos de avaliação	43
3.2.2 Programa de Avaliação Externa das Escolas	46
3.3 Quadros de Referência.....	48
3.4 Avaliação externa das escolas e necessidades de formação	52
PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	55
Capítulo 4 – Estudo Empírico	56

4.1	Problemática e objetivos do estudo	56
4.2	Campo da investigação	57
4.3	Metodologia	61
4.3.1	Pesquisa bibliográfica	64
4.3.2	Pesquisa documental	64
4.3.3	Inquérito por questionário	66
4.3.4	Inquérito por entrevista semiestruturada	69
4.4	<i>Design</i> da investigação	74
4.5	Ética e deontologia	76
Capítulo 5 – Análise dos dados e interpretação dos resultados.....		77
5.1	Análise dos relatórios de AEE	77
5.2	Inquérito por questionário	87
5.3	Inquérito por entrevista semiestruturada aos diretores de CFAE	98
5.4	Inquérito por entrevista semiestruturada aos responsáveis pelo plano de formação das escolas	108
Capítulo 6 – Considerações finais		115
6.1	Triangulação e discussão de resultados	115
6.2	Conclusões	123
6.3	Reflexão sobre a temática do estudo	125
6.4	Limitações do estudo	127
6.5	Sugestões para futuros estudos	128
Referências bibliográficas		129
Legislação consultada.....		135
Anexos.....		139
Apêndices.....		145

Índice de tabelas

Tabela 1 - Diplomas legais e programas no âmbito da EFA.....	9
Tabela 2 - Lógicas das políticas públicas de educação de adultos.....	11
Tabela 3 - Estruturas, instrumentos e modalidades do SNQ.....	17
Tabela 4 - Níveis do QNQ.....	18
Tabela 5 - Princípios orientadores, objetivos e competências dos CFAE.....	28
Tabela 6 - Constituição e competências do conselho de diretores e da SFM.....	31
Tabela 7 - Referências à avaliação, prestação de contas e responsabilização nos diplomas legais relacionados com o regime de autonomia.....	44
Tabela 8 - Objetivos e domínios dos três ciclos de AEE.....	50
Tabela 9 - Elementos dos quadros de referência que possibilitaram e possibilitam a obtenção de informação sobre as necessidades de formação do pessoal docente e não docente.....	53
Tabela 10 - Listagem de CFAE com escolas alvo de AEE por área da IGEC.....	60
Tabela 11 - Matriz do inquérito por questionário.....	67
Tabela 12 - Guião do inquérito por entrevista – Diretores de CFAE.....	71
Tabela 13 - Guião do inquérito por entrevista – Professores responsáveis pelo plano de formação.....	72
Tabela 14 - Referência a áreas de formação desenvolvidas e áreas de formação que carecem de desenvolvimento, nos relatórios de AEE.....	82
Tabela 15 - Referência a necessidades de formação na “área de melhoria” dos relatórios de AEE.....	84
Tabela 16 - Referência a necessidades de formação nos “pontos fortes” dos relatórios de AEE.....	86
Tabela 17 - Respostas à Secção B do questionário: Avaliação Externa das Escolas....	91
Tabela 18 - Respostas à Secção C do questionário: Plano de formação do CFAE.....	93
Tabela 19 - Condicionantes no funcionamento da SFM.....	95
Tabela 20 - Respostas à Secção D do questionário: SFM.....	97
Tabela 21 - Respostas à Secção E do questionário: Avaliação dos planos de formação.....	98
Tabela 22 - Indicadores do referencial de avaliação diretamente relacionados com a formação contínua de pessoal docente e não docente no 3º ciclo de AEE.....	116

Índice de figuras

Figura 1 - Esquema de organização da dissertação	3
Figura 2 - Sistema educativo português	8
Figura 3 - Melhoria da qualidade através da formação	21
Figura 4 – Fases da abordagem sistémica da formação	23
Figura 5 – Número de CFAE por rede regional	27
Figura 6 – Fases do processo avaliativo	39
Figura 7 - Número de CFAE por áreas territoriais da IGEC	58
Figura 8 - Número de escolas alvo de AEE (2018/2019 e 2019/2020) por áreas territoriais da IGEC	58
Figura 9 - Número de CFAE com escolas associadas alvo de AEE (2018/2019 e 2019/2020) por áreas territoriais da IGEC	59
Figura 10 - Etapas do processo de análise dos relatórios de AEE.....	65
Figura 11 - Etapas do processo de construção e aplicação do inquérito por questionário	67
Figura 12 - Etapas do processo: inquéritos por entrevista.....	71
Figura 13 - Esquema do <i>design</i> da investigação	75
Figura 14 - Classificações dos domínios “autoavaliação” e “liderança e gestão”, das 68 escolas alvo de AEE (2018/2019 e 2019/2020)	78
Figura 15 - Nível de concordância (%) do pessoal docente e não docente relativamente à afirmação “A escola promove a realização de formação adequada às necessidades/prioridades pedagógicas”.....	81
Figura 16 - Respondentes por área territorial da IGEC	88
Figura 17 - Intervalos etários dos respondentes	88
Figura 18 - Tempo (anos) no desempenho do cargo de diretor de CFAE.....	89
Figura 19 - Regularidade com que o CFAE analisa as necessidades de formação dos recursos humanos das escolas associadas	94
Figura 20 - Regularidade com que se reúne a SFM	96
Figura 21 - Esquema de triangulação de resultados	115

Lista de anexos

Anexo 1 - Aceitação de orientação.....	Pág. 140
Anexo 2 - Declaração da orientadora.....	Pág. 141
Anexo 3 - Níveis de qualificação e resultados de aprendizagem correspondentes.....	Pág. 142
Anexo 4 – Parecer do MIME.....	Pág. 144

Lista de apêndices

Apêndice 1 - Referências à formação dos profissionais das escolas nos relatórios de AEE nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” (2018/2019 e 2019/2020).....	Pág. 146
Apêndice 2 - Referência aos CFAE nos relatórios de AEE.....	Pág. 155
Apêndice 3 - Referências nos relatórios de AEE sobre trabalho a desenvolver no âmbito da resposta formativa para o pessoal não docente....	Pág. 158
Apêndice 4 – Matriz do questionário.....	Pág. 162
Apêndice 5 – Questionário.....	Pág. 169
Apêndice 6 - Termo de consentimento informado – Entrevistas.....	Pág. 176
Apêndice 7 - Guião de entrevista – Diretores de CFAE.....	Pág. 177
Apêndice 8 - Guião de entrevista – Professores responsáveis pelos planos de formação das escolas.....	Pág. 181
Apêndice 9 - Entrevistas Diretores de CFAE – Categorização.....	Pág. 185
Apêndice 10 – Entrevistas Professores responsáveis pelos planos de formação (e elementos da SFM) – Categorização.....	Pág. 195
Apêndice 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista.....	Pág. 202
Apêndice 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista.....	Pág. 214
Apêndice 13 - Entrevistado 3 – Transcrição de entrevista.....	Pág. 225
Apêndice 14 - Entrevistado 4 – Transcrição de entrevista.....	Pág. 235
Apêndice 15 - Entrevistado 5 – Transcrição de entrevista.....	Pág. 241
Apêndice 16 - Entrevistado 6 – Transcrição de entrevista.....	Pág. 246

Lista de abreviaturas/siglas/acrónimos

A

ADDIE	Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação, Avaliação
AEE	Avaliação Externas das Escolas
ALLEA	<i>All European Academies</i>
ANEFA	Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APA	<i>American Psychological Association</i>
ASF	Abordagem Sistémica da Formação

C

CAFOP	Centros de Apoio à Formação de Professores
CAP	Centros de Apoio Pedagógico
CCPFC	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNO	Centro de Novas Oportunidades
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
CRAP	Centros Regionais de Apoio Pedagógico

D

DGE	Direção-Geral de Educação
DGAE	Direção-Geral da Administração Escolar
DGEEC	Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência
DGERT	Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

E

ECD	Estatuto da Carreira Docente
EFA	Educação e Formação de Adultos
ESE	Escolas Superiores de Educação

G

GMEFA	Grupo de Missão de Educação e Formação de Adultos
--------------	---

I

IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IGE	Inspeção-Geral de Educação

IGEC	Inspeção-Geral de Educação e Ciência
INO	Iniciativa Novas Oportunidades
IPQ	Instituto Português da Qualidade
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
L	
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
M	
MDN	Ministério da Defesa Nacional
MIME	Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
N	
NP	Norma Portuguesa
O	
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
P	
PEPT	Programa de Educação para Todos
PNAEBA	Plano Nacional de Educação de Base dos Adultos
PNPSE	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
Q	
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
R	
RJFCP	Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
S	
SFM	Secção de Formação e Monitorização
SGQ	Sistema de Gestão da Qualidade
SIADAP	Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública
SIGO	Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações

Introdução

A formação contínua tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente e não docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento e na melhoria das próprias escolas. Não se imagina, atualmente, que um profissional faça o seu percurso sem qualquer atualização ou aperfeiçoamento. Os CFAE desempenham um papel relevante na formação contínua, na capacitação e no desenvolvimento dos profissionais das escolas.

O Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, refere que compete aos CFAE “coordenar a identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas e definir as respetivas prioridades a considerar na elaboração do plano de formação do CFAE” (artigo 2.º). O papel fundamental dos CFAE no desenvolvimento e na qualidade das organizações escolares pode beneficiar do programa de AEE, no que diz respeito à análise de necessidades de formação das escolas associadas e gestão da oferta formativa, uma vez que a AEE opera com um quadro de referência organizado em domínios, campos de análise, referentes e indicadores, que permitem recolher informação sobre a organização, o funcionamento e os resultados alcançados pelas escolas. Os relatórios da AEE contêm informação relevante que permite um amplo conhecimento sobre as escolas, designadamente os seus pontos fortes e áreas de melhoria, podendo constituir-se como uma mais-valia na identificação de necessidades de formação e na elaboração de planos de formação.

O estudo *CFAE: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da AEE*, foi desenvolvido no âmbito do mestrado em Ciências da Educação: Administração Regulação e Políticas Educativas da Universidade de Évora e focou-se na ligação entre o processo de AEE e o papel dos CFAE no processo de formação contínua do pessoal docente e não docente das escolas, constituindo-se como ferramenta reflexiva, no sentido de perceber de que forma os relatórios de AEE abordam a temática e, simultaneamente, compreender o processo de gestão da formação dos CFAE e sua articulação com as escolas associadas.

Considerando o exposto anteriormente, a questão de investigação é a seguinte: *Em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE?*

Os objetivos do estudo vão ao encontro da pergunta de investigação e permitem responder à mesma. O estudo tem como objetivo geral: compreender em que medida os

planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE.

Os objetivos específicos do estudo são os seguintes:

- 1) Identificar as necessidades de formação contínua dos profissionais das escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, tendo por base os relatórios da AEE;
- 2) Analisar o contributo dos CFAE na resposta às necessidades de formação identificadas na AEE;
- 3) Compreender o processo de elaboração do plano de formação da escola/agrupamento;
- 4) Compreender o processo de elaboração do plano de formação dos CFAE;
- 5) Compreender o papel da Secção de Formação e Monitorização (SFM);
- 6) Compreender o processo de avaliação da formação.

No sentido de desenvolver o referido anteriormente e de orientar o processo de investigação optou-se por um estudo de casos múltiplos. O carácter naturalista, dinâmico e interativo do estudo de caso exige, segundo Amado e Freire (2017), “a identificação de contextos apropriados, a obtenção de permissão e do apoio de sujeitos relevantes para o desenvolvimento do estudo” (p.137). O estudo de casos múltiplos, segundo aqueles autores (2017), “desenvolve-se numa lógica de replicação, o que exige um primeiro momento de análise dos dados de cada caso e, só posteriormente, a análise comparativa entre os diferentes casos” (p.131). Para o estudo recorreu-se a uma metodologia que envolveu técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa e análise documental, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas.

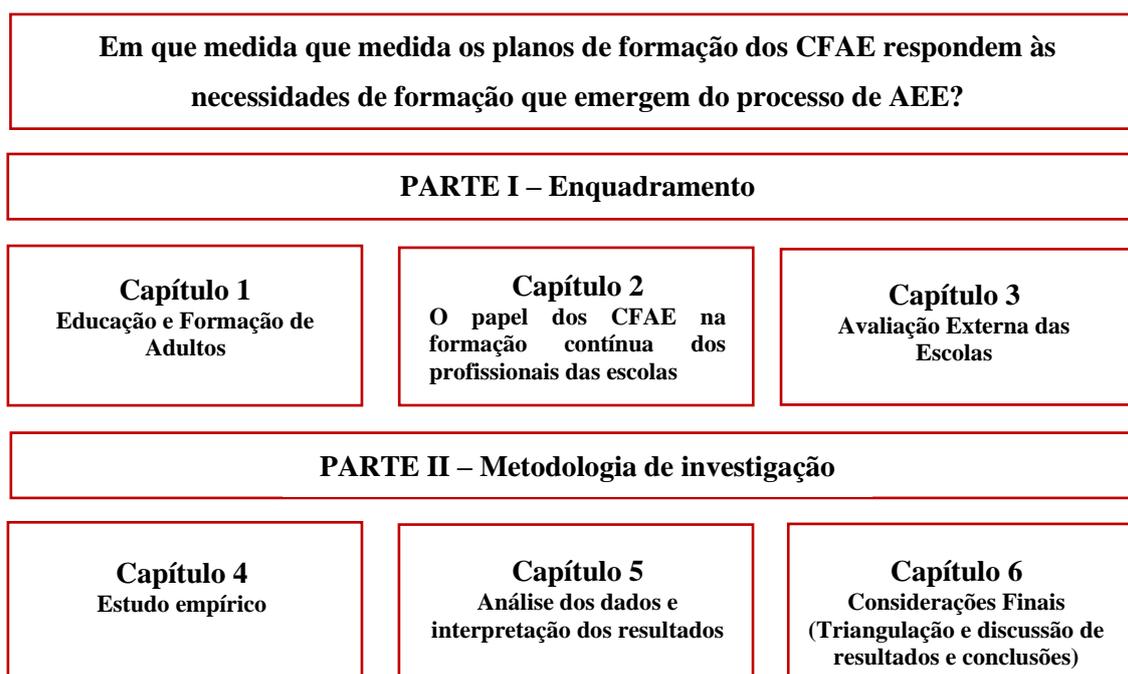
A dissertação está organizada em duas partes e cada parte é constituída por três capítulos. Os primeiros três capítulos, relativos à Parte I da dissertação, relacionam-se com o enquadramento teórico do estudo. O Capítulo 1 é mais genérico e introduz a temática de Educação e Formação de Adultos (EFA), explorando-se: os conceitos de educação e formação numa perspetiva de educação ao longo da vida; o sistema educativo português e a modalidade de educação de adultos; as políticas de educação e formação de adultos em Portugal nas últimas décadas; as estruturas, os instrumentos e as modalidades do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ); por fim, a qualidade da formação. O Capítulo 2 fornece informação sobre os CFAE, expondo o seu surgimento, o caminho percorrido e os diplomas legais que estabelecem as suas regras de organização e de funcionamento, apresentando o seu papel no processo de formação contínua do pessoal

docente e não docente. É neste capítulo que se irá aprofundar a formação do pessoal docente e não docente, uma vez que tem diplomas legais específicos que não foram abordados no Capítulo 1. No Capítulo 3 aborda-se a temática da avaliação organizacional em contexto educativo, partindo de uma análise macro, mais abrangente, para uma análise mais centrada e detalhada sobre a AEE, buscando aspetos do referencial que se relacionem com a formação do pessoal docente e não docente e do trabalho desenvolvido pela escola e pelo CFAE nesse âmbito. A Parte II da dissertação é referente à metodologia da investigação e é constituída por três capítulos. O Capítulo 4 expõe a problemática em estudo, os objetivos definidos, o campo da investigação, a metodologia adotada e as técnicas de recolha de dados utilizadas. Apresenta-se, também, o *design* da investigação com o objetivo de sintetizar e esquematizar toda a informação relativa ao percurso investigativo e, por fim, descrevem-se os procedimentos éticos e deontológicos seguidos. O Capítulo 5 é relativo à apresentação e análise dos dados, organizando-se, sistematizando-se e interpretando-se os resultados, recolhidos através das várias técnicas e instrumentos utilizados. Por fim, no Capítulo 6, relativo às considerações finais, recorre-se à triangulação de resultados para reforçar e fundamentar as conclusões do estudo e apresentam-se as reflexões que o percurso investigativo proporcionou.

Com um intuito de se proporcionar uma visão geral da dissertação, a Figura 1 esquematiza a sua organização.

Figura 1

Esquema de organização da dissertação



Fonte: Elaboração própria

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Educação e Formação de Adultos

No Capítulo 1 introduz-se a temática da EFA, refletindo-se sobre a perspetiva de educação e formação ao longo da vida e toda a sua abrangência temporal e espacial, com caráter deliberado e não deliberado, que abrange contextos de aprendizagens não meramente formais, tradicionais. Para além da reflexão referida, este capítulo aborda os seguintes temas: sistema educativo português; as políticas de educação e formação de adultos em Portugal; o SNQ; e a qualidade da formação.

1.1 Perspetiva de educação e formação ao longo da vida

O pedagogo checo Coménio, na sua obra *Pampaedia*, publicada em 1935, ou seja, praticamente 300 anos depois da sua morte, já abordava a educação universal, a educação para todos: “Todos têm necessidade da sabedoria: porque são não apenas professores/mestres de si mesmos, senão que também estão chamados a ensinar, dirigir e governar aos demais na medida que o exija a organização social” (Coménio, 1935 cit. por Auras, 2009, p. 265). Segundo Auras,

a ideia de uma educação para todos, presente em todas as fases da vida humana, do nascimento até a morte, tem nítida correspondência com a reivindicação contemporânea do direito de todos à educação, com os ideais de democratização da educação e com a concepção de educação permanente, de autoeducação, de autoformação e de autoconstrução do saber. (2009, p.268)

Os termos educação e formação aparecem associados a uma perspetiva de educação ao longo da vida, de investimento constante e incessante nas diferentes fases da vida de um indivíduo. A educação não é uma preparação para a vida adulta, mas sim, um processo repleto aprendizagens interligadas, que se complementam, e que permitem o crescimento e o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões e durante toda a sua vida.

A educação ao longo de toda a vida não é um ideal longínquo mas uma realidade que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos fatos, no seio de uma paisagem educativa complexa, marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária. Para conseguir organizá-la é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna. (Delors et al., 1996, p. 104)

A educação ao longo da vida abrange os contextos de educação e formação formal, não formal e informal, ou seja, abrange os contextos de aprendizagem deliberada e não deliberada. A velocidade dos tempos atuais, na forma como acedemos e respondemos à informação, obriga a que o indivíduo seja capaz de se autodesenvolver, compreendendo e valorizando as várias vias, contextos, momentos de aprendizagem.

Delors *et al.* (1996) referem a necessidade de se caminhar para “uma sociedade educativa” (p. 18) e de se “colocar a educação ao longo da vida no coração da sociedade” (p.19),

dados as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (Delors, 1996, p. 18)

Em Portugal, o documento-base, responsável por impor a educação como um direito de todos é a Constituição da República Portuguesa (02 de abril, de 1976 e respetivas revisões). Este documento prevê, no n.º 1, do artigo 73.º, que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura e, no n.º 2 do mesmo artigo, refere que

o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Apesar de se apresentarem, neste estudo, contextos, processos de educação e formação deliberada, é importante ressaltar que a sinergia entre os momentos/contextos de aprendizagem formal e informal, deliberados e não deliberados, é que promovem o desenvolvimento do indivíduo. O indivíduo desenvolvido é capaz de aprender e, por sua vez, ao aprender, desenvolve-se.

1.2 Sistema Educativo Português

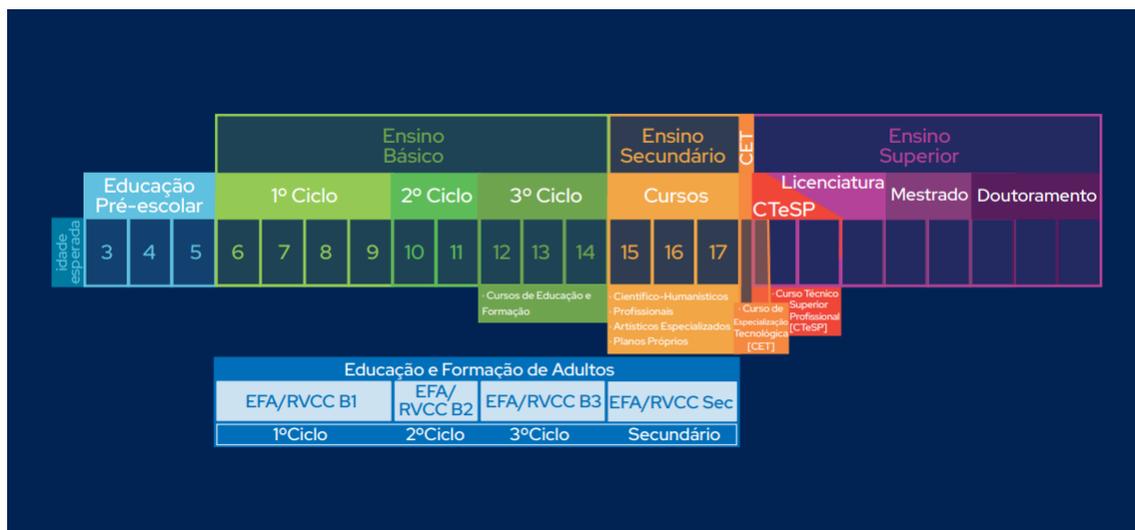
A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com alterações das seguintes leis: Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), é o documento que materializa o direito à educação, expresso na constituição portuguesa.

(...) 2 - O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

3 - O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.(...) (artigo 1.º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro)

A LBSE determinou que o mesmo se organizasse em educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. A educação pré-Escolar (crianças dos 3 aos 5 anos) tem como objetivo “contribuir para o desenvolvimento, estabilidade, segurança, integração e participação” (Portugal.EU, 2021, p.6); o ensino básico, “para alunos a partir dos 6 anos de idade, compreendendo 9 anos de escolaridade, divididos em três ciclos distintos (o primeiro dos quais em regime de monodocência), com o intuito de providenciar uma formação geral comum a todos os cidadãos” (Portugal.EU, 2021, p.6); o ensino secundário, que se segue após a conclusão do ensino básico, é “composto por 3 anos de escolaridade e organizado em diferentes cursos, com o propósito de desenvolver o raciocínio, a reflexão e a curiosidade científica, a cultura humanística, artística, científica e técnica” (Portugal.EU, 2021, p.6); o ensino superior destinado a estudantes com o ensino secundário completo ou ensino equivalente completo tem como objetivo: “formar em diferentes áreas de conhecimento e estimular o desenvolvimento do espírito crítico, bem como a participação na sociedade” (Portugal.EU, 2021, p.6); por fim, o sistema de educação e formação português “integra ainda as seguintes modalidades: a) educação especial; b) formação profissional; c) educação de adultos; d) ensino à distância; e) ensino português no estrangeiro.” (Portugal. EU, 2021, p. 6). A Figura 2 sistematiza a organização do sistema educativo português.

Figura 2
Sistema educativo português



Fonte: Portugal.EU, 2021, p. 7

O sistema educativo português apresenta respostas abrangentes de educação e formação deliberada. No entanto, a perspetiva de educação ao longo da vida carece da conjugação das modalidades de educação e formação deliberada e não deliberada para a construção contínua do indivíduo nas suas diferentes fases da vida.

No âmbito da presente investigação, interessa, principalmente, aprofundar a temática relativa à EFA.

1.3 Políticas de educação e formação de adultos em Portugal

O próximo ponto analisa as políticas de educação e formação de adultos, em Portugal, nos últimos 40 anos, e a sua “história de altos e baixos, com movimentos de grande vitalidade intercalados de períodos de escassez de ofertas” (Portugal.EU, 2021, p. 20). Segundo Lima e Guimarães (2018), as políticas públicas de educação de adultos, no que diz respeito às suas orientações e prioridades estabelecidas ao longo do tempo, foram marcadas por fortes descontinuidades e que essa descontinuidade “deveu-se à ausência de um fio condutor, minimamente estável” (p. 604). Essas políticas assumiram-se como segmentadas e heterogêneas e, regularmente, de curto prazo. A recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para uma política pública de educação e formação de adultos (Recomendação 2/2019, de 17 de julho) refere que “o setor da EFA, em Portugal, tem sido historicamente marcado por uma marginalidade que acompanha medidas políticas parciais, fragmentadas, descontinuadas e com insuficiente massa crítica” (p.62).

No sentido de aprofundar a temática de EFA optou-se por recolher e agrupar informação-base e documentos enquadrantes, facilitando, assim, o processo de análise. A Tabela 1 agrupa os principais diplomas legais e programas no âmbito da EFA em Portugal.

Tabela 1

Diplomas legais e Programas no âmbito da Educação e Formação de Adultos

Diplomas Legais e Programas	Objeto
Lei n.º3/79, de 10 de janeiro	Determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA).
Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com alterações das seguintes leis: Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).
Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal (1989)	Promoção da qualificação da mão-de-obra no quadro de um esforço de modernização económica.
Despacho n.º 10534/97, de 16 de outubro	Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos.
Programa de Ação S@ber+ (1999-2006)	Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos.
Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98 de 14 de julho	Cria o grupo de missão para o desenvolvimento da educação e da formação de adultos, incumbido de desencadear o processo conducente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, em 1999. Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA).
Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro	Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (funcionou de 1999 a 2002).
Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro	Cria uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC).
Portaria n.º 256/2005, de 16 de março	Aprova a atualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.
Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro	Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.
Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio	Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (CNO).
Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho	Estabelece a estrutura e organização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), bem como o respetivo modelo de evolução para qualificações baseadas em competências.
Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho	Regula o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.
Portaria n.º 851/2010, de 06 de setembro	Regula o sistema de certificação de entidades formadoras previsto no n.º 2 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

Fonte: Elaboração própria

(continuação da Tabela 1)

Diplomas Legais e Programas	Objeto
Portaria n.º 208/2013, de 26 de junho	Procede à alteração e republicação da Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro.
Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto	Procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica.
Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro	Define o regime da formação profissional na Administração Pública.
Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro	Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, que regula o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) e as estruturas que asseguram o seu funcionamento.
Portaria n.º 47/2017 de 01 de fevereiro	Regula o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais, adiante designado por sistema de créditos, e define o modelo do instrumento de orientação e registo individual de qualificações e competências «Passaporte Qualifica».
Recomendação 2/2019, de 17 de julho do CNE	Recomendação do CNE para uma política pública de educação e formação de adultos.
Portaria n.º 62/2022, de 31 de janeiro	Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos centros especializados em qualificação de adultos, os “Centros Qualifica”.
Portaria n.º 61/2022, de 31 de janeiro	Regula o reconhecimento, a validação e a certificação de competências no âmbito do Programa Qualifica.
Portaria n.º 66/2022, de 1 de fevereiro	Regulamenta as formações modulares certificadas previstas na alínea f) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto -Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.
Portaria n.º 86/2022, de 4 de fevereiro	Regulamenta os cursos de educação e formação de adultos, designados por «cursos EFA».

Fonte: Elaboração própria

Segundo Lima e Guimarães (2018), as políticas públicas de educação de adultos em Portugal nos últimos 40 anos (desde 1974) articulam-se de acordo com três lógicas: a lógica democrática-emancipatória, a lógica de modernização e controlo estatal e a lógica da gestão de recursos humanos, no entanto, determinadas características de diferentes lógicas podem coexistir na mesma política pública (hibridização dos modelos). A Tabela 2 aborda as três (3) lógicas considerando as orientações políticas e educativas, as dimensões organizacionais e administrativas e os elementos teóricos e conceituais.

Tabela 2*Lógicas das políticas públicas de educação de adultos*

	Lógica democrática-emancipatória	Lógica de modernização e controlo estatal	Lógica da gestão de recursos humanos
Orientações políticas e educativas	“Sistemas educativos policêntricos no quadro de democracias participativas, marcadas por lutas e conflitos sociais diversos” (p.606) que favorecem a descentralização. As políticas dão prioridade à construção de sociedades mais inclusivas, justas, que contam com a participação de todos os atores sociais, apresentando-se a educação como “um processo de empoderamento, um mecanismo de emancipação social, bem como um direito social básico”. (p.606)	A educação como suporte para a modernização social e económica e o Estado apresenta-se como ator central na provisão educativa. Os projetos e as iniciativas de educação base e as estratégias de controlo social são prioridades políticas (Estado-providência).	Políticas ativas de educação e formação articuladas com o mercado de trabalho e o emprego. As prioridades políticas “pautam-se pelo crescimento económico, pelo aumento da produtividade, da competitividade e da empregabilidade dos adultos trabalhadores”. (p.609)
Dimensões organizacionais e administrativas	Valoriza-se a intervenção das organizações da sociedade civil nas políticas.	Assumem-se modelos próximos do modelo escolar (formal), com carácter mais rígido e tradicional, ao nível organizacional e administrativo.	Opta-se pela gestão de recursos humanos, com procedimentos de indução e gerencialistas.
Elementos teóricos e conceituais	A educação de adultos é encarada como um processo de desenvolvimento de saberes e de reflexão.	Prevê iniciativas de segunda oportunidade e de formação profissional contínua, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento económico do Estado-nação, através da consagração de um direito social básico.	O vocacionalismo e as iniciativas de formação profissionalizante são enfatizadas, num quadro de promoção do capital humano.

Fonte: Adaptado de Lima e Guimarães, 2018, pp. 606-609.

Lima e Guimarães (2018) referem que, após o 25 de abril de 1974, a educação de adultos associou-se a uma lógica de intervenção típica da educação popular, com dinâmicas participativas e um ativismo socioeducativo, associados a processos de reivindicação política e social e com dinâmicas de desenvolvimento comunitário, numa perspetiva política e organizacional descentralizada. Os autores referem ainda que, com a aprovação da LBSE, em 1986, e com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, no mesmo ano, a lógica da educação popular de adultos e o movimento associativo sofreram uma desvalorização, na medida em que os novos desafios passaram a estar relacionados com os processos de globalização e competitividade económica e

com o aumento da produtividade, passando a lógica democrática-emancipatória a manter-se, a partir desse momento, nas margens do sistema educativo, através do apoio de instituições do ensino superior em articulação com associações, projetos comunitários e outros, e através da reconversão e reorganização de algumas associações (da educação popular) para Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Em meados da década de 1990, a situação das políticas públicas de educação de adultos, segundo Lima e Guimarães (2018), caracterizava-se por uma acentuada crise e desinstitucionalização, na medida em que as áreas de intervenção de educação de adultos, principalmente as relativas à alfabetização, se viram esgotadas pelo ensino recorrente e pela formação profissional.

No entanto,

o final do milénio representou um período muito rico, em termos da importância decisiva da EFA e do seu enquadramento numa política global de educação ao longo de toda a vida (CNE Parecer 3/2001). Assim, 1996 foi proclamado “Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida” para o qual foi preparado um “Livro Branco” pela Comissão Europeia (Recomendação 2/2019, de 17 de julho, do CNE).

O documento político S@ber+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos (1999–2006) permitiu, segundo Melo (2001), um “sistema EFA, tão desescolarizado quanto possível, mas capaz de assegurar a possibilidade de certificação oficial, assim como a participação, como entidades formadoras, de uma vasta gama de instituições” (p. 106). Portugal assistiu, na primeira década do século XXI, a um crescimento e desenvolvimento da EFA, nomeadamente, com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que, apesar de efémera, conseguiu “duas inovações muito importantes e que perduraram: o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), bem como os Cursos EFA” (recomendação 2/2019, de 17 de julho, do CNE). Ainda na mesma década, a criação de uma rede fina de Centros Novas Oportunidades concretizou, “segundo o ponto de vista do CNE (Estado da Educação, 2011), reiterado em 2012 (Estado da Educação) e no Parecer do CNE 2/2013, uma “evolução muito positiva”, com uma adesão “muito significativa” e com “resultados expressivos”. (Recomendação 2/2019, de 17 de julho, do CNE)

Barros (2018) refere que a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) assentava em dois pilares: nas “oportunidades novas” para os jovens, com o aumento de cursos técnicos

e profissionais; e na ideia de “nova oportunidade” para os adultos ativos, através do incremento dos Cursos EFA e dos Processos de RVCC.

Lima e Guimarães (2018) apontam que a qualificação dos portugueses passou a ser fulcral na agenda política nacional, sendo, no Programa do Governo de 2005, constituída como um dos cinco grandes eixos da política. A lógica de gestão de recursos humanos tornou-se bem visível através dos programas Plano Tecnológico e Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Verificou-se também, desde essa altura, “uma preocupação com a garantia da educação de adultos, enquanto direito social, de acesso alargado e com base em prioridades de modernização e de controlo social, através do desenvolvimento de conhecimentos e capacidades úteis à economia” (Lima & Guimarães, 2018, pp. 615-616), assistindo-se, de 2007 a 2011, a elevadas taxas de participação nas ofertas de educação de adultos.

Ora, se o Programa s@ber + (1999-2006) ampliou e diversificou a oferta educacional pública disponível para os adultos, já o Programa INO (2005-2012) operou uma massificação dos dispositivos de RVCC e alargou exponencialmente a rede de Centros em funcionamento (rebatizados como Centros Novas Oportunidades, CNO), estipulando metas de resultados (outputs) avassaladores para os atores envolvidos, dos quais se fazia depender o financiamento (Barros, 2018, p. 586).

Com o quadro de assistência financeira instaurado pelo Fundo Monetário Internacional, pelo Banco Central Europeu e pela Comissão Europeia (2011), a política pública de educação de adultos, em vigor desde os anos 2000, foi suspensa, permanecendo apenas a formação profissional apoiada pelo Fundo Social Europeu, predominantemente apoiada na lógica de gestão de recursos humanos (Lima & Guimarães, 2018). “No passado recente, o sistema foi muito afetado pela crise económica e as políticas de austeridade, mas nos últimos anos tem vindo a crescer, a partir do lançamento do Programa Qualifica” (Portugal.EU, 2021, p. 20). Em 2016, o Programa Qualifica veio reavivar as políticas de educação e formação de adultos, “ancorado a uma rede de mais de 300 centros espalhados pelo país, sediados em escolas, centros de emprego e outras estruturas comunitárias” (Portugal.EU, 2021, p. 20).

O lançamento, em 2016, da rede de Centros Qualifica (Portaria 232/2016 de 29 de agosto) representa uma tentativa para o retomar da continuidade do Programa Novas Oportunidades, interrompida durante a legislatura de 2011 - 2015, em que Portugal esteve sujeito a um programa de ajustamento económico pelos credores externos. (Recomendação 2/2019, de 17 de julho, do CNE, p. 62)

No entanto, segundo Lima e Guimarães (2018), “tímidos desenvolvimentos foram notados” (p.216) desde essa altura e, apesar do surgimento de novos centros locais de educação de adultos, o financiamento existente não foi o suficiente para relançar a política pública que vigorou até 2011 e muito menos a adoção de uma política com características da lógica democrática-emancipatória, assumindo-se os princípios das lógicas de gestão de recursos humanos e de modernização e de controlo estatal. Os autores apresentam a falta de apoios para as ações de educação não formal ou informal, o pequeno número de ofertas disponíveis face ao número de adultos que pretendem participar, o baixo financiamento disponível e a falta de participação e de intenção de participação (cerca de 50%) de adultos pouco escolarizados e com baixa qualificação, como os principais problemas da política de pública de educação de adultos atualmente.

De acordo com a Recomendação 2/2019, de 17 de julho, do CNE, apesar de se reconhecer a “natureza positiva do Programa Qualifica (...) é necessário reforçá-lo e ir mais além, alargando e diversificando as ofertas, chegando a todos os públicos” (p.62).

apesar de uma melhoria clara, depois de 2016 ainda não foram atingidos os níveis de inscrição das pessoas adultas em ofertas formativas e da respetiva certificação alcançados entre 2007 e 2010, ou seja, mais de um milhão de inscritos nos CNO (Centros Novas Oportunidades), dos quais 340.370 foram certificados, quer no nível básico, quer no nível secundário de educação (CNE, 2011 cit. por recomendação 2/2019, de 17 de julho, pp. 62-63)

O Programa Qualifica tem como objetivo melhorar os níveis de educação e formação dos adultos e assenta na tripla integração de:

- (i) meios disponibilizados pelos diversos atores, com coordenação entre as áreas ministeriais da educação, do trabalho e do ensino superior, quer na formulação de instrumentos, quer na sua operacionalização no terreno;
- (ii) respostas e instrumentos diversos, que combinem a educação de adultos e a formação profissional qualificante com o reconhecimento, validação e certificação de competências; e
- (iii) respostas, na ótica do formando, favorecendo a coerência e a unidade da rede e do portefólio dos percursos formativos, que devem ser personalizados. (preâmbulo da Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto).

Para a concretização do Programa foi ativada uma rede nacional de centros especializados em educação e formação de adultos que vão apoiar a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) no que se refere à definição de critérios de estruturação da rede e de implementação de mecanismos de acompanhamento e de monitorização das ofertas de educação e formação. Os centros “são responsáveis por: diagnóstico, orientação e encaminhamento de adultos para ofertas de educação e formação; reconhecimento, validação e certificação de competências; mobilização de

parcerias locais para fomentar a qualificação dos adultos” (Portugal.EU, 2021, p. 20). A Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, cria os Centros Qualifica e refere, no seu artigo 2.º, que os mesmos têm as seguintes atribuições:

- a) A informação, a orientação e o encaminhamento de candidatos, designadamente para ofertas de ensino e formação profissionais, (...);
- b) O reconhecimento, validação e certificação das competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida por vias formais, informais e não formais, de âmbito escolar, profissional ou de dupla certificação, com base nos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações;
- c) O desenvolvimento de ações de informação e de divulgação dirigidas a jovens e adultos, a empresas e outros empregadores, sobre as ofertas de educação e formação profissional disponíveis e sobre a relevância da aprendizagem ao longo da vida;
- d) A dinamização e participação em redes de parceria de base territorial que contribuam, no âmbito da educação e formação profissional, para uma intervenção mais integrada e consistente, na identificação de necessidades concretas de qualificação e na organização de respostas úteis para as populações, (...);
- e) A monitorização do percurso dos candidatos encaminhados para ofertas de qualificação.

A ANQEP, I.P. é a entidade competente pelo acompanhamento e pela avaliação do funcionamento e da atividade dos Centros Qualifica (artigo 21.º da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto).

A portaria n.º 62/2022, de 31 de janeiro, “vem sistematizar um conjunto de alterações relevantes para aprofundar as dinâmicas e meios para a recuperação de adultos (...), reforçando a flexibilização da intervenção dos centros e afastando a lógica de etapas de intervenção muito segmentadas e de sequencialidade rígida” (preâmbulo da portaria n.º 62/2022, de 31 de janeiro), promovendo uma maior autonomia e, consequentemente, responsabilização dos Centros Qualifica.

1.4 Sistema Nacional de Qualificações

Importa, neste ponto, abordar o SNQ, na medida em que é o “conjunto integrado de estruturas, instrumentos e modalidades de ensino e formação profissional que, em articulação com Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), tem como objetivo promover a elevação da formação de base da população através da progressão escolar e profissional” (DGERT, 2020).

O SNQ é coordenado politicamente pelos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação (Ministério da Educação) e da formação profissional (Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social) e implementado pela ANQEP. O

Decreto-Lei, n.º 396/2007, de 31 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro, estabelece o regime jurídico do SNQ e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento (artigo 1.º). O artigo 2.º refere que o SNQ tem os seguintes objetivos:

- a) Promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população;
- b) Elevar a formação de base da população ativa, possibilitando a sua progressão escolar e profissional;
- c) Garantir que os cursos profissionalizantes de jovens confirmam a dupla certificação, escolar e profissional;
- d) Estruturar uma oferta relevante de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base as necessidades atuais e emergentes das empresas e dos setores económicos;
- e) Promover uma oferta formativa diversificada, no contexto da promoção da aprendizagem ao longo da vida, geradora de qualificações baseadas em competências e resultados de aprendizagem;
- f) Desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos, à promoção da coesão social e ao exercício dos direitos de cidadania;
- g) Reforçar e consolidar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências;
- h) Promover a efetividade do direito individual dos trabalhadores à formação anual certificada;
- i) Promover a qualificação e integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção;
- j) Promover a coerência, a transparência e a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional;
- k) Promover a inclusão, por via das qualificações e da aprendizagem ao longo da vida, das pessoas com deficiência ou incapacidade;
- l) Assegurar a informação e orientação escolar e profissional e a articulação e gestão partilhada dos respetivos recursos e instrumentos;
- m) Promover a eficácia e eficiência do ensino e formação profissionais, nomeadamente através da antecipação de necessidades de qualificação e de mecanismos que concorrem para a garantia da qualidade;
- n) Garantir a gestão de financiamento público orientada para as prioridades das políticas de educação e formação profissional;
- o) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso às profissões, bem como para a empregabilidade e para o empreendedorismo com superação das discriminações de género.

As estruturas, os instrumentos e as modalidades do SNQ estão legalmente estabelecidas, conforme se apresenta na Tabela 3.

Tabela 3
Estruturas, instrumentos e modalidades do SNQ

Estruturas	Instrumentos	Modalidades
<ul style="list-style-type: none"> - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, IP); - Direção-Geral de Educação (DGE); - Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT); - Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP); - Os organismos e as estruturas com competências no domínio do financiamento das políticas de educação e formação profissional; - Conselhos Setoriais para a Qualificação (CSQ); - Os centros especializados em qualificação de adultos; - Os estabelecimentos de ensino básico e secundário; - Os centros de formação e reabilitação profissional de gestão direta e protocolares; - Os polos de excelência que sejam criados a partir de operadores de formação que se distingam pela qualidade das suas intervenções formativas, designadamente a partir dos centros protocolares de formação profissional. - Outras entidades com estruturas formativas certificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro Nacional de Qualificações (QNQ); - Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ); - Passaporte Qualifica; - Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais; - Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de Aprendizagem; - Cursos de Educação e Formação para Jovens; - Cursos de Educação e Formação para Adultos; - Cursos de Especialização Tecnológica; - Cursos Artísticos Especializados; - Formações modulares certificadas inseridas no CNQ; - Cursos Profissionais.

Fonte: Adaptado de Decreto-Lei, n.º 396/2007, de 31 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro

O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) é um instrumento do SNQ e, de acordo com o artigo 2.º da Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, tem os seguintes objetivos:

- a) Integrar e articular as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação nacionais e por via da experiência profissional;
- b) Melhorar a transparência das qualificações, possibilitando a identificação e comparabilidade do seu valor no mercado de trabalho, na educação e formação e noutros contextos da vida pessoal e social;
- c) Promover o acesso, a evolução e a qualidade das qualificações;
- d) Definir referenciais para os resultados de aprendizagem associados aos diferentes níveis de qualificação;
- e) Correlacionar as qualificações nacionais com o Quadro Europeu de Qualificações.

O QNQ possui oito (8) níveis definidos por um conjunto de descritores (Portaria nº782/2009, de 23 de julho) que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações dos diferentes níveis, adotando-se os domínios “conhecimentos, aptidões e atitudes” para a definição dos resultados de aprendizagem para cada nível de qualificação (Anexo 3).

Os oito (8) níveis de qualificação abarcam todas as qualificações atualmente produzidas no nosso sistema educativo e formativo, conforme o exposto na Tabela 4.

Tabela 4
Níveis do Quadro Nacional de Qualificações

Níveis de qualificação	Qualificações
Nível 1	2.º ciclo do ensino básico
Nível 2	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino básico ou por percursos de dupla certificação
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo 6 meses
Nível 5	Qualificação de nível pós-secundária não superior com créditos para prosseguimento de estudos a nível superior
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

Fonte: Portaria n.º782/2009, de 23 de julho

A opção por uma metodologia que se baseia em resultados de aprendizagem para caracterizar cada nível de qualificação possibilita a sua comparabilidade em função de competências e não em função dos processos de aprendizagem, refletindo-se importante mudança na forma de organizar e descrever as qualificações. O QNQ vem, assim, permitir comparar as competências adquiridas independentemente do modo como foram adquiridas (em contextos formais, informais ou não formais).

Como instrumento estratégico do SNQ, o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) integra e regula as qualificações de nível não superior, que se consideram fundamentais ao desenvolvimento económico e social.

O artigo 2.º da Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho, apresenta os objetivos do CNQ:

- a) Promover a produção de qualificações e de competências críticas para a competitividade e modernização da economia;
- b) Promover a elevação das competências necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos, à promoção da coesão social e ao exercício dos direitos de cidadania;

- c) Contribuir para o desenvolvimento de um quadro de qualificações legível e flexível que favoreça a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional;
- d) Promover a flexibilidade na obtenção da qualificação e na construção do percurso individual de aprendizagem ao longo da vida;
- e) Promover a certificação das competências independentemente das vias de acesso à qualificação;
- f) Contribuir para a promoção da qualidade do Sistema Nacional de Qualificações;
- g) Melhorar a eficácia do financiamento público à formação;
- h) Contribuir para a informação e orientação em matéria de qualificações.

O acompanhamento e a avaliação do CNQ são promovidos pela ANQEP, em colaboração com os conselhos sectoriais (n.º 1 do artigo 9.º da Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho).

O artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro, apresenta o CNQ como “um instrumento dinâmico, de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, essenciais para a competitividade e modernização das empresas e do tecido produtivo e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo” (n.º 1) e está organizado de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (n.º 4). Este instrumento do SNQ “integra as qualificações baseadas em competências e resultados de aprendizagem, identificando para cada uma os respetivos referenciais de competências, de formação, bem como o nível de qualificação de acordo com o QNQ e pontos de crédito” (n.º 2) (Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais). Para o registo das qualificações foi criado o Passaporte Qualifica que “é um instrumento tecnológico de registo das qualificações e competências adquiridas ou desenvolvidas ao longo da vida do adulto e de orientação para percursos de aprendizagem” (passaportequalifica, 2022). As ações de formação a desenvolver no âmbito do CNQ são inscritas no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) (n.º 2 do artigo 11º Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro). “O SIGO é coordenado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) para a gestão da rede de oferta educativa e formativa e dos percursos educativos e formativos de jovens e adultos, abrangendo a rede de entidades formadoras do SNQ, incluindo os Centros Qualifica.” (DGEEC, 2021)

A organização e gestão do processo formativo dos profissionais das escolas obedece, também, a diplomas legais próprios, que serão explorados no Capítulo 2 da dissertação.

1.5 Qualidade da formação

As exigências/mudanças socioeconómicas deixaram marcas na evolução do conceito de qualidade. Se, inicialmente, a obtenção de qualidade se focava, principalmente, no produto e na inspeção e no controlo, atualmente, está mais associada à identificação de necessidades, à prevenção de falhas, atentando às várias fases e processos de produção. A qualidade requer o cumprimento de determinadas exigências, tais como: “a satisfação do destinatário; a definição dos requisitos ou das necessidades; a adequação ao uso; a avaliação do produto obtido; a melhoria contínua; o envolvimento de todos e o papel determinante das chefias, na orientação e acompanhamento de todo o processo” (MDN, 2014, pp.1-2). “Uma organização focada na qualidade promove uma cultura que se traduz em comportamentos, atitudes, atividades e processos que proporcionam valor ao satisfazer as necessidades e as expectativas dos clientes e de outras partes interessadas relevantes” (IPQ, 2015a, p. 7).

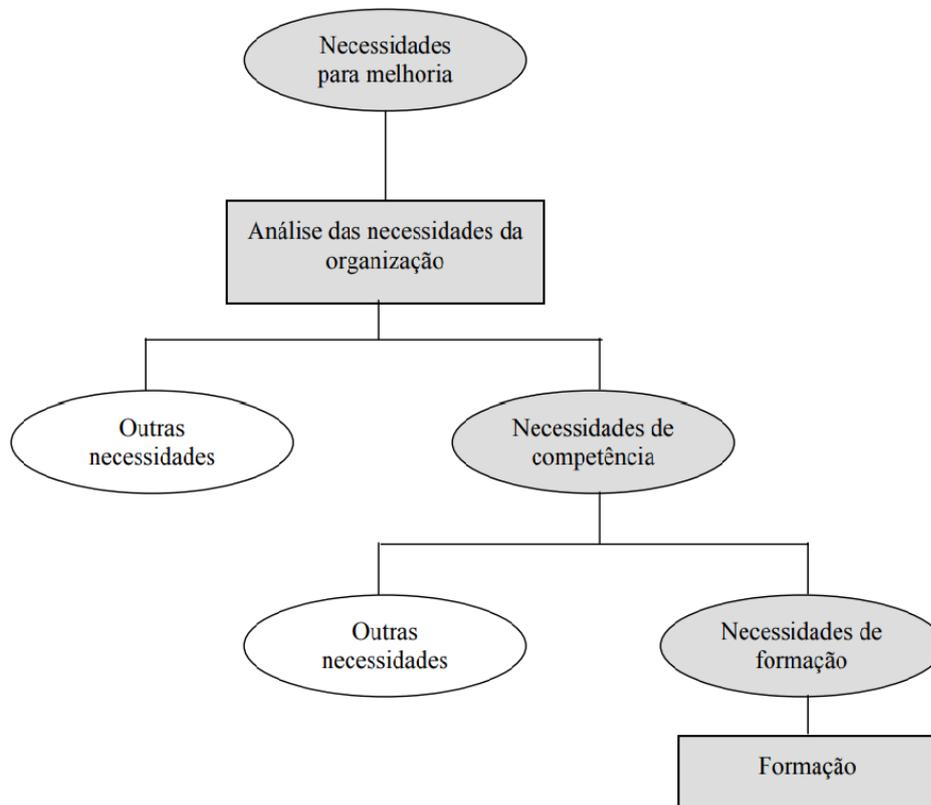
Existem Normas Portuguesas (NP) (Instituto Português da Qualidade – IPQ) e internacionais (*International Organization for Standardization* – ISO) que versam a gestão e o desenvolvimento da qualidade numa organização, possibilitando a adoção de sistemas que permitam o aumento da credibilidade da empresa junto do consumidor/cliente, a competitividade do produto/serviço, a deteção de anomalias no produto/processo e o aumento da satisfação do consumidor. No que se refere aos Sistemas de Gestão da Qualidade foram desenvolvidas normas, como por exemplo: ISO 9000:2015 – Sistemas de gestão da qualidade – Fundamentos e vocabulário (IPQ, 2015a); ISO 9001:2015 - Sistemas de gestão da qualidade – Requisitos (IPQ, 2015b); ISO 9004:2018 – Gestão da Qualidade – Qualidade de uma organização (ISO, 2018b).

A área da educação e formação não é exceção, procurando adotar um Sistema de Gestão de Qualidade (SGQ) que potencie a gestão, a organização, os resultados e a melhoria contínua das organizações educativas. “Um SGQ inclui atividades que permitem à organização identificar os seus objetivos e determinar os processos e recursos requeridos para atingir os resultados desejados” (IPQ, 2015a, p. 8). A NP ISO 10015:2002 - Gestão da qualidade - Linhas de orientação para a formação - fornece linhas orientadoras no âmbito da identificação e análise de necessidades de formação, da conceção e planeamento da formação, da implementação da formação, da avaliação dos resultados da formação, da monitorização e na melhoria do processo formativo (IPQ, 2002). A norma ISO 21001:2018 – Sistemas de Gestão para organizações educacionais –

Requisitos com orientação para uso – apresenta requisitos genéricos, comuns a todas as organizações que fornecem produtos e serviços educacionais (ISO, 2018a).

Figura 3

Melhoria da qualidade através da formação



Fonte: NP ISO 10015:2002 - Gestão da qualidade - Linhas de orientação para a formação (IPQ, 2002, p. 5).

No que respeita, ainda, à qualidade da formação e ao SNQ, os requisitos de qualidade relacionam-se com características ou condições mínimas de estruturação da atividade formativa de uma entidade formadora, relativas à capacidade de responder: a requisitos de estrutura e organização internas (recursos humanos e espaços e equipamentos); a requisitos de processos no desenvolvimento da formação (planificação, conceção, organização, desenvolvimento e avaliação de formação, regras de funcionamento, organização de dossiês técnico-pedagógicos, contratos de formação, tratamento de reclamações); a requisitos de resultados e melhoria contínua (acompanhamento pós-formação, análise de resultados e orientação para melhoria contínua) (Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro, alterada e republicada pela Portaria n.º 208/2013, 26 de junho). A entidade formadora deve cumprir os requisitos de qualidade

e os deveres associados a esse reconhecimento, previstos na lei. A Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), sem prejuízo das competências próprias de entidades competentes setoriais, é responsável pelo Sistema de Certificação de entidades formadoras nacional (DGERT, 2022). O artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro, refere que “o SNQ deve promover a qualidade do ensino e formação profissionais, (...) alinhados com os princípios do Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais”. A certificação das entidades formadoras, a qualificação dos formadores e outros técnicos de formação, a avaliação periódica dos seus resultados, a informação e orientação escolar e profissional, bem como o financiamento público da formação profissional são elementos essenciais na garantia de qualidade do SNQ.

No que diz respeito à temática deste estudo, o Despacho n.º 4595/2015 estabelece o processo de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada (artigo 1.º), relativo ao regime jurídico da formação contínua de professores (RJFCP) (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), que

prevê os princípios gerais que organizam a formação contínua dos educadores de infância e dos docentes dos ensinos básico e secundário em exercício efetivo de funções em agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas da rede pública, dos docentes das escolas públicas portuguesas no estrangeiro e dos docentes dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo associados de um Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE). (preâmbulo do Despacho n.º 4595/2015)

No seu preâmbulo, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro (RJFCP), refere que é importante “garantir a qualidade da formação através de dispositivos de regulação diversificados” com o objetivo de obter informação fiável que apoie o “processo de tomada de decisão sobre formação contínua de docentes”, permitindo “uma maior adequação da oferta formativa às exigências do presente e do futuro”.

No sentido de garantir a qualidade da formação, as entidades formadoras devem adotar processos que permitam identificar necessidades de formação e planear, desenvolver, implementar e avaliar a resposta formativa. Para esse efeito, existem vários modelos/ciclos de *design* formativo (ADDIE - Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação, Avaliação; Dick e Carey; entre outros). A título de exemplo, o modelo ADDIE é constituído por 5 etapas (fases): análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação (IEFP, 2004). A análise permite identificar as lacunas que existem entre os resultados desejados e as competências dos formandos; na fase de *design* define-se a estratégia formativa a seguir (objetivos; plano de comunicação; plano de

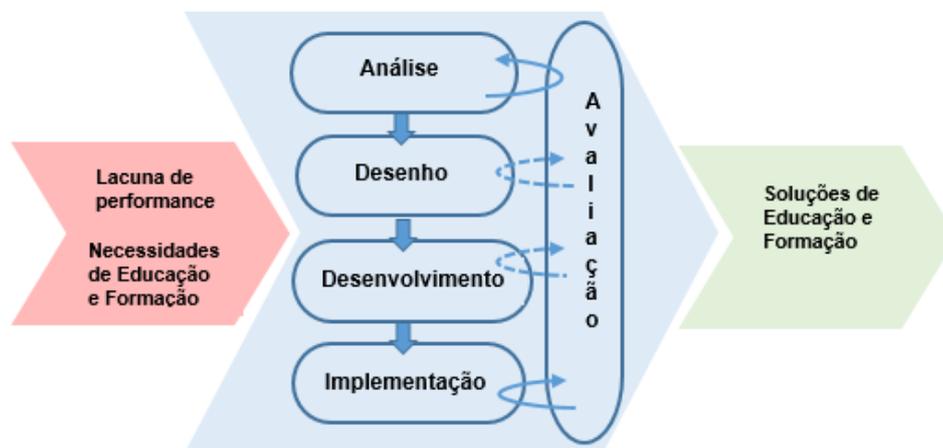
avaliação), de forma a responder às necessidades levantadas na fase de análise; na fase de desenvolvimento produzem-se e testam-se os instrumentos que dão resposta à estratégia definida na fase de *design*; na fase de implementação verifica-se se o curso decorre conforme o previsto, garantindo-se que os recursos estão disponíveis; a fase de avaliação envolve a obtenção de feedback sobre o curso e sobre as aprendizagens.

A Abordagem Sistémica da Formação (ASF) pretende responder às exigências de qualidade e definir e produzir soluções de formação eficazes, eficientes e suportáveis, com o objetivo de colmatar lacunas, ou seja, resolver um determinado problema de forma a atingir os objetivos definidos.

A Figura 4 apresenta as fases da abordagem sistémica da formação (análise, desenho; desenvolvimento; implementação; avaliação) do modelo da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). As diferentes fases estão interligadas e o processo avaliativo assume relevância na medida em que permitirá promover a melhoria contínua nas diferentes fases do processo formativo.

Figura 4

Fases da abordagem sistémica da formação



Fonte: *BI-SC Education and individual training directive 075-007* (OTAN, 2015)

No presente capítulo abordou-se a EFA, explorando-se os seguintes tópicos: conceito de educação e formação numa perspetiva de educação ao longo da vida; o sistema educativo português e a modalidade de educação de adultos; as políticas de educação e formação de adultos em Portugal nas últimas décadas; as estruturas, os instrumentos e as modalidades do SNQ; por fim, a qualidade da formação. É um capítulo mais genérico, que introduz a temática de EFA, no entanto, a formação do pessoal docente

e não docente orienta-se, também, por diplomas legais específicos, que irão ser explorados no próximo capítulo.

Capítulo 2 – O papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas na formação contínua dos profissionais das escolas

O Capítulo 2 está dividido em duas partes, uma primeira parte, relativa à caracterização dos CFAE, em que se expõem os diplomas legais que estabelecem as suas regras de organização e de funcionamento, e uma segunda parte, relativa à formação contínua de pessoal docente e não docente.

2.1 Centros de Formação de Associação de Escolas

(...) os Centros de Formação [CFAE] não são panaceia para coisa nenhuma; em articulação com outras dinâmicas que potenciem a procura de melhores prestações profissionais, eles são nichos disponíveis para a incubação de vários tipos de dinâmicas promotoras da qualidade e reúnem boas condições para responder com versatilidade e inteligência às crescentes necessidades de atualização por parte dos professores. (J. Azevedo, 1994, p. 272)

Os CFAE, criados em 1992 (na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - revogado), surgiram com o intuito de apoiar a capacidade das escolas para responder autonomamente às necessidades e aos desafios formativos. As escolas, em articulação com os CFAE, passariam a assumir um papel de responsabilidade no que diz respeito à estratégia formativa. Segundo J. Azevedo (1994), os CFAE poderiam ser: “centros de desenvolvimento de novas competências profissionais” (p.270); “centros autónomos e territoriais” (p.270); “centros de cooperação” (p.270); “centros nevrálgicos de um novo profissionalismo” (p.270); “centros de ligação ao ensino superior” (p.271); “centros de adequação” (p.271); “centros de imagem” (p.271).

Os CFAE passariam a apoiar as escolas na resposta às necessidades formativas dos seus profissionais, atentando às especificidades de um determinado contexto escolar, não generalizado, de forma a favorecer o desenvolvimento organizacional.

A oferta de formação de cada um dos centros, para ser adequada e pertinente em relação à singularidade dos destinatários e dos contextos, implica um processo de fabrico “por medida” que faz apelo a uma lógica de projeto. A capacidade, por parte de cada Centro, para construir um projeto de formação próprio que, claramente, se diferencie de um somatório de ações de formação constitui uma condição necessária para a afirmação da sua autonomia. (Barroso & Canário, 1995, p. 278)

Estes centros, no que diz respeito à formação contínua de professores, foram precedidos por um conjunto de estruturas, pós 25 de abril, que já atentavam a um modelo de descentralização das políticas educativas, que tentaram incentivar a autonomia dos professores e valorizar a articulação entre professores e escolas, como, por exemplo, os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP) e os Centros de Apoio Pedagógico (CAP). Nos anos oitenta, do século passado, surgem as Escolas Superiores de Educação (ESE) e os Centros de Apoio à Formação de Professores (CAFOP) em ligação a cada escola.

A formação contínua de professores em Portugal conheceu um decisivo impulso com a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), na década de noventa. Enquanto numa primeira fase a formação de adultos se manteve à parte dos problemas organizacionais, com o surgimento destes centros assiste-se a uma articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho, em que a formação é reconhecida como um investimento produtivo e ao serviço de um projecto de mudança. (Viegas, 2007, p. 219)

Apesar deste importante avanço na ligação entre a formação e o mundo do trabalho, a autonomia e a capacidade de afirmação e atuação dos CFAE tem sido, ao longo dos anos, afetada pela dependência de uma entidade financiadora, com verbas mais ou menos generosas, e pela dificuldade em diversificar as fontes de receita (Viegas, 2007). Segundo Barroso e Canário (1999), a lógica da tutela sobrepôs-se “a uma possível lógica de autonomia” (p. 149 cit. por Viegas, 2007, p. 226) e os “CFAE apareceram como instrumentos de execução de programas financeiros” (p.149 cit. por Viegas, 2007, p. 226). No mesmo sentido, Cardoso, Grave-Resendes e Barreto (2016) referem o seguinte:

se nos anos 90 o paradigma da formação contínua aliava o direito do docente a este tipo de formação à sua progressão na carreira e num contexto de formação centrada na escola, com financiamento disponível, a partir de 2008, ano da reorganização da rede nacional dos CFAE, com a redução significativa desse financiamento, as políticas implementadas traduzem-se em dinâmicas desajustadas das necessidades das escolas e dos interesses dos Docentes, evidenciando os constrangimentos e as contradições impostas pela administração educativa. (p.1085)

Com a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), em 2014, e a definição de um novo paradigma de formação contínua (Cardoso *et al.*, 2016), os CFAE assumem, novamente, um papel preponderante na gestão da formação em contexto escolar. Cardoso *et al.* (2016), nas conclusões da investigação referiram que os diretores dos CFAE, que participaram na sua investigação, “percecionam positivamente a sua ação de proximidade

a nível local e negativamente o apoio e os incentivos da administração educativa” (p. 1092).

Importa, ainda, referir que na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), com o objetivo de “promover um ensino de qualidade para todos, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das escolas” (PNPSE, 2016) e, na sua estratégia de apoio às escolas e aos profissionais, o programa atribuiu destaque à formação contínua financiada, reconhecendo a importância e o contributo dos CFAE na formação em contexto escolar. O mesmo se verificou com outros programas, nomeadamente, mais recentemente, o de capacitação digital.

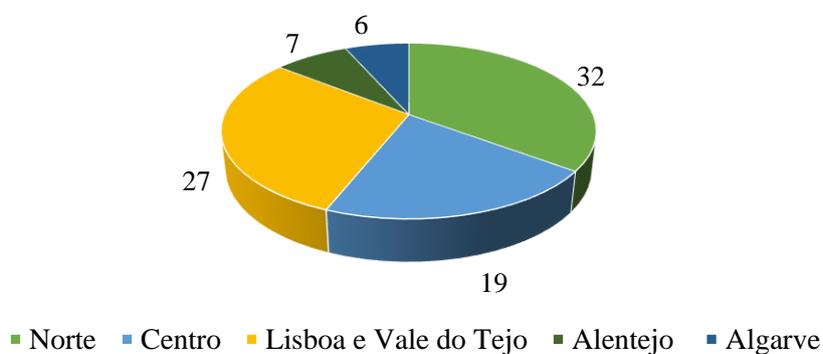
Os CFAE, pela sua natureza agregadora das escolas que lhes estão associadas, reúnem condições naturais para cimentar redes colaborativas de escolas assentes em lógicas e racionalidades negociadas e em meios que as próprias escolas associadas asseguram ao longo do tempo baseadas na confiança e reciprocidade. (PNPSE, 2016)

Os CFAE, atualmente, encontram-se ativos nos programas de formação contínua financiada lançados pela tutela, participando “em programas de formação de âmbito nacional” e colaborando “com os serviços do Ministério da Educação e Ciência nos programas e atividades previstos na lei”, conforme o estipulado no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º127/2015, de 7 de julho.

Relativamente à sua distribuição, atualmente, o território nacional tem 91 CFAE, agrupados em cinco (5) redes regionais: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. A Figura 5 apresenta a distribuição dos CFAE por redes regionais.

Figura 5

Número de CFAE por rede regional



Fonte: Elaboração própria

De forma decrescente, a rede CFAE Norte apresenta 32 CFAE, a rede CFAE Lisboa e Vale do Tejo apresenta 27 CFAE, a rede CFAE Centro apresenta 19 CFAE, a rede CFAE Alentejo apresenta 7 CFAE e, por fim, a rede CFAE Algarve apresenta 6 CFAE.

2.1.1 Enquadramento legal

Em seguida, com base no enquadramento legal dos CFAE, fazemos a caracterização e damos conta da sua organização e funcionamento. O Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos CFAE. De acordo com o preconizado no artigo 4.º daquele diploma legal, os CFAE “são entidades formadores que integram as escolas”, apresentando-se como entidades formadoras e gestoras da formação contínua do pessoal docente e não docente (artigo 2.º). Este diploma estabelece um conjunto de princípios orientadores, objetivos e competências, conforme se verifica na Tabela 5.

Tabela 5

Princípios orientadores, objetivos e competências dos CFAE (Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho)

Princípios orientadores (artigo 6.º)	Objetivos (artigo 7.º)	Competências (artigo 8.º)
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	a) Garantir a execução de planos de formação visando o melhor desempenho das escolas enquanto organizações empenhadas na procura da excelência, designadamente através da valorização da diversidade dos seus recursos humanos; b) Coligir a identificação das prioridades de formação de curto e médio prazo do pessoal docente e não docente indicadas pelas escolas associadas; c) Promover o desenvolvimento da formação contínua do pessoal docente e não docente das escolas associadas, através da elaboração e implementação de planos	a) Coordenar a identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas e definir as respetivas prioridades a considerar na elaboração do plano de formação do CFAE; b) Elaborar e implementar planos anuais e plurianuais de formação, tendo em consideração as prioridades estabelecidas; c) Constituir e gerir uma bolsa de formadores internos, certificados como formadores pelas entidades competentes, entre os profissionais das escolas associadas; d) Certificar ações de formação de curta duração previstas no regime jurídico da formação contínua, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, para os efeitos previstos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos

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

(continuação da Tabela 5)

Princípios orientadores (artigo 6.º)	Objetivos (artigo 7.º)	Competências (artigo 8.º)
<p>constituem matérias curriculares;</p> <p>d) Melhoria da eficácia dos recursos humanos e materiais das escolas associadas;</p> <p>e) Planificação plurianual baseada em prioridades pedagógicas e organizacionais orientadas para a melhoria do ensino;</p> <p>f) Construção e aprofundamento de redes qualificantes de formação, como forma de potenciar os recursos humanos;</p> <p>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;</p> <p>h) Reconhecimento da relevância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes e na melhoria do sistema educativo;</p> <p>i) Melhoria da qualificação das estruturas de direção e gestão;</p> <p>j) Desenvolvimento de centros de recursos educativos de apoio à melhoria do ensino e das escolas;</p> <p>k) Adoção de uma cultura de avaliação e melhoria do impacto da formação.</p>	<p>de formação adequados às prioridades definidas;</p> <p>d) Assegurar o apoio às escolas associadas na implementação dos currícula e na concretização de projetos específicos;</p> <p>e) Construir redes de parceria com instituições de ensino superior, tendo em vista a adequação e a qualidade da oferta formativa;</p> <p>f) Fomentar a divulgação e disseminação das boas práticas, da partilha de experiências pedagógicas e de recursos educativos adequados às necessidades organizacionais, científicas e pedagógicas das escolas e dos profissionais de ensino;</p> <p>g) Garantir a qualidade da formação, através de mecanismos de monitorização e de avaliação da formação e do seu impacto e reformular os planos de formação em conformidade com os resultados obtidos;</p> <p>h) Colaborar com a administração educativa em programas relevantes para o sistema educativo.</p>	<p>Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril;</p> <p>e) Promover e divulgar iniciativas de interesse formativo para as escolas, docentes, não docentes e comunidade educativa, designadamente a partir de dispositivos de formação à distância e de informação, favorecendo o estabelecimento de redes através da utilização de plataformas eletrónicas;</p> <p>f) Criar, gerir e divulgar recursos educativos de apoio às escolas e às práticas profissionais;</p> <p>g) Apoiar e acompanhar projetos pedagógicos nas escolas associadas;</p> <p>h) Contratualizar com as escolas associadas os recursos necessários à concretização dos objetivos definidos;</p> <p>i) Estabelecer protocolos com as instituições de ensino superior no âmbito da identificação de necessidades de formação, da concretização dos planos de ação, da inovação e da avaliação da formação e dos seus impactos;</p> <p>j) Promover o estabelecimento de redes de colaboração com outros CFAE e outras entidades formadoras, com vista à melhoria da qualidade e da eficácia da oferta formativa e da gestão dos recursos humanos e materiais;</p> <p>k) Participar em programas de formação de âmbito nacional;</p> <p>l) Colaborar com os serviços do Ministério da Educação e Ciência nos programas e atividades previstos na lei.</p>

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

O trabalho do CFAE, tendo por base o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, prende-se, principalmente, com a garantia de execução de planos de formação visando o melhor desempenho das escolas e dos seus recursos humanos, reconhecendo a relevância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes e na melhoria do sistema educativo. De acordo com o artigo 9.º do mesmo documento, os CFAE atendem às orientações do Ministério da Educação e Ciência e à regulamentação do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, sem prejuízo da autonomia pedagógica. A Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), de acordo com o n.º 1 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, “é responsável pela constituição de um sistema de informação no qual devem constar, entre outros, elementos sobre a oferta de formação, a formação realizada e os indicadores de desempenho”.

Ao nível do funcionamento, os CFAE organizam-se da seguinte forma: comissão pedagógica e diretor (artigo 11.º). A comissão pedagógica é constituída pelos seguintes elementos: o diretor do CFAE; o conselho de diretores; e a SFM (artigo 12.º). O diretor do CFAE preside à comissão pedagógica e ao conselho de diretores e coordena a SFM. De acordo com o artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, o diretor do CFAE possui as seguintes competências:

- a) Gerir a atividade pedagógica e organizativa do CFAE;
- b) Representar o CFAE nas tarefas e funções que o exigirem;
- c) Presidir à comissão pedagógica e às suas secções;
- d) Coordenar a identificação das prioridades de formação das escolas e dos profissionais de ensino;
- e) Conceber, coordenar e gerir o plano de formação e de atividades do CFAE;
- f) Coordenar a bolsa de formadores internos;
- g) Zelar pela aplicação de critérios de rigor e adequação da aplicação dos critérios de avaliação dos formandos pelos diferentes formadores internos e externos;
- h) Assegurar a articulação com outras entidades e parceiros, tendo em vista a melhoria do serviço de formação prestado e a satisfação eficaz das necessidades formativas;
- i) Organizar e acompanhar a realização das ações de formação previstas nos planos de formação e de atividade do CFAE;
- j) Promover iniciativas de formação de formadores, através do estabelecimento de redes com outros CFAE;
- k) Assegurar, no quadro da secção de formação e monitorização, a organização de processos sistemáticos de monitorização da qualidade da formação realizada e a avaliação periódica da atividade do CFAE em termos de processos, produto e impacto;
- l) Cumprir com outras obrigações legalmente estabelecidas;
- m) Elaborar o projeto de orçamento do CFAE;
- n) Elaborar o relatório anual de formação e de atividades do CFAE.

A Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto, estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho dos docentes que exercem as funções de:

- a) Diretor de estabelecimento público de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário - agrupamento de escolas ou escola não agrupada - a seguir também designados por escolas;
- b) Diretor de centro de formação de associação de escolas (CFAE);
- c) Diretor das escolas portuguesas no estrangeiro.

Os diretores de CFAE estão inclusos na portaria referida anteriormente e a avaliação do desempenho efetua-se no final do período correspondente à duração do escalão da carreira em que o avaliado se encontra integrado, nos termos do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente - ECD). A avaliação interna é efetuada pela comissão pedagógica e a avaliação externa tem por base os resultados da última avaliação externa realizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Conforme o referido anteriormente, o diretor de CFAE, para além de presidir a comissão pedagógica, preside o conselho de diretores e coordena a SFM. A constituição e as competências do conselho de diretores e da SFM são apresentadas na

Tabela 6.

Tabela 6

Constituição e competências do conselho de diretores e da secção de formação e monitorização do CFAE

	Conselho de diretores	Secção de formação e monitorização
Constituição	Diretores das escolas associadas do CFAE e diretor do CFAE, que preside.	Responsável do plano de formação de cada uma das escolas associadas e pelo diretor do CFAE, que coordena.
Competências	<ul style="list-style-type: none"> a) Definir e divulgar o regulamento do processo de seleção do diretor do CFAE; b) Selecionar o diretor do CFAE a partir de um procedimento concursal ou proceder à sua recondução nos termos do n.º 4 do artigo 18.º; c) Aprovar o regulamento interno do CFAE sob proposta da secção de formação e monitorização; d) Aprovar o plano de formação do CFAE, ouvida a secção de formação e monitorização; e) Aprovar o plano anual de atividades do CFAE, ouvida a secção de formação e monitorização; f) Aprovar os princípios e critérios de constituição e funcionamento da bolsa de formadores internos, ouvida a secção de formação e monitorização; g) Aprovar a constituição da bolsa de formadores internos para cada ano escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaborar a proposta de regulamento interno do CFAE; b) Facilitar e promover a comunicação e a articulação entre as escolas associadas do CFAE; c) Participar na definição das linhas orientadoras e das prioridades para a elaboração dos planos de formação e de atividades do CFAE; d) Colaborar na identificação das necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas; e) Propor a organização de ações de formação de curta duração; f) Estabelecer a articulação entre os projetos de formação das escolas e o CFAE;

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

(continuação da Tabela 6)

	Conselho de diretores	Secção de formação e monitorização
Competências	h) Aprovar e reconhecer ações de formação de curta duração previstas no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro; i) Aprovar os protocolos de colaboração entre o CFAE e outras entidades; j) Aprovar o projeto de orçamento do CFAE; k) Acompanhar e garantir a aplicação de critérios de rigor, justiça e coerência nos processos de avaliação decorrentes das atividades do CFAE; l) Aprovar o relatório anual de formação e atividades do CFAE; m) Monitorizar o impacte da formação realizada nas escolas associadas, nos docentes e não docentes, assim como propor as reformulações tidas por convenientes; n) Participar na avaliação do desempenho docente do diretor do CFAE nos termos da lei.	g) Apresentar orientações para o recrutamento e seleção dos formadores da bolsa interna, bem como de outros formadores cuja colaboração com o CFAE se considere relevante; h) Acompanhar a execução dos planos de formação e de atividades do CFAE e de cada escola associada; i) Propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das atividades do CFAE; j) Avaliar o impacte da formação na melhoria da aprendizagem nas escolas associadas; k) Elaborar o relatório anual de avaliação da formação e atividades do CFAE.

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

Os diretores dos CFAE presidem à comissão pedagógica e contam com a colaboração dos diretores das escolas associadas, através do conselho de diretores, nas decisões de carácter organizativo, regulamentar, orçamental, de avaliação e de certificação, e com a colaboração dos responsáveis pelos planos de formação das escolas associadas, através da SFM, para a execução das atividades do CFAE (levantamento de necessidades; elaboração do plano de formação, acompanhamento e avaliação).

2.1.2 Avaliação nos Centros de Formação de Associação de Escolas

A melhoria da qualidade do processo educativo está dependente da melhoria da qualidade de desempenho dos professores e do pessoal não docente das escolas. Os CFAE desempenham um papel importante na formação, na capacitação e no desenvolvimento dos profissionais da escola.

A ação dos CFAE, enquanto entidades formadoras, e das escolas, tanto no domínio pedagógico, como no da organização da formação considerada prioritária para a melhoria do sucesso, concretizado nas aprendizagens das crianças e dos alunos, em harmonia com os respetivos projetos educativos (IGEC, 2008).

Tendo em conta a importância da informação referida anteriormente e cientes de que o processo avaliativo de uma organização permite a introdução de melhorias, a avaliação dos CFAE e dos seus processos é fundamental. A alínea j) do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, relativo aos princípios orientadores, refere que os CFAE devem “adotar uma cultura de avaliação e melhoria do impacto da formação”. Na alínea h) do artigo 7.º do mesmo decreto-lei, 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”. Também terá de ser elaborado “um relatório anual de avaliação da formação e atividades do CFAE” (alínea k, do artigo 16.º), sendo uma das competências do diretor de CFAE a de “assegurar, no quadro da secção de formação e monitorização, a organização de processos sistemáticos de monitorização da qualidade da formação realizada e a avaliação periódica da atividade do CFAE em termos de processos, produto e impacto” (alínea k, do artigo 20.º). Por último, importa referir que o artigo 20.º do capítulo V, relativo à avaliação, reconhecimento, certificação e monitorização da formação, expõe as responsabilidades das entidades formadoras no âmbito do processo avaliativo.

Assim, compete à IGEC, a avaliação externa dos CFAE, a qual visa:

Promover a qualidade da formação contínua, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho dos CFAE;
Fomentar a articulação da formação contínua com os objetivos de política educativa local e nacional, possibilitando o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino;
Potenciar os recursos endógenos dos CFAE e das escolas na produção de respostas formativas de qualidade, com base nas prioridades identificadas;
Contribuir para a regulação da formação contínua, dotando os responsáveis pelas políticas públicas da educação e pela administração dos CFAE de informação pertinente. (IGEC, s.d)

O processo de avaliação externa dos CFAE pela IGEC aparenta estar, tendo em conta o analisado no *site* da IGEC, dependente de publicação de norma legal autorizadora para despesas com a atividade (IGEC, s.d.).

2.2 Formação contínua de atores educativos

A formação contínua tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente e não docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento e na melhoria das próprias escolas. Não se imagina, atualmente, que um profissional faça o seu percurso

sem qualquer atualização ou aperfeiçoamento. Tendo em conta que os CFAE desempenham um papel preponderante na formação dos profissionais das escolas e até no processo de avaliação de desempenho dos mesmos, os próximos pontos proporcionam informação relativa à formação contínua de pessoal docente e não docente.

2.2.1 Formação contínua de pessoal docente

Não é fácil a este grupo profissional [professores] construir permanentemente a sua identidade. A complexidade inerente à instituição escolar, a pluralidade de parceiros e expectativas, a amálgama, a imprecisão e até a contradição de objetivos definidos pelos vários intervenientes e a multiplicidade de interesses que se cruzam na escola, são fatores, entre outros, que não concorrem para uma imediata e sólida identificação profissional. (J. Azevedo, 1994, p. 281)

Um processo formativo que proporcione condições de desenvolvimento profissional é essencial, uma vez que, segundo Gatti (2016), “a formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais” (p. 164).

a ideia de que a formação de professores pode fazer a diferença na aprendizagem dos futuros professores, e conseqüentemente na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, e a crescente preocupação com a sua qualidade e a eficácia (Harris & Sass, 2011; Imig, Wiseman, & Neel, 2014) constituem dois elementos recorrentes nos estudos mais recentes. (Flores, 2015, p. 2)

A publicação do RJFCP (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro) ambiciona a melhoria da qualidade do ensino e de desempenho docente, que se configura num

novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional. Nesta perspetiva, a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui-se como eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação, e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes. (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro)

No que diz respeito às ações de formação contínua, o artigo 6.º do mesmo decreto-lei refere as seguintes modalidades: cursos de formação; oficinas de formação; círculos de estudos; ações de curta duração. Segundo o artigo 10.º, as entidades formadoras são: os CFAE; as instituições de ensino superior; os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; os serviços centrais do Ministério da

Educação e Ciência; e outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito. Relativamente à acreditação, reconhecimento e certificação, e de acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, o processo de acreditação das entidades formadoras, dos formadores e das ações de formação é da competência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e o processo de reconhecimento e certificação das ações de curta duração é da competência das entidades formadoras, sendo no caso dos CFAE da competência do conselho de diretores da comissão pedagógica do CFAE. O Capítulo V do mesmo decreto-lei explica as regras relativas à avaliação, reconhecimento, certificação e monitorização da formação. O Despacho n.º 4595/2015 estabelece o processo de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada, em cumprimento do estabelecido no n.º 3 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, “a avaliação, certificação e reconhecimento da formação é objeto de despacho do membro do Governo responsável pela área da educação”.

A formação contínua desempenha um papel importante no sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (também designado por designado por ECD).

De acordo com o n.º 3 do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, os objetivos da avaliação do desempenho são os seguintes:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional.

De acordo com n.º 2 do artigo 3.º do mesmo decreto, a avaliação de desempenho “deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada” e a avaliação incide nas seguintes dimensões (artigo 4.º): científica e pedagógica;

participação na escola e relação com a comunidade; formação contínua e desenvolvimento profissional, dando resposta a três das dimensões do perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida), no qual se estabelecem os “referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (n.º 1 de Anexo do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

No caso dos docentes em mobilidade e exercício de funções em organismos que não são escolas, a avaliação do desempenho é realizada em organismos da administração pública, nos termos do Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP 3).

2.2.2 Formação contínua de pessoal não docente

A formação dos profissionais não docentes que exercem funções nas escolas, segue os diplomas legais estabelecidos para a administração pública, tanto ao nível da formação profissional (Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro), como ao nível da avaliação do desempenho (Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro - SIADAP). O n.º 1 e o n.º 2 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro, refere o seguinte:

1 - A formação contínua visa promover a atualização e a valorização pessoal e profissional dos trabalhadores e dirigentes em funções públicas, em consonância com as políticas de desenvolvimento, inovação e mudança da Administração Pública.

2 - A formação contínua desenvolve-se ao longo da carreira profissional do trabalhador em funções públicas e integra a aprendizagem formal, a não formal e a informal. (...)

Estes profissionais estão, no caso das escolas públicas, sob a tutela do município (Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto), cabendo a este a responsabilidade pela sua formação. No entanto, de acordo com o artigo 2.º do Decreto-Lei 127/2015, de 7 de julho, os CFAE são entidades formadoras e gestoras da formação contínua do pessoal docente e não docente, logo o processo formativo dos profissionais não docentes também deve ser considerado, mesmo que seja em articulação com o município.

O código de trabalho (Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, e respetivas atualizações), no n.º 2 do artigo 131.º (formação contínua), refere que “o trabalhador tem

direito, em cada ano, a um número mínimo de quarenta horas de formação contínua ou, sendo contratado a termo por período igual ou superior a três meses, a um número mínimo de horas proporcional à duração do contrato nesse ano”. Segundo a alínea a) do n.º 1 do mesmo artigo, o empregador deve “promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa”.

No que diz respeito à formação do pessoal não docente, cabe à DGAE, nos termos da alínea i) do artigo 4.º da Portaria n.º 30/2013, de 29 de janeiro, acreditar as ações de formação do pessoal não docente e foi criada uma aplicação eletrónica que permite que a DGAE cumpra o disposto no n.º 1 do artigo 31.º e no n.º 3 do artigo 32.º do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho.

Com este capítulo pretendeu-se fornecer informação sobre os CFAE, expondo o seu surgimento, o caminho percorrido e os diplomas legais que estabelecem as suas regras de organização e de funcionamento, apresentando o seu papel no processo de formação contínua do pessoal docente e não docente.

Capítulo 3 – Avaliação Externa das Escolas

No presente capítulo explora-se o tema da AEE, apresentando-se, para melhor compreensão da temática, um breve enquadramento conceptual da avaliação de organizações educativas. Apresenta-se o enquadramento legal e os principais diplomas e programas desenvolvidos no âmbito da AEE. Analisam-se os referenciais e os quadros de referência dos três ciclos de AEE, procurando-se identificar referências à formação do pessoal docente e não docente e ao envolvimento dos CFAE no processo de AEE.

3.1 Avaliação de organizações educativas

O propósito mais importante da avaliação não é provar, mas sim melhorar.
(Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p.151)

A avaliação foi, durante algum tempo, em contexto educativo, acolhida receosamente, no entanto, cada vez mais, a avaliação é encarada como uma possibilidade de crescimento, de introdução de melhorias e de garantia de qualidade. Segundo Nogueira (2019), “a avaliação não tem fim, é um processo contínuo e permanente” (p. 30). “Há cada vez mais escolas a entenderem que a avaliação pode ser instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento, accionando processos de auto-avaliação ou contratando avaliações externas” (Costa & Ventura cit. por J. M. Azevedo, 2005, p. 7).

Segundo Sobrinho,

a avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de rutura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais. (cit. por Sá, 2009, p. 89)

Fialho (2009) refere que “a avaliação das organizações escolares é hoje uma necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentração e descentralização, seguidas por diversos Estados, da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas” (p. 2).

Guerra (1993) refere que “a avaliação produzirá diálogo, entendimento e aprimoramento dos programas que são colocados ao serviço dos usuários. Não é porque estão a funcionar que são bons, não é porque foram implantados com a melhor intenção

produzem os melhores efeitos” (p.23); A avaliação proposta pelo autor apresenta as seguintes características: “independente e, portanto, comprometida; qualitativa e não meramente quantificável; democrática e não autocrática; processual e não meramente final; participativa e não mecânica; colegial e não individualista; externa mas com iniciativa interna” (pp.24-25).

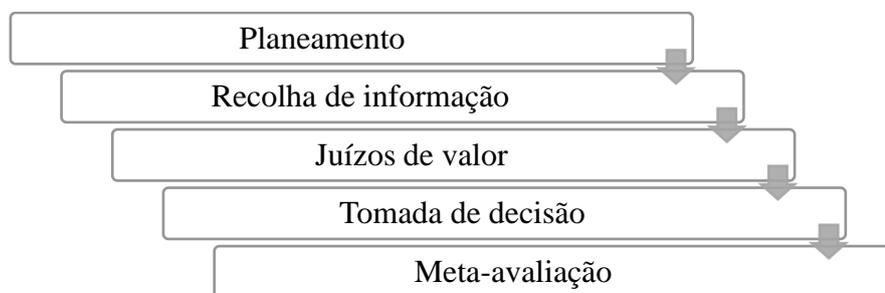
A avaliação educacional, seja ela interna ou externa, tem como finalidades: fornecer dados sobre o desempenho e rentabilização do investimento (prestação de contas), produzir conhecimento sobre as várias dimensões da escola, e potenciar o desenvolvimento (melhoria).

Potenciar processos de avaliação educacional sistemática nas escolas – quer pela avaliação externa, quer pela autoavaliação – concedendo-lhes os recursos necessários (humanos e materiais), é um sistema que consome um conjunto de bens, mas que é sobretudo resultado de uma visão de futuro a longo prazo e que, por isso, deve merecer toda a atenção e esforço do sistema político. (Sousa, 2020, p. 164)

O processo avaliativo é constituído por diversas fases que vão desde o planeamento até à meta-avaliação, conforme se verifica na Figura 6.

Figura 6

Fases do processo avaliativo



Fonte: Elaboração própria

Na fase de planeamento importa definir os objetivos (para onde se pretende ir), as metas (até onde se pretende ir), a estratégia (como se vai lá chegar) e os indicadores (onde recolher a informação/que dados vamos utilizar para recolher a informação). A informação recolhida é alvo de juízos de valor, facilitando a tomada de decisão. A meta avaliação analisa todo o processo avaliativo, de forma a potenciá-lo.

3.1.1 *Accountability* em educação

O conceito de avaliação aparece, muitas vezes, associado ao termo *accountability*. O conceito de *accountability* teve origem na gestão empresarial, relativo à prestação de contas, focado nos resultados e na produtividade económico-financeira. No entanto, nas últimas décadas, o termo tem vindo a ser utilizado no domínio das políticas educativas.

Prestar contas não é sobretudo revelar taxas, gráficos, números. Pode ser isso e deve ser muito mais: um momento de diálogo social e de análise crítica do desempenho das instituições educativas e dos seus vários intervenientes. Ninguém está de fora a julgar os de dentro. Todos estão de dentro a avaliar caminhos seguidos e os resultados alcançados, sempre na mira de criar as condições para os vir a melhorar. (J. Azevedo, 1994, p. 249)

Smith e Benavot (2019) referem que a utilização de *accountability* é cada vez mais frequente nas políticas educativas atuais e é caracterizada pelo foco na monitorização externa e pela ênfase nos resultados. Os autores referem, também, que o facto da maioria das reformas de *accountability* em educação não alcançarem o impacto/resultado pretendido relaciona-se com a necessidade de reforçar a *accountability* nesta área, através do envolvimento dos diferentes atores. A aplicação dos mecanismos de *accountability* apoiados no *managerialism* afetou a confiança na profissão de professor em muitos países (Fitzgerald, 2008, cit. por Smith & Benavot, 2019). Os resultados dos testes passaram a assumir um papel proeminente (*global testing culture*), tornando-se “um sinónimo de *accountability*, que, por sua vez, se tornou um sinónimo de qualidade da educação” (Smith, 2016, cit. por Smith & Benavot, 2019). Segundo A. J. Afonso (2011), “nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados” (p.89), sendo a avaliação dos alunos “apenas uma dimensão do vasto campo da avaliação educacional” (A. J. Afonso, 2014, p.489).

Segundo Penninckx (2017), “se a avaliação de escolas valoriza, sobretudo, os resultados dos alunos (de cariz quantitativo), em prol da *accountability* e da responsabilização do processo de ensino-aprendizagem, este efeito assumido gera efeitos colaterais, designadamente, nos comportamentos estratégicos e no impacto emocional dos atores educativos” (cit. por Sousa & Pacheco, 2018, p.843), levando à importância da reposição da confiança nos professores e noutros *stakeholders* da educação.

Para A. J. Afonso (2011), o conceito de *accountability* é, “em geral, polissêmico e denso” (p.84) e está associado a “três dimensões essenciais autónomas, mas fortemente articuladas: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização” (p.84). A. J. Afonso refere ainda que “sem congruência de pressupostos, valores e metodologias entre a avaliação, prestação de contas e responsabilização torna-se mais difícil haver uma procura de objetividade e transparência relativamente às decisões e práticas políticas, sociais e educacionais” (2011, p.85), propondo uma “concretização alternativa de *accountability* em educação” (2012, p.471). Neste sentido, sugere

uma configuração de *accountability* democraticamente avançada, incluindo a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e suscetíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros. (A. J. Afonso, 2012, pp. 477-478)

Smith e Benavot (2019) apontam/direcionam para o desenvolvimento de uma participação democrática estruturada (voz democrática estruturada) dos diferentes atores (pais e membros da comunidade (clientes); professores e escolas (prestadores de Serviços); Governo (decisores políticos) para uma lógica de *accountability* em educação.

Stobart (2010) propõe um modelo de *accountability* inteligente,

que respeita margens importantes de autonomia dos atores e das organizações educativas, que pressupõe um tempo mais longo para propiciar as mudanças e verificar os seus resultados, que inclui todos os grupos sociais de alunos e que implica também a garantia da própria fiabilidade do modelo de *accountability*. (cit. por A. J. Afonso, 2012, p.477)

A importância de uma voz democrática estruturada, no que diz respeito à lógica de *accountability* em educação, parece uma alternativa benigna, na medida em que apresenta uma solução baseada na participação, união de sinergias entre os diferentes atores e o estado, apresentando uma resposta alternativa a uma *accountability* meramente quantitativa. No entanto, o processo de adoção/implementação de uma voz democrática estruturada pode verificar-se como complexo e quase utópico. Brooke (2013) refere que “tanto a proposta de *accountability* inteligente como a de *accountability* democraticamente avançada, defendidas por A. J. Afonso, requereriam, para a escola, uma reengenharia social e institucional de tal tamanho que a obra ficaria eternamente incompleta” (cit. por A. J. Afonso, 2014, p.494).

Smith e Benavot (2019) também alertam para as dificuldades/obstáculos à implementação de uma voz democrática estruturada na *accountability* em educação, no

entanto, acreditam que, apesar disso, a voz democrática estruturada, desenvolvida e organizada em espaços em que os diferentes atores, com interesses comuns no âmbito da educação, colaboram e, quando aplicada de forma apropriada, cria benefícios para todos os envolvidos. A educação pode ser melhor compreendida se for encarada como uma responsabilidade partilhada, relacionada com uma *infused voice* (Smith & Rowland, 2014, cit. por Smith & Benavot, 2019) e com um modelo híbrido, vertical e horizontal, com uma abordagem de *accountability* diagonal (Fox, 2015, cit. por Smith & Benavot, 2019). Segundo Smith e Benavot (2019), se a intenção é atingir objetivos nacionais e internacionais ambiciosos ao nível da educação, sejam eles relacionados com a inclusão, equidade, qualidade, ou outro, a voz democrática estruturada parece uma forma pertinente para o fazer, uma vez que a responsabilidade nesta área não está concentrada num único indivíduo ou numa única instituição, está sim, dependente de um envolvimento coletivo entre os diferentes atores e o estado. Como sublinha A. J. Afonso,

não há nenhuma razão para não pensarmos ou não escrevermos no sentido de contribuir para resgatar o atual enclausuramento unidimensional da *accountability*, chamando a atenção para a necessidade de pensar outras alternativas que sejam mais densas e sustentáveis do ponto de vista teórico-conceptual e/ou que demonstrem ter outra pertinência política e educacional. Mas sabemos também que é preciso o exercício da coragem cívica para pôr em prática, na realidade das escolas e dos sistemas educativos, essas mesmas alternativas. E este é, certamente, um dos desafios (culturais e políticos) que todos temos pela frente. (2014, p. 503)

3.2 Enquadramento legal

Este ponto apresenta os diplomas legais, os programas e projetos de avaliação educacional e, de forma mais pormenorizada, o programa de AEE.

A avaliação tem constituído (...) uma área de grande desenvolvimento, no sistema educativo português, enquanto dimensão formativa, autorreguladora e de prestação de contas, plenamente em linha com as orientações europeias, nesta área. A este propósito, valerá a pena destacar: (...) o sistema de avaliação de professores, associado à progressão na carreira; (...); a avaliação externa das escolas, cujo 3º ciclo se iniciou recentemente e coordenada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (...). (Portugal.EU, 2021, p. 26)

3.2.1 Diplomas legais, programas e projetos de avaliação

Ao longo dos anos foram publicados diplomas legais e desenvolvidos programas e projetos que impulsionaram a avaliação educacional em Portugal.

Ao nível dos diplomas legais importa destacar a LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, com alterações das seguintes leis: Lei n.º 115/97 de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto), que no artigo 52.º, relativo à avaliação do sistema educativo, refere que o mesmo “deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político administrativa e cultural”.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, (com as alterações do artigo.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro), que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolve o previsto na LBSE, apresentando no seu artigo 2.º os seguintes objetivos do sistema de avaliação:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;
- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;
- i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

Segundo o artigo 5.º da mesma lei, “a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”.

Os diplomas legais relacionados com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro; Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio; Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro; Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril; Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho; Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto) também reforçaram a necessidade de se instituir um regime de avaliação e de prestação de contas, uma vez que, com a autonomia vem, também, a responsabilidade. Segundo Fialho, Saragoça, Correia, Gomes e Silvestre (2020), constata-se “que as políticas educativas têm vindo a ser adaptadas, gradualmente, aos novos desígnios da sociedade, havendo uma clara tendência no empoderamento das organizações escolares para responder, local e contextualizadamente, às necessidades das comunidades educativas que servem” (p.2). Este empoderamento é, também, extensível à avaliação organizacional. O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no seu preâmbulo, refere o seguinte:

Toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a conseqüente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.

A Tabela 7 reúne a informação sobre avaliação, responsabilização e prestação de contas, constante nos diplomas legais relativos ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação.

Tabela 7

Referências à avaliação, prestação de contas e responsabilização nos diplomas legais relacionados com o regime de autonomia

Diplomas legais relacionados com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação	Referências à avaliação, prestação de contas e responsabilização
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.	Artigo 8.º - A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Fonte: Elaboração própria

(continuação da Tabela 7)

Diplomas legais relacionados com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação	Referências à avaliação, prestação de contas e responsabilização
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008) - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.	N.º 2 no artigo 1.º - No desempenho das suas competências, a assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.
Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro - Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica.	Artigo 3.º - A celebração do contrato de autonomia está sujeita ao preenchimento das condições seguintes: a) Adopção por parte da escola de dispositivos e práticas de auto-avaliação; b) Avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas; (...)
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	Preâmbulo - A prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas. Alínea c) do n.º 2 do artigo 57.º - Responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permitam aferir a qualidade do serviço público de educação.
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	Preâmbulo - Para tal contribuirá a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade. Toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a conseqüente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais. N.º 2 do artigo 8.º - A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa.
Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto - Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.	Alínea e) do n.º 1 do artigo 3.º - Responsabilização dos órgãos de administração e gestão da escola, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos credíveis e rigorosos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permita aferir a qualidade do serviço público de educação.

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito aos projetos e programas no âmbito da autoavaliação e da avaliação externa, foram vários os que antecederam o programa de AEE, maioritariamente implementados pela Inspeção-Geral da Educação (IGE). Embora sendo experiências restritas a um número reduzido de escolas, foram muito relevantes e úteis na preparação do programa de AEE. O Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 5 de abril, destaca os seguintes projetos e programas de avaliação organizacional: Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), criado no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT) do Ministério da Educação, no qual se pretendeu estabelecer critérios e estimular o desenvolvimento da avaliação e da autoavaliação na escola; o Projecto Qualidade XXI (1999-2001), originário do projeto-piloto Europeu “avaliação da qualidade na educação escolar” e desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional; o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (IGE) (1999-2002) tinha como finalidade contribuir para a melhoria da educação escolar e a prestação de contas e um dos objetivos era o de induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa; o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001) no âmbito do programa Leonardo da Vinci e desenvolvido pela Associação Nacional das Escolas Profissionais, o Programa AVES - Avaliação de Escolas Secundárias (2000), desenvolvido pela Fundação Manuel Leão com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian; o Projecto Melhorar a Qualidade ou a aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas (IGE) (2005-2006), que pretendia verificar a efetividade da autoavaliação através da avaliação externa.

3.2.2 Programa de Avaliação Externa das Escolas

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (com as alterações do artigo n.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro), refere no artigo 3.º que “o sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente”, abrangendo a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e a educação extraescolar (n.º 1 do artigo 2.º) e aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária (n.º 2 do artigo 2.º).

A avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa (artigo 5.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro). A AEE assenta, de acordo com o artigo 8.º da lei referida anteriormente, “em

aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas”. Os parâmetros de avaliação concretizam-se através dos seguintes indicadores (artigo 9.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro):

- a) Cumprimento da escolaridade obrigatória;
- b) Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;
- c) Inserção no mercado de trabalho;
- d) Organização e desenvolvimento curricular;
- e) Participação da comunidade educativa;
- f) Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos;
- g) Adopção e utilização de manuais escolares;
- h) Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes;
- i) Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
- j) Eficiência de organização e de gestão;
- l) Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
- m) Colaboração com as autarquias locais;
- n) Parcerias com entidades empresariais;
- o) Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.

O Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, e os serviços do Ministério da Educação integram a estrutura orgânica do sistema de avaliação e têm, nos termos da respetiva lei orgânica, competência na área da avaliação do sistema educativo, sendo responsáveis pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados, no âmbito do sistema de avaliação previsto na presente lei (artigo 11.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

De acordo com o artigo 14.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro,

os resultados da avaliação, uma vez interpretados de forma integrada e contextualizada, devem permitir a formulação de propostas concretas e, em especial, quanto a: a) Organização do sistema educativo; b) Estrutura curricular; c) Formação inicial, contínua e especializada dos docentes; d) Autonomia, administração e gestão das escolas; e) Incentivos e apoios diversificados às escolas; f) Rede escolar; g) Articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação; h) Regime de avaliação dos alunos.

Com o intuito de responder ao previsto na Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, o Ministério da Educação criou o *Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*, com os seguintes objetivos:

- a) Definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de auto-avaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projectos e das suas condições específicas;
- b) Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino (...);
- c) Aplicar os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), seleccionadas em articulação com os serviços do Ministério da Educação e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho;
- d) Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da auto-avaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;
- e) Produzir recomendações para uma eventual revisão do actual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino. (Despacho Conjunto n.º 370/2006, p. 6332).

As equipas de AEE, através da sua análise e dos seus relatórios, auxiliam as escolas, disponibilizando informações cruciais que poderão manifestar-se numa melhoria efetiva.

Para continuar a aumentar a validade e confiabilidade de processos como a AEE em Portugal, é necessário aprofundar o debate em torno das descobertas válidas e significativas focadas na avaliação e análise do seu impacto, atravessando fronteiras e propondo estratégias (Vo e Christie, 2018) que permitam concretizar o que se encontra preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo: a investigação em educação (Art.º 50.º) como eixo fundamental para orientar e avaliar o sistema educativo português. (Sousa, 2020, pp 164-165)

3.3 Quadros de Referência

Neste ponto explanam-se as características dos quadros de referência dos três (3) ciclos de AEE. Foram cumpridos, desde 2006, dois ciclos de AEE, nomeadamente, o primeiro ciclo, concluído em junho de 2011, com 1131 escolas avaliadas, e o segundo ciclo, iniciado a novembro de 2011 e concluído em 2017, com 824 escolas avaliadas (IGEC, s.d.). O terceiro ciclo de AEE teve início em abril de 2019 (IGEC, s.d.).

O referencial da AEE nos três ciclos de avaliação “foram concebidos por Grupos de Trabalho nomeados pelos seguintes despachos: Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, e Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março e Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro” (IGEC, s.d.).

Importa, de seguida, comparar os referenciais dos três ciclos, de forma a perceber as continuidades e as descontinuidades dos mesmos, considerando que estes foram

condicionados por diferentes governos constitucionais e pelas políticas educativas vigentes.

Relativamente ao âmbito, enquanto o primeiro e o segundo ciclos de AEE abrangeram, apenas, escolas públicas, o terceiro ciclo da AEE abrange: os estabelecimentos públicos de educação e ensino, incluindo os do ensino artístico especializado; as escolas profissionais, públicas ou privadas; os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio e aqueles cuja receita seja maioritariamente de fonte pública; por solicitação dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo não incluídos nos referidos anteriormente, em função dos recursos disponíveis.

Relativamente aos princípios orientadores para a realização da AEE, os mesmos são comuns aos três ciclos de AEE.

Universalidade, avaliação de todas as tipologias de estabelecimentos de educação e ensino não superior;

Flexibilidade, adaptação à diversidade de estabelecimentos de educação e ensino não superior;

Respeito, pela autonomia e projeto educativo de cada escola;

Utilidade, contribuindo para a melhoria da prestação do serviço educativo pelas escolas e das aprendizagens das crianças e dos alunos, dos resultados escolares e do sistema educativo;

Complementaridade, entre a avaliação interna e avaliação externa, fomento da autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas;

Sustentabilidade, melhoria e consolidação dos anteriores processos de avaliação externa das escolas;

Envolvimento e participação da comunidade educativa, reforço da confiança e cooperação dos atores do sistema educativo;

Promoção da supervisão das práticas pedagógicas, nomeadamente em sala de aula de atividade pelas escolas;

Rigor técnico, baseando a avaliação em evidências concretas, entre as quais os dados estatísticos sobre as escolas fornecidos pelo Ministério da Educação;

Transparência, publicitação do processo, dos instrumentos e dos resultados;

Independência. (IGEC, 2019)

Nos três ciclos de AEE foram assumidos diferentes conjuntos e organizações de objetivos e de domínios de avaliação, conforme o exposto na Tabela 8. Interessa, de seguida, refletir sobre as semelhanças, as diferenças entre os objetivos e os domínios dos três (3) ciclos e perceber o processo evolutivo dos ciclos de AEE.

Tabela 8*Objetivos e domínios dos três ciclos de AEE*

Ciclos de AEE	Objetivos	Domínios
1.º Ciclo (2006-2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados - Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas - Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia - Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo - Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados 2. Prestação do Serviço Educativo 3. Organização e Gestão Escolar 4. Liderança 5. Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola
2.º Ciclo (2011-2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas - Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas - Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas - Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados 2. Prestação do Serviço Educativo 3. Liderança e Gestão
3.º Ciclo (2018-...)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos - Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas - Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas - Promover uma cultura de participação da comunidade educativa - Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas - Produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoavaliação 2. Liderança e Gestão 3. Prestação do Serviço Educativo 4. Resultados

Fontes: IGE, 2011; IGEC, 2018; IGEC, 2019 (elaboração própria).

Há objetivos nos três (3) ciclos que focam a temática da articulação/participação entre a escola e comunidade, no entanto, se o objetivo do primeiro ciclo se refere a fomentar “a participação social na vida das escolas”, no segundo ciclo e no terceiro ciclo

já se inclui o termo “comunidade educativa”, parecendo alargar/aprofundar o nível de participação e, automaticamente, de *accountability* nas escolas.

Relativamente aos resultados, o primeiro ciclo focava-se em avaliar a “qualidade das práticas e dos resultados”, o segundo ciclo focava-se no “progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos” e no terceiro ciclo, a palavra “resultados” não é utilizada nos objetivos, passando o objetivo pela promoção da “qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos”. De uma avaliação que atribui destaque aos resultados, evoluiu-se para uma avaliação que valoriza o processo de aprendizagem e a inclusão dos alunos. A mesma evolução verifica-se, também, nos domínios do quadro de referência, uma vez que, nos dois primeiros ciclos, o domínio “resultados” era o primeiro, e, no terceiro ciclo, passou para quarto.

No que diz respeito à autoavaliação, notam-se alterações, na medida em que, no primeiro ciclo, se partiu do pressuposto que os dispositivos de autoavaliação estariam implementados, “articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas”, mas, na realidade, o objetivo do segundo ciclo, “incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas”, remete para um “caminho a percorrer” ao nível da validação dos dispositivos de autoavaliação, que o terceiro ciclo vai passar a aferir (“aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas”). O domínio da “Autoavaliação” passa a destacar-se no terceiro ciclo de AEE, quer pela posição que ocupa (é o primeiro dos cinco domínios), quer por ter conquistado autonomia (no segundo ciclo era um campo de análise do domínio da “Liderança e Gestão”), quer ainda, por ter reforçado a sua identidade com a designação de “autoavaliação” (no primeiro ciclo designava-se “capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”). Segundo Fialho *et al.* (2020) reconheceu-se “que a avaliação institucional é a pedra angular para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, devendo a autoavaliação ser assumida como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas” (p. 41).

O domínio “Prestação do Serviço Educativo” é comum aos três ciclos de AEE e o domínio “Liderança e Gestão”, comum aos segundo e terceiro ciclos, no primeiro ciclo dividia-se em dois domínios (“Organização e Gestão Escolar” e “Liderança”).

Os fatores/campos de análise também sofreram alterações de ciclo para ciclo, nomeadamente: o primeiro ciclo continha 19 fatores, o segundo ciclo passou a ter nove (9) campos de análise e, atualmente, o terceiro ciclo é constituído por 12 campos de

análise. Os fatores/campos de análise subdividiram-se em referentes, e estes, por sua vez, ainda se subdividiram em indicadores.

Por último, a escala de avaliação do primeiro de ciclo de AEE tinha, apenas, quatro (4) níveis de avaliação (“muito bom”; “bom”; “suficiente” e “insuficiente”) e no segundo ciclo foi acrescentado o nível “excelente”, que foi mantido no terceiro ciclo de AEE. Os descritores dos níveis da escala também foram alterados nos três ciclos.

3.4 Avaliação externa das escolas e necessidades de formação

O processo de AEE, no âmbito das respostas às necessidades de formação, deve fornecer informação para que as escolas possam atuar. Este ponto pretende destacar os elementos do quadro de referência e os procedimentos do processo de AEE que são importantes para o processo formativo dos profissionais das escolas.

Se o racional da AEE estiver intrinsecamente focado no facto de que “a avaliação não deve apenas relatar feedback sobre pontos fortes e fracos, mas também deve ajudar os usuários a estudar e aplicar as descobertas” (Stufflebeam, 2003, p. 281), a ciência como ética (Calado, 2016) pode permitir a geração de processos de melhoria enraizados em cada contexto. (Sousa, 2020, pp. 163-164)

Da análise dos quadros de referência dos três ciclos identificaram-se os elementos que possibilitaram e possibilitam (terceiro ciclo) a obtenção de informação sobre as necessidades de formação dos recursos humanos das escolas. A Tabela 9 expõe esses elementos.

Tabela 9

Elementos dos quadros de referência que possibilitaram e possibilitam a obtenção de informação sobre as necessidades de formação do pessoal docente e não docente

Ciclos de AEE	Domínios	Fatores/Camp os de Análise	Referentes	Indicadores
1.º ciclo	3.Organização e Gestão Escolar	3.2 Gestão dos recursos humanos	Gestão das competências profissionais do pessoal docente e não docente e valorização da formação contínua	Conhecimento das competências pessoais e profissionais do pessoal docente e não docente. Monitorização da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Plano de formação coerente com as necessidades identificadas. Valorização das competências profissionais decorrentes da formação contínua na distribuição de serviço docente e não docente.
			Dificuldades no desempenho profissional e estratégias de superação	Medidas específicas de acompanhamento do desempenho profissional. Adequação das ações de formação, planeadas e realizadas, às dificuldades identificadas.
2.º ciclo	3.Liderança e Gestão	3.2 Gestão	Promoção do desenvolvimento profissional	Adequação das ações de formação às necessidades identificadas.
3.º ciclo	1. Autoavaliação	2. Consistência e impacto	Impacto das práticas de autoavaliação	Evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto.
	2. Liderança e gestão	3. Gestão	Organização, afetação e formação dos recursos humanos	Práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa da escola, adequada às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas.

Fonte: IGE, 2011; IGEC, 2018; IGEC, 2019 (elaboração própria)

De acordo com o exposto na Tabela 9, verifica-se que, no que diz respeito aos domínios do quadro de referência, os três ciclos possuíam e possuem (terceiro ciclo) elementos que podem fornecer informação sobre as necessidades e respostas de formação.

Para além dos elementos referidos anteriormente, o processo de AEE recolhe informação através de inquéritos por questionário aplicados aos diferentes intervenientes no processo educativo. Os questionários de satisfação, aplicados ao pessoal docente e não docente, no terceiro ciclo de AEE, incluem dois itens relativos às necessidades de formação: “17. A escola promove a realização de formação adequada às prioridades

pedagógicas” (questionário do pessoal docente); “15. A escola promove a realização de formação adequada às necessidades” (questionário do pessoal não docente).

Importa, ainda, referir que os diretores de CFAE podem ser incluídos no painel dos “Representantes de empresas, representantes da autarquia e outros representantes da comunidade local”, no painel “Entrevista aos elementos da comunidade educativa que a equipa considere importantes” e que, no 3.º ciclo de AEE, o docente membro da SFM do CFAE, passou a integrar o painel de “Entrevista aos coordenadores de departamento, de curso e responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (IGEC, s.d.), reforçando a participação dos CFAE no processo de AEE. Este reforço poderá permitir uma maior articulação entre as escolas e os CFAE.

As “áreas de melhoria” e os “pontos fortes” dos relatórios de AEE também podem ser importantes na obtenção de informação sobre o processo de formação contínua dos recursos humanos das escolas.

Neste capítulo abordou-se a temática da avaliação organizacional em contexto educativo, partindo de uma análise macro, mais abrangente, para uma análise mais centrada e detalhada sobre a AEE, buscando aspetos do referencial que se relacionem com a formação do pessoal docente e não docente e do trabalho desenvolvido pela escola e pelo CFAE nesse âmbito.

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo 4 – Estudo Empírico

O presente capítulo expõe a problemática em estudo, os objetivos definidos, o campo da investigação, a metodologia adotada e as técnicas de recolha de dados utilizadas. Apresenta-se, também, o *design* da investigação com o objetivo de sintetizar e esquematizar toda a informação relativa ao percurso investigativo e, por fim, descrevem-se os procedimentos éticos e deontológicos seguidos.

(...) um processo de investigação é algo de semelhante a uma corrida de estafetas: para atingir os seus objetivos, o investigador necessita de recolher o testemunho de todo um trabalho anterior, introduzir-lhe algum valor acrescentado e passar esse *testemunho* à comunidade científica a fim de que os outros possam voltar a desempenhar o mesmo papel no futuro. (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73)

4.1 Problemática e objetivos do estudo

A escolha de um determinado estudo ou de uma temática de investigação e a elaboração de perguntas de investigação é inquietante. Stake (2009) refere que “talvez a tarefa mais difícil do investigador seja planear boas perguntas, perguntas de investigação, que irão direccionar o olhar e o pensamento o suficiente, mas não em demasia” (p.31). Carmo (2008) aponta três (3) critérios úteis, para além da “pertinência científica”, para a definição do objeto de estudo: o da “familiaridade do objeto de estudo”, que se relaciona com a extensão da formação inicial ou de base; o da “afetividade”, que resulta da motivação pessoal; e o dos “recursos”, que é relativo à antevisão na facilidade de obtenção dos meios/recursos para a investigação (pp. 47-48). Bogdan e Biklen (1994) referem que “frequentemente, a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho. Certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos aliantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador” (p. 85).

A determinação da problemática em estudo, neste caso específico, deveu-se a uma conjugação das referências enunciadas anteriormente. Uma conjugação de familiaridade e de biografia pessoal, de afetividade e de antevisão de recursos.

A temática da educação e formação de adultos aparece, nos dias de hoje, associada a uma perspetiva de educação ao longo da vida, de investimento constante nas diferentes fases da vida do indivíduo, permitindo o seu crescimento e desenvolvimento em todas as suas vertentes. Os CFAE, de acordo com o preconizado no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, “são entidades formadoras que integram as escolas” e gestoras

da formação contínua do pessoal docente e não docente (artigo 2.º), procurando aperfeiçoar as competências dos profissionais das escolas.

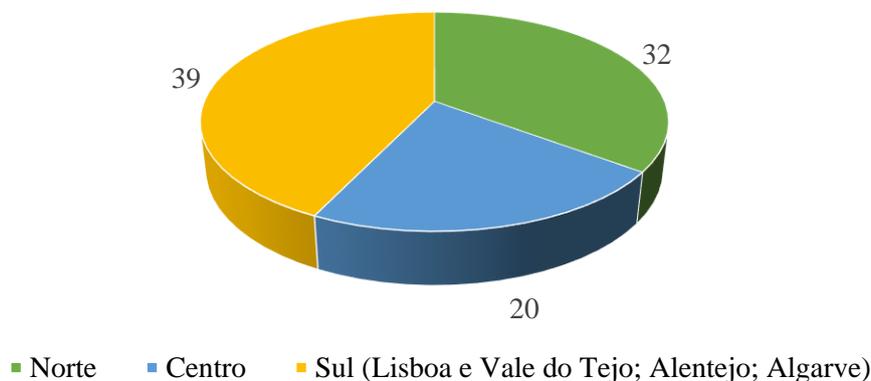
Considerando que a avaliação organizacional é essencial na garantia de qualidade das organizações educativas, é importante perceber se os CFAE valorizam e utilizam a informação, constante nos relatórios de AEE, na elaboração da resposta formativa, e/ou se adotam outro tipo de estratégia para a análise de necessidades de formação dos recursos humanos das escolas. A partir da questão de investigação, *Em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE?*, pretende-se perceber a influência da AEE na elaboração dos planos formativos dos CFAE. Assim, foi definido o seguinte objetivo geral: compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE, que foi decomposto em seis objetivos específicos:

- 1) Identificar as necessidades de formação contínua dos profissionais das escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, tendo por base os relatórios da AEE;
- 2) Analisar o contributo dos CFAE na resposta às necessidades de formação identificadas na AEE;
- 3) Compreender o processo de elaboração do plano de formação da escola;
- 4) Compreender o processo de elaboração do plano de formação dos CFAE;
- 5) Compreender o papel da SFM;
- 6) Compreender o processo de avaliação da formação.

4.2 Campo da investigação

O ponto Campo de investigação expõe as características e a informação relativa ao contexto da investigação e aos sujeitos/participantes da mesma.

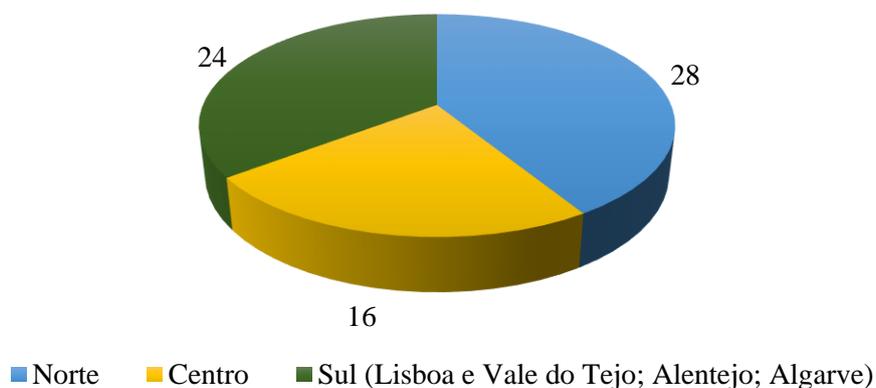
O território nacional tem 91 CFAE, agrupados em cinco (5) redes regionais: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve, no entanto, para este estudo, decidiu-se agrupar os CFAE por áreas territoriais da IGEC: Norte, Centro e Sul (Lisboa e Vale do Tejo; Alentejo e Algarve), conforme ilustra a Figura 7.

Figura 7*Número de CFAE por áreas territoriais da IGEC*

Fonte: Elaboração própria

Na área territorial Sul encontram-se 39 CFAE (redes de CFAE de Lisboa e Vale do Tejo; Alentejo; Algarve), na área territorial Norte, 32 (rede CFAE Norte) e, por fim, na área territorial Centro encontram-se 20 CFAE (rede CFAE Centro).

Nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020, 68 escolas foram alvo de AEE pela IGEC, cuja distribuição pelas áreas territoriais da IGEC se encontra representada na Figura 8. Convém, ainda, referir que para este estudo foram considerados os relatórios de AEE de nove (9) escolas alvo de AEE no ano letivo de 2018/2019 e as 59 escolas alvo de AEE no ano letivo de 2019/2020. As escolas da fase piloto em 2018 não foram incluídas no estudo.

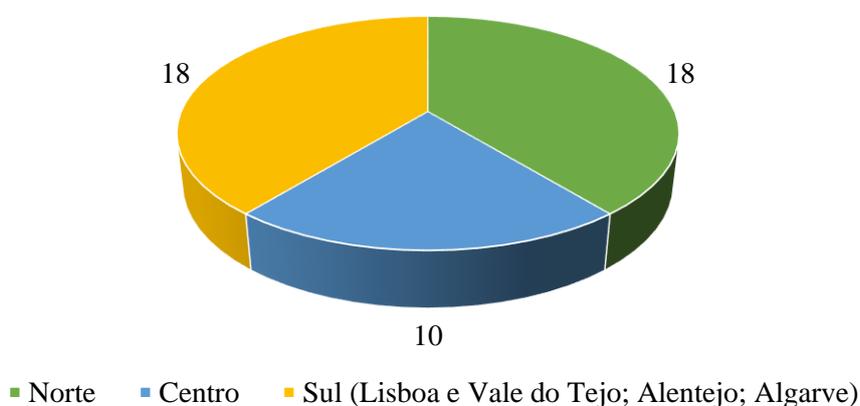
Figura 8*Número de escolas alvo de AEE (2018/2019 e 2019/2020) por áreas territoriais da IGEC*

Fonte: Elaboração própria

A área territorial Norte teve o maior número de escolas avaliadas externamente, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020 ($n=28$), seguindo-se a área territorial Sul, com 24 escolas, e a área territorial Centro, com 16 escolas. Algumas das escolas alvo de AEE, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, pertencem ao mesmo CFAE, ou seja, apesar das 68 escolas avaliadas, o estudo abrange 46 CFAE, conforme se pode verificar na Figura 9.

Figura 9

Número de CFAE com escolas associadas alvo de AEE (2018/2019 e 2019/2020) por áreas territoriais da IGEC



Fonte: Elaboração própria

Considerando a distribuição dos 46 CFAE com escolas avaliadas externamente, nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020, verifica-se que estes se encontram em igual número nas áreas territoriais Sul e Norte ($n=18$) e que na área territorial Centro são 10 CFAE.

Na Tabela 10 apresenta-se a listagem de CFAE com escolas associadas avaliadas externamente, nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020, por área territorial da IGEC.

Tabela 10

Listagem de CFAE com escolas alvo de AEE (2018/2019 e 2019/2020) por áreas territoriais IGEC

Norte	Centro	Sul (Lisboa e Vale do Tejo; Alentejo; Algarve)
- Centro de Formação Contínua de Viana do Castelo (CFCVC) (1);	- CFAE Adolfo Portela (2);	- CFAE Centro Oeste (1);
- CFAE Barcelos e Esposende (2);	- CFAE Concelhos de Aveiro e Albergaria à Velha (2);	- CFAE os Templários (1);
- CFAE Francisco de Holanda (1);	- CFAE Intermunicipal de Estarreja, Murtosa e Ovar (2);	- CFAE A23 (1);
- CFAE Alto do Cávado (1);	- CFAE Concelhos Ílhavo, Vagos, e Oliveira do Bairro (3);	- CFAE do Concelho da Amadora (2);
- CFAE Martins Sarmento (1);	- CFAE do Planalto Beirão (1);	- CFAE do Concelho de Cascais (2);
- CFAE Bragança Norte (1);	- CFAE VISEU (VISPROF) (2);	- CFAE Professor João Soares (1);
- CFAE do Tua e Douro Superior (1);	- CFAE Nova Ágora (1);	- CFAE Rómulo de Carvalho (1);
- CFAE Sousa Nascente (1);	- CFAE da Beira Interior (1);	- CFAE CENFORES (1);
- CFAE Matosinhos (1);	- CFAE Leirimar (1);	- CFAE Sintra (1);
- CFAE Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel (3);	- CFAE Escolas do Mar ao Zêzere (1);	- CFAE Beatriz Serpa Branco (1);
- CFAE Centro de Formação Guilhermina Suggia (2);		- CFAE do Nordeste Alentejano (1);
- Centro de Formação de Escolas do Porto Ocidental (3);		- CFAE Litoral Alentejano (3);
- CFAE Sebastião da Gama (3);		- CFAE Seixal (Academia do Professor) (1);
- CFAE Maia Trofa (1);		- CFAE Margens do Guadiana (2);
- CFAE Aurélio da Paz dos Reis (2);		- CFAE Ria Formosa (1);
- CFAE AVCOA (1);		- CFAE Portimão Monchique (1);
- CFAE Terras de Santa Maria (2);		- CFAE Albufeira Lagoa Silves (2);
- CFAE Lamego, Armamar, Resende e Tarouca (1).		- CFAE Dr. Rui Grácio (1).

Fonte: Elaboração própria

Na Tabela 10, entre parênteses, encontra-se o número de escolas associadas, de cada CFAE, que nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020, foram alvo de AEE.

Nesta investigação foram contactados para participar, através do preenchimento de um questionário *online*, primeiramente, os 46 diretores de CFAE, com escolas associadas alvo de AEE, nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020. Seguidamente, foram selecionados três CFAE, um por área territorial da IGEC (Norte, Centro e Sul) para a realização de entrevistas semiestruturadas aos diretores de CFAE e aos professores responsáveis pelo plano de formação das escolas (também elementos da SFM)), perfazendo um total de seis entrevistas, duas por CFAE. Os três (3) CFAE selecionados

têm escolas associadas que, nos respetivos relatórios de AEE, referenciam positivamente a cooperação entre o CFAE e a escola, ou seja, tendo por base os relatórios de AEE, selecionámos três (3) CFAE e três (3) escolas associadas em que, nos relatórios de AEE, se viu relatada uma parceria/cooperação produtiva. Com o critério adotado pretende-se obter informação sobre as práticas positivas entre a escola e o CFAE no âmbito da resposta às necessidades de formação dos profissionais da escola.

4.3 Metodologia

“A metodologia tenta responder à pergunta – como se faz?” (Serrano, 2008, p. 25), desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer projeto de investigação. Segundo Serrano, a metodologia “expressa o conjunto de atividades a desenvolver, ou seja, as associações e os procedimentos que é necessário realizar para alcançar as metas e os objetivos propostos” (2008, p. 25). Tendo em conta os objetivos de investigação, considerámos que o estudo de casos múltiplos de tipo descritivo (Yin, 2018) seria o mais apropriado.

Stake (2009) distingue dois tipos de estudos de caso: estudo de caso intrínseco; estudo de caso instrumental. No estudo de caso intrínseco “não é invulgar que a escolha do caso não seja de toda uma escolha” (Stake, 2009, p.18). No estudo de caso instrumental “teremos um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (Stake, 2009, p.19). Stake (2009) explica, também, os estudos de caso coletivos, optando-se por vários casos para estudar e não apenas um. Segundo Yin (2018), se tivermos a possibilidade e os recursos, é preferível optarmos por um estudo de casos múltiplos, na medida em que poderá produzir um efeito mais forte.

Ter mais do que dois casos produzirá um efeito mais forte. Perante esses benefícios, ter pelo menos dois casos deverá ser a nossa meta. Se utilizar um estudo de caso único, deverá estar preparado para apresentar um argumento muito forte para justificar a escolha do caso. (Yin, 2018, p. 99)

Este tipo de estudo permite um conhecimento aprofundado acerca do objeto de estudo e possibilita “contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa” (Rodríguez, Flores & Jiménez, 1996, p.10).

Amado e Freire (2017) expõem que o estudo de caso múltiplo tem vindo a substituir o clássico estudo de caso único, na medida em que pode introduzir “maior complexidade e maior validade ao estudo” (p. 130).

Cada caso tem um valor investigativo em si, mas a condução de um conjunto de estudos de caso seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles, permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas. (Amado & Freire, 2017, p. 130)

Amado e Freire (2017) referem que os estudos de caso de investigação “podem ser de natureza quantitativa, de natureza fenomenológica e interpretativa, ou mista (os que conciliam o uso de técnicas e instrumentos próprios das abordagens qualitativa e quantitativas)” (p. 123), admitindo uma metodologia eclética.

Com base no exposto, optámos por realizar um estudo de casos múltiplos em que se pretende, numa primeira fase, conduzir e analisar separadamente os estudos de caso para, posteriormente, cruzar informações entre os casos. Na recolha dos dados, utilizou-se uma metodologia mista, ou seja, com características investigativas que combinam os métodos quantitativos e os métodos qualitativos. “Reichardt e Cook (1986) afirmam que um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles” (cit. por Carmo & Ferreira, 2008, p. 194). Amado e Freire (2017) referem que “no estudo de caso, a recolha de dados é emergente e a análise é indutiva e deve acompanhar o mais possível, mesmo que seja de forma algo informal, o desenvolvimento da investigação” (p. 138).

A triangulação dos dados, empregando as várias fontes, as abordagens teóricas e as técnicas de recolha de dados também foi efetuada neste estudo.

Na nossa procura, tanto de rigor como de explicações alternativas, precisamos de disciplina, precisamos de protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de “fazer as coisas bem feitas”. Na investigação qualitativa, esses protocolos surgem sob o nome de “triangulação”. (Stake, 2009, p. 121)

Denzin (1978) identificou quatro grandes tipos de triangulação:

1 - triangulação de dados - o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo; 2 - triangulação de investigadores - o uso de vários investigadores ou avaliadores; 3 - triangulação de teorias - o uso de várias perspectivas para interpretar um mesmo conjunto de dados; 4 - triangulação metodológica - o uso de diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa. (cit. por Carmo & Ferreira, 2008, pp.201-202)

A estratégia de triangulação de dados, recolhidos através de diferentes fontes, permite garantir a consistência dos resultados e conferir validade científica ao estudo.

De acordo com N. Afonso (2014), “no âmbito das diversas tradições epistemológicas e metodológicas das ciências sociais consolidaram-se diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos” (p. 93). A recolha de dados dá-se desde as primeiras impressões, da contextualização e análise de outros estudos até a definição de um plano mais estruturado. Stake (2009), refere que muitas das primeiras impressões serão refinadas e recolocadas e que “as partes absolutamente essenciais de um plano de recolha de dados são as seguintes: definição do caso, lista de perguntas de investigação, identificação dos ajudantes, fontes de dados, distribuição do tempo, despesas, relatório pretendido” (p. 67).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008) a adoção de uma técnica ou instrumento “não é, em si mesmo, melhor nem pior que qualquer outro; tudo depende, na realidade, dos objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise” (p. 186). Para esta investigação foram selecionadas técnicas/instrumentos de recolha de dados que consideramos pertinentes para o tipo de estudo, designadamente, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa e análise documental, a realização de inquéritos por entrevista semiestruturada e a aplicação de inquérito por questionário, numa conjugação de técnicas características das abordagens quantitativa e qualitativa.

Os guiões de entrevista e a matriz do questionário, depois de elaborados, foram submetidos a um painel de especialistas que os analisou, emitindo o seu parecer. A composição do painel teve em consideração a área de formação e de atuação dos especialistas, contando com dois docentes doutorados em Ciências da Educação, com fortes ligações a CFAE e uma doutorada em Ciências da Educação, especialista em metodologia de investigação. Foram apresentadas algumas sugestões de correções/alterações que foram contempladas na versão final dos instrumentos, disponíveis para consulta nos Apêndices 4, 5, 7 e 8.

A autorização para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados (questionário e entrevistas) foi solicitada no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), uma vez que os responsáveis pelo plano de formação das escolas participam na investigação. No entanto, o MIME informou que a Direção-Geral de Educação (DGE)

não tem competência para autorizar a realização de estudos e a aplicação de instrumentos nos CFAE (Anexo n.º 4 - parecer do MIME).

Apesar de o estudo incluir os professores responsáveis pelos planos de formação das escolas, os mesmos são elementos das SFM dos CFAE e foram inquiridos, principalmente, no âmbito das competências e responsabilidades que desempenham a esse nível.

4.3.1 Pesquisa bibliográfica

O investigador nunca parte do zero. Existe um corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores, e, por isso, a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador no processo de planificação, implementação e interpretação dos resultados da investigação que vai iniciar. (Coutinho, 2015, p.59)

A pesquisa bibliográfica é essencial para a exploração e fundamentação teórica da investigação, para a definição do estado da arte ou história da temática em estudo. No processo de pesquisa, é importante executar uma triagem da informação e dos documentos, de forma a excluir informação menos pertinente que pode atrasar o processo investigativo. Segundo Quivy (cit. por Carmo & Ferreira, 2008), o investigador deve utilizar aproximações sucessivas.

Foram selecionados alguns critérios de pesquisa, nomeadamente, por temas e palavras-chave e por autores.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, foram consultados trabalhos científicos ou académicos, reunindo conhecimento teórico e informação sobre a temática em estudo, ou seja, relativas à educação e formação de adultos, aos CFAE e à AEE. Foram consultadas as seguintes fontes: livros, artigos, dissertações, teses e textos existentes em sites fidedignos e reconhecidos pelos especialistas nessa área do saber, e em bases de dados bibliográficas.

4.3.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental pode complementar a pesquisa bibliográfica e, geralmente, envolve dados originais e informações recolhidas que não têm, normalmente, tratamento científico ou analítico, a título de exemplo: relatórios, jornais, discursos, vídeos, fotos. “Na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise

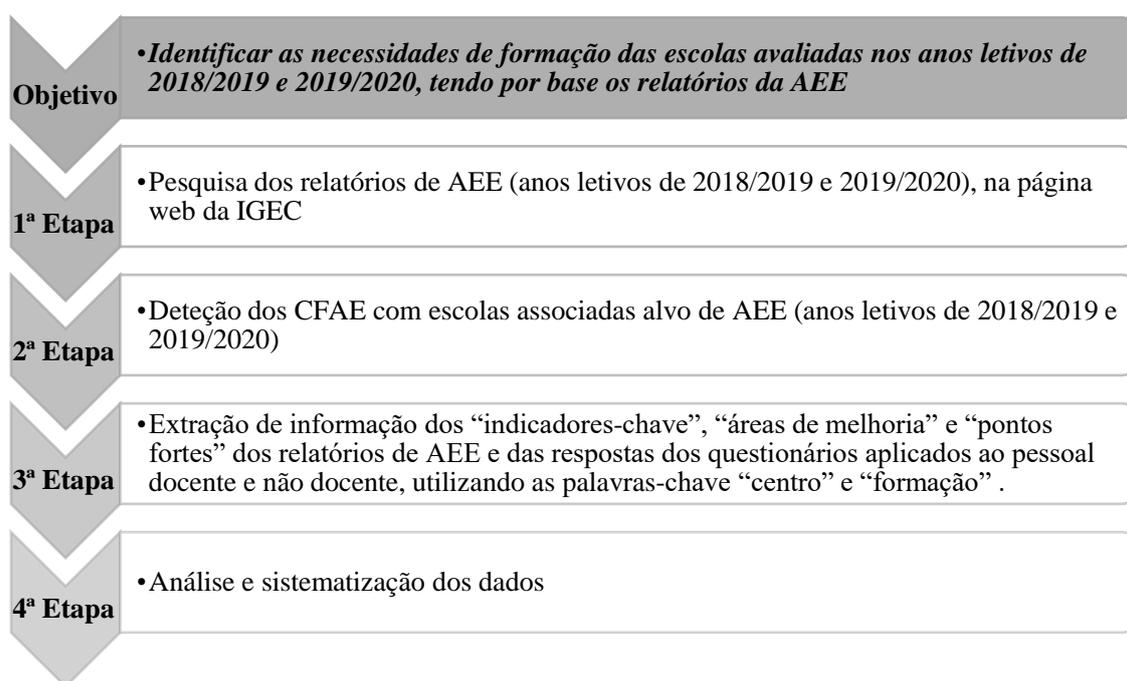
mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2007, p.70).

No âmbito da pesquisa documental, a análise incidiu, principalmente, nos relatórios de AEE das escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020. No entanto, também se procedeu à análise de legislação e relatórios sobre as seguintes temáticas: CFAE; AEE; e educação e formação de adultos.

O processo de análise dos relatórios de AEE seguiu um conjunto de quatro etapas, conforme apresentado na Figura 10, que teve como ponto de partida o objetivo específico 1) do estudo: “Identificar as necessidades de formação das escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, tendo por base os relatórios da AEE”. Para respondermos ao objetivo, analisámos a informação existente nos relatórios de AEE produzidos no período em apreço.

Figura 10

Etapas do processo de análise dos relatórios de AEE



Fonte: Elaboração própria

A primeira etapa do processo de análise dos relatórios de AEE consistiu na pesquisa dos relatórios de AEE, na página web da IGEC, de todas as escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 (9 escolas) e 2019/2020 (59 escolas) (as escolas da fase piloto em 2018 não foram incluídas no estudo).

A segunda etapa consistiu na identificação dos CFAE das 68 escolas avaliadas. A associação da escola a um CFAE mostrou-se pertinente, na medida em que, em vários relatórios de AEE, existe uma referência dos CFAE.

Na terceira etapa procedeu-se à análise documental, através da recolha de informação dos relatórios de AEE, relativa à formação contínua de pessoal docente e não docente, utilizando as palavras-chave: “centro” e “formação” nos indicadores-chave do quadro de referência do terceiro ciclo de AEE (“evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto”; “práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa da escola, adequada às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas”), nas “áreas de melhoria”, nos “pontos fortes” e nas respostas do pessoal docente e não docente nos questionários, aplicados no âmbito de AEE, e relativas à formação contínua destes profissionais.

A quarta etapa envolveu a análise e a sistematização dos dados extraídos dos relatórios da AEE, de forma a selecionar a informação mais pertinente para o estudo. As respostas obtidas nos questionários aplicados ao pessoal docente e não docente no âmbito da AEE foram organizadas em tabelas (*Microsoft Excel*) para a análise dos dados e a informação extraída através da pesquisa por palavras-chave foi codificada e organizada em quadros para a análise qualitativa. Deste modo reduzimos e sistematizamos toda a informação obtida nos relatórios da AEE.

4.3.3 Inquérito por questionário

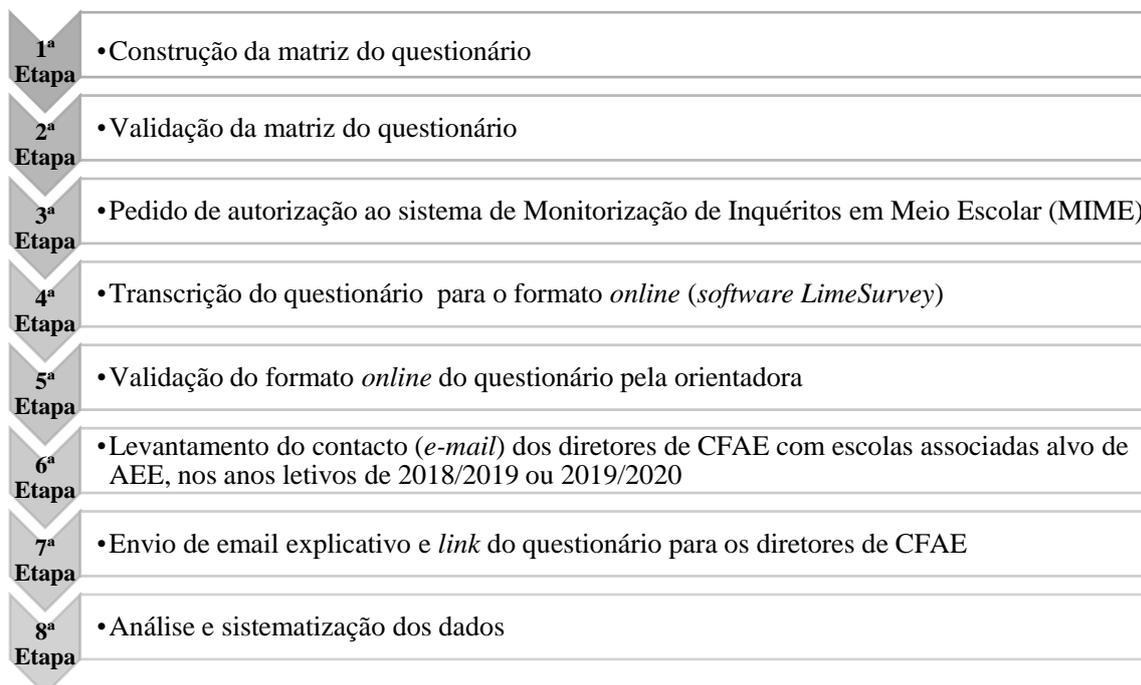
O inquérito por questionário foi outra técnica utilizada na investigação. Segundo N. Afonso (2014), os questionários “consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito” (p.108), em que o objetivo principal, na sua construção, “consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.108). O autor refere ainda que “o inquérito por questionário também é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização, ou num contexto social específico” (2014, p. 109).

Neste estudo optou-se por inquirir, através de questionário, 46 diretores de CFAE, com escolas alvo de AEE nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020.

O processo de recolha dos dados, através do inquérito por questionário, englobou oito (8) etapas, conforme se ilustra na Figura 11.

Figura 11

Etapas do processo de construção e aplicação do inquérito por questionário



Fonte: Elaboração própria

A primeira etapa do processo consistiu na construção da matriz do questionário, envolvendo pesquisa bibliográfica e análise documental. A matriz do questionário é composta por cinco (5) secções, conforme se verifica na Tabela 11.

Tabela 11

Matriz do Inquérito por questionário

Designação das secções	Objetivo das secções	Inquiridos por questionário
A. Caracterização socioprofissional dos Inquiridos	Fazer a caracterização socioprofissional dos inquiridos.	Diretores dos CFAE com escolas alvo de AEE, nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020 (46 Diretores de CFAE inquiridos por questionário <i>online</i>).
B. Avaliação Externa de Escolas	Analisar o contributo dos CFAE na resposta às necessidades de formação identificadas na AEE.	
C. Plano de Formação do CFAE	Compreender o processo de elaboração do plano de formação dos CFAE.	
D. Papel da secção de formação e monitorização	Compreender o papel da SFM.	
E. Avaliação dos planos de formação	Compreender o processo de avaliação dos planos de formação dos CFAE.	

Fonte: Elaboração própria

O questionário continha, maioritariamente, questões fechadas. No entanto, também foram colocadas questões abertas. As questões fechadas “têm por principais vantagens serem simples de utilizar, permitir a codificação fácil das respostas e uma análise rápida e pouco dispendiosa e também poderem ser objeto de um tratamento estatístico” (Fortin, 2009, p.384). Ainda relativamente às questões fechadas, neste estudo, estas foram sobretudo com resposta em escala tipo *Likert*², pretendendo-se que os respondentes se situem num dos níveis da escala proposta.

No que diz respeito às questões abertas, segundo Fortin (2009) podem servir “para obter precisões complementares sobre certos aspectos da investigação” (p.385). Com efeito, as questões abertas foram utilizadas para complementar as respostas das questões fechadas, permitindo aos respondentes dar a resposta que entenderem.

A secção A. da matriz do questionário incidiu na caracterização socioprofissional dos inquiridos, recolhendo a seguinte informação: sexo; idade; habilitações académicas; tempo (anos) no desempenho do cargo de diretor do CFAE; condicionantes no desempenho do cargo; rede regional de CFAE a que pertence.

As secções B., C., D. e E. têm em comum a utilização de uma escala de concordância, tipo *Likert*, com quatro níveis de resposta: “discordo totalmente”, “discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”. A opção por uma escala de quatro níveis teve a intenção de “obrigar” o respondente a tomar uma posição em relação a cada afirmação, evitando a resposta no nível intermédio em situações de indecisão. Foi criada a opção “não sei/não se aplica” que cria a possibilidade do respondente não responder se achar que não faz, de todo, sentido pronunciar-se sobre o questionado.

A secção B., constituída por 10 itens, visa obter dados que permitam perceber o contributo dos CFAE na resposta às necessidades de formação identificadas na AEE. A secção C. possui nove (9) itens com resposta fechada e um item de resposta aberta, com os quais se procurou compreender o processo de elaboração do plano de formação dos CFAE. A secção D. inclui quatro (4) itens de resposta fechada e duas (2) questões de resposta aberta que possibilitaram o conhecimento do papel da SFM. Por último, a secção E. com quatro (4) itens de resposta fechada e uma (1) questão de resposta aberta, teve a pretensão de obter informação que permitisse compreender o processo de avaliação dos planos de formação dos CFAE.

² A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os inquiridos especificam seu nível de concordância com uma afirmação. (Wikipédia)

O questionário foi precedido pelo consentimento informado, ou seja, só depois de confirmarem o consentimento é que os inquiridos iniciaram o seu preenchimento.

A segunda etapa consistiu na validação do questionário por um painel de especialistas que emitiram os seus pareceres e com base nestes se fizeram as devidas alterações/correções no questionário, cuja versão final se encontra no Apêndice 4. Seguiu-se o pedido de autorização para a aplicação do questionário ao sistema de MIME, conforme explicado anteriormente. O MIME informou que a DGE não tem competência para autorizar a realização de estudos e a aplicação de instrumentos nos CFAE (Anexo n.º 4 - parecer do MIME).

Para a aplicação do questionário optou-se pelo formato digital *online*, utilizando o software *LimeSurvey*³. A validação do formato *online* do questionário foi feita pela orientadora.

Depois de identificados todos os CFAE com escolas associadas, alvo de AEE nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020 (sexta etapa), foram enviados *e-mails* para os diretores dos Centros a solicitar a participação no estudo com o *link* de acesso ao questionário.

Os diretores de CFAE foram contactados em meados de junho de 2021, após a obtenção da resposta do sistema de MIME, e os questionários mantiveram-se disponíveis para preenchimento, no software *LimeSurvey*, até ao final do mês de julho. No início do mês de agosto, os dados foram exportados para um ficheiro *Excel* para serem organizados e analisados.

A última etapa consistiu na análise e sistematização dos dados que será apresentada no próximo capítulo desta dissertação.

4.3.4 Inquérito por entrevista semiestruturada

Outra das técnicas de recolha de dados utilizada na investigação foi o inquérito por entrevista semiestruturada. O objetivo da entrevista, segundo Carmo e Ferreira (2008), em termos globais, “é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (p.142). Segundo Stake (2009), a entrevista “é a via principal para

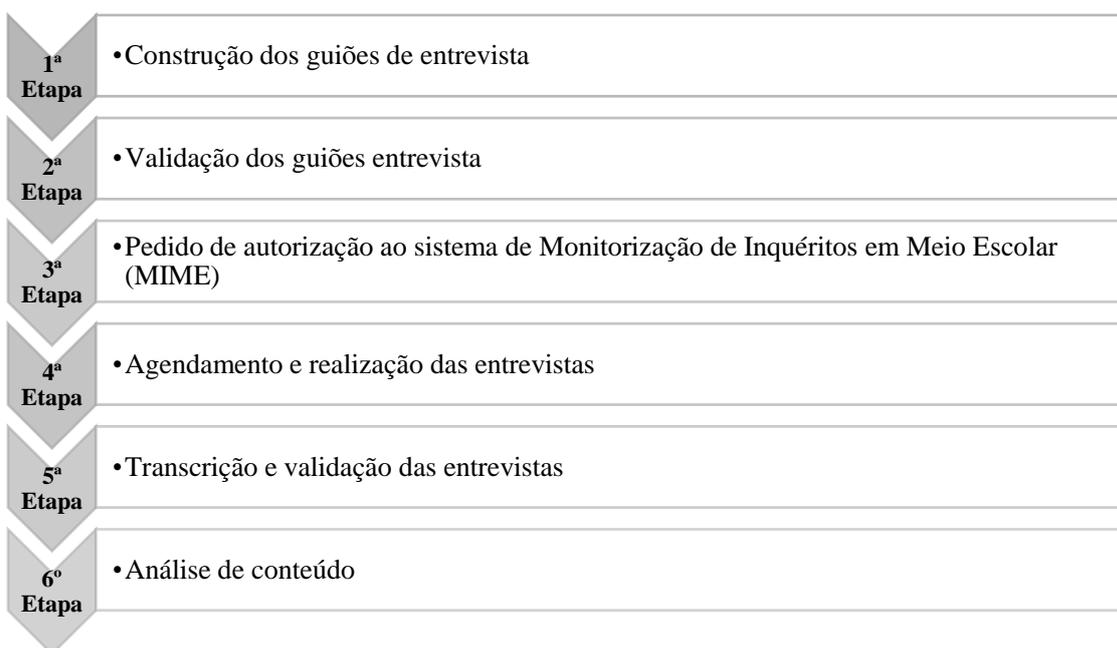
³ *LimeSurvey* é um sistema avançado de pesquisa *online* para criar pesquisas *online* de qualidade. (<https://www.limesurvey.com/>)

as realidades múltiplas” (p.81), ou seja, que pode retratar as variadas perspetivas sobre um determinado caso.

N. Afonso (2014) refere que as entrevistas podem ser estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas. As entrevistas estruturadas “utilizam-se em desenhos de investigação onde se pretende obter informação quantificável de um número elevado de entrevistados, com o objetivo de estabelecer frequências que permitam um tratamento estatístico posterior” (N. Afonso, 2014, p.104). As entrevistas não estruturadas desenvolvem-se “à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso (...). (...) consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo de investigação” (N. Afonso, 2014, pp.104-105). Na entrevista semiestruturada “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2017, p. 210).

N. Afonso (2014) refere que a entrevista semiestruturada obedece a um formato intermédio entre a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada, com um modelo global da entrevista não estruturada, mas com temas mais específicos. Os guiões são constituídos por questões abertas e estas “têm a vantagem de favorecer a livre expressão do pensamento e de permitir um exame aprofundado da resposta do participante” (Fortin, 2009, p. 378).

Foram desenvolvidos dois guiões de entrevista semiestruturada, um para realizar aos diretores de CFAE e outro para realizar aos professores responsáveis pelos planos de formação das escolas associadas avaliadas. As etapas do processo de recolha de dados por entrevista são explanadas na Figura 12.

Figura 12*Etapas do processo: inquéritos por entrevista*

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à construção dos guiões, Carmo e Ferreira (2008) referem que “após a definição clara e rigorosa da entrevista, há que os operacionalizar sob a forma de variáveis. (...) Após este procedimento, o investigador vai ter de operacionalizar as variáveis em perguntas adequadas às metas que pretende atingir” (p.150). Para este estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, de forma a permitir alguma flexibilidade, tanto para o entrevistador como para o entrevistado, na realização e direcção da entrevista. Os guiões de entrevista são constituídos por blocos temáticos, conforme se verifica na Tabela 12 e na Tabela 13.

Tabela 12*Guião do inquérito por entrevista – Diretores de CFAE*

Designação dos blocos temáticos	Objetivo dos blocos	Inquiridos por entrevista
A. Legitimação da entrevista	A1. Agradecer a participação no estudo. A2. Legitimar a entrevista. A3. Garantir a confidencialidade e o anonimato. A4. Esclarecer dúvidas do sujeito. A5. Solicitar a gravação da entrevista.	- 3 diretores dos CFAE, um por área territorial da IGEC (Norte, Centro e Sul) com escolas associadas alvo de AEE, nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020;
B. Perfil do entrevistado	B1. Construir a caracterização socioprofissional o sujeito. B2. Compreender as condições de exercício do cargo de Diretor de CFAE.	

Fonte: Elaboração própria

(continuação da Tabela 12)

Designação dos blocos temáticos	Objetivo dos blocos	Inquiridos por entrevista
C. AEE	C1. Compreender a ligação do CFAE com os processos de AEE das escolas associadas.	
D. Plano de formação do CFAE	D1. Compreender o processo de elaboração do plano de formação dos CFAE. D2. Identificar as respostas do plano de formação CFAE às necessidades formativas emergentes da AEE.	- 3 diretores dos CFAE, um por área territorial da IGEC (Norte, Centro e Sul) com escolas associadas alvo de AEE nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020.
E. SFM	E1. Conhecer o funcionamento da secção de formação e monitorização. E2. Compreender o papel da secção de formação e monitorização no processo de AEE das escolas associadas.	
F. Avaliação da atividade formativa	F1. Compreender o processo de avaliação dos planos de formação.	
G. Validação da entrevista	G1. Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito. G2. Concluir a entrevista.	

Fonte: Elaboração própria

Tabela 13*Guião do inquérito por entrevista – Professores responsáveis pelo plano de formação*

Designação dos blocos temáticos	Objetivo dos blocos	Inquiridos por entrevista
A. Legitimação da entrevista	A1. Agradecer a participação no estudo. A2. Legitimar a entrevista. A3. Garantir a confidencialidade e o anonimato. A4. Esclarecer dúvidas do sujeito. A5. Solicitar a gravação da entrevista.	- 3 professores responsáveis pelo plano formação das escolas associadas alvo de AEE nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020.
B. Perfil do entrevistado	B1. Construir a caracterização socioprofissional o sujeito. B2. Conhecer as condições de exercício do cargo de Diretor de CFAE.	
C. AEE	C1. Compreender a ligação do CFAE com os processos de AEE das escolas associadas.	
D. Plano de formação da escola	D1. Compreender o processo de elaboração do plano de formação dos CFAE. D2. Identificar as respostas do plano de formação CFAE às necessidades formativas emergentes da AEE.	
E. Avaliação da atividade formativa	F1. Compreender o processo de avaliação dos planos de formação.	
F. Validação da entrevista	G1. Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito. G2. Concluir a entrevista.	

Fonte: Elaboração própria

Os guiões dos inquéritos por entrevista foram validados por um painel de especialistas que emitiram os seus pareceres e, com base nestes, se fizeram as devidas alterações/correções, respetivas versões finais se encontram nos Apêndices 7 e 8. Seguiu-se o pedido de autorização para a aplicação da entrevista ao sistema de MIME. O MIME informou que a DGE não tem competência para autorizar a realização de estudos e a aplicação de instrumentos nos CFAE (Anexo n.º 4 - parecer do MIME). Apesar de o estudo incluir os professores responsáveis pelos planos de formação das escolas, os mesmos são elementos das SFM dos CFAE e foram inquiridos, principalmente, no âmbito das competências e responsabilidades que desempenham a esse nível.

As entrevistas foram realizadas após a aplicação dos questionários, de forma a aprofundar informação obtida através da aplicação dos mesmos. Os questionários proporcionaram um conhecimento extensivo da realidade e as entrevistas possibilitaram aprofundar o conhecimento da realidade. Através de entrevista semiestruturada, foram inquiridos três (3) diretores de CFAE e três (3) professores responsáveis pelos planos de formação das escolas, um por área territorial da IGEC (Norte, Centro e Sul), com escolas alvo de AEE, nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020. O primeiro contacto para o agendamento das entrevistas efetuou-se através de *e-mail*, primeiramente, com os diretores de CFAE. Seguidamente, estabeleceu-se o contacto telefónico com os diretores de CFAE para agendamento das entrevistas e para perceber a disponibilidade dos professores responsáveis pelo plano de formação da escola associada alvo de AEE (elementos da SFM do CFAE). O objetivo do estudo foi explicado, antecipadamente, aos entrevistados e foi-lhes assegurada a confidencialidade e o anonimato e solicitada a autorização para a gravação das entrevistas. Para o agendamento da entrevista foi considerada a disponibilidade e os interesses dos entrevistados, no que diz respeito à data, ao horário e ao formato (presencial ou via *zoom*).

Para a realização das entrevistas foram utilizados os consentimentos informados e/ou gravados os consentimentos no início da mesma e explicados todos os procedimentos. No decorrer da entrevista, sempre que necessário, realçou-se a importância da colaboração do entrevistado; estimulou-se o desenvolvimento do discurso por parte dos entrevistados, através de técnicas específicas de entrevista (como por exemplo: “Consegue dar um exemplo ...”); consideraram-se os tópicos levantados pelo sujeito e que não estavam contemplados no guião, mas cujo interesse mereceu exploração na entrevista. A entrevista foi gravada com recurso à opção de gravação do *zoom*, uma vez que todas as entrevistas foram realizadas via *zoom*.

As entrevistas foram transcritas utilizando a ferramenta *Transkriptor*⁴, que se trata de um *software* para transcrição de áudio para texto. As transcrições das entrevistas foram validadas pelos respetivos entrevistados, A análise do conteúdo das entrevistas foi efetuada utilizando o *software* para análise de dados qualitativos MAXQDA⁵, possibilitando a organização e sistematização de toda a informação.

A última etapa das entrevistas relaciona-se com a análise e sistematização dos dados e a explorar no Capítulo 5.

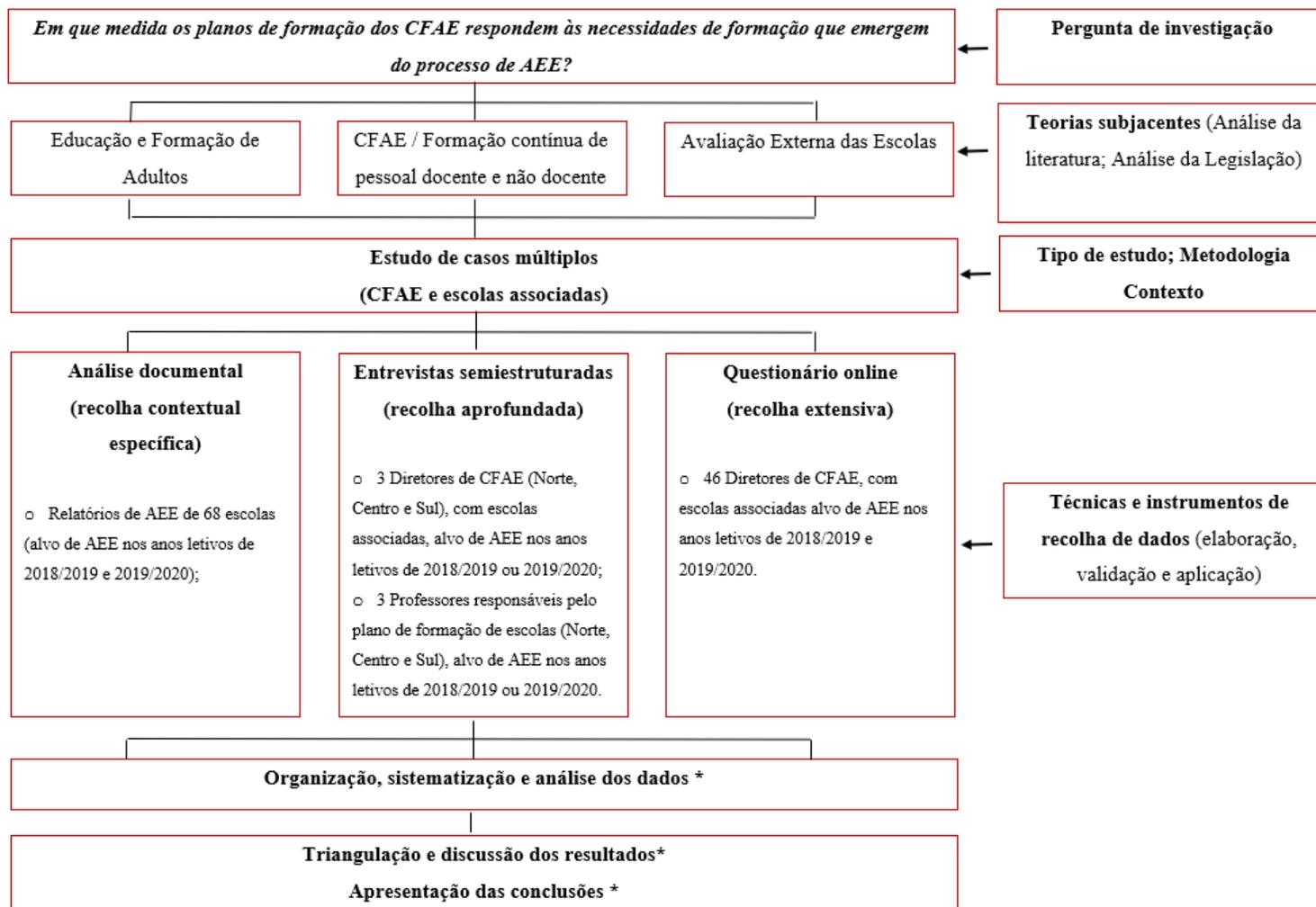
4.4 Design da investigação

Segundo Afonso (2014), “o *design* consiste na operacionalização da estratégia de investigação, envolvendo a caracterização e justificação do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, assim como do dispositivo e dos procedimentos” (p. 65). Após a explicação detalhada de todos os procedimentos e técnicas usadas na recolha dos dados, apresenta-se, na Figura 13, um esquema que representa o *design* da investigação.

⁴ O *TransKriptor* é um *software* de transcrição *online* que acelera o processo de transcrição usando a I.A. de última geração (<https://transkriptor.com/pt-pt/apoio/>).

⁵ O MAXQDA é um *software* académico para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa e está disponível para sistemas operacionais Windows e Mac (<https://www.maxqda.com>)

Figura 13
Esquema do design da investigação



Fonte: Elaboração própria

*A desenvolver nos próximos capítulos da dissertação.

4.5 Ética e deontologia

Este ponto pretende expor os procedimentos éticos e deontológicos utilizados na investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (p. 75). Em investigação, o código deontológico é exigente e proveniente de reflexões que estabelecem normas de conduta (deveres) que pretendem proteger os contextos, os sujeitos e a própria informação nas diferentes etapas do processo investigativo. De acordo com o *Código Europeu de Conduta para a Integridade da Pesquisa*, “as boas práticas de investigação baseiam-se em princípios fundamentais de integridade (fiabilidade; honestidade; respeito e responsabilidade) e orientam os investigadores no seu trabalho, bem como no seu compromisso em relação aos desafios práticos, éticos e intelectuais inerentes à investigação” (ALLEA, 2018, p.4).

A informação utilizada nesta investigação encontra-se referenciada ao longo da dissertação e listada nas referências bibliográficas, de acordo com as normas estabelecidas pela *American Psychological Association* (APA), na sua sétima versão.

No que diz respeito ao trajeto metodológico, a realização das entrevistas e a aplicação do questionário aos participantes foram precedidas da aplicação do consentimento informado, livre e esclarecido. Todos os participantes acederam à descrição do estudo, aos seus objetivos e à possibilidade de esclarecimentos adicionais, através do contacto disponibilizado. Todos os entrevistados validaram a transcrição da respetiva entrevista.

A autorização para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados (questionários e entrevistas) foi solicitada no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), apesar deste ter informado que a DGE não tem competência para autorizar a realização de estudos e a aplicação de instrumentos nos CFAE.

Todos os elementos retirados dos relatórios de AEE e dos restantes instrumentos aplicados aos participantes foram codificados, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos contextos e dos sujeitos. A explicação sobre a codificação dos elementos utilizados encontra-se nos pontos relativos à análise dos dados.

Capítulo 5 – Análise dos dados e interpretação dos resultados

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)

Depois da recolha dos dados através das várias técnicas e instrumentos explicados no capítulo anterior, o passo seguinte relaciona-se com a organização, sistematização e interpretação dos mesmos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Os dados recolhidos requereram organização e sistematização, utilizando esquemas de categorização e codificação que serão explicados nos respetivos pontos.

5.1 Análise dos relatórios de AEE

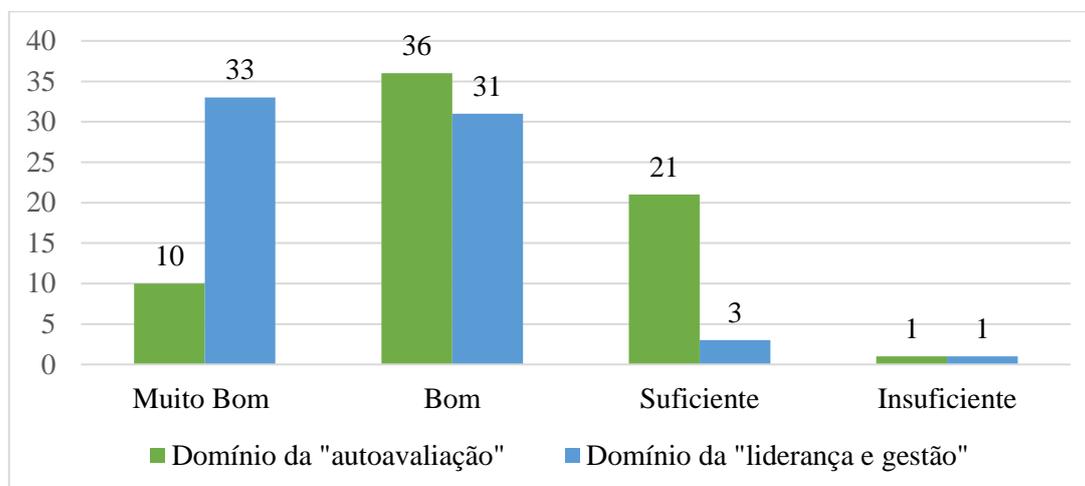
A análise dos relatórios das 68 escolas avaliadas pela IGEC, no âmbito do terceiro ciclo de AEE, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, permite-nos perceber que tipo de informação consta nos relatórios sobre a temática das necessidades de formação do pessoal docente e não docente e sobre a intervenção e dinâmicas dos próprios Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) nesse processo.

O quadro de referência do terceiro ciclo de AEE estrutura-se em quatro “domínios” (Autoavaliação; Liderança e Gestão; Prestação do Serviço Educativo e Resultados) e cada um destes domínios, divide-se em “campos de análise” que, por sua vez, se dividem em “referentes” e estes em “indicadores”. Os domínios de Autoavaliação e de Liderança e Gestão assumem-se mais pertinentes no âmbito deste estudo, na medida em que possuem os indicadores relativos à identificação de necessidades de formação e às práticas de formação contínua dos profissionais das escolas.

Na análise que fizemos destes relatórios, começámos pelas classificações obtidas nos referidos domínios, conforme se ilustra na Figura 14.

Figura 14

Classificações dos domínios Autoavaliação e Liderança e Gestão, das 68 escolas alvo de AEE (2018/2019 e 2019/2020).



Fonte: Elaboração própria

Observa-se na Figura 14 que 94% das escolas tiveram classificação de “muito bom” ou “bom” no domínio de Liderança e Gestão (n=64). No domínio da Autoavaliação, 68% das escolas tiveram uma classificação de “muito bom” ou “bom” (n=46) e 31% das escolas, obteve “suficiente” (n=21). No entanto, mais importante que as classificações obtidas nestes domínios, importa analisar, com mais pormenor, os indicadores que estão diretamente relacionados com a temática em estudo.

Relativamente ao domínio Autoavaliação, este possui, no campo de análise “consistência e impacto”, no referente “impacto das práticas de autoavaliação”, o indicador “evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto”. O domínio Liderança e Gestão possui, no campo de análise “gestão”, no referente “organização, afetação e formação dos recursos humanos”, o indicador “práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa da escola, adequada às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas”.

Importa, de seguida, analisar a informação que consta nos relatórios de AEE, relativa à temática em estudo, nos domínios Autoavaliação e de Liderança e Gestão. Para a codificação dos excertos extraídos dos relatórios de AEE foi adotada a letra “R” para relatório e respetiva numeração, por exemplo, “R1” corresponde a relatório de AEE número um (1). Já no que se refere à identificação dos domínios Autoavaliação e Liderança e Gestão foram usados os códigos “DA” e “DLG”, respetivamente. Por exemplo, o código “DA-R1”, refere-se à informação do domínio de “autoavaliação”

presente no relatório de AEE número um (1). Para as “áreas de melhoria” e para os “pontos fortes” foram usados os seguintes códigos “AM” e “PF”, respetivamente.

Convém referir, ainda, que, dos 68 relatórios de AEE recolhidos, há quatro (R7; R18; R20; R49) que não apresentam qualquer informação sobre formação contínua de pessoal docente e não docente.

Os relatórios de AEE, nos domínios Autoavaliação e Liderança e Gestão revelam que, no âmbito da identificação de necessidades de formação e da elaboração de planos de formação, há escolas que claramente dão resposta a estas necessidades e às prioridades pedagógicas.

(...) evidencia-se a existência de um abrangente plano de formação que responde às necessidades formativas de docentes, não docentes e encarregados de educação, desenvolvido em estreita articulação com o Centro de Formação. (DLG-R3)

Verificam-se práticas de formação contínua dos profissionais. Existe um plano de formação para o biénio 2018/2020, que responde às necessidades de formação e expectativas manifestadas pelo pessoal docente e não docente, visando a promoção do sucesso escolar e de uma cultura de desenvolvimento organizacional. (DLG-R36).

No entanto, também se encontra, nos relatórios analisados, informação que ilustra a carência de as escolas investirem na identificação das necessidades de formação. Dos 59 relatórios que apresentam informação relativa à formação contínua de pessoal docente e não docente nos indicadores-chave, 35 (DLG-R1; R2; R6; R9; R12; R13; R14; R16; R17; R19; ; R22; R23; R27; R28; R29; R31; R38; R40; R41; R42; R45; R46; R48; R52; R53; R54; R57; R60; R61; R63; R64; R65; R66; R67; R68) referem que o processo formativo de pessoal docente e/ou não docente ainda carece de investimento.

As práticas de formação contínua nem sempre correspondem às prioridades constantes no projeto educativo e às necessidades e prioridades identificadas pelos profissionais. (DLG-R19)

No que se refere à formação dos profissionais, não se verificam dinâmicas internas e, apesar de aprovado um plano de formação, os não docentes não foram ouvidos e desconhecem o mesmo. (DLG-R12)

Há relatórios que destacam positivamente a articulação entre a escola e o CFAE.

A aposta na formação contínua de todos os profissionais é uma estratégia consciente e estruturada em função das atuais políticas educativas, por iniciativa do Agrupamento e em articulação com o centro de formação. (DLG-R8);

O Agrupamento identificou as necessidades de formação do pessoal docente, cujas respostas são articuladas com o Centro de Formação (...). (DLG-R15);

(...) plano de formação (...) desenvolvido em estreita articulação com o Centro de Formação. (DLG-R3)

O Agrupamento acolhe o Centro de Formação (...) e tem beneficiado das ações que este promove. (DLG-R68)

A aposta na formação contínua de todos os profissionais é uma estratégia consciente e estruturada em função das atuais políticas educativas, por iniciativa do Agrupamento e em articulação com o centro de formação. (DLG-R8)

As necessidades formativas dos docentes têm obtido, na generalidade, resposta junto do respetivo centro de formação. (DLG-R13)

Nos dados que foram recolhidos dos “indicadores-chave”, das “áreas de melhoria” e dos “pontos fortes” dos relatórios de AEE, verificou-se que, dos 68 relatórios analisados, 28 (DLG-R3; DLG-R8; DLG-R13; DLG-R15; DLG-R22; DLG-R25; DLG-R28; DLG-R29; DLG-R30; DLG-R31; DLG-R32; DLG-R38; AM-R42; DLG-R44; DLG-R46; DLG-52; DLG-R53; DLG-R54; DLG-55; DLG-R56; DLG-R58; DLG e AM-R60; DLG e AM-R63; DLG-R64; DLG-R65; DLG-R66; DLG-R67; DLG-R68) aludem ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelo CFAE.

Porém, outros relatórios, salientam a inadequação da oferta formativa para o pessoal docente e não docente, bem como a falta de articulação com as entidades formadoras.

Para o pessoal não docente, a formação tem sido promovida pelo referido centro e pelo município, tendo-se revelado ausência de articulação entre as entidades promotoras e inadequação às necessidades dos potenciais formandos. (DLG- R13)

São promovidas ações de formação interna e externa, que se têm revelado insuficientes para responder às prioridades do Agrupamento, (...). (DLG-R41)

É notória a falta de impacto da formação na alteração de práticas pedagógicas e avaliativas, consentâneas com a flexibilidade curricular, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (DLG-R67)

Subsiste a necessidade de uma ação estratégica de formação de pessoal não docente articulada com a câmara municipal. (DLG-R28);

Emerge a necessidade de uma ação estratégica de formação de pessoal não docente articulada com a câmara municipal. (DLG-R29);

Relativamente aos não docentes, a ação articulada com a câmara municipal ainda não colmata as necessidades de todos os trabalhadores. (DLG-R54)

Relativamente à informação que consta nos domínios Autoavaliação e Liderança e Gestão dos relatórios de AEE, denota-se que as necessidades de formação são referenciadas de forma mais explícita no que diz respeito ao pessoal não docente, uma vez que 21 relatórios (DLG-R1; DLG-R9; DLG-R12; DLG-R13; DLG-R14; DA-R17; DLG-R22; DLG-R27; DLG-R28; DLG-R29; DLG-R38; DLG-R40; DLG-R46; DLG-

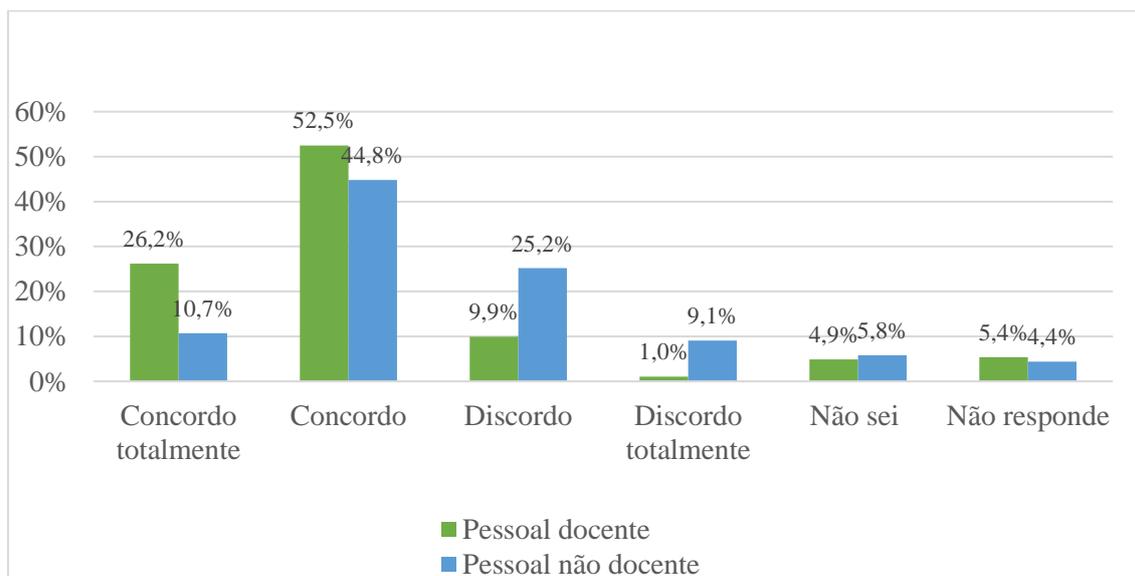
R48; DLG-R52; DLG-R54; DLG-R57; DLG-R63; DLG-R65; DLG-R66; DLG-R67) abordam a insuficiência de ações formativas para pessoal não docente e a necessidade de se investir na capacitação profissional deste grupo.

As iniciativas de formação para o pessoal não docente têm-se revelado insuficientes para responderem às suas reais necessidades. (DLG-R38); Constata-se maior dificuldade na realização de formação para os trabalhadores não docentes, designadamente os assistentes operacionais. (DLG-R63); Para o pessoal não docente, a formação tem sido escassa. Não existe um plano que responda às necessidades formativas de todos. (DLG-R66)

A Figura 15 apresenta os dados recolhidos dos relatórios de AEE, relativos às respostas dos questionários aplicados ao pessoal docente e não docente das escolas, sobre a adequação da formação às suas necessidades.

Figura 15

Nível de concordância (%) do pessoal docente e não docente relativamente à afirmação “A escola promove a realização de formação adequada às necessidades/prioridades pedagógicas”



Fonte: Elaboração própria

Observa-se no gráfico que 34% do pessoal não docente respondeu “discordo” e “discordo totalmente” à afirmação “15. A escola promove a realização de formação adequada às necessidades”. Relativamente ao pessoal docente, 11% respondeu “discordo” e discordo totalmente” à afirmação: “17. A escola promove a realização de formação adequada às prioridades pedagógicas”. Estes dados apontam para uma maior insatisfação do pessoal não docente relativamente à adequação da oferta formativa às suas necessidades. Como

a afirmação do questionário refere a oferta promovida pela escola, esta insatisfação pode ser apenas em relação a esta oferta, em concreto, mas também pode ser em relação à generalidade da oferta formativa, pois muitos destes funcionários estão sob a tutela do município, cabendo a este a responsabilidade pela sua formação.

Os relatórios de AEE também apresentam alguma informação sobre ações de formação desenvolvidas e as que carecem de desenvolvimento. Esta informação aparece, maioritariamente, no indicador-chave “práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa da escola, adequada às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas”, relativo ao domínio Liderança e Gestão, conforme se verifica na Tabela 14.

Tabela 14

Referência a áreas de formação desenvolvidas e áreas de formação que carecem de desenvolvimento, nos relatórios de AEE

Áreas de formação desenvolvidas	Áreas de formação que carecem de desenvolvimento
Desenvolvimento curricular (PF-R4; DLG-R36; DLG-R37); Autonomia e flexibilidade curricular (PF-R4; DLG-R8; DLG-R25; DLG-R27; DLG-R38, DLG-48; DLG-R58; DLG-R62; DLG-R65); Comportamento e indisciplina (PF-R4); Inclusão (PF-R4; DLG-R30; DLG-R37; DLG-R38; DLG-R43; DLG-R44; DLG-48; DLG-R52; DLG-R58; DLG-R62; DLG-R65); Cidadania (DLG-R8; DLG-R25; DLG-R62); Avaliação das aprendizagens (DLG-R8; DA-R21; DLG-R38; DLG-R52; DLG-R59); Avaliação (DLG-R25; DLG-R27; DLG-R36); Inovação pedagógica (DLG-R30; DLG-R44); Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DLG-R62); Atendimento/técnicas de comunicação (DLG-R36); Plataforma E-360 (DLG-R44); Oficina de formação em Matemática e em Educação Física (DLG-R44); Projeto Includ-ED (DLG-R44); Projeto Erasmus+ (DLG-R44); Nutrição e Dietética (DLG-R62); Primeiros Socorros (DLG-R62).	Autonomia e flexibilidade curricular (DA-R6; DLG-R67); Tecnologias digitais (DLG-R22); Relações interpessoais (DLG-R38); Gestão de conflitos (DLG-R38); Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (DLG-R53; DLG-R64; DLG-R67; DLG-R68); Inclusão (DLG-R61); Avaliação (DLG-R67); Autoavaliação (DLG-R68) Consolidação científica/renovação de práticas metodológicas (DLG-R9).

Fonte: Elaboração própria

Relativamente às áreas de formação desenvolvidas pelas escolas, os relatórios demonstram que as áreas que mais se evidenciaram foram as seguintes: “autonomia e flexibilidade curricular”, “inclusão” e “avaliação das aprendizagens”. Apenas 13 dos 68

relatórios analisados apontam algumas áreas que carecem de desenvolvimento através de ações formativas, no entanto, mais do que as próprias áreas, os relatórios indicam que se verificam lacunas na identificação de necessidades de formação.

Numa análise mais aprofundada dos relatórios de AEE verifica-se que no campo “áreas de melhoria” aparece informação relativa à identificação das necessidades de formação contínua e aos planos de formação, conforme se pode verificar na Tabela 15.

Tabela 15

Referência a necessidades de formação na “área de melhoria” dos relatórios de AEE

AEE	“Áreas de melhoria”
R1	“Desenvolver um plano de formação adequado às necessidades do pessoal não docente.”
R9	“Definição de uma ação estratégica de formação orientada para a consolidação científica e para a renovação de práticas metodológicas.”
R13	“Reforço das dinâmicas de formação dos recursos humanos, com vista a incrementar o desenvolvimento profissional e a qualidade do serviço educativo.”
R17	“Identificação mais apurada das necessidades de formação contínua do pessoal docente e não docente, de modo a antecipar novos desafios.”
R19	“Adequar a prática de formação contínua dos recursos humanos considerando as prioridades pedagógicas elencadas no projeto educativo.”
R21	“Formação contínua dos profissionais, particularmente assistentes técnicos e assistentes operacionais, como forma de atender às necessidades do Agrupamento, impulsionando a sua autonomia e diversidade organizativa.”
R31	“Elaborar um plano de formação de recursos humanos, estrategicamente articulado com os resultados do processo autoavaliativo e com as necessidades identificadas.”
R33	“imprimindo maior enfoque à (...) e à formação contínua dos docentes.”
R35	“Elaboração de um plano de formação que contribua para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores docentes e não docentes.”
R37	“Incremento da formação e do envolvimento dos trabalhadores não docentes na definição das grandes opções, tendo em vista a sua valorização e desenvolvimento profissional.”
R41	“Conceção de uma estratégia orientada para a formação do pessoal não docente, com impacto no desenvolvimento e reconhecimento profissional, respondendo eficazmente às prioridades do Agrupamento.”
R42	“Definição de um plano de formação que identifique e dê resposta, com recurso a ações internas e a outras promovidas pelo centro de formação, às necessidades de atualização profissional dos trabalhadores do Agrupamento.”
R45	“Fundamentação do plano de formação, de forma a contribuir efetivamente para a consecução dos objetivos que os profissionais, no contexto do Agrupamento, se propõem alcançar.”
R53	“Incremento da participação dos docentes em formação que promova a sua capacitação para os desafios educativos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.”
R57	“Reforçar as dinâmicas de formação dos recursos humanos, em particular do pessoal não docente, de modo a incrementar o desenvolvimento profissional e a qualidade do serviço educativo.”
R60	“A otimização das oportunidades de formação contínua, em áreas prioritárias que apoiem a operacionalização das orientações curriculares em vigor, através do Centro de Formação de Associação de Escolas e/ou da discussão e partilha internas.”
R63	“Práticas de formação contínua para o pessoal docente e não docente, por iniciativa do Agrupamento em concertação com o respetivo centro de formação de associação de escolas.”
R64	“Incremento de ações de formação para docentes, promotoras da renovação das práticas metodológicas e da resposta aos desafios colocados pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.”
R65	“Definição de uma ação estratégica de formação para o pessoal não docente, orientada para a satisfação das necessidades.”
R66	“Reforço das dinâmicas de formação dos recursos humanos, em particular do pessoal não docente, de modo a incrementar o desenvolvimento profissional e a qualidade do serviço educativo.”
R67	“Reforço das dinâmicas de formação dos recursos humanos, de modo a incrementar o desenvolvimento profissional e a qualidade do serviço educativo.”
R68	“Incremento da participação dos trabalhadores docentes e não docentes em ações de formação contínua, de modo a promover o enriquecimento profissional e a qualidade do serviço prestado.”

Fonte: Elaboração própria

Dos 68 relatórios de AEE analisados, 22 (expostos na Tabela 15) apresentam informação relativa às necessidades de formação e aos planos de formação nas “áreas de melhoria”. O reforço das dinâmicas de formação dos recursos humanos, assente num levantamento de necessidades eficiente – “identificação mais apurada das necessidades de formação contínua do pessoal docente e não docente, de modo a antecipar novos desafios” (AM-R17), que promova o desenvolvimento profissional e a qualidade do serviço educativo – “Reforçar as dinâmicas de formação dos recursos humanos, em particular do pessoal não docente, de modo a incrementar o desenvolvimento profissional e a qualidade do serviço educativo” (AM-R57), são aspetos referidos nos relatórios e que, segundo as equipas de avaliadores, merecem investimento.

O incentivo à colaboração e interação com os respetivos centros de formação também foi referenciado, explicitamente, em três (3) relatórios nas áreas de melhoria (AM-R42; AM-R60; AM-R63).

Definição de um plano de formação que identifique e dê resposta, com recurso a ações internas e a outras promovidas pelo centro de formação, às necessidades de atualização profissional dos trabalhadores do Agrupamento. (AM-R42)

A otimização das oportunidades de formação contínua, em áreas prioritárias que apoiem a operacionalização das orientações curriculares em vigor, através do Centro de Formação de Associação de Escolas e/ou da discussão e partilha internas. (AM-R60)

Práticas de formação contínua para o pessoal docente e não docente, por iniciativa do Agrupamento em concertação com o respetivo centro de formação de associação de escolas. (AM-R63)

A temática da formação do pessoal docente e não docente, também é mencionada nos “pontos fortes” dos relatórios de AEE, conforme se verifica na Tabela 16.

Tabela 16

Referência a necessidades de formação nos “pontos fortes” dos relatórios de AEE.

AEE	“Pontos fortes”
R1,R2, R6	“identificação de necessidades de formação contínua.”
R3	“Abrangência das dinâmicas de formação dos recursos humanos, com impacto positivo no desenvolvimento profissional e na qualidade do serviço educativo.”
R4	“Estudo, por ano, de temáticas emergentes (desenvolvimento curricular, comportamento e indisciplina, escola inclusiva e relações institucionais) que concorrem para a melhoria organizacional e a adequação da formação contínua, em articulação com o respetivo Centro de Formação da Associação de Escolas.”
R22	“Práticas de gestão e distribuição dos recursos humanos, considerando o perfil individual e as necessidades organizacionais, bem como o reforço da formação interna, com recursos próprios, de acordo com as suas necessidades e prioridades pedagógicas.”
R23	“Dinâmica do diretor na captação e envolvimento de entidades da comunidade, com impacto na melhoria dos serviços de educação e formação prestados.”
R25, R65	“Organização de várias ações de formação que potenciam o desenvolvimento pessoal e profissional, em consonância com os objetivos do projeto educativo.”
R34	“Gestão sustentada por critérios para a distribuição do serviço docente e não docente, afetação de recursos materiais e organização da formação dos profissionais, de acordo com as necessidades identificadas e as prioridades pedagógicas.”
R39, R58	“Organização de várias ações de formação, de forma a potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional e a melhoria da prestação do serviço educativo.”
R47	“Impacto da autoavaliação na melhoria organizacional, em particular na centralidade no processo de ensino e aprendizagem e na definição das necessidades de formação contínua.”
R50	“O empenho empreendido no sentido de responder aos novos desafios, em especial no âmbito das práticas pedagógicas em sala de aula, quer pela realização de formação em áreas chave da prestação do serviço educativo, quer através de ações de benchmarking.”
R59	“Organização de formação relevante para os docentes, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a melhoria da prestação do serviço educativo.”
R62	“A participação sistemática de docentes e não docentes em ações de formação identificadas como prioritárias e relevantes para os vários setores da organização escolar.”

Fonte: Elaboração própria

Nos “pontos fortes” de 16 relatórios de AEE (expostos na Tabela 16), é destacada a formação, há escolas que já identificam as necessidades de formação de forma eficaz – “identificação de necessidades de formação contínua” (PF-R1-R2-R6) e organizam formação pertinente, que permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, contribuindo para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Abrangência das dinâmicas de formação dos recursos humanos, com impacto positivo no desenvolvimento profissional e na qualidade do serviço educativo. (PF-R3)

Organização de formação relevante para os docentes, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a melhoria da prestação do serviço educativo.(PF-R59)

Organização de várias ações de formação que potenciam o desenvolvimento pessoal e profissional, em consonância com os objetivos do projeto educativo.(PF-R25-R65)

A articulação com o CFAE também aparece referenciada nos “pontos fortes” do relatório de AEE de uma das escolas: “Estudo, por ano, de temáticas emergentes (...) que concorrem para a melhoria organizacional e a adequação da formação contínua, em articulação com o respetivo Centro de Formação da Associação de Escolas” (PF-R4). O papel da autoavaliação na identificação das necessidades de formação também é evidenciada no R47: “Impacto da autoavaliação na melhoria organizacional, em particular na (...) e na definição das necessidades de formação contínua” (PF-R47).

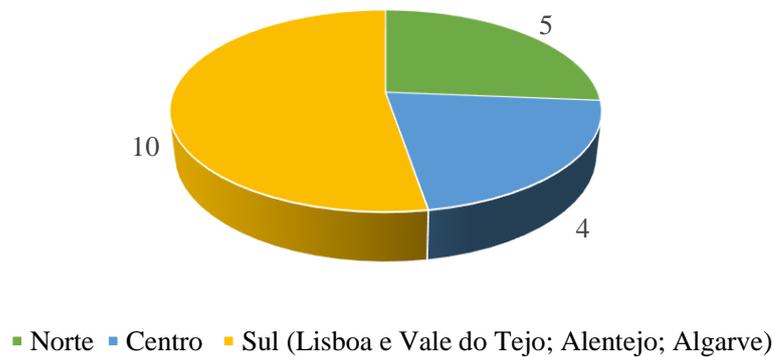
Os relatórios de AEE possuem elementos que podem permitir a obtenção de informação pertinente sobre o trabalho que está a ser desenvolvido e sobre os aspetos que carecem de investimento, no âmbito da formação contínua do pessoal docente e não docente, podendo mostrar-se como uma mais-valia na identificação de necessidades de formação e na elaboração de planos de formação, das escolas e dos CFAE.

5.2 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi uma das técnicas de recolha de dados utilizada na investigação, conforme o explanado no capítulo 4.

O questionário foi enviado para 46 diretores de CFAE, com escolas alvo de AEE, nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020, sendo que 18 diretores são da área territorial Sul (Lisboa e Vale do Tejo; Alentejo; Algarve), 18 são da área territorial Norte e 10 são da área territorial Centro.

Dos 46 diretores de CFAE contactados, através de questionário *online*, obtivemos 41,3 % (n=19) de respostas completas, distribuídas pelas três (3) áreas territoriais, conforme se verifica na Figura 16.

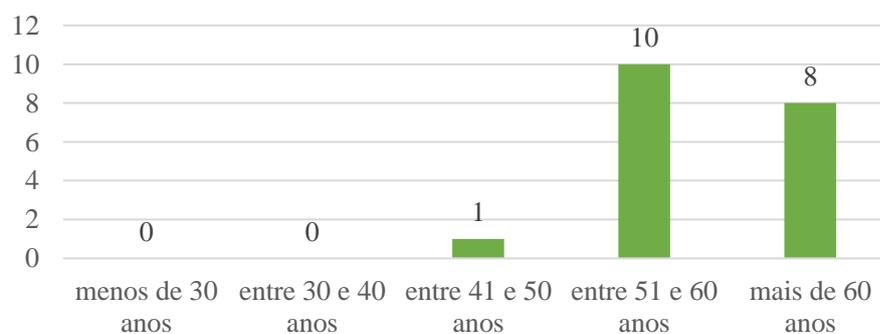
Figura 16*Respondentes por área territorial da IGEC*

Fonte: Elaboração própria

A nível percentual, 52,6 % (n=10) dos respondentes são da área territorial Sul, 26,3% (n=5) da área territorial Norte e 21,1% (n=4) da área territorial Centro, no entanto, a área territorial menos representada é a área Norte, uma vez que dos 18 diretores de CFAE, apenas 5 (cinco) responderam de forma completa ao questionário.

Passamos a explicar os procedimentos usados no tratamento e análise dos dados. Para a codificação das respostas às questões abertas, foram usados os códigos “RD” para “resposta do diretor”, seguidos do algarismo/número, correspondente ao questionário (por exemplo, “RD1” corresponde à resposta do diretor de CFAE um (1).

No que diz respeito à Secção A. (Caracterização socioprofissional dos inquiridos) do questionário verificámos que 36,8 % (n=7) dos respondentes são do sexo feminino e 63,2 % (n=12) são do sexo masculino e que todos têm mais de 40 anos, conforme se verifica na Figura 17.

Figura 17*Intervalos etários dos respondentes*

Fonte: Elaboração própria

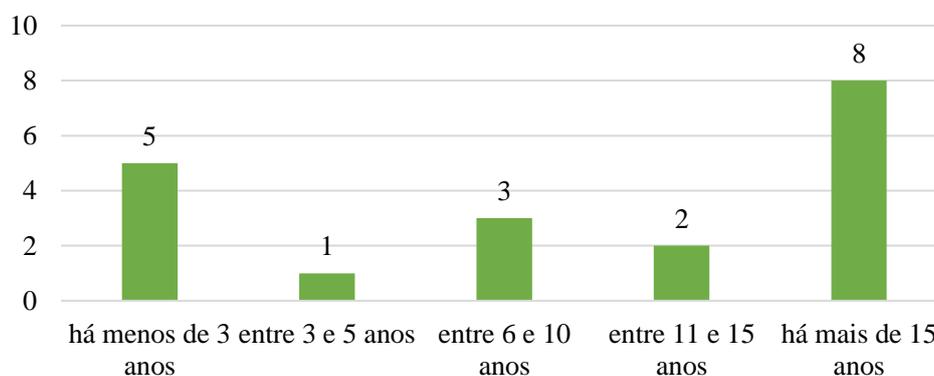
Dos 19 respondentes, apenas um (1) se encontra no intervalo etário entre os 41 e os 50 anos e os restantes estão nos intervalos etários a partir dos 51 anos. Não havendo respondentes com idade igual ou inferior aos 40 anos.

Ao nível das habilitações académicas, 52,6 % (n=10) dos respondentes possuem habilitação académica superior a licenciatura (mestrado=6; doutoramento=4) e 47,4 % (n=9) licenciatura.

No que diz respeito ao tempo (anos) no desempenho do cargo de diretor de CFAE, oito (8) respondentes desempenham-no há mais de 15 anos, conforme se verifica na Figura 18.

Figura 18

Tempo (anos) no desempenho do cargo de diretor de CFAE



Fonte: Elaboração própria

Apesar de oito (8) respondentes desempenharem o cargo há mais de 15 anos, também há cinco (5) respondentes que o desempenham há menos de 3 anos.

Relativamente à questão sobre as condicionantes no exercício das competências de diretor de CFAE, definidas na lei (Decreto-Lei n.º 127/2015 de 7 de julho), sete (7) diretores de CFAE responderam que as mesmas existem. Dos sete (7) diretores, quatro (4) apontaram como condicionantes, a falta de autonomia financeira ou indefinição nos quadros de financiamento.

O facto do CFAE não ser uma entidade com autonomia financeira, nem dotado de um orçamento próprio, dificulta bastante/impede o cumprimento do estabelecido na alínea m) do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho - "Elaborar o projeto de orçamento do CFAE". (RD1)

A falta de autonomia financeira; a escassez de recursos financeiros para implementar todo o leque de ações de formação diagnosticadas pelos docentes e não docentes, que não são financiadas pelo POCH. (RD10)

Foram referidas, também, as seguintes condicionantes: “falta de autonomia administrativa” (RD13); “não participar no conselho municipal de educação” (RD16); “a pouca relevância que os diretores dos Agrupamentos de Escolas associados atribuem ao CFAE” (RD10); “condicionantes de natureza organizacional e de política educativa” (RD17).

A Secção B do inquérito por questionário é relativo ao contributo dos CFAE na resposta às necessidades de formação identificadas na AEE. Interessa perceber se os CFAE conhecem e participam no processo de AEE das escolas associadas, reconhecendo os principais indicadores, relativos às necessidades de formação do pessoal docente e não docente, e se criam soluções / respostas às necessidades de formação identificadas no mesmo. A posição dos 19 respondentes, aos nove itens desta secção, é exposta na Tabela 17.

Tabela 17*Respostas à Secção B do questionário: Avaliação Externa das Escolas*

Itens	Opções de resposta ⁶				
	DT	D	C	CT	NS/ NA
	%	%	%	%	%
8.1. A informação obtida através da AEE (IGEC) contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas organizacionais das escolas.	0,0	0,0	63,2	26,3	10,5
8.2. Como diretor de CFAE, acompanho os processos de AEE (IGEC) das escolas associadas.	21,1	10,5	52,6	5,3	10,5
8.3 Como diretor de CFAE, já fui entrevistado pela equipa de AEE (IGEC).	21,1	5,3	52,6	15,8	5,3
8.4. O responsável pelo plano de formação da escola associada participa no respetivo processo de AEE (IGEC).	0,0	5,3	26,3	5,3	63,2
8.5. A AEE (IGEC) tem fornecido informação pertinente no que diz respeito às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas.	0,0	26,3	42,1	10,5	21,1
8.6. O indicador do quadro de referência (divulgado no site da IGEC), relativo às práticas de formação contínua dos profissionais, fornece informação sobre as necessidades de formação das escolas.	0,0	15,8	52,6	10,5	21,1
8.7. O indicador do quadro de referência (divulgado no site da IGEC), relativo às evidências de autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto, tem fornecido informação pertinente no que diz respeito às necessidades de formação do pessoal docente e não docente.	0,0	5,3	15,8	52,6	21,1
8.8 As escolas associadas, após a avaliação pela IGEC no âmbito da AEE, procuram o CFAE no sentido de responder às necessidades de formação emergentes do processo de AEE.	0,0	10,5	63,2	21,1	5,3
8.9. O CFAE tem respondido às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas.	0,0	0,0	57,9	36,8	5,3
8.10. O CFAE tem respondido às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas, que emergem do processo de AEE (IGEC).	0,0	0,0	52,6	26,3	21,1

Fonte: Elaboração própria

Praticamente todos os respondentes (89,5%) consideram que a informação obtida através da AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas organizacionais das escolas (item 8.1). No entanto, no que diz respeito à pertinência da informação relativa às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas, decorrente da AEE (item 8.5), a percentagem de respostas concordantes (C+CT) é um pouco inferior, nomeadamente, 52,6 % (n=10) e 26,3 % (n=5) dos diretores responderam que discordam.

No que diz respeito aos itens relativos aos indicadores do quadro de referência do terceiro ciclo de AEE, 68,4% (n=13) concordaram ou concordaram totalmente que “o indicador do quadro de referência, relativo às evidências de autoavaliação na definição

⁶ DT=Discordo totalmente; D=Discordo; C=Concordo; CT=Concordo totalmente; NS/NA=Não sei/Não se aplica.

das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto, tem fornecido informação pertinente no que diz respeito às necessidades de formação do pessoal docente e não docente” (item 8.8) e 63,2% (n=12) concordaram ou concordaram totalmente que “o indicador do quadro de referência, relativo às práticas de formação contínua dos profissionais, fornece informação sobre as necessidades de formação dos profissionais das escolas” (item 8.7). A maioria dos diretores dos CFAE acompanha o processo de AEE das escolas associadas, 57,9% (n=11) assinalaram concordância (CT+C) no item 8.2, no entanto, 31,6% (n=6) não fazem esse acompanhamento.

O item 8.4 “o responsável pelo plano de formação da escola associada participa no respetivo processo de AEE” destaca-se por ser aquele em que a percentagem de respostas - Não sei / Não se aplica foi mais elevada, 63,2 % (n=12), no entanto, 31,6 % (n=6) dos inquiridos manifestou concordância com a afirmação (C+CT). Importa lembrar que o responsável pelo plano de formação da escola integra a SFM do CFAE.

No item 8.8 “as escolas associadas, após a avaliação pela IGEC no âmbito da AEE, procuram o CFAE no sentido de responder às necessidades de formação emergentes do processo de AEE”, 84,3 % (n=16) dos diretores escolheram as opções concordo ou concordo totalmente.

Nesta Secção, importa, ainda, referir que 94,7% (n=18) dos respondentes concordaram ou concordaram totalmente que o CFAE tem respondido às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas (item 8.9) e 78,9% (n=15) concordaram ou concordaram totalmente que o CFAE tem respondido às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas, que emergem do processo de AEE (item 8.10). Outro aspeto a realçar é o facto de 68,4% (n=13) dos diretores terem assinalado que já foram entrevistados pela equipa de avaliadores (item 8.3), que é uma situação emergente neste terceiro ciclo de AEE.

Com a Secção C do questionário pretendemos obter informação sobre o processo de elaboração do plano de formação do CFAE, através de nove itens de resposta fechada e um de resposta aberta. A Tabela 18 apresenta as respostas obtidas nos itens de resposta fechada.

Tabela 18*Respostas à Secção C do questionário: Plano de formação do CFAE*

Itens	Opções de resposta ⁷				
	DT	D	C	CT	NS/ NA
	%	%	%	%	%
9.1 O levantamento de necessidades de formação é efetuado, primeiramente, nas escolas associadas.	0,0	5,3	26,3	68,4	0,0
9.2 O plano de formação do CFAE é elaborado com a participação das escolas associadas.	0,0	5,3	21,1	73,7	0,0
9.3 A secção de formação e monitorização do CFAE participa na elaboração do plano de formação do CFAE.	0,0	10,5	26,3	63,2	0,0
9.4 A informação dos relatórios de AEE das escolas associadas, relativas às necessidades de formação, são consideradas na elaboração do plano de formação do CFAE.	0,0	0,0	47,4	36,8	15,7
9.5 As solicitações das escolas associadas no âmbito do processo de AEE são consideradas na elaboração do plano de formação do CFAE.	0,0	0,0	36,8	57,9	5,3
9.6 A formação contínua frequentada pelos docentes responde às necessidades identificadas.	0,0	0,0	42,1	57,9	0,0
9.7 A formação contínua frequentada pelos docentes tem por base a definição de prioridades pedagógicas.	0,0	5,3	42,1	52,6	0,0
9.8 A formação contínua frequentada pelo pessoal não docente responde às necessidades identificadas.	0,0	10,5	47,4	31,6	10,5
9.9 O plano de formação tem respondido às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas, emergentes da AEE, levada a cabo pela IGEC.	0,0	15,8	42,1	26,3	15,8

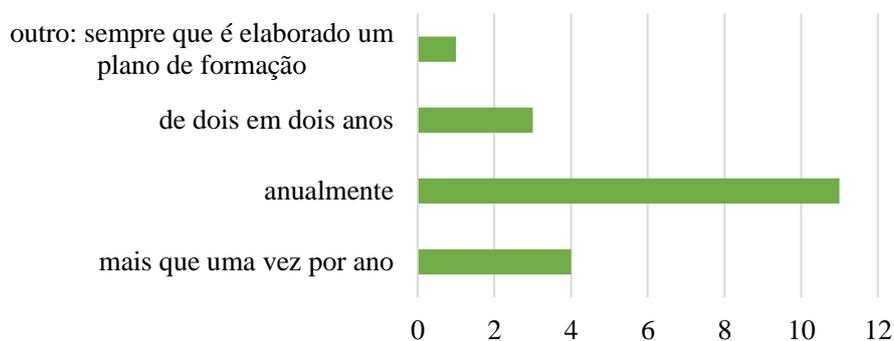
Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito ao item 9.1 “o levantamento de necessidades de formação é efetuado, primeiramente, nas escolas associadas” e ao item 9.2 “o plano de formação é efetuado com a participação das escolas associadas”, 94,7% (n=18) dos diretores de CFAE que responderam ao questionário concordaram ou concordaram totalmente. Ainda relativamente ao levantamento de necessidades de formação, a Figura 19 ilustra a regularidade com que o CFAE analisa as necessidades de formação dos recursos humanos das escolas associadas, de acordo com os respondentes.

⁷ DT=Discordo totalmente; D=Discordo; C=Concordo; CT=Concordo totalmente; NS/NA=Não sei/Não se aplica.

Figura 19

Regularidade com que o CFAE analisa as necessidades de formação dos recursos humanos das escolas associadas



Fonte: Elaboração própria

Mais de metade dos respondentes refere que a análise das necessidades de formação é efetuada anualmente (11 diretores), no entanto, há três (3) diretores que referem que é efetuada de dois em dois anos e quatro (4) que referem que a análise de necessidades é efetuada mais do que uma vez por ano.

No que se refere ao item 9.3, “a secção de formação e monitorização do CFAE participa na elaboração do plano de formação do CFAE”, apesar de dois diretores (10,5%) terem discordado, 17 diretores (89,5%) manifestaram concordância (C+CT).

No item 9.4, 16 (84,2%) diretores concordaram ou concordaram totalmente que a informação dos relatórios de AEE das escolas associadas, relativas às necessidades de formação, são consideradas na elaboração do plano de formação do CFAE e no item 9.5, 94,7 % (n=18) dos diretores concordaram ou concordaram totalmente que as solicitações das escolas associadas no âmbito do processo de AEE são consideradas na elaboração do plano de formação do CFAE.

Os itens 9.6, 9.7 e 9.8 da Secção B do questionário relacionam-se com as afirmações colocadas nos questionários de AEE, aplicados ao pessoal docente e não docente. Relativamente ao item 9.6, “a formação contínua frequentada pelos docentes responde às necessidades identificadas”, 42,1% (n=8) dos respondentes concordaram e 57,9% (n=11) concordaram totalmente. Ainda relativamente aos docentes, o item 9.7, “a formação contínua frequentada pelos docentes tem por base a definição de prioridades pedagógicas”, apesar de um (1) respondente discordar, 18 respondentes concordaram ou concordaram totalmente. No que diz respeito ao item 9.8, “a formação contínua

frequentada pelo pessoal não docente responde às necessidades identificadas, dois (2) diretores discordaram, nove (9) diretores concordaram e seis (6) concordaram totalmente.

Relativamente ao item 9.9 da Secção C, “9.9 o plano de formação tem respondido às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas, emergentes da AEE”, 15,8% (n=3) dos respondentes discordaram, 42,1% (n=8) concordaram, 26,3% (n=5) concordaram totalmente e 15,8% responderam “Não sei / Não se aplica”.

Com a Secção D do questionário pretendemos aprofundar o funcionamento da SFM e o seu papel no processo de AEE das escolas associadas, com recurso a duas (2) questões abertas e a quatro (4) questões fechadas. Os diretores de CFAE foram questionados sobre as condicionantes no funcionamento da SFM do CFAE (questão aberta 11/12). Dos 19 respondentes, 14 apontaram condicionantes, conforme se ilustra na Tabela 19.

Tabela 19

Condicionantes no funcionamento da Secção de Formação e Monitorização

Código	Respostas
RD1	“Acumulação de outros cargos/tarefas e conseqüente falta de tempo.”
RD2	“Maioritariamente, não têm tempos direcionados para a função, muito menos simultâneos.”
RD3	“Falta de tempo nos horários dos elementos da SFM para poderem desenvolver um trabalho mais estruturado que deverá fazer parte das suas funções.”
RD5	“Alguma dificuldade inicial em fazer sentir a importância do elemento que representa cada Agrupamento na SFM.”
RD6	“Horas para este trabalho”
RD7	“Os elementos da secção de formação não têm tempo suficiente no horário de trabalho para realizar as tarefas previstas na lei. Nem todos os elementos da secção de formação têm representação no Conselho pedagógico.”
RD8	“Falta de disponibilidade, por força dos horários e das distâncias dos elementos da secção.”
RD10	“O horário para realização das reuniões após as 18h, uma vez que os diretores não tiveram em linha de conta a necessidade de deixar livre, por exemplo, a quarta-feira à tarde.”
RD12	“Falta de tempo para se dedicar eficientemente às suas funções por parte da maioria dos elementos designados pelos AE; o elemento designado pelos AE nem sempre é relevante nos processos de construção dos planos de formação dos AE”
RD13	“Disponibilidade de tempo para trabalho e reuniões.”
RD15	“Tempo especificamente disponibilizado aos seus membros para o efeito.”
RD16	“Atribuição de horas no horário semanal.”
RD17	“Falta de tempo e disponibilidade para o exercício do cargo.”
RD19	“Falta de tempo dos elementos que representa cada Agrupamento. Para além da função, exercem um sem número de outras funções e continuam como docentes com turmas atribuídas ...”

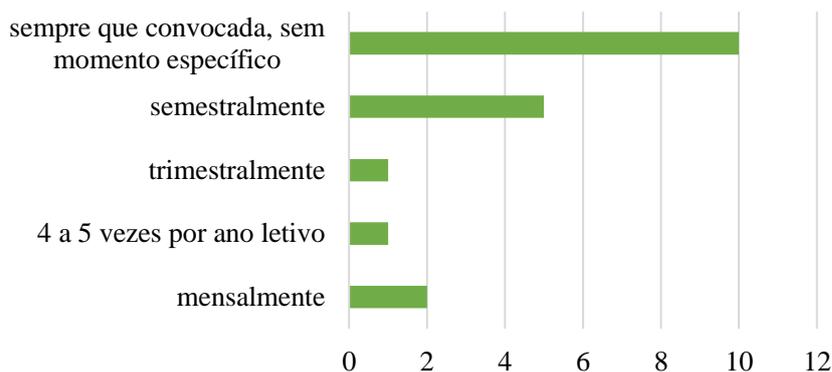
Fonte: Elaboração própria

As condicionantes prendem-se, principalmente, com a falta de disponibilidade dos elementos que integram a SFM, pela acumulação de cargos/funções e pela não atribuição de horários específicos para o desempenho das tarefas da secção, conforme se verifica na tabela anterior. No entanto, também foi apontada a “dificuldade inicial em fazer sentir a importância do elemento que representa cada Agrupamento na SFM” (RD5) e referido que o “elemento designado pelos Agrupamentos de Escolas (AE) nem sempre é relevante nos processos de construção dos planos de formação dos AE” (RD12).

No que diz respeito à regularidade com que se reúne a SFM, 10 respondentes referiram que não existe uma periodicidade definida, mas que reúne sempre que convocada, conforme se verifica na Figura 20.

Figura 20

Regularidade com que se reúne a SFM



Fonte: Elaboração própria

No entanto, nove (9) diretores de CFAE apontaram outros momentos para a SFM reunir, nomeadamente, semestralmente (5 diretores), trimestralmente (1 diretor), quatro (4) a cinco (5) vezes por ano letivo (1 diretor) e, por último, mensalmente (2 diretores).

A Tabela 20 expõe as respostas dos Diretores do CFAE nesta Secção.

Tabela 20*Respostas à Secção D do questionário: Papel da Secção de Formação e Monitorização*

Itens	Opções de resposta ⁸				
	DT	D	C	CT	NS/ NA
	%	%	%	%	%
14.1 Como coordenador(a) da secção de formação e monitorização do CFAE promove a comunicação e a articulação constante entre as escolas associadas.	0,0	5,3	36,8	57,9	0,0
14.2 A secção de formação e monitorização articula as necessidades de formação entre as escolas associadas.	0,0	5,3	52,6	42,1	0,0
14.3 A secção de formação e monitorização participa na AEE das escolas associadas.	5,3	15,8	21,1	10,5	47,4
14.4 A secção de formação e monitorização responde às necessidades de formação emergentes da AEE das escolas associadas.	0,0	5,3	52,6	26,3	15,8

Fonte: Elaboração própria

O primeiro item desta secção (“14.1 Como coordenador(a) da secção de formação e monitorização do CFAE promove a comunicação e a articulação constante entre as escolas associadas”) relaciona-se diretamente com a intervenção do diretor do CFAE, que é também o coordenador da SFM. Apesar de um (1) diretor ter discordado, 7 (36,8%) diretores concordaram e 11 (57,9%) diretores concordaram totalmente. Utilizando a mesma afirmação, mas, desta vez, focalizada na SFM e nos elementos que a constituem (14,2), as respostas foram similares, no entanto, a maioria dos diretores escolheu a opção “concordo” (52,6%), seguida da opção “concordo totalmente” (42,1%). Relativamente à participação da SFM no processo de AEE das escolas associadas (item 14.3), 47,4% (n=9) dos diretores escolheram a opção - Não sei / Não se aplica, 21,1% (n=4) discordaram ou discordaram totalmente e 31,6% (n=6) concordaram ou concordaram totalmente. No que diz respeito à resposta da SFM às necessidades de formação emergentes da AEE das escolas associadas, 78,9 % dos diretores de CFAE manifestaram concordância (C+CT) com o item (14.4), ou seja, a maioria concorda que as necessidades de formação emergentes da AEE são tidas em conta pela SFM.

Com a Secção E do questionário pretendemos compreender o processo de avaliação dos planos de formação dos CFAE e, para esse efeito, importou verificar se o CFAE possui um sistema de gestão e controlo da qualidade da formação que avalia todas as fases do processo formativo. A Tabela 21 expõe as respostas dos diretores do CFAE aos quatro itens que constituem esta Secção.

⁸ DT=Discordo totalmente; D=Discordo; C=Concordo; CT=Concordo totalmente; NS/NA=Não sei/Não se aplica.

Tabela 21*Respostas à Secção E do questionário: Avaliação dos planos de formação*

Itens	Opções de resposta ⁹				
	DT	D	C	CT	NS/NA
	%	%	%	%	%
15.1 O CFAE possui um sistema de gestão e controlo da qualidade da formação.	0,0	5,3	31,6	57,9	5,3
15.2 O sistema de gestão e controlo da qualidade da formação avalia todas as fases do processo formativo.	0,0	10,5	31,6	52,6	5,3
15.3 O CFAE avalia o impacto/efeitos da formação nas escolas associadas	0,0	10,5	36,8	52,6	0,0
15.4 As escolas associadas participam no processo de avaliação do plano de formação do CFAE.	0,0	5,3	36,8	52,6	5,3

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao item 15.1, “o CFAE possui um sistema de gestão e controlo da qualidade da formação”, 89,5% (n=17) dos diretores concordaram ou concordaram totalmente e 84,3% (n=16) dos diretores concordaram ou concordaram totalmente que o mesmo avalia todas as fases do processo formativo (item 15.2).

Segundo as respostas de 89,5% (n=17) (C+CT) dos diretores, o CFAE avalia o impacto/efeitos da formação nas escolas associadas e as escolas associadas participam no processo de avaliação do plano de formação do CFAE.

5.3 Inquérito por entrevista semiestruturada aos diretores de CFAE

O inquérito por entrevista semiestruturada foi uma das técnicas de recolha de dados utilizada no estudo. Neste ponto são expostos os dados recolhidos através das entrevistas que foram aplicadas aos três diretores de CFAE (um por área territorial da IGEC – Norte, Centro e Sul). Os três CFAE selecionados foram referenciados nos relatórios de AEE de escolas associadas, ou seja, assinalam a articulação entre a escola e o CFAE. Interessava-nos, principalmente, inquirir diretores de CFAE que, através dos relatórios de AEE, evidenciassem uma interação/articulação ativa com as escolas associadas. Os diretores entrevistados têm todos mais de oito anos de experiência no desempenho do cargo de diretor de CFAE.

Relativamente ao perfil do entrevistado e à caracterização socioprofissional (bloco temático B), dos três diretores de CFAE entrevistados, importa referir que todos têm mais

⁹ DT=Discordo totalmente; D=Discordo; C=Concordo; CT=Concordo totalmente; NS/NA=Não sei/Não se aplica.

de 50 anos de idade (E1:61 anos; E2: 61 anos; E3: 54 anos) e todos possuem o grau de mestre, formação inicial na área do ensino e experiência docente. Os três entrevistados fizeram formação complementar superior, na qual se incluem mestrados em administração da educação (E1), administração e gestão escolar (E2; E3), e pós-graduações em administração e gestão da formação contínua (E1), desenvolvimento pessoal e social (E2) e administração e gestão escolar (E3) e desempenharam cargos de gestão escolar antes de assumirem a direção do CFAE, designadamente a direção de turmas (E2), a coordenação de departamentos (E2), e o exercício de cargos na direção de escolas (E1; E2; E3).

Dois diretores (E2; E3) desempenham o cargo de diretor de CFAE há nove anos e um diretor há dez anos (E1), referindo que as competências mais difíceis de concretizar como diretores de CFAE são as seguintes:

- a) harmonização das vontades das várias escolas:

O que é mais difícil, ainda que não impossível, logicamente, mas o que é mais difícil, é harmonizar as vontades das escolas, porque um centro de formação é uma associação de escolas e somos muitos, somos ..., vertidas em quase duas mil vontades. (E1);

- b) falta de recursos humanos - “o maior obstáculo que eu tenho sentido (...) é a falta de recursos humanos no centro de formação.” (E3);
c) dependência dos CFAE relativamente às escolas - “falta de recursos e a dependência dos centros de formação, relativamente às escolas, no que diz respeito aos recursos humanos para organizar a formação.” (E3);
d) mobilização dos diretores das escolas:

os diretores das escolas, (...), que integram um dos órgãos, que é o conselho de diretores, também têm, nas suas escolas, e legitimamente, tarefas muito difíceis e, cada vez mais, desafiadoras e, portanto, a formação acaba por ser, muitas vezes, um parente pobre na atividade dos conselhos de diretores (E3).

- e) conjugação das atividades formativas com as outras atividades atribuídas aos CFAE (Coordenação da bolsa de avaliadores externos ou outros projetos das escolas).

A mais difícil é a que (não sei se já lhe falaram disso... ou se têm lembrado) está relacionada com a avaliação externa do desempenho docente. Os diretores do centro de formação, a partir de um determinado momento, ficaram incumbidos de coordenar a bolsa de avaliadores externos. Ele é que tem de atribuir os avaliadores externos, monitorizar, acompanhar o processo e isso em áreas geográficas grandes, com muitos agrupamentos e com muitos professores e consome-nos, efetivamente, muito tempo (E2).

Ainda há, dentro da orgânica que está agilizada no diploma, a questão dos recursos humanos e a conciliação, porque, efetivamente, os centros de formação, neste momento, são muito mais do que centros de formação,

acabando por ser, também, polos pedagógicos e de dinamização das próprias escolas, que impulsionam e acompanham os projetos das escolas e, por isso, o desafio é muito grande e os centros de formação têm poucos recursos humanos (E3).

Também o facto de, desde 2012, os centros de formação terem vindo a ser convocados para organizar a avaliação externa do desempenho dos docentes também ajudou a incrementar esta ligação entre as escolas e o centro de formação. Desde 2015, com o diploma, o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, e com a criação da estrutura de secção de formação e monitorização, criou-se, um bocadinho mais, esse espírito associativo. O problema, muitas vezes, é a falta de tempo. Os colegas que fazem parte das secções não têm tempo para reunir. (E3).

A dificuldade em conciliar as diferentes atividades/atribuições do CFAE, que não se limitam às atribuições descritas no Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho (como por exemplo a avaliação externa do desempenho dos docentes, competência que não está prevista no artigo 8.º, relativo às competências do CFAE, do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, e que consome muito tempo, de acordo com o referido pelo entrevistado E2),

a falta de recursos humanos ou a dificuldade em mobilizar os recursos humanos das escolas para as atividades formativas são constrangimentos mencionados pelos diretores de CFAE.

No que se refere ao bloco temático C. AEE, importa dar a conhecer a posição dos diretores de CFAE relativamente à AEE e ao contributo da mesma no desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas, inclusive das práticas formativas dos profissionais das escolas. Os três diretores referiram que acompanham os processos de AEE das escolas associadas:

Quando fazemos o plano de formação é sempre a contar com aquilo que a escola precisa e que já foi já alvo de notificação, por assim dizer, por parte da inspeção ou por parte de outra entidade e, depois, logicamente, que tentaremos dar resposta e, nessa resposta, vamos acompanhando o processo e monitorizando os resultados (E1).

Sempre tentei acompanhar, mas mais a partir do momento que a legislação contempla, num dos painéis, o centro de formação estar presente (E2).

Portanto, além deste agrupamento, já tivemos um outro este ano que teve a avaliação externa, este ano, e, portanto, a relação com os diretores das escolas é muito boa e eu tenho tido conhecimento antecipado. No processo de organização da documentação que é enviada para a IGEC também participamos, quando é necessária alguma coisa, (...). Para além desse apoio e dessa interação em termos de organizacionais, a própria IGEC solicita a presença do diretor do centro de formação no painel referente à comunidade educativa. Já são duas escolas em que eu participei, com muito gosto. (E3).

Esta participação pode estar relacionada com o facto do referencial do 3.º ciclo da AEE prever a possibilidade de os diretores de CFAE poderem ser incluídos no painel dos “Representantes de empresas, representantes da autarquia e outros representantes da comunidade local”, no painel “Entrevista aos elementos da comunidade educativa que a equipa considere importantes” e ainda com o facto de o docente responsável pela SFM do CFAE ter passado a integrar o painel de “Entrevista aos coordenadores de departamento, de curso e responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (IGEC, s.d.).

Os entrevistados consideram que a AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas, inclusivé no que diz respeito ao trabalho de articulação do CFAE com as escolas associadas e salientam positivamente a idoneidade, o carácter formativo e o “olhar externo” dos inspetores:

As escolas, para todos os efeitos, consideram, e bem, a inspeção uma entidade idónea e capaz, com conhecimento e com estrutura para dar os conselhos ou as notificações (...). São sérios e que estão fundamentados porque também, depois, há o contraditório, e no contraditório as coisas vão-se limando (E1).
Eu penso que a avaliação externa, nos últimos tempos, tem assumido um carácter, digamos, mais formativo. No início, tinha um carácter, digamos, mais inspetivo e, agora, tem um carácter mais formativo (E2).
Eu acho que é sempre muito positivo este olhar externo da IGEC (...) e, portanto, sempre fui muito defensora de um olhar externo à escola. (...) este olhar que vem de fora só pode ser enriquecedor. Os próprios inspetores têm sempre uma postura construtiva e, portanto, as recomendações que os relatórios da IGEC dão, geralmente, são analisadas com muita seriedade pelas escolas, que traçam planos de melhoria e, portanto, isso é extremamente enriquecedor, quer para a escola em si, quer, também, quando é o caso, para o próprio centro de formação. (E3).

A AEE, de acordo com as repostas dos três diretores, tem fornecido informação importante no que diz respeito às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas, podendo potenciar a criação de soluções formativas para responder a aspetos críticos evidenciados pela IGEC.

Sim. Contribui, porque as escolas, efetivamente, vão tentar, de tudo por tudo, para dar uma resposta positiva àquilo que foi detetado como negativo. Portanto, vão procurar caminhos (E1).
Sempre que alguma escola nossa identifica que há uma necessidade de formação, nós, no imediato, respondemos. Quando eu digo no imediato, é o tempo administrativo-pedagógico possível de organizar um pouco o projeto ou de pensá-lo (E2).
O próprio facto deste terceiro ciclo de avaliação das escolas também dar mais ênfase à questão da formação, acaba por dar mais consistência à tal questão do associativismo que está subjacente aos centros de formação. A AEE tem centrado muito as questões, no painel, em torno da formação. (E3).

Os três entrevistados referiram que as escolas associadas, alvo de AEE, procuram o CFAE no sentido de responder às necessidades de formação emergentes do processo de avaliação externa e que estes se mobilizam para encontrar formas de responder a essas necessidades:

Sim. Procuram. (...), o centro está sempre recetivo a dar contactos, ou de universidades, ou de pessoas do ensino superior que sejam capazes de fazer um trabalho de proximidade com a escola. Isso é sempre feito, por norma, é sempre feita a articulação com o centro de formação (E1).

E nós respondemos, efetivamente, às solicitações da escola. Sempre que possível, e a maior parte das vezes, é possível (E2).

(...) os diretores estão à vontade para pedir a colaboração do centro. Acho que, apesar de tudo, temos as dinâmicas de avaliação da formação, os relatórios de avaliação, os planos de formação relativamente bem articulados. É claro que podia ser melhor, mas o tempo não estica mais e, mesmo assim, já é uma “coisa louca”. (E3).

No entanto, apesar de os CFAE, segundo os entrevistados, estarem sempre dispostos a criar soluções formativas para as necessidades identificadas, o facto de estarem limitados pelos programas da tutela a determinadas áreas para a formação financiada, condiciona, algumas vezes, a resposta formativa.

Estando a trabalhar com planos que têm sido lançados pela DGE, que é o que interessa ao sistema, nem temos discutido muito essas questões, porque também não vale a pena estar a confrontar as pessoas e a criar expectativas para uma coisa que nos é imposta (E2).

No bloco D. Plano de formação também é abordada a imposição de planos/programas pela tutela (DGE) que determinam as áreas formativas que vão beneficiar de financiamento num determinado período e disponibiliza-se informação sobre o levantamento de necessidades de formação, a elaboração do plano de formação do CFAE e as respostas às necessidades formativas do pessoal docente e não docente das escolas.

Os três diretores referem que o CFAE efetua o levantamento das necessidades de formação, com o apoio da SFM e de outros elementos da escola.

Nós temos sempre o cuidado de falar em SFM, quando estamos a elaborar um plano de formação, de relembrar os elementos que têm de perguntar aos departamentos qual é a formação que lhes interessa e que traz mais valias para aquele departamento ou para aquele grupo de professores (E1).

Esse diagnóstico, geralmente, é feito em suporte *google forms*, portanto, eu faço uma proposta de questionário e essa proposta é levada a conselho diretores e eles verificam, validam esse questionário. O questionário é lançado para todos os professores das escolas associadas. Os resultados são analisados

em conselho de diretores e, depois, face às respostas dos docentes, define-se quais são os vetores estratégicos que nós vamos dar enfoque no plano de formação. E, portanto, digamos, que é a base para fazermos uma espécie de diagnóstico final. É claro que isto é a vertente mais formal porque, depois, ao longo do ano, vão surgindo necessidades de formação. (E3).

No entanto, o levantamento de necessidades fica, por vezes, condicionado pelas áreas de formação a serem financiadas pela tutela.

Nós começámos por mobilizar a secção de formação e cada agrupamento fazia o seu levantamento de necessidades e, a partir desse levantamento (...), tinha-se de identificar duas três necessidades prementes e nós elaborávamos o nosso plano de formação. O que é que aconteceu? (...) a formação é financiada pelo Orçamento de Estado e a tutela disse: (...) “na nossa candidatura nós só vamos aprovar, financiar a formação desta área” (E2).

Apesar de os Diretores de CFAE reconhecerem a importância do levantamento de necessidades de formação, reconhecem que, em parte, o facto de a formação estar dirigida, neste momento, para a capacitação digital, assim como noutros períodos esteve dirigida para outro tipo de programas, vai, por vezes, condicionar a resposta às necessidades de formação identificadas.

Apesar de alguns constrangimentos, a formação do pessoal docente tem atentado às prioridades pedagógicas, seja através da adaptação/flexibilização da formação estruturada e financiada ou através de ações de curta duração, muitas vezes, organizadas pelas próprias escolas e com o apoio do CFAE.

O que deve acontecer é que toda a formação, seja proposta pela tutela, ou pelas escolas, deve ser sempre de grande pendor pedagógico, porque os professores são, essencialmente, pedagogos na sua sala de aula. Portanto, fazemos questão que toda a formação, por mais instrumental que seja, tenha sempre um pendor pedagógico. (E1)

O que está a ser trabalhado em termos de transição digital é a possibilidade de os professores desenvolverem competências, não tanto centrar-se na ferramenta, mas desenvolver competências para explorarem os próprios conhecimentos e virem conhecer novos suplementos e aquilo que trabalham na formação é suscetível e é passado para a sala de aula (E2).

Nos dois anos anteriores, o programa POCH que sustentou a formação permitiu-nos a elaboração de um plano de formação muito heterogéneo com muita formação nas didáticas específicas, que é sempre a mais pedida pelos professores. Neste momento, (...) o plano de formação que nós temos para oferecer está muito mais restrito ao digital. Como é que nós temos contornado, um bocadinho isto, tem sido através de ações de curta duração (E3).

Um dos diretores referiu que podem surgir, no entanto, alguns problemas, por falta de recursos, na implementação e disseminação do apreendido em contexto formativo: “Qual é o principal constrangimento em muitas escolas? É quando o professor chega à

escola e, muitas vezes, não tem condições para aplicar aquilo que levou da formação” (E2).

Relativamente ao pessoal não docente, os Diretores de CFAE referem que a formação não está dinamizada, neste momento, da mesma forma que a do pessoal docente, em parte, porque houve uma transferência de competências para os municípios no que respeita ao pessoal não docente. As tutelas são diferentes.

Nessa altura, e com a municipalização ou a transferência de competências para os municípios, muitos deles ficaram com a tutela do pessoal não docente das escolas básicas. (...) a partir de 1 de abril, deste ano, mesmo as escolas secundárias vão passar para as autarquias. (...) As entidades patronais, agora, são os municípios. Nós, centro de formação, estamos a trabalhar com a tutela. A tutela, desde que deixou de ter o pessoal não docente, deixou de financiar formação para eles (E1).

nós não temos tido financiamento para a formação do pessoal não docente e depois a sobrecarga... (E2).

neste momento, o desafio é a questão da municipalização. O desafio que temos é o de criar agora aqui uma nova orgânica, até mesmo para os técnicos superiores, designadamente, assistentes sociais, psicólogos (E3).

Os entrevistados referiram que os CFAE têm essa preocupação com o pessoal não docente e que tiveram, em períodos anteriores, bastante formação para esse grupo.

Nós, até essa altura, 2019, fizemos até bastante formação para o pessoal não docente, curiosamente, recorrendo a empresas parceiras e a formação que fazíamos era sobretudo UFCD do CNQ, permitindo ao pessoal não docente terem um certificado que, em muitos casos, também lhes dava ali uma componente de reconhecimento e validação de competências para efeitos de melhoria das suas qualificações escolares (E3).

Quando éramos nós a decidir, os nossos planos de formação, (...), todos os anos conseguíamos ter formação para o pessoal não docente, pouca ou muita, não tínhamos muita, mas tínhamos. A partir do momento que passamos a depender do financiamento do orçamento de estado, oferecemos menos oferta formativa ao pessoal não docente (E2).

No entanto, nos últimos anos, devido aos constrangimentos dos programas de financiamento, as diferentes tutelas, e também considerando as limitações do contexto pandémico, a formação para o pessoal não docente não foi dinamizada da mesma forma.

Nos dois últimos anos letivos, de facto, o pessoal não docente tem tido menos formação, também porque tivemos este contexto de pandemia e repare, enquanto que para os docentes foi, não digo que foi fácil, mas foi possível fazer a transposição para o regime a distância, para o pessoal não docente isso não foi possível (E3).

Um dos diretores refere que, à semelhança do que acontece com os docentes, o pessoal não docente deveria usufruir de programas de financiamento.

À semelhança dos programas para o pessoal docente, existir, também, algum programa de formação para o pessoal não docente. E aí até penso que as próprias tutelas, e o problema aqui das tutelas, que para os professores é a DGE, e que para os não docentes é a DGAE, deveriam chegar a um entendimento (E2).

O bloco temático E. é relativo à Secção de Formação e Monitorização, relatando-se o que os Diretores de CFAE entrevistados referiram sobre o funcionamento das mesmas. Apesar de um dos diretores referir que a SFM funciona muito bem (E1), os três Diretores evidenciam que a falta de disponibilidade dos elementos da secção, que acumulam outras funções nas respetivas escolas, as alterações nos órgãos das escolas, a imposição de planos formativos pela tutela, e a pandemia por Covid-19 vieram dificultar o trabalho da SFM.

Não é um trabalho que seja remunerado em termos de tempo, ou seja, para ser feito tem de ser nos tempos que as pessoas tinham para fazer muitas outras coisas e, portanto, é muito difícil reunirmos (E1).

O problema, muitas vezes, é a falta de tempo. Os colegas que fazem parte das secções não têm tempo para reunir (E3).

A secção tem funcionado um bocado mal, (...), nos últimos tempos, com a pandemia e com a aprovação dos planos que vêm da tutela, perdeu-se o trabalho regular que a secção de formação tinha iniciado (E2).

Não tem sido fácil, (...), a constituição da secção, porque tem sofrido, desde 2015, temos tido várias alterações em termos de órgãos de diretores das escolas e, geralmente, em alguns casos, isso implica, depois, a mudança dos elementos da SFM (E3).

Apesar de as competências da SFM estarem definidas em decreto-lei, verificam-se, na prática, constrangimentos na dinâmica e no funcionamento das SFM.

No bloco temático F. Avaliação da atividade formativa do CFAE, explora-se o processo de avaliação da formação, considerando os contributos dos três diretores. Todos os entrevistados referiram que o CFAE monitoriza e avalia o processo formativo, através da aplicação de questionários de expectativas e de satisfação, da elaboração de relatórios de formação e até da aplicação de inquéritos que pretendem avaliar o impacto da formação.

Nós fazemos vários tipos de monitorização e de avaliação. (...) Logo quando a ação termina são administrados inquéritos de satisfação aos formandos no sentido de aferir se a ação contribuiu para o desenvolvimento profissional, mas não só, pode ser desenvolvimento, também, da organização. (...) Temos, também, relatórios dos formadores, de como decorreu a ação. (...) Depois

temos, no ano letivo seguinte, um inquérito aos conselhos pedagógicos das escolas, no sentido de aferir se a formação que o centro disponibilizou no ano anterior, de algum modo, contribuiu para o desenvolvimento organizacional daquele agrupamento, se respondeu às metas e aos objetivos do projeto educativo, se veio melhorar a organização no seu todo, se melhorou em termos de liderança ou em termos pedagógicos ou em termos pessoais, de cada uma das pessoas que fizeram a ação e se, de qualquer forma, há a noção de que isso contribuiu para o sucesso educativo dos alunos daquela escola. (E1).

Através de inquéritos por questionário. Nós temos programado em algumas situações, sempre que se justifica, o lançamento de um inquérito de expectativas, ou seja, no início da formação, no meio, e no fim da formação e também, algo que não temos feito para todas as formações e a todos os planos, o estudo do impacto da formação, ou seja, lançámos um inquérito preparado para, ao fim de seis meses, obter o feedback (E2).

O que nós temos são os questionários de satisfação que foram aprovados pelo Conselho de Diretores e que estão desenhados para fazer um levantamento da satisfação a nível da organização e de funcionamento da formação e, depois, com algumas questões para a avaliação do impacto esperado (E3).

De acordo com os excertos anteriores, os vários intervenientes no processo de avaliação da atividade formativa são: os formandos; os formadores; os conselhos pedagógicos e os conselhos de diretores.

Relativamente à avaliação do próprio CFAE, um dos diretores refere que elaboram um relatório de avaliação das várias atividades do CFAE, incluindo a atividade formativa (“temos um outro relatório, porque também fazemos a “avaliação da atividade e da gestão”, dado termos outras atividades (E1)).

Os centros recorreram ou ainda recorrem a ajuda de entidades externas, normalmente do ensino superior, para aconselhá-los e ajudá-los na avaliação do impacto da formação e do próprio trabalho desenvolvido pelo CFAE.

Nós temos, já há dois anos consecutivos, um protocolo com a Universidade... para fazer avaliação externa e aí é uma entidade externa que faz a avaliação. (...) tanto o resultado da Universidade como o resultado interno são muito favoráveis e dizem que o nosso contributo é bom e que majora as escolas em termos de conhecimento e da experiência e que, portanto, estas se tornam mais competitivas. (E1).

Nós fazemos a gestão dos inquéritos que nós temos e juntamos as respostas das pessoas no inquérito final, (...) juntando, também, algum registo por escrito etc... (...) identificando o que está a correr bem e o que se deve continuar e apontando situações a corrigir (E2).

Fizemos esse trabalho um ano porque a própria candidatura contemplava a possibilidade do centro de formação contratar uma consultoria e aí trabalhamos em parceria com a Escola (...) e conseguimos, para além deste questionário, fazer, depois, painéis com os diretores dos centros de formação, com os elementos da secção e depois com análise de conteúdo. Foi a única vez que conseguimos fazê-lo (E3).

Apesar de os diretores terem referido que aplicam instrumentos que pretendem aferir o impacto da formação, os mesmos evidenciaram a complexidade da avaliação dos efeitos, do impacto da formação no próprio contexto educativo e na forma como contribui para o sucesso do aluno.

Em termos de impacto efetivo não temos ainda nenhum dispositivo. Gostaríamos muito, mas isso implicava a existência de meios e inclusive dos próprios elementos da secção, porque é uma das competências deles, avaliar o impacto da formação nas aprendizagens dos alunos, mas não temos (E3).
(relativo à avaliação de impacto).

Quero acreditar que sim e faço-a, mas tenho sempre muitas reservas. É impossível mensurar isso. Há coisas que nunca se conseguem, nunca se consegue extremar, os fatores e as variáveis são imensas (E1).

Porque isso é o problema de toda a formação. O impacto da formação e as condições criadas para desenvolver aquilo que que eu aprendi (E2).

Não temos um sistema de avaliação da formação como gostaríamos para a avaliação do impacto. Falamos, os centros de formação e as próprias direções gerais, sobre esse aspeto há alguns anos (E3).

Nós temos ações de formação em que temos meia dúzia de professores de cada escola e, dessa forma, é difícil fazer uma avaliação. Nós podemos até perceber o impacto da formação ao nível do desempenho da atividade dos professores que fazem a formação, não será possível fazer uma análise de impactos em termos de instituição (E3).

Os Diretores de CFAE relatam a complexidade da avaliação do impacto da formação ao nível institucional e um dos diretores menciona que a temática está a ser alvo de aprofundamento.

Eu tenho aqui uma rede de centros de formação de proximidade que andamos a estudar uma forma de tentarmos construir um referencial, um questionário, para fazermos essa avaliação de impacto. Para aplicarmos o questionário estávamos a pensar no primeiro período do próximo ano letivo, para os professores que fizeram a formação este ano. (E3).

Neste ponto foram apresentadas as respostas dos três Diretores de CFAE às questões colocadas na entrevista. Em síntese, os três diretores têm acompanhado os processos de AEE das escolas associadas, consideram que o processo de AEE pode fornecer informação pertinente sobre a atividade e as práticas das escolas, sobre as necessidades de formação contínua de pessoal docente e não docente e sobre o próprio trabalho do CFAE. De uma forma geral, os Diretores referem que, no âmbito da formação contínua, o trabalho tem vindo a ser desenvolvido de forma positiva pelos CFAE, apesar dos constrangimentos que se vão verificando ao nível do financiamento, da sobrecarga dos profissionais e conseqüente escassez de recursos humanos para trabalhar no processo formativo, criando constrangimentos, também, na dinâmica e no funcionamento das

SFM. Relativamente à resposta às necessidades formativas, o pessoal docente, apesar das restrições dos programas de financiamento, tem vindo a obter resposta para a maioria das necessidades evidenciadas, muitas vezes, através de ações de curta duração. No entanto, a estratégia formativa para o pessoal não docente ainda carece de investimento e de articulação com os próprios municípios. No que se refere à avaliação da formação, os diretores destacaram a complexidade da avaliação do impacto da formação em termos institucionais.

5.4 Inquérito por entrevista semiestruturada aos responsáveis pelo plano de formação das escolas

Neste ponto são expostos os dados recolhidos através das entrevistas que foram realizadas aos três professores responsáveis pelos planos de formação das escolas (e, simultaneamente, elementos da SFM do CFAE), um por área territorial da IGEC – Norte, Centro e Sul, com escolas avaliadas externamente nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020.

Interessava-nos, principalmente, conhecer o ponto de vista de quem trabalha com a formação contínua nas escolas e perceber, também, como articulam o seu trabalho com o CFAE.

Relativamente à caracterização socioprofissional (bloco temático B), dos três professores entrevistados, importa referir que todos têm mais de 45 anos de idade (E4: 57 anos; E5: 56 anos; E6: 47 anos), dois são licenciados (E5 e E6) e um é doutorado (E4), possuem formação inicial na área do ensino e lecionaram (E4) ou ainda lecionam (E5, E6) nas suas áreas de formação. Todos os entrevistados têm mais de 20 anos de serviços (E4: 26 anos de serviço; E5: 23 anos de serviço; E6: 26 anos de serviço) e um entrevistado (E4) concluiu formação complementar superior, na qual se incluem o mestrado na área de administração da educação e o doutoramento em supervisão pedagógica (E4). Todos os entrevistados desempenham a função de responsável pelo plano de formação da escola e elemento da SFM do CFAE há três ou mais anos (E4: 6 anos; E5: 4 anos; E6: 3 anos) e destacaram as seguintes responsabilidades da função:

- a) Pensar e coordenar a atividade formativa dos profissionais da escola – “pensar a formação com a diretora da escola” (E4), “a nível interno, sou responsável pela elaboração do plano de formação e pelo acompanhamento e

monitorização do mesmo” (E5), “auscultação dos colegas dos diferentes departamentos, relativamente às necessidades de formação, da elaboração do plano de formação” (E6);

- b) Acompanhar a comissão pedagógica – “acompanhar a comissão pedagógica” (E5), “tudo o que seja debatido nessa comissão, reúno, logo de seguida, com a diretora da escola, passando-lhe as informações, e em conjunto refletimos sobre o que foi dito para pensarmos sempre a formação do agrupamento de escolas ... (E4);
- c) Fazer a ligação entre o CFAE e a escola – “dar um parecer sobre o plano de formação e sobre a avaliação do plano de formação do CFAE” (E5); “este elemento da secção acaba por ser outro elo” (E6) “fazer a ponte com o conselho pedagógico do agrupamento” (E6).

Os três responsáveis pelo plano de formação das escolas referiram que os maiores constrangimentos que encontram no desempenho das suas competências se relacionam com:

- a) Transferência das aprendizagens do contexto formativo para a prática:

É muito complicado. Eu acho que há boa vontade. O impacto na sala de aula está a melhorar, está-se a fazer um bom caminho, agora, em termos de tempo, se está a resultar conforme devia, eu acho que parte pelo seguinte constrangimento: a disseminação na própria escola (E4);
- b) Prioridades de formação impostas centralmente – “nos últimos seis, oito anos, o próprio centro de formação não tem muita flexibilidade para poder responder às necessidades de formação das escolas, porque as prioridades de formação têm sido impostas centralmente” (E5);
- c) Conciliação das atividades formativas com as restantes que lhes estão atribuídas – “nós acabamos por acumular muitas funções na escola, além da nossa função principal. (...) no caso da secção de formação nem há tempo nenhum, porque como é uma secção do conselho pedagógico...” (E6);
- d) Elevado número de escolas associadas ao CFAE – “Portanto, eu começo a pensar que os centros de formação não podem ter dimensões tão grandes” (E4).

No que se refere ao bloco temático C. AEE, importa dar a conhecer a posição dos professores entrevistados relativamente à AEE, perceber a sua participação no processo de AEE e conhecer as suas opiniões sobre o contributo da mesma no desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas, inclusive das práticas formativas dos profissionais das escolas. Os três entrevistados referiram que acompanharam os processos de AEE da escola e foram entrevistados nos respetivos painéis. Esta participação pode estar relacionada com o facto de o referencial do 3.º ciclo da AEE prever a possibilidade de o docente responsável pela SFM do CFAE integrar o painel de “Entrevista aos coordenadores de departamento, de curso e responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (IGEC, s.d.). Os entrevistados referem que o processo de AEE se constitui como uma mais-valia para as escolas, na medida em que é um “olhar externo” às práticas e funcionamento da escola, podendo reconhecer as práticas eficientes e identificar áreas/aspetos que carecem de investimento por parte da escola, estimulando a reflexão.

na minha perspetiva, sempre que se fala em avaliação, há sempre constrangimentos, mas se nós pensarmos na avaliação ao serviço da aprendizagem, sinto-a como mais-valia, porque nos leva a refletir (E4).

Sim, contribui, sobretudo, na questão da identificação, mais do que os pontos fortes, sobretudo na identificação dos pontos fracos e das oportunidades de melhoria. Neste sentido, agora, estamos em processo de elaboração do novo projeto educativo da escola e uma das fontes que vamos usar, que estamos a usar, é, precisamente, o relatório de avaliação externa, em particular, o que foi identificado como “ponto fraco” para prevermos, no projeto educativo, medidas para ultrapassar esses pontos fracos. (E5).

o que se pretende com o processo é, de facto, identificar quais são os pontos fortes (aquilo que nós já, de alguma forma, conseguimos fazer bem, que são práticas sustentadas no tempo, que já estão adquiridas por toda a comunidade, digamos assim) e, depois, tentarmos ver aquilo que precisamos melhorar e é sempre bom termos olhares externos, que são direcionados para determinados aspetos e que vão, de alguma forma, ter outra visão que nós não temos e que nos pode ajudar (são instrumentos de orientação que nos vão ajudar a melhorar as nossas práticas) e, portanto, é sempre nessa lógica que eu participo (E6).

Os entrevistados consideram que a AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas e salientam positivamente o seu carácter formativo.

No bloco D. Plano de formação, expõe-se o contributo dos entrevistados relativamente ao levantamento de necessidades de formação dos profissionais da escola, a elaboração dos planos de formação e, também, o sucesso da resposta formativa para o

peçoal docente e não docente. Os três entrevistados referem que efetuam o levantamento de necessidades de formação das seguintes formas:

a) Auscultação dos colegas:

A diretora solicita aos coordenadores que auscultem, nas reuniões de departamento e de secção, os profissionais e, perante essas necessidades, reunimos, e temos que ali aferir quais são as prioridades (E4);

É pedido aos coordenadores de departamento que façam essa auscultação, também, junto dos seus departamentos, dos seus grupos disciplinares de forma a que, depois, também haja uma maior proximidade (E6);

b) Aplicação de instrumentos para o diagnóstico de necessidades – “Quando fazemos a avaliação do plano anterior, ou seja, no inquérito de avaliação do plano anterior, fazemos, também, sempre, o diagnóstico das necessidades para o próximo plano de formação” (E5);

c) Utilização dos recursos do CFAE – “aproveitamos os recursos do CFAE, que depois acabam por condensar a informação de todas as escolas, mas, depois, também, em sede de conselho pedagógico, é pedido aos coordenadores do departamento que façam essa auscultação” (E6).

O plano de formação, segundo os entrevistados, é elaborado considerando as necessidades levantadas – “perante essas necessidades, reunimos, e temos de aferir quais são as prioridades” (E4) e em articulação com o CFAE:

a elaboração do plano de formação parte sempre dessa articulação com o centro de formação; (...) No nosso plano de formação incluímos as propostas do plano de formação do centro de formação (que nós agora sabemos que no ano passado, este ano, e no próximo ano, vão ser no âmbito digital), embora não se destinem exclusivamente aos nossos docentes (E5).

Cada escola associada tem o seu próprio plano de formação, depois há formações que são comuns a vários agrupamentos. Socorremo-nos dos recursos do CFAE para implementar e para fazer a formação, mas cada agrupamento tem o seu próprio plano de formação, adequado às suas necessidades (E6).

Um dos entrevistados refere, ainda, que o plano de formação é flexível:

o nosso plano de formação nunca é fechado, ele está sempre em aberto, e com a possibilidade de integrar ações, ou de curta duração, ou até mesmo ações de formação informais, que se vão realizando de acordo com as necessidades que vão surgindo no momento (E5).

Dois diretores salientam que, de uma forma geral, a formação tem respondido às necessidades de formação do pessoal docente e atentado às prioridades pedagógicas, seja através do CFAE ou através de ações de formação internas, recorrendo, também, muitas vezes, a parcerias da própria escola e à boa-vontade de colegas, que se disponibilizam *pro bono* para dinamizar ações formativas.

acho que temos conseguido. O plano é tão abrangente, tão diverso, que temos conseguido abranger não só aquilo que é, no fundo, obrigatório, financiado, e que acaba por ser, de alguma forma, quase que obrigatório para toda a gente, mas também aquelas necessidades mais específicas da didática, da pedagogia de determinado grupo disciplinar. Por exemplo, sente-se a necessidade de uma formação num conteúdo mais específico, numa didática mais específica e, então aí, é feita uma formação (oficina, seminário, etc). Acho que temos conseguido dar resposta às diferentes necessidades e apelos que nos são feitos pelos professores (E6).

temos ações de formação, também acreditadas, de 25 e de 50 horas, que são, exclusivamente, para nós, e que são ou financiadas pelo projeto TEIP ou dadas, gratuitamente, pelos formadores. Temos outras ações mais pequenas, e essa é uma parte significativa do nosso plano, que são ações de intraformação, ao nível dos próprios departamentos, que se oferecem para dinamizar pequenas ações de formação, muitas vezes, que são o resultado das ações que os formandos frequentam. Há sempre esse compromisso de, depois, poder disseminar os conteúdos da formação junto dos seus colegas (E5).

Um dos entrevistados refere que os docentes estão assoberbados de trabalho e que, por vezes, vão frequentar as formações por imposição, prejudicando a disseminação dos conteúdos apreendidos em contexto formativo:

cada escola enviou um ou dois professores para a representar. O Centro de Formação resolveu o problema dele. (...). Portanto, respondem aos seus indicadores e está sempre muito bem. E, agora, eu pergunto... qual é o impacto depois na sala de aula e na escola? (E4)

No entanto, o mesmo entrevistado refere, ainda, que fizeram um curso abrangente para os docentes da escola – “Fizemos um curso de formação para a escola. Um curso só para os professores da escola. Nesse curso encontramos dimensões que achamos que eram boas para a escola, de forma a ser transversal, e responder aos desafios colocados nacionalmente” (E4).

Relativamente à resposta formativa do pessoal não docente, os entrevistados referem que a oferta formativa é menor – “atendemos a esquecer-nos um bocadinho da importância que o pessoal não docente tem em vários aspetos e da importância da sua formação” (E6); os centros de formação não têm tanta variedade, mas também não há

tanta necessidade (...)” (E4). A escassez desta oferta formativa está relacionada, principalmente, com:

- a) a falta de programas de financiamento para este grupo – “porque as prioridades de formação têm sido impostas centralmente por causa dos programas e não tem havido muito essa possibilidade de responder às necessidades das escolas” (E5).
- b) a maioria dos profissionais não docentes estarem dependentes do município – “Agora com a transferência de competências para o município, a responsabilidade pela formação do pessoal não docente é do município (...). Nós temos algumas ações muito episódicas para questões muito particulares” (E5). “Arranjar formadores nesta área, é difícil. Daí é mais fácil, às vezes, para as autarquias” (E4).

No bloco E. Avaliação da atividade formativa, explana-se o processo de avaliação da formação contínua do pessoal docente e não docente das escolas. Todos os diretores referem que a atividade formativa é avaliada através de inquéritos de satisfação aplicados aos formandos e através do *feedback* (normalmente, relatórios) dos formadores. Com base na informação recolhida são elaborados os relatórios de avaliação – “a partir do inquérito faz-se o tal relatório de avaliação do plano de formação” (E5); “através de questionários que são lançados no final da formação e através de vários parâmetros faz-se a avaliação do formador, da formação” (E6).

No entanto, um dos entrevistados refere que essa avaliação é efetuada pelo CFAE – “como o centro de formação, na parte final, manda sempre um inquérito, eles são respondidos e os resultados são enviados para os diretores das escolas. Portanto, é por aqui que há monitorização” (E4) e que a Diretora da escola utiliza esses dados disponibilizados pelo CFAE para a elaboração da avaliação interna da escola – “a diretora da escola verifica como se está a refletir a formação em termos de escola. Nós temos a avaliação interna da escola, que tem vários parâmetros” (E4). Dois dos entrevistados também referem que são aplicados instrumentos no sentido de perceber os efeitos da formação no contexto educativo – “há uma parte que mede o impacto do plano anterior (...) (relativo ao questionário de avaliação final) (E5), "depois há um questionário pós-formação, no ano seguinte, ao conselho pedagógico” (E4). Porém, um dos entrevistados refere que o procedimento ainda não é efetuado de forma consistente e formal – “não há

um inquérito tão direcionado para cada um dos formandos, mas, de facto, de forma informal, faz-se, sempre, quando se faz o balanço, para percebermos o impacto, acabamos por ter essa noção, mas é um bocadinho mais informal” (E6). Um dos entrevistados sublinha que o impacto na escola é difícil de ser aferido – “o problema é o impacto na escola, o impacto que tem na sala de aula, mas eu acho que se está a fazer um caminho.” (E4); “Não existe esse *follow up* daquilo que é a atividade formativa, do impacto que realmente tem ao longo do tempo” (E6).

Em síntese, os dados analisados revelam que os três entrevistados participaram no processo de AEE da sua escola, no âmbito da recolha de informação sobre formação contínua do pessoal docente e não docente. Os docentes entrevistados mencionam que a AEE pode fornecer informação pertinente sobre a atividade e as práticas das escolas, e sobre as necessidades de formação contínua de pessoal docente e não docente. De uma forma geral, os entrevistados referem que, no âmbito da formação contínua, o trabalho tem vindo a ser desenvolvido de forma positiva nas escolas, apesar dos constrangimentos que se vão verificando ao nível do financiamento e das limitações que o mesmo causa nos planos de formação dos CFAE, e, também, da sobrecarga dos profissionais das escolas. Segundo os entrevistados, para ultrapassar as limitações dos programas de financiamento, foram criadas respostas internas, como a intraformação e a utilização de apoios de outras parcerias e programas. Relativamente à resposta às necessidades formativas, o pessoal docente, apesar das restrições dos programas de financiamento, tem vindo a obter resposta para a maioria das necessidades evidenciadas, muitas vezes, através de ações de curta duração. A estratégia formativa para o pessoal não docente não tem sido, de momento, muito pensada nas escolas, tendo os entrevistados referido que, neste momento, a mesma passa pelos próprios municípios. No que se refere à avaliação do processo formativo, os diretores mencionam os instrumentos utilizados na recolha de informação e os relatórios de avaliação. No entanto, dois entrevistados referem que ainda há um caminho a percorrer no que se refere à avaliação de impacto da formação na sala de aula e na escola.

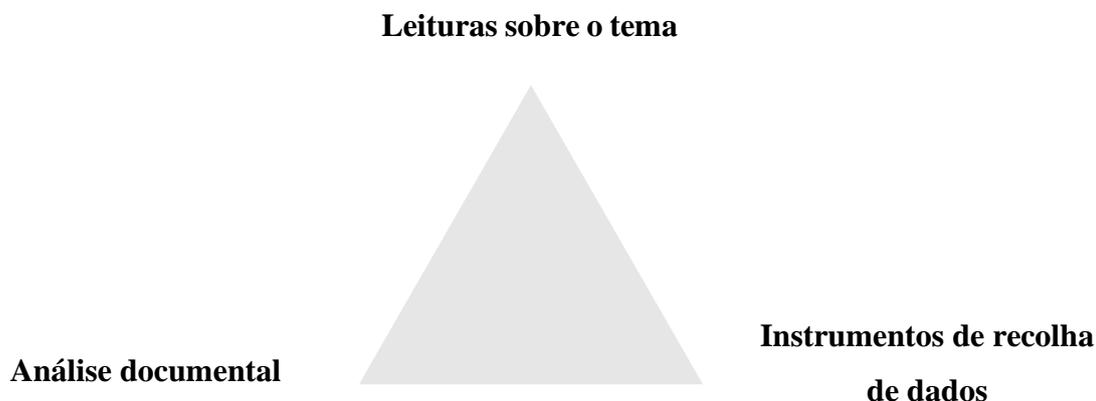
Capítulo 6 – Considerações finais

6.1 Triangulação e discussão de resultados

À análise dos dados recolhidos seguiu-se a triangulação destes, cruzando-se e comparando-se os dados obtidos através de diferentes técnicas e fontes, com o intuito de procurar a convergência dos dados, contribuindo para o reforço da validade dos resultados, de forma a sustentar as conclusões da investigação. Com base na relação entre os diferentes elementos da investigação (Figura 21), nomeadamente, as leituras sobre o tema, a análise documental, e a análise das respostas obtidas a partir dos vários instrumentos de recolha de dados, que se focaram na perceção dos inquiridos sobre o fenómeno, acredita-se que a pesquisa tem valor investigativo e que pode apresentar informação relevante, ainda que não possa ser generalizada.

Figura 21

Esquema de triangulação de resultados



Fonte: Elaboração própria

As leituras sobre a temática e a informação recolhida, através da pesquisa bibliográfica e da legislação consultada, sustentam a investigação e foram essenciais na organização do trabalho. Para esta análise efetuou-se, também, a triangulação das respostas dos diretores de CFAE ao inquérito por questionário, das respostas obtidas nas entrevistas realizadas aos diretores de CFAE e aos professores responsáveis pelo plano de formação das escolas (e elementos da SFM) e a informação recolhida nos relatórios de AEE.

A análise dos relatórios de AEE permitiu verificar a visibilidade dada às necessidades de formação do pessoal docente e não docente e as dinâmicas dos próprios CFAE nesse processo. A AEE, que desenvolve o referido no artigo 5.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, (com as alterações do artigo.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro) - “a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”, através dos indicadores do referencial de avaliação diretamente relacionados com a formação contínua de pessoal docente e não docente (expostos na Tabela 22), dos questionários aplicados ao pessoal docente e não docente das escolas, com itens sobre a adequação da formação às suas necessidades (afirmação “15. A escola promove a realização de formação adequada às necessidades”, relativamente ao pessoal não docente; a afirmação: “17. A escola promove a realização de formação adequada às prioridades pedagógicas”, relativa ao pessoal docente), e, também, através dos painéis de entrevistados, pode recolher dados importantes sobre a formação contínua dos profissionais da escola e sobre o trabalho desenvolvido com e pelo CFAE.

Tabela 22

Indicadores do referencial de avaliação diretamente relacionados com a formação contínua de pessoal docente e não docente no 3.º ciclo de AEE

Ciclos de AEE	Domínios	Fatores/Camp os de Análise	Referentes	Indicadores
3.º ciclo	1. Autoavaliação	2. Consistência e impacto	Impacto das práticas de autoavaliação	Evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto
	4. Liderança e gestão	5. Gestão	Organização, afetação e formação dos recursos humanos	Práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa da escola, adequada às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas.

Fonte: Elaboração própria, IGEC (2019)

Os relatórios fornecem informação sobre o trabalho que está a ser desenvolvido e sobre os aspetos que carecem de investimento, no âmbito da formação contínua do pessoal docente e não docente, podendo mostrar-se como uma mais-valia na identificação de necessidades de formação e na elaboração de planos de formação, que respondam às necessidades identificadas, concorrendo para a melhoria organizacional e do desempenho dos profissionais. Os dados recolhidos dos questionários aplicados e das entrevistas

realizadas aos diretores de CFAE e aos docentes responsáveis pelos planos de formação das escolas confirmam a mais-valia do processo de AEE e do contributo positivo, para a escola e para o CFAE, de um “olhar externo”, com carácter formativo. “A avaliação das organizações escolares é hoje uma necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentração e descentralização, seguidas por diversos Estados, da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas” (Fialho, 2009, p. 2). Na análise deste ponto, verificou-se que os inquiridos assumem uma perspetiva muito positiva relativamente à avaliação externa e admitem a sua necessidade e pertinência, que, segundo Guerra (1993), é capaz de produzir “diálogo, entendimento e aprimoramento dos programas que são colocados ao serviço dos usuários” (p.23).

Os três diretores de CFAE entrevistados referiram que as escolas associadas, alvo de AEE, procuram o CFAE no sentido de responder às necessidades de formação emergentes do processo de avaliação externa e a maioria dos inquiridos (questionários e entrevistas) acompanha o processo de AEE. A análise de conteúdo efetuada aos 68 relatórios de AEE, publicados na página da IGEC, revelou que 28 aludem ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver em articulação com o CFAE, demonstrando que já existe um canal de comunicação no sentido de identificar e/ou responder às necessidades formativas dos profissionais das escolas em parceria com o CFAE.

No entanto, apesar de o processo de AEE possuir ferramentas (elementos/momentos-chave no seu referencial e no próprio processo de AEE) que permitem fornecer informação que pode majorar os procedimentos e as práticas da escola, e que são valorizadas pelos diretores de CFAE e professores entrevistados, verificou-se que nove (9) relatórios de AEE não apresentam informação relativa à formação contínua de pessoal docente e não docente nos indicadores-chave e que os relatórios de AEE não eram assim tão explícitos no que se refere às áreas de formação a desenvolver, apresentando informação mais abrangente sobre a necessidade de se investir: no levantamento de necessidades de formação; na criação de respostas formativas eficientes; e na articulação das escolas com o respetivo CFAE.

Os diretores de CFAE foram inquiridos relativamente aos constrangimentos/condicionantes relacionados com o desempenho do cargo e, conseqüentemente, os desafios do próprio CFAE, tendo os inquiridos através de questionário mencionado: a falta de autonomia financeira e administrativa e condicionantes de natureza organizacional e de política educativa. Estas também se relacionam com alguns dos constrangimentos referenciados nas entrevistas efetuadas aos

diretores de CFAE: falta de recursos humanos; dependência dos CFAE relativamente às escolas, no que respeita aos recursos humanos para organizar a formação; mobilização dos diretores das escolas; transferência das aprendizagens do contexto formativo para a prática; conciliação das atividades formativas com as restantes que lhes estão atribuídas, como por exemplo, os CFAE são responsáveis, também, pela organização do processo de avaliação externa do desempenho do pessoal docente das escolas associadas. A falta de recursos financeiros ou a dependência dos programas de financiamento, com prioridades de formação impostas centralmente, foram constrangimentos referenciados nos questionários e nas entrevistas. Estes constrangimentos têm vindo a ser destacados por alguns autores ao longo dos anos, como por exemplo Viegas (2007), referindo que, apesar do avanço na ligação entre a formação e o mundo do trabalho, a autonomia e a capacidade de afirmação e atuação dos CFAE tem sido, ao longo dos anos, afetada pela dependência de uma entidade financiadora, com verbas mais ou menos generosas, e pela dificuldade em diversificar as fontes de receita, condicionando “a sua afirmação e desejada autonomia” (p. 229).

No que se refere aos planos de formação, os inquiridos referiram que o levantamento de necessidades é efetuado atentando a relação entre o CFAE e as escolas associadas, ou seja, há uma sinergia, no entanto, referiram, também, que o levantamento de necessidades fica, por vezes, condicionado pelas áreas de formação a serem financiadas pela tutela. Os diretores de CFAE reconheceram a importância do levantamento de necessidades de formação, mas constatam que, em parte, o facto de a formação estar dirigida, neste momento, para a capacitação digital, assim como noutros períodos esteve dirigida a outras prioridades, vai, por vezes, condicionar a resposta às necessidades de formação identificadas em contexto escolar. De acordo com o artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, os CFAE participam “em programas de formação de âmbito nacional” e colaboram “com os serviços do Ministério da Educação e Ciência nos programas e atividades previstos na lei”. No final dos anos 90, Barroso e Canário (1999) referiram que a lógica da tutela se sobrepôs “a uma possível lógica de autonomia” (cit. por Viegas, 2007, p. 226).

Está em causa, por parte da Administração, uma visão do papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas que é duplamente instrumental, relativamente à concretização de políticas da Administração Central, impostas às escolas “a partir de cima” (*política de mudança, política de formação*). Esta perspetiva instrumental tende a consubstanciar-se numa relação de tutela da administração, relativamente aos Centros, sendo potencialmente conflituante

com processos de afirmação autónoma dos professores, das escolas e dos “seus” Centros de Formação. (Barroso & Canário, 1995, p. 266)

Cardoso *et al.* (2016) referem que com a reorganização da rede nacional dos CFAE, em 2008, e com a redução significativa de financiamento, “as políticas implementadas traduzem-se em dinâmicas desajustadas das necessidades das escolas e dos interesses dos docentes, evidenciando os constrangimentos e as contradições impostas pela administração educativa” (p.1085). Se a intenção é que a resposta formativa responda às necessidades do contexto, que seja “adequada e pertinente em relação à singularidade dos destinatários e dos contextos” (Barroso & Canário, 1995, p. 278), ou seja, que implique “um processo de fabrico “por medida” que faz apelo a uma lógica de projeto (Barroso & Canário, 1995, p. 278), a definição de áreas prioritárias de formação pela tutela pode constranger o projeto formativo dos CFAE e das suas escolas associadas.

Um dos diretores e um dos professores entrevistados referiram, também, que podem surgir alguns problemas, por falta de recursos, na implementação e disseminação do apreendido em contexto formativo.

Nos relatórios de AEE analisados (n=68), dos 59 relatórios que apresentam informação relativa à formação contínua de pessoal docente e não docente nos indicadores-chave, 35 referem que o processo formativo de pessoal docente e/ou não docente ainda carece de investimento e 22 relatórios incluem informação relativa às necessidades de formação e aos planos de formação nas “áreas de melhoria”. Apesar dos constrangimentos provocados pela limitação das áreas de formação financiadas pela tutela, os diretores de CFAE e os professores referem que conseguem, na maioria das vezes, responder às necessidades de formação das escolas e dos seus profissionais e que, muitas vezes, as soluções passam por flexibilizar/adaptar a formação estruturada financiada, pela realização de ações de curta duração, de sensibilizações e de intraformação. Os planos de formação tentam verter, o máximo possível, as necessidades de formação das escolas. Apesar da elaboração e organização dos planos de formação possuir um cronograma específico, verificou-se que são flexíveis e que podem englobar ações inicialmente não previstas no plano. Relativamente à resposta formativa para os docentes, considerando a informação analisada nos questionários e nas entrevistas, apesar de algumas limitações dos programas de financiamento e da sobrecarga dos horários docentes, tem-se conseguido realizar formação pertinente, que atende às prioridades pedagógicas, contando, também, com parcerias externas e com a boa-vontade de

docentes, que *pro bono* se disponibilizam para dinamizar as ações de formação. No que se refere ao pessoal não docente, os dados apontam para uma maior insatisfação deste grupo relativamente à adequação da oferta formativa às suas necessidades. Nas respostas aos questionários de AEE, 34% do pessoal não docente respondeu “discordo” e “discordo totalmente” à afirmação “15. A escola promove a realização de formação adequada às necessidades” e, no que se refere ao pessoal docente, 11% respondeu “discordo” e “discordo totalmente”, à afirmação: “17. A escola promove a realização de formação adequada às prioridades pedagógicas”. Na informação que consta nos domínios de “Autoavaliação” e “Liderança e Gestão” dos relatórios de AEE, denota-se que as necessidades de formação são referenciadas de forma mais explícita no que diz respeito ao pessoal não docente, uma vez que 21 relatórios abordam a insuficiência de ações formativas para pessoal não docente e a necessidade de se investir na capacitação profissional deste grupo. Os entrevistados confirmaram que, principalmente nos últimos anos, tem sido mais complicado dinamizar formação para este grupo, apontando as seguintes razões: estrangimentos dos programas de financiamento; as diferentes tutelas; limitações relacionadas com o contexto pandémico. Estes profissionais estão, na maioria das escolas públicas, sob a tutela do município, cabendo a este a responsabilidade pela sua formação. No entanto, de acordo com o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, os CFAE são entidades formadoras e gestoras da formação contínua do pessoal docente e não docente, logo o processo formativo dos profissionais não docentes também deve ser considerado, mesmo que seja em articulação com o município.

Sobre o funcionamento da SFM do CFAE, apesar de um dos diretores entrevistados referir que esta funciona bem, os três diretores de CFAE entrevistados evidenciam que a falta de disponibilidades dos elementos da secção, que acumulam outras funções nas respetivas escolas, as alterações nos órgãos das escolas, a imposição de planos formativos pela tutela, e a pandemia por Covid-19 vieram dificultar o trabalho desta secção e a execução das competências definidas no Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho. Os professores entrevistados também identificaram estrangimentos ao nível da conciliação das várias tarefas que lhes estão atribuídas, das limitações da oferta formativa imposta centralmente, e do elevado número de escolas associadas a alguns CFAE. Nas respostas dos diretores de CFAE inquiridos através de questionário, 14 dos 19 respondentes identificaram condicionantes no funcionamento da SFM, nomeadamente: a falta de disponibilidade dos elementos que integram a SFM, pela acumulação de cargos/funções e pela não atribuição de horários específicos para o

desempenho das tarefas da secção; e a falta de reconhecimento da importância do elemento de cada escola representado na SFM, corroborando os dados recolhidos nas entrevistas. No que diz respeito à regularidade com que se reúne a SFM, 10 dos 19 respondentes referiram que não existe uma periodicidade definida, mas que reúne sempre que convocada, que pode ser indicador de flexibilidade, mas considerando os constrangimentos enumerados anteriormente, pode, igualmente, ser um indicador de indisponibilidade.

Relativamente à avaliação da atividade formativa, que aparece referenciada no Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, o CFAE tem como objetivos: “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” (alínea h) do artigo 7.º); e assegurar, “no quadro da secção de formação e monitorização, a organização de processos sistemáticos de monitorização da qualidade da formação realizada e a avaliação periódica da atividade do CFAE em termos de processos, produto e impacto” (alínea k, do artigo 20.º), os diretores de CFAE inquiridos referiram que possuem mecanismos e instrumentos para avaliar o processo formativo. O Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, no seu preâmbulo, explana que é importante “garantir a qualidade da formação através de dispositivos de regulação diversificados” com o objetivo de obter informação fiável que apoie o “processo de tomada de decisão sobre formação contínua de docentes”, permitindo “uma maior adequação da oferta formativa às exigências do presente e do futuro”. Todos os entrevistados referiram que o CFAE monitoriza e avalia o processo formativo, através da aplicação de questionários de expectativas e de satisfação, da elaboração de relatórios de formação e até da aplicação de inquéritos que pretendem avaliar o impacto da formação. “Um SGQ inclui atividades que permitem à organização identificar os seus objetivos e determinar os processos e recursos requeridos para atingir os resultados desejados” (IPQ, 2015a, p. 8). Os vários intervenientes no processo de avaliação da atividade formativa são: os formandos; os formadores; os conselhos pedagógicos e os conselhos de diretores. Os três professores entrevistados referem que a atividade formativa é avaliada através de inquéritos de satisfação aplicados aos formandos e através do *feedback* (normalmente, relatórios) dos formadores. Com base na informação recolhida são elaborados os relatórios de avaliação. No entanto, um dos entrevistados refere que essa avaliação é efetuada pelo CFAE e que a diretora da escola utiliza esses dados disponibilizados pelo CFAE para a elaboração da avaliação interna da escola.

Relativamente à avaliação do trabalho do próprio CFAE, um dos diretores refere que elaboram um relatório de avaliação das várias atividades do CFAE, incluindo a atividade formadora. Alguns centros recorreram ou ainda recorrem a ajuda de entidades externas, normalmente do ensino superior, para aconselhá-los e ajudá-los na avaliação do impacto da formação e do próprio trabalho desenvolvido pelo CFAE. Apesar de alguns diretores de CFAE terem referido que aplicam instrumentos que pretendem aferir o impacto da formação, os mesmos evidenciaram a complexidade da avaliação dos efeitos/impacto da formação no próprio contexto educativo e na forma como contribui para o sucesso do aluno. Os diretores de CFAE relatam a complexidade da avaliação do impacto da formação ao nível institucional e um dos diretores menciona que a temática está a ser alvo de aprofundamento. Dois professores entrevistados também referem que são aplicados instrumentos no sentido de perceber os efeitos da formação no contexto educativo. No entanto, um dos entrevistados refere que o procedimento ainda não é efetuado de forma consistente e formal e outro sublinha que o impacto na escola é difícil de ser aferido.

Para além da avaliação do impacto da formação, está prevista a avaliação externa dos CFAE, através da IGEC, no entanto, até ao período que o estudo abarca, foram poucos os CFAE que contaram com esta avaliação externa.

De uma forma geral, verifica-se que, apesar de 23,5% dos relatórios de AEE (n=16) destacarem, nos “pontos fortes”, a formação contínua, ou seja, o facto de haver escolas que já identificam as necessidades de formação de forma eficaz e que organizam formação pertinente, que permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, também há 32,4 % de relatórios de AEE (n=22) que referenciam as questões da formação nas “áreas de melhoria” e 51,5% (n=35) dos relatórios referem nos indicadores-chave que o processo formativo de pessoal docente e/ou não docente ainda carece de investimento. Tanto os diretores de CFAE como os professores inquiridos abordam de forma positiva a resposta às necessidades formativas do pessoal docente, e referem que, apesar das limitações e constrangimentos que enfrentam, existe trabalho de equipa, esforço e boa-vontade dos CFAE e das escolas. O caminho a percorrer aparece mais evidenciado no que se refere à formação do pessoal não docente, uma vez que, tanto nos relatórios de AEE, como nos questionários aplicados, ou nas entrevistas realizadas, se verifica que a lacuna de oferta formativa, no período analisado, é superior para este grupo profissional.

6.2 Conclusões

O estudo atentou a um conjunto de objetivos que guiaram o processo investigativo e, neste ponto, pretende-se, partindo e considerando o conjunto de objetivos estabelecidos, apresentar as conclusões do estudo.

O objetivo geral do estudo, *Compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE*, foi operacionalizado em seis (6) objetivos específicos:

- 1) Identificar as necessidades de formação contínua dos profissionais das escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, tendo por base os relatórios da AEE;
- 2) Analisar o contributo dos CFAE na resposta às necessidades de formação identificadas na AEE;
- 3) Compreender o processo de elaboração do plano de formação da escola/agrupamento;
- 4) Compreender o processo de elaboração do plano de formação dos CFAE;
- 5) Compreender o papel da SFM;
- 6) Compreender o processo de avaliação da formação.

Relativamente ao objetivo geral, *Compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE*, o estudo, na realidade, abraçou, não só as necessidades de formação que emergem do processo de AEE, mas as necessidades de formação de uma forma geral, uma vez que as várias fontes se interligaram. Apesar de se ter conseguido saber que o processo de AEE é valorizado e considerado na identificação de necessidades de formação e na elaboração dos planos de formação dos CFAE, através da análise das respostas às entrevistas e aos questionários, foi difícil estabelecer essa ligação direta, uma vez que os relatórios de AEE, na sua maioria, não eram assim tão explícitos no que se refere às áreas de formação a desenvolver, apresentando informação mais abrangente sobre a necessidade de se investir: no levantamento de necessidades de formação, na criação de respostas formativas eficientes; e na articulação das escolas com o respetivo CFAE.

No primeiro objetivo específico, *Identificar as necessidades de formação contínua dos profissionais das escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, tendo por base os relatórios da AEE*, recolheu-se informação sobre formação

contínua de pessoal docente e não docente dos 68 relatórios de AEE, utilizando os indicadores-chave, as áreas de melhoria, os pontos fortes e as respostas aos questionários de AEE. Conseguiu-se perceber que existe informação sobre a identificação de necessidades de formação contínua dos profissionais nos relatórios de AEE, no entanto, a informação sobre áreas específicas de formação a desenvolver revelou-se escassa, conforme o referido anteriormente.

No que se refere ao segundo objetivo específico, *Analisar o contributo dos CFAE na resposta às necessidades de formação identificadas na AEE*, verificou-se, através da análise das respostas às entrevistas e aos questionários que o CFAE valoriza o processo de AEE e considera o contributo da AEE no planeamento da oferta formativa e na resposta formativa, sempre que possível, uma vez que também se verificam constrangimentos que se prendem com os programas de financiamento e com a imposição de oferta formativa pela própria tutela. No entanto, apesar dos diretores do CFAE entrevistados referirem que acompanham/participam no processo de AEE das escolas associadas, 6 dos 19 diretores respondentes ao questionário referem que não acompanham os processos de AEE das escolas associadas. As escolas, de forma a responder às necessidades formativas do seu contexto, optam por flexibilizar a formação financiada, realizar intraformação ou por desenvolver ações de curta duração, muitas vezes, com o apoio do CFAE e de outras entidades parceiras. Dois entrevistados realçaram que, por vezes, existe a dificuldade em dar continuidade ao apreendido em contexto formativo, em disseminar a informação apreendida, pela falta de recursos. A oferta formativa para o pessoal não docente, segundo os entrevistados, ainda carece de investimento e de articulação entre escolas, CFAE e Municípios.

No terceiro e no quarto objetivos específicos, *Compreender o processo de elaboração do plano de formação da escola e compreender o processo de elaboração do plano de formação dos CFAE*, verificou-se que as escolas consideram o plano de formação do CFAE, no entanto, possuem planos próprios. De acordo com os inquiridos, existe articulação entre o CFAE e as escolas para identificar necessidades de formação e para a elaboração do plano de formação do CFAE. Este considera as necessidades de formação identificadas, mas a resposta fica, por vezes, condicionada por outros fatores, já abordados anteriormente. Os *timings* para o levantamento de necessidades e para a elaboração do plano de formação varia de centro para centro, no entanto, segue, muitas vezes, os *timings* dos programas de financiamento. Também foi realçada, pelos

entrevistados, a possibilidade de inserir ou retirar do plano propostas de formação, ou seja, foi referenciada a flexibilidade dos planos de formação.

Relativamente ao quinto objetivo, *Compreender o papel da SFM*, foi referido pelos inquiridos que o trabalho tem vindo a ser desenvolvido, mas com alguns constrangimentos que se relacionam, principalmente, com a falta de disponibilidade dos elementos nomeados pelas escolas, com a dificuldade de conciliação de tempos de trabalho para a SFM e com a não atribuição de horários específicos para o desempenho das tarefas da SFM.

Por último, no que se refere ao sexto objetivo, *Compreender o processo de avaliação da formação*, os inquiridos referiram que o CFAE, em articulação com as escolas, possui instrumentos de avaliação do processo formativo, que envolvem a aplicação de questionários de expectativas e de satisfação e a elaboração de relatórios de avaliação, através da participação dos vários intervenientes. Alguns CFAE já recorreram ou ainda recorrem a entidades externas para avaliar a sua atividade. No que diz respeito à avaliação de impacto da formação, a maioria dos entrevistados refere que a efetuam, mas que ainda apresenta alguns constrangimentos e mencionam a complexidade da mesma, referindo que é muito difícil avaliar o impacto formativo na própria instituição e no desempenho do aluno.

Com este ponto pretendeu-se, no fundo, analisar o que já foi sendo referenciado e exposto no âmbito da triangulação e discussão dos resultados, mas partindo-se dos objetivos do estudo.

6.3 Reflexão sobre a temática do estudo

O propósito deste trabalho relacionou-se, principalmente, com a possibilidade de aprender, ou seja, com a vontade de aprofundar conhecimentos sobre a temática e, até mesmo, sobre o próprio processo investigativo. O caminho percorrido, para além da possibilidade de responder aos objetivos do estudo, desencadeou uma reflexão sobre as temáticas, tornando-o relevante a vários níveis, possibilitando a abertura de novos caminhos para percorrer.

No que se refere à educação e formação de adultos, o caráter instável das políticas nesta área, nas últimas décadas, não facilitou a implementação e a gestão dos processos formativos em contexto nacional. O financiamento intermitente e a limitação de áreas de formação podem, muitas vezes, criar obstáculos na resposta às necessidades formativas

de cada contexto. Quando o desejável seria responder ao contexto de forma adaptada e direcionada para o público-alvo, a resposta apresenta-se abrangente, em pacotes, com regras específicas, que podem influenciar negativamente o sucesso e o efeito pretendido na resposta à necessidade formativa identificada. As entidades formadoras e os próprios formadores vêm-se obrigados a criar uma resposta que funcione, mas que não parte do zero e que tem de respeitar as diretrizes. No caso da formação contínua de pessoal docente e não docente e do trabalho desenvolvido pelos CFAE também se denota essa necessidade de adaptação ao que lhes é direcionado. As necessidades formativas são identificadas e são criadas estratégias para responder às mesmas, no entanto, procurando integrar e conciliar o que é organizado superiormente pela tutela. Os programas de formação financiada estruturada, que são organizados para ajudar e não dificultar o processo formativo, podem, efetivamente, criar alguns constrangimentos ao trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos CFAE no que se refere a criar opções formativas específicas, porque, apesar de as escolas e os CFAE trabalharem para colmatar e responder a necessidades específicas do contexto, flexibilizando a formação financiada e procurando parcerias, existe, ainda, o constrangimento relacionado com a sobrecarga dos profissionais das escolas. Também se verifica um outro constrangimento que se relaciona com a disseminação e transferência do conhecimento adquirido em contexto formativo, ou seja, o apreendido em contexto formativo, verificando-se constrangimentos ao nível da colocação em prática por falta de recursos (humanos, materiais, financeiros...) em algumas escolas.

O trabalho em parceria poderia ser potenciado se o financiamento da atividade do CFAE funcionasse de forma mais flexível, na medida em que não dependeriam totalmente da boa vontade das entidades parceiras para a formação que não é incluída em determinados programas de financiamento.

A formação do pessoal não docente, apesar de estar dependente do município, não pode ser distanciada da escola e do CFAE, na medida em que é preciso conhecer-se o contexto para se identificar, convenientemente, as necessidades formativas e desenvolver-se respostas formativas assertórias.

O percurso formativo não pode, de todo, ser encarado como uma “pedra no sapato”, mas sim uma mais-valia, uma necessidade de crescer e de evoluir, e esse processo pode assumir diferentes formas, com respostas que deverão ser pensadas estrategicamente para cada contexto. Segundo Fialho *et al.* (2020), constata-se “que as políticas educativas têm vindo a ser adaptadas, gradualmente, aos novos desígnios da sociedade, havendo uma

clara tendência no empoderamento das organizações escolares para responder, local e contextualizadamente, às necessidades das comunidades educativas que servem” (p.2). No entanto, no que se refere a permitir programas formativos, financiados, mais flexíveis, que permitissem que os CFAE e as respetivas escolas tivessem mais autonomia na execução dos seus planos formativos parece, apesar de muito necessário, exigente. A opção por programas de financiamento mais flexíveis para a formação contínua dinamizada pelos CFAE exigiria a criação de mecanismos de *accountability* bem organizados e isso implicaria, também, muito provavelmente, mais financiamento.

No que se refere ao processo de AEE, o mesmo contribui positivamente para melhorar os procedimentos e as práticas das escolas e proporcionar uma visão externa ao trabalho desenvolvido pela escola e na relação da mesma com a comunidade educativa, inclusive sobre o trabalho no âmbito da formação contínua dos profissionais da escola e da sua articulação com o CFAE, no entanto, a avaliação externa dos centros de formação de associação de escolas deveria assumir um carácter mais sistemático, visto que o “olhar externo” estaria focado diretamente no próprio CFAE.

Este ponto reuniu algumas considerações que foram desencadeadas pelo estudo e que mereceram reflexão.

6.4 Limitações do estudo

O processo de investigação e de elaboração da dissertação esteve sujeito a alguns constrangimentos, no entanto, os mesmos não inviabilizaram, de todo, a produtividade do estudo.

As limitações do estudo relacionaram-se, principalmente, com a conciliação dos projetos e das atividades pessoais e profissionais com a execução das diferentes fases e tarefas da dissertação. Existiu, sempre, muita vontade de aprender com seriedade, não se tratou de fazer para “ficar feito”, mas de garantir que o processo proporcionasse crescimento e isso, por vezes, requer mais tempo, mais entrega.

A pandemia por covid-19 condicionou a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, uma vez que os encontros presenciais estavam limitados e, perante um período desafiante, alguns dos inquiridos mostraram-se pouco disponíveis ou até indisponíveis. Essa indisponibilidade verificou-se, principalmente, na ausência de respostas aos inquéritos por questionário (*online*).

O estudo abrangeu duas áreas principais: o trabalho desenvolvido pelos CFAE no processo de formação contínua dos profissionais das escolas e o contributo da AEE na identificação das necessidades de formação e a relação entre as duas áreas no mesmo estudo, por vezes, mostrou-se desafiante.

O caminho percorrido, apesar de enriquecedor e profícuo, não está livre de crítica (construtiva), na medida em que a minha inexperiência me fez, algumas vezes, e sem intenção, seguir pelo caminho das pedras, quando a estrada alcatroada estava mesmo ao lado, no que se refere a algumas fases do processo, principalmente, no que se refere à metodologia de investigação.

6.5 Sugestões para futuros estudos

O estudo, e conforme o referido anteriormente, proporcionou a abertura de novos caminhos para percorrer. A reflexão esteve sempre presente e, por essa razão, foram identificadas temáticas que poderiam ser alvo de desenvolvimento, aprofundamento em futuros estudos, nomeadamente:

- 1) o processo de articulação entre autarquias, escolas e CFAE, no âmbito da formação contínua de pessoal não docente;
- 2) a análise do sistema de gestão da qualidade da atividade dos CFAE;
- 3) a análise do processo de avaliação externa (IGEC) dos CFAE;
- 4) flexibilização dos programas de formação financiada para a formação dos CFAE: possibilidades e limitações;
- 5) analisar de forma mais aprofundada a relação do CFAE com as respetivas escolas associadas: dinâmicas e respostas;
- 6) estratégias para aferir o impacto da formação contínua de pessoal docente e não docente na organização escolar.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In M. Alves & J. De Ketele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, 83-101. Porto Editora.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33 (11), 471-484. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200008&lng=en&nrm=iso
- Afonso, A. J. (2014) Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Avaliação*, 19 (2), 487-507. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55453/1/Quest%c3%b5es%2c%20objetos%20e%20perspetivas%20em%20avalia%c3%a7%c3%a3o.pdf>
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- ALLEA - All European Academies. (2018). Código europeu de conduta para a integridade da pesquisa.
- Amado, J. (coord). (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ANQEP (2022). Catálogo nacional de qualificações. <https://catalogo.anqep.gov.pt/cnq>
- Auras, G.M.T. (2009). Pampedia (Educación Universal). *Educar em revista*. 34, 265-268. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200017>
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas da liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Edições ASA.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.html>
- Barros, R. (2018). A nova política de educação e formação de adultos em Portugal: crítica à governação neoliberal do sector em contexto de europeização. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26 (100), 573-594. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601050>
- Barroso, J. & Canário, R. (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Inovação*, 8, (3), 263-294.

<https://www.researchgate.net/publication/317047007> BARROSO Joao e CANARI O Rui 1995 Centros de Formacao das Associacoes de escolas de uma logica de tutela a uma logica de autonomia In Inovacao Revista do Instituto de Inovacao Educacional vol 8 n 3 pp 2

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cardoso, J., Grave-Resendes, L. & Barreto, A. (2016). Os Centros de Formação de Associação de Escolas: perspetiva dos seus Diretores. *Atas - Investigação qualitativa em educação*, 1, 1084-1093.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/706/694>

Carmo, H. & Ferreira, M., M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem (2ª ed.)*. Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>

CNE (2019). Recomendação n.º 2/2019. *Recomendação para uma política pública de Educação e Formação de Adultos*, 61-68.
<https://files.dre.pt/2s/2019/07/135000000/0006100068.pdf>

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática (2ª ed.)*. Almedina.

DGEEC (2021). Sistema integrado de informação e gestão da oferta educativa e formativa. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/sigo>

DGERT (2022). Certificação de entidades formadoras.
<https://www.dgert.gov.pt/certificacao>

DGERT (2020). Sistema nacional de qualificações. <https://www.dgert.gov.pt/sistema-nacional-de-qualificacoes-sng>

Delors et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e Problemas - Avaliação, Qualidade e Formação*, 7(4), 99–116. <http://hdl.handle.net/10174/5088>

Fialho, I. (2017). A organização da escola e a promoção do sucesso escolar. In J. Machado & J. Alves, *Equidade e Justiça em Educação: Desafios da escola bem-sucedida com todos*, pp. 8-23. Universidade Católica Editora.

- Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A. P., Gomes, S., & Silvestre, M. J. (2020). O quadro de referência da avaliação externa das escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (pp. 63-100). Porto Editora.
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/request-item?handle=10174/29075&bitstream-id=80528>
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar, Conselho Nacional de Educação (Ed.) Estado da Educação 2014. *Conselho Nacional de Educação*, 262-277,
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52390/1/Flores%20CNE.pdf>
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1 (2), 2447-8288.
<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>
- Guerra, M. Á. S. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35. <http://hdl.handle.net/11441/59547>
- IGEC (2011). Avaliação externa das escolas – avaliar para a melhoria e confiança.
https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf
- IGEC (n.d.). Avaliação externa das escolas – relatórios do terceiro ciclo.
<https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm>
- IGEC (n.d.). Avaliação externa das escolas-ciclos de avaliação.
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=
- IGEC (n.d.). Avaliação externa das escolas – terceiro ciclo de avaliação externa das escolas 2018-(...).
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2762#content
- IGEC (n.d.). Avaliação externa das escolas – segundo ciclo de avaliação externa das escolas 2011-2017.
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2425#content
- IGEC (n.d.). Avaliação externa das escolas – primeiro ciclo de avaliação externa das escolas 2006-2011.

- https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2492#content
- IGEC (2019). Avaliação externa das escolas – quadro de referência
https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- IGEC (2019). Avaliação externa de escolas – Âmbito, princípios e objetivos.
https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf
- IGEC (2018). Avaliação externa das escolas – relatório 2014-2015 a 2016-2017.
https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf
- IGEC (2008). Avaliação externa dos centros de formação de associação de escolas.
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03&auxID=&newsID=2422#content
- IEFP (2004). Recursos didáticos para a formação de tutores em contexto de trabalho.
https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/50725/mod_scorm/content/0/con06/04con06.htm
- IPQ. (2002). Norma Portuguesa - Gestão da qualidade. Linhas de orientação para a formação (ISO 10015:2002).
<http://www1.ipq.pt/PT/site/clientes/pages/documentViewer.aspx?ctx=&local=Internet&documentId=IPQINTER-380-85196&tipoSubscricao=1>
- IPQ. (2015a). Norma Portuguesa - Sistemas de gestão da qualidade. Fundamentos e vocabulário (ISO 9000:2015).
<http://www1.ipq.pt/PT/site/clientes/pages/documentViewer.aspx?ctx=&local=Internet&documentId=IPQINTER-380-158054&tipoSubscricao=1>
- IPQ. (2015b). Norma Portuguesa - Sistemas de gestão da qualidade. Requisitos (ISO 9001:2015).
<http://www1.ipq.pt/PT/site/clientes/pages/documentViewer.aspx?ctx=&local=Internet&documentId=IPQINTER-380-156960&tipoSubscricao=1>
- ISO. (2018a). *Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use* (ISO 21001:2018).
<https://www.sis.se/api/document/preview/80003904/>
- ISO. (2018b). ISO 9004:2018 - *Quality management — Quality of an organization — Guidance to achieve sustained success*.
<http://parsetraining.com/wpcontent/uploads/2018/07/ISO-9004-2018.pdf>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Éditions Agence d'ARC.

- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2018). *Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal*. Cadernos de Pesquisa, 48 (168), 600-623.
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-600.pdf>
- MELO, A. (2001). Uma nova vontade política de relançar a educação e formação de adultos? In: TEODORO, A. (Orgs.). *Educar, Promover, Emancipar: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória*, pp. 101-120. Edições Universitárias Lusófonas.
- Ministério da Defesa Nacional Exército Português. (2014). *Manual didático 240-01 - qualidade da formação*.
- Ministério da Educação (2016). Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março. *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*. <https://pnpse.min-educ.pt/>
- NATO (2015). *BI-SC Education and individual training directive 075-007*.
https://www.coemed.org/files/Branches/DH/Files_01/Bi-SC_75-7_NEW.pdf
- Nogueira, S. M. R. (2019), Implementação do EQAVET. *Contributos para um sistema de qualidade numa escola profissional. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas*. Universidade de Évora.
<http://hdl.handle.net/10174/26420>
- Oliveira, M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.
- PASSAPORTEQUALIFICA (2022). Passaporte qualifica.
<https://www.passaportequalifica.gov.pt/cicLogin.xhtml>
- Portugal.EU (2021). *Educação e formação em Portugal*.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/488/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1217&file Name=ApresentacaoPPUE_PT.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/488/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1217&file Name=ApresentacaoPPUE_PT.pdf)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais (5a)*. Gradiva.
- Rodríguez, G., Flores, J. G., & Jiménez, G. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio*, 17 (62), 87-108.
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projetos sociais: casos práticos*. Porto Editora.

- Smith, W.C. & Benavot, A. (2019). Improving accountability in education: the importance of structured democratic voice. *Asia Pacific Education Review*, 20 (2), 193-205. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12564-019-09599-9>
- Sousa, J. (2020). Avaliação externa das escolas em Portugal: Ensaio sobre racionalidade e significado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5 (2), 155-170. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.008>
- Sousa, J. & Pacheco J. (2018). A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 31 (63), 833-848. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57000/1/Artigo.%20Sousa%26%20Pacheco.2018.pdf>
- Stake, R. E. (2009). *A arte da Investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluation sistemática: guia teórica y práctica*. (trad. por C. Losilla). Ediciones Paidós (obra original publicada em 1985).
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: os centros de formação de associação de escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 219-231. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_10
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6ª ed.). Sage Publishing.

Legislação consultada

Portaria n.º 62/2022, de 31 de janeiro. Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos centros especializados em qualificação de adultos.

Portaria n.º 47/2017 de 01 de fevereiro. Regula o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais, adiante designado por sistema de créditos, e define o modelo do instrumento de orientação e registo individual de qualificações e competências «Passaporte Qualifica».

Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, que regula o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) e as estruturas que asseguram o seu funcionamento.

Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro. Regime da formação profissional na Administração Pública.

Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro. Cria o Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas.

Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto. Procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica.

Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, Diário da República, 1.ª série, N.º 70, 11 de abril de 2016.

Decreto-Lei n.º 127/2015, de 07 de julho. Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos CFAE.

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

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

Portaria n.º 208/2013 de 26 de junho. Procede à alteração e republicação da Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro.

Portaria n.º 30/2013, de 29 de janeiro. Fixa a estrutura nuclear da Direção-Geral da Administração Escolar.

Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro: Orçamento do Estado para 2013.

Portaria N.º 266/2012 de 30 de agosto. Estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não

agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro.

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto. Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 27 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, e 75/2010, de 23 de Junho.

Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (também designado por Estatuto da Carreira Docente – ECD).

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março. Cria, sob a coordenação da Inspeção-Geral da Educação, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Portaria n.º 851/2010 de 06 de setembro. Regula o sistema de certificação de entidades formadoras previsto no n.º 2 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho. Regula o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.

Portaria n.º 781/2009 de 23 de julho. Estabelece a estrutura e organização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), bem como o respetivo modelo de evolução para qualificações baseadas em competências

Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, e respetivas atualizações. Aprova o Código do Trabalho.

Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio. Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (CNO).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.

Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro – estabelece o Sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na administração pública – SIADAP.

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro. Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica.

Despacho Conjunto n.º 370/2006 de 03 de maio. Constituição de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor modelos de autoavaliação e de avaliação externa.

Portaria n.º 256/2005 de 16 de março. Aprova a atualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho. Estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (com as alterações do artigo.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro). Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro. Cria uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro. Criou a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98 de 14 de julho. Cria o grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA).

Despacho n.º 10534/97, de 16 de outubro. Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos.

Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações das leis: lei n.º 115/97 de 19 de setembro; lei n.º 49/2005 de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro. Determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA).

Constituição da República Portuguesa (02 de abril de 1976 e respetivas revisões)

ANEXOS

ANEXO 1 – Aceitação de orientação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO –ADMINISTRAÇÃO, REGULAÇÃO E POLÍTICAS EDUCATIVAS

Anexo 2: Aceitação de Orientação

DECLARAÇÃO

De acordo com o solicitado pela Comissão de Curso do Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas, da Universidade de Évora, declaro ter aceitado orientar a dissertação de Mestrado do/a estudante **Rita Patrícia Saraiva Marques**, manifestando a minha concordância com o plano de trabalho por ele/a proposto.

Évora, 05 de novembro de 2020

A Orientadora



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ADMINISTRAÇÃO, REGULAÇÃO E
POLÍTICAS EDUCATIVAS**

DECLARAÇÃO

Declaro que a dissertação “Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa das Escolas” da autoria de *Rita Patrícia Saraiva Marques*, apresentada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração, Regulação e Políticas Educativas, da Universidade de Évora, obedece aos critérios de qualidade científica para ser aceite em prova de defesa pública.

Departamento de Pedagogia e Educação, 6 de outubro de 2022

A Orientadora



Isabel José Fialho
(Prof^ª Associada)

ANEXO 3 - Níveis de qualificação e resultados de aprendizagem correspondentes

Níveis de qualificação	Resultados de aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
Nível 1	Conhecimentos gerais básicos.	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado.
Nível 2	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.
Nível 3	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas.
Nível 4	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho.	Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho.
Nível 5	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudo ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.
Nível 6	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho.	Gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade de tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Fonte: Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho

ANEXO 3 - Níveis de qualificação e resultados de aprendizagem correspondentes

(continuação)

Níveis de qualificação	Resultados de aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
Nível 7	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidade por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e ou para rever o desempenho estratégico de equipas.
Nível 8	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e ou da inovação para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.

Fonte: Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho

ANEXO 4 – Parecer do MIME

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de inquérito. > Caixa de entrada x



mime.noreply@min-educ.pt
para mim ▾

domingo, 16/05/2021, 15:52 ☆ ↶ ⋮

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-educ.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0785400001
- Nome da Entidade: Rita Patrícia Saraiva Marques
- Nome do Interlocutor: Rita Patrícia Saraiva Marques
- Designação do inquérito: Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa de Escolas

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-educ.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0785400001 > Caixa de entrada x



mime.noreply@min-educ.pt
para mim ▾

quarta, 9/06/2021, 09:50 ☆ ↶ ⋮

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito nº 0785400001, com a designação *Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa de Escolas*, registado em 16-05-2021, foi rejeitado.

Avaliação do inquérito:

Exmo. (a) Senhor(a) Rita Patrícia Saraiva Marques
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar não pode ser aprovado uma vez que, submetido a análise, não cumpre os requisitos conforme se explicita nas observações.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

a) De acordo com a legislação em vigor que determina a constituição, o funcionamento, as atribuições e competências dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e uma vez que lhes subjaz, entre outras, a organização, a gestão e a avaliação da formação de pessoal docente e não docente visando a promoção da qualidade da escola pública e colaborar com a administração educativa em programas estratégicos relevantes para o sistema educativo, de iniciativa do serviço competente de administração educativa do Ministério da Educação, (DGAE), pelo facto, informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos nos CFAE.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-educ.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Referências à formação dos profissionais das escolas nos relatórios de AEE nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” (2018/2019 e 2019/2020)

Escola	Domínios: “autoavaliação” (campo de análise: “consistência e impacto”) e “liderança e gestão” (campo de análise: “gestão”)
1	“A valorização e capacitação do pessoal docente, através de iniciativas internas, como por exemplo, as ações de formação previstas no Plano Plurianual de Melhoria, tem-se revelado uma aposta assertiva e adequada às necessidades identificadas, <u>embora ainda insuficientes no caso do pessoal não docente.</u> ”(DA-R1 e DLG-R1)
2	“ <u>Existe ainda espaço ao incremento de formação contínua para os seus profissionais</u> numa partilha e otimização do capital de conhecimento interno de que o Agrupamento dispõe.”
3	“A gestão dos recursos humanos, quer docentes, quer não docentes, incorpora em permanência as competências de cada um, bem como as necessidades de formação que se afigurem estratégicas para um desempenho mais ajustado ao desenvolvimento da organização. Neste sentido, evidencia-se a existência de um abrangente plano de formação que responde às necessidades formativas de docentes, não docentes e encarregados de educação, desenvolvido em estreita articulação com o Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos ... ”
4	“(...) foram desenvolvidas iniciativas de trabalho colaborativo regular entre docentes de diferentes disciplinas da mesma turma e definidas prioridades no âmbito da formação contínua.”
5	“Os profissionais são auscultados acerca das necessidades de formação contínua que lhes é oferecida, sendo o desenvolvimento profissional dos trabalhadores docentes e não docentes valorizado e rendibilizado através da formação entre pares.”
6	“ <u>Começam a emergir os efeitos da formação contínua frequentada por docentes e lideranças</u> no âmbito da flexibilidade curricular ao nível da implementação de novas dinâmicas educativas, <u>ainda que sejam circunscritas e incipientes</u> . Apesar de se percecionarem a existência de impacto positivo das opções tomadas, <u>a sua concretização carece de procedimentos estruturados de planeamento, acompanhamento, monitorização e avaliação.</u> ” (DA)
8	“ A aposta na formação contínua de todos os profissionais é uma estratégia consciente e estruturada em função das atuais políticas educativas, por iniciativa do Agrupamento e em articulação com o centro de formação. O plano de formação é adequado às necessidades identificadas e às prioridades pedagógicas estabelecidas,(...)”
9	O plano de formação, do pessoal docente e não docente, responde às necessidades identificadas pelo processo de gestão da qualidade, <u>no entanto há necessidade de uma</u>

APÊNDICE 1 - Referências à formação dos profissionais das escolas nos relatórios de AEE nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” (2018/2019 e 2019/2020)

	<u>ação estratégica de formação orientada para a consolidação científica e para a renovação de práticas metodológicas.”</u>
11	“Na gestão dos recursos humanos merecem destaque as estratégias de valorização das pessoas, promotoras do seu desenvolvimento profissional e bem-estar, simultaneamente impulsionadoras da autonomia e da diversidade organizativa, reforçadas por práticas de formação contínua dos profissionais, acionadas pela escola, que respondem às necessidades identificadas e às prioridades pedagógicas definidas.”
12	<u>“No que se refere à formação dos profissionais, não se verificam dinâmicas internas e, apesar de aprovado um plano de formação, os não docentes não foram ouvidos e desconhecem o mesmo.”</u>
13	“As necessidades formativas dos docentes têm obtido, na generalidade, resposta junto do respetivo centro de formação. Internamente, e apesar de terem sido promovidas algumas ações de capacitação, esta área merece investimento. Para o pessoal não docente, a formação tem sido promovida pelo referido centro e pelo município, tendo-se revelado ausência de articulação entre as entidades promotoras e inadequação às necessidades dos potenciais formandos.”
14	<u>“Se para os docentes tem existido formação contínua, para os não docentes tal não se tem verificado.</u> No questionário de satisfação aplicado no âmbito da presente avaliação externa, apenas um destes trabalhadores optou por concordar totalmente com o item relativo à realização de formação adequada às necessidades promovida pela escola.”
15	“A formação do pessoal não docente é potenciada pelas ações organizadas pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e em parcerias externas, com relevo para o centro de saúde local. O Agrupamento identificou as necessidades de formação do pessoal docente, cujas respostas são articuladas com o Centro de Formação ... e a perita externa no âmbito do programa TEIP.”
16	<u>“Valorizando as iniciativas em curso, poderá, ainda, o Agrupamento otimizar o capital de conhecimento interno de que dispõe para promover práticas de formação contínua para os seus profissionais.”</u>
17	<u>“ainda carece de aprofundamento (...) monitorização da adequação e eficácia dos planos de formação de docentes e não docentes.”</u> <u>“há espaço de melhoria para uma identificação mais apurada das necessidades de formação contínua do pessoal e ajuste da oferta a essas necessidades.”</u>

APÊNDICE 1 - Referências à formação dos profissionais das escolas nos relatórios de AEE nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” (2018/2019 e 2019/2020)

19	<p><u>“Não decorre do processo de autoavaliação a indicação de formação contínua que permita promover a qualidade do serviço educativo.” (DA)</u></p> <p><u>“As práticas de formação contínua nem sempre correspondem às prioridades constantes no projeto educativo e às necessidades e prioridades identificadas pelos profissionais.”(DLG)</u></p>
21	<p>“Deste modo, o planeamento estratégico delineado adequa-se, globalmente, à realidade do Agrupamento, na medida em que os dispositivos autoavaliativos assentam no exercício de uma democracia participativa e numa estratégia de mudança educativa acompanhada de um plano de formação dos docentes, com o enfoque na inovação curricular e redefinição de processos de avaliação.”</p> <p>“Foram priorizadas algumas ações de melhoria, constantes dos principais documentos orientadores, que ganharam mais eficácia com o concomitante processo de formação dos docentes.”</p>
22	<p>“Os docentes realizam formação diversa e adequada, promovida pelo centro de formação da sua área, já a formação dos assistentes operacionais e assistentes técnicos tem sido residual. Contudo, é realizada formação interna para todos os profissionais, rentabilizando recursos próprios, de acordo com as suas necessidades e prioridades pedagógicas.”</p> <p><u>“A aposta nas tecnologias digitais é prioritária, como são exemplos as Salas do Futuro e a utilização dos tablets, mas ainda dependentes de formação docente específica para a sua otimização.”</u></p>
23	<p>“O Agrupamento promove ações de formação para o pessoal docente que se têm revelado pertinentes e ajustadas ao desenvolvimento das prioridades curriculares. <u>O mesmo sucede para com o pessoal não docente, embora a oferta seja menor.</u>”</p>
24	<p>“A gestão dos recursos humanos é adequada às necessidades detetadas, procurando-se valorizar a experiência e a formação profissionais. É prática regular proceder à inventariação das necessidades de formação do pessoal docente e não docente e ao desenvolvimento de respostas coerentes, com impacto na ação educativa.”</p>
25	<p>“O Agrupamento definiu um plano de formação para docentes e não docentes, em colaboração com o centro de formação local, que responde às necessidades de formação identificadas e aos objetivos constantes no projeto educativo, com destaque para as ações na área da avaliação, da cidadania e da autonomia e flexibilidade curricular.”</p>
26	<p>“São desenvolvidas ações de formação internas e externas para docentes e não docentes, bem como para os pais e encarregados de educação, abrangendo várias temáticas com impacto no seu desenvolvimento profissional e pessoal.”</p>

APÊNDICE 1 - Referências à formação dos profissionais das escolas nos relatórios de AEE nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” (2018/2019 e 2019/2020)

27	“São proporcionadas ações de atualização profissional aos docentes, de acordo com prioridades pedagógicas identificadas. <u>No que concerne aos assistentes operacionais, verifica-se um défice na sua atualização profissional.</u> ”
28	“ As áreas de formação estão identificadas, são otimizados os recursos internos e, em conjunto com o centro de formação, planeadas as respostas. <u>No entanto, subsiste a necessidade de uma ação estratégica de formação de pessoal não docente articulada com a câmara municipal.</u> ”
29	“ Desenvolvem-se práticas de formação internas adequadas e, em colaboração com o centro de formação, respostas formativas em função da diagnose realizada. <u>Contudo, emerge a necessidade de uma ação estratégica de formação de pessoal não docente articulada com a câmara municipal.</u> ”
30	“ Respeitando o levantamento das necessidades de formação existentes e as metas a alcançar nos diversos domínios, foi definido um plano de formação para docentes e não docentes, conjuntamente com o centro de formação de associação de escolas ... (ações de formação creditada), que potenciam a aquisição de competências na área da inovação pedagógica e inclusão em meio escolar.”
31	“ <u>Pese embora a inexistência de um plano de formação dos recursos humanos estruturado,</u> releva-se a organização anual do Fórum de Educação da Murtosa, espaço de partilha com parceiros externos sobre temáticas relevantes da educação. A oferta de ações de formação internas e de outras disponibilizadas pelo centro de formação responde a algumas das necessidades identificadas, com impacto positivo no trabalho dos docentes. ”
32	“ Tem existido formação para docentes através do centro de formação a que o Agrupamento pertence, complementada com iniciativas da direção, que convida especialistas na área da educação, de acordo com as necessidades sentidas. A afetação de assistentes técnicos e operacionais considera o perfil de cada um e as tarefas a desempenhar.”
36	“Verificam-se práticas de formação contínua dos profissionais. Existe um plano de formação para o biénio 2018/2020, que responde às necessidades de formação e expectativas manifestadas pelo pessoal docente e não docente, visando a promoção do sucesso escolar e de uma cultura de desenvolvimento organizacional.”
37	“Em consonância com as opções estratégicas, o projeto educativo define também as áreas de formação docente, com prioridade para a avaliação formativa, a formação científico-pedagógica e o paradigma da escola inclusiva.”

APÊNDICE 1 - Referências à formação dos profissionais das escolas nos relatórios de AEE nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” (2018/2019 e 2019/2020)

	<p>“Através de um plano de formação articulado com as áreas prioritárias definidas no projeto educativo, o Agrupamento aposta no desenvolvimento profissional dos seus recursos humanos com especial enfoque em práticas inclusivas e na flexibilização curricular.”</p>
38	<p>“Em consonância com o centro de formação, são desenvolvidas várias ações para os docentes, tanto externas como internas, centradas em necessidades identificadas e em prioridades pedagógicas, destacando-se nos dois últimos anos a formação no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, da inclusão e da avaliação das aprendizagens. <u>Por sua vez, as iniciativas de formação para o pessoal não docente têm-se revelado insuficientes para responderem às suas reais necessidades, nomeadamente no campo das relações interpessoais e na gestão de conflitos.</u>”</p>
39	<p>“As lideranças dedicam grande atenção e acuidade à afetação e otimização funcional dos recursos humanos, assim como à promoção e valorização pessoal e profissional das pessoas e do seu bem-estar, expressa na implementação de ações de formação internas promotoras do seu desenvolvimento e no reconhecimento do seu trabalho na cerimónia comemorativa do aniversário da Escola.”</p>
40	<p>“São desenvolvidas algumas ações de formação internas e externas para docentes e não docentes, bem como ações de esclarecimento/informação para pais e encarregados de educação, abrangendo várias temáticas. <u>Contudo, estas iniciativas têm-se revelado insuficientes para responderem às necessidades de formação dos trabalhadores não docentes.</u>”</p>
41	<p>“<u>São promovidas ações de formação interna e externa, que se têm revelado insuficientes para responder às prioridades do Agrupamento, designadamente para o pessoal não docente.</u>”</p>
42	<p>“O Agrupamento desenvolve, em articulação com o centro de formação, práticas de formação contínua dos seus profissionais. Contudo, <u>esta é uma área que apresenta fragilidades já que não há um plano de formação construído pelo Agrupamento, apesar de consignado no plano anual de atividades, elencando as áreas de formação necessárias para o melhor desenvolvimento da organização.</u>”</p>
43	<p>“As práticas de formação contínua são valorizadas, em resultado do levantamento de necessidades, e têm incidido, para o pessoal docente mais nas Aprendizagens Essenciais e Educação Inclusiva e menos nas didáticas específicas, enquanto para o pessoal não docente têm abrangido as áreas funcionais, por iniciativa do Colégio.”</p>

APÊNDICE 1 - Referências à formação dos profissionais das escolas nos relatórios de AEE nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” (2018/2019 e 2019/2020)

44	“O Agrupamento definiu um plano de formação para docentes e não docentes que responde às necessidades de formação identificadas no âmbito do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica em colaboração com o centro de formação local, CFAE.... ”
45	“São proporcionadas ações de atualização profissional aos trabalhadores, <u>mas o plano de formação do Agrupamento carece de fundamentação, tendo em conta os objetivos que se propõe alcançar.</u> ”
46	“ As necessidades dos docentes, cujo levantamento é feito com regularidade, têm, no geral, obtido resposta junto do respetivo centro de formação; para o pessoal não docente a formação tem sido mais escassa. ”
47	“As práticas de autoavaliação, (...) produziu já efeitos na qualidade do serviço educativo e na identificação das necessidades de formação contínua dos trabalhadores.” “A formação é uma prioridade, merecendo referência a disseminação da formação realizada em diversas áreas e a elaboração de um plano com base na efetiva identificação das necessidades, assente nos processos de autoavaliação. Foram criadas condições para a realização de trabalho colaborativo, dinamização de projetos e planeamento promotor da interdisciplinaridade.”
48	“Na formação dos recursos humanos destaca-se a dinamização de ações nas áreas da inclusão e da autonomia e flexibilidade curricular, que foi replicada, posteriormente, para todos os docentes do Agrupamento. A disponibilização de tempos comuns nos horários dos docentes contribui para o seu desenvolvimento profissional, promovendo o trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade e a realização de projetos. <u>Verifica-se maior dificuldade na implementação de formação para os assistentes operacionais.</u> ”
51	“A formação dos recursos humanos é uma prioridade, sendo de destacar a dinamização frequente de workshops e de ações de curta duração.” “As tertúlias, workshops e momentos de partilha de práticas, configuram excelentes oportunidades de formação dos docentes e estímulos poderosos para melhoria das práticas educativas.”
52	“Promove-se, também, o desenvolvimento profissional, <u>o que não tem acontecido de forma significativa com os assistentes operacionais.</u> ” “ O Agrupamento evidencia uma boa articulação com o Centro de Formação ao qual se encontra associado, concebendo um plano de formação que procura responder aos grandes desafios da escola atual. Os temas da avaliação para as aprendizagens e de práticas de ensino inclusivas demonstram o interesse em empreender processos de mudança, em áreas-chave.”

APÊNDICE 1 - Referências à formação dos profissionais das escolas nos relatórios de AEE nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” (2018/2019 e 2019/2020)

53	<p>“O Colégio disponibiliza formação aos seus profissionais e beneficia da integração no Centro de Formação da Associação de Escolas ..., <u>ainda que possa ser incrementada a participação dos docentes em ações que promovam a sua capacitação para os desafios educativos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.</u>”</p>
54	<p>“As necessidades de formação dos docentes são identificadas e a resposta formativa delineada com a colaboração do centro de formação ... <u>Relativamente aos não docentes, a ação articulada com a câmara municipal ainda não colmata as necessidades de todos os trabalhadores.</u>”</p>
55	<p>“Em coerência com as necessidades diagnosticadas nos processos de autoavaliação, o Agrupamento promove estrategicamente a formação contínua, de docentes e não docentes, tanto internamente, como ao nível da que é apoiada e integrada no plano do Centro de Formação de Associação de Escolas de ...”</p> <p>“No mesmo sentido, a formação contínua, centrada em questões relacionadas com as práticas letivas, nas vertentes do ensino e da aprendizagem, tem propiciado a reflexão e o debate, a fim de melhorar a qualidade do serviço educativo prestado.”</p>
56	<p>“As necessidades de formação de docentes e não docentes são identificadas, sendo dada resposta internamente ou através do Centro de Formação ...”</p>
57	<p>“O diretor ausculta-os recursos humanos relativamente às temáticas a incluir no plano de formação, dando prioridade às questões de natureza pedagógica e organizacional, com vista a aumentar a eficácia do plano de ação do Agrupamento. <u>Porém, foi evidente a pouca oferta de ações de formação para o pessoal não docente, aspeto que limita as margens de progressão individual e organizacional.</u>”</p>
58	<p>“Tem sido atribuída uma particular atenção às questões da formação proporcionada quer através do centro de formação quer internamente, otimizando, neste caso, o leque de formadores disponível em temáticas-chave, como a flexibilidade curricular e inclusão.”</p>
59	<p>“O levantamento de necessidades e o incentivo à frequência de formação pertinente têm sido relevantes, sobretudo para os docentes, tendo contribuído para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a melhoria da prestação do serviço educativo.”</p>
60	<p>“É feito o levantamento das necessidades de formação, o que tem viabilizado algumas respostas, principalmente através do Centro de Formação de Associação de Escolas ... Porém, <u>os processos formativos não são ainda</u></p>

APÊNDICE 1 - Referências à formação dos profissionais das escolas nos relatórios de AEE nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” (2018/2019 e 2019/2020)

	<u>suficientemente intencionais, consistentes e generalizados, de modo a suportar a operacionalização dos documentos curriculares em vigor.”</u>
61	“É concedida atenção às questões da formação, promovendo-se a capacitação de profissionais em temáticas-chave da atualidade, como a da educação inclusiva, <u>embora se trate de uma área a consolidar através da conceção de um plano que vá ao encontro das necessidades diagnosticadas e das prioridades definidas.</u> ”
62	“A formação contínua de todos os profissionais, promovida e incentivada pelo Colégio, tem vindo a ser realizada em áreas fundamentais identificadas como prioritárias com claro impacto positivo em diferentes setores, incluindo as práticas pedagógicas.” “Destacam-se, pelo seu impacto na ação educativa, as temáticas Autonomia e Flexibilidade Curricular, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Estratégias de Educação para a Cidadania e Políticas Educativas Integradas e Inclusivas. Também as ações dirigidas a não docentes tais como Nutrição e Dietética, Primeiros Socorros e Seminário de Psicologia, de entre outras, são ilustrativas do reforço de competências para um melhor desempenho profissional.”
63	“Algumas práticas de formação contínua para o pessoal docente, com prioridade para a autonomia e flexibilidade curricular e para a inclusão, por iniciativa do Agrupamento, em concertação com o respetivo centro de formação de associação de escolas , são adequadas às necessidades identificadas e ao seu desenvolvimento profissional e bem-estar. <u>Constata-se maior dificuldade na realização de formação para os trabalhadores não docentes, designadamente os assistentes operacionais.</u> ”
64	“ A formação dos docentes e dos não docentes é valorizada. A dinamização de sessões de formação interna e de outras em colaboração com o Centro de Formação ... contribuem para o desenvolvimento profissional e potenciam a eficácia nas respetivas áreas funcionais. <u>No entanto, a organização de ações relacionadas com a renovação das práticas metodológicas e a capacitação para os desafios colocados pelo Perfil dos Alunos é ainda um campo a investir.</u> ”
65	“ O enriquecimento profissional dos docentes é uma prioridade, sendo de destacar, em articulação com o centro de formação, a dinamização frequente de ações sobre temáticas como a educação inclusiva e a flexibilidade curricular. <u>A afetação dos assistentes técnicos e operacionais tem em consideração o seu perfil e a adequação às tarefas associadas ao setor onde estão afetos. Apesar de terem sido promovidas algumas ações de capacitação, esta área merece investimento.</u> ”
66	“ As necessidades formativas dos docentes têm obtido, na generalidade, resposta junto do respetivo centro de formação. <u>Internamente, e apesar de terem sido</u>

APÊNDICE 1 - Referências à formação dos profissionais das escolas nos relatórios de AEE nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” (2018/2019 e 2019/2020)

	<u>promovidas algumas ações de capacitação, esta área merece investimento. Para o pessoal não docente, a formação tem sido escassa. Não existe um plano que responda às necessidades formativas de todos.”</u>
67	“ A formação do pessoal docente, assegurada pelo Centro de Formação ... , resulta das necessidades identificadas pelos docentes. <u>É notória a falta de impacto da formação na alteração de práticas pedagógicas e avaliativas, consentâneas com a flexibilidade curricular, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A formação dos assistentes operacionais é disponibilizada pela câmara municipal e consiste, em regra, numa ação de formação por ano letivo.</u> Os assistentes técnicos beneficiam, essencialmente, de formações no âmbito dos programas informáticos.”
68	“A formação dos docentes e dos não docentes começa a ser valorizada, procedendo-se ao levantamento das necessidades. O Agrupamento acolhe o Centro de Formação da Associação de Escolas de ... e tem beneficiado das ações que este promove. Também tem solicitado formação em áreas consideradas deficitárias, como a autoavaliação de escolas. Ainda assim, <u>a formação contínua dos trabalhadores é um campo a investir, nomeadamente em ações que potenciem a eficácia nas respetivas áreas funcionais, a renovação das práticas metodológicas e a capacitação para os desafios colocados pelo Perfil dos Alunos.</u> ”

Fonte: Relatórios de AEE – anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020 (elaboração própria)

APÊNDICE 2 - Referência aos CFAE nos relatórios de AEE (2018/2019)

AEE	Referência aos CFAE
R3	“Neste sentido, evidencia-se a existência de um abrangente plano de formação que responde às necessidades formativas de docentes, não docentes e encarregados de educação, desenvolvido em estreita articulação com o Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de ...”
R8	“A aposta na formação contínua de todos os profissionais é uma estratégia consciente e estruturada em função das atuais políticas educativas, por iniciativa do Agrupamento e em articulação com o centro de formação.”
R13	“As necessidades formativas dos docentes têm obtido, na generalidade, resposta junto do respetivo centro de formação. (...). Para o pessoal não docente, a formação tem sido promovida pelo referido centro e pelo município, tendo-se revelado ausência de articulação entre as entidades promotoras e inadequação às necessidades dos potenciais formandos.”
R15	“O Agrupamento identificou as necessidades de formação do pessoal docente, cujas respostas são articuladas com o Centro de Formação ... e a perita externa no âmbito do programa TEIP.”
R22	“Os docentes realizam formação diversa e adequada, promovida pelo centro de formação da sua área, já a formação dos assistentes operacionais e assistentes técnicos tem sido residual.”
R25	“O Agrupamento definiu um plano de formação para docentes e não docentes, em colaboração com o centro de formação local, que responde às necessidades de formação identificadas e aos objetivos constantes no projeto educativo, (...).”
R28	“As áreas de formação estão identificadas, são otimizados os recursos internos e, em conjunto com o centro de formação, planeadas as respostas.”
R29	“Desenvolvem-se práticas de formação internas adequadas e, em colaboração com o centro de formação, respostas formativas em função da diagnose realizada.”
R30	“Respeitando o levantamento das necessidades de formação existentes e as metas a alcançar nos diversos domínios, foi definido um plano de formação para docentes e não docentes, conjuntamente com o centro de formação de associação de escolas ... (ações de formação creditada), (...).”
R31	“A oferta de ações de formação internas e de outras disponibilizadas pelo centro de formação responde a algumas das necessidades identificadas, com impacto positivo no trabalho dos docentes.”
R32	“Tem existido formação para docentes através do centro de formação a que o Agrupamento pertence, complementada com iniciativas da direção, que convida especialistas na área da educação, de acordo com as necessidades sentidas.”

APÊNDICE 2 - Referência aos CFAE nos relatórios de AEE (2018/2019)

R38	“Em consonância com o centro de formação, são desenvolvidas várias ações para os docentes, tanto externas como internas, centradas em necessidades identificadas e em prioridades pedagógicas, (...).”
R42	“O Agrupamento desenvolve, em articulação com o centro de formação, práticas de formação contínua dos seus profissionais.”
R44	“O Agrupamento definiu um plano de formação para docentes e não docentes que responde às necessidades de formação identificadas no âmbito do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica em colaboração com o centro de formação local, CFAE”
R46	“As necessidades dos docentes, cujo levantamento é feito com regularidade, têm, no geral, obtido resposta junto do respetivo centro de formação.”
R52	“O Agrupamento evidencia uma boa articulação com o Centro de Formação ao qual se encontra associado, concebendo um plano de formação que procura responder aos grandes desafios da escola atual.”
R53	“O Colégio disponibiliza formação aos seus profissionais e beneficia da integração no Centro de Formação da Associação de Escolas ..., ainda que possa ser incrementada a participação dos docentes em ações que promovam a sua capacitação para os desafios educativos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.”
R54	“As necessidades de formação dos docentes são identificadas e a resposta formativa delineada com a colaboração do centro de formação”
R55	“Em coerência com as necessidades diagnosticadas nos processos de autoavaliação, o Agrupamento promove estrategicamente a formação contínua, de docentes e não docentes, tanto internamente, como ao nível da que é apoiada e integrada no plano do Centro de Formação de Associação de Escolas de ...”
R56	“As necessidades de formação de docentes e não docentes são identificadas, sendo dada resposta internamente ou através do Centro de Formação”
R58	“Tem sido atribuída uma particular atenção às questões da formação proporcionada quer através do centro de formação quer internamente, otimizando, neste caso, o leque de formadores disponível em temáticas-chave, como a flexibilidade curricular e inclusão.”
R60	“A otimização das oportunidades de formação contínua, em áreas prioritárias que apoiem a operacionalização das orientações curriculares em vigor, através do Centro de Formação de Associação de Escolas e/ou da discussão e partilha internas.” (AM) “É feito o levantamento das necessidades de formação, o que tem viabilizado algumas respostas, principalmente através do Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho do”

APÊNDICE 2 - Referência aos CFAE nos relatórios de AEE (2018/2019)

R63	<p>“Práticas de formação contínua para o pessoal docente e não docente, por iniciativa do Agrupamento em concertação com o respetivo centro de formação de associação de escolas.”</p> <p>“Algumas práticas de formação contínua para o pessoal docente, com prioridade para a autonomia e flexibilidade curricular e para a inclusão, por iniciativa do Agrupamento, em concertação com o respetivo centro de formação de associação de escolas, são adequadas às necessidades identificadas e ao seu desenvolvimento profissional e bem-estar.”</p>
R64	<p>“A dinamização de sessões de formação interna e de outras em colaboração com o Centro de Formação ... contribuem para o desenvolvimento profissional e potenciam a eficácia nas respetivas áreas funcionais.”</p>
R65	<p>“O enriquecimento profissional dos docentes é uma prioridade, sendo de destacar, em articulação com o centro de formação, a dinamização frequente de ações sobre temáticas como a educação inclusiva e a flexibilidade curricular.</p>
R66	<p>“As necessidades formativas dos docentes têm obtido, na generalidade, resposta junto do respetivo centro de formação.”</p>
R67	<p>“A formação do pessoal docente, assegurada pelo Centro de Formação ..., resulta das necessidades identificadas pelos docentes.</p>
R68	<p>“A formação dos docentes e dos não docentes começa a ser valorizada, procedendo-se ao levantamento das necessidades. O Agrupamento acolhe o Centro de Formação da Associação de Escolas de ... e tem beneficiado das ações que este promove. Também tem solicitado formação em áreas consideradas deficitárias, como a autoavaliação de escolas. Ainda assim, a formação contínua dos trabalhadores é um campo a investir, nomeadamente em ações que potenciem a eficácia nas respetivas áreas funcionais, a renovação das práticas metodológicas e a capacitação para os desafios colocados pelo Perfil dos Alunos.”</p>

Fonte: Relatórios de AEE - anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020 (elaboração própria)

APÊNDICE 3 - Referências nos relatórios de AEE sobre trabalho a desenvolver no âmbito da resposta formativa para o pessoal não docente

Escola	Referências nos relatórios de AEE sobre trabalho a desenvolver no âmbito da resposta formativa para o pessoal não docente
1	“A valorização e capacitação do pessoal docente, através de iniciativas internas, como por exemplo, as ações de formação previstas no Plano Plurianual de Melhoria, tem-se revelado uma aposta assertiva e adequada às necessidades identificadas, <u>embora ainda insuficientes no caso do pessoal não docente.</u> ”(DA-R1 e DLG-R1)
12	“No que se refere à formação dos profissionais, <u>não se verificam dinâmicas internas e, apesar de aprovado um plano de formação, os não docentes não foram ouvidos e desconhecem o mesmo.</u> ”
13	“As necessidades formativas dos docentes têm obtido, na generalidade, resposta junto do respetivo centro de formação. Internamente, e apesar de terem sido promovidas algumas ações de capacitação, esta área merece investimento. <u>Para o pessoal não docente, a formação tem sido promovida pelo referido centro e pelo município, tendo-se revelado ausência de articulação entre as entidades promotoras e inadequação às necessidades dos potenciais formandos.</u> ”
14	“ <u>Se para os docentes tem existido formação contínua, para os não docentes tal não se tem verificado.</u> No questionário de satisfação aplicado no âmbito da presente avaliação externa, apenas um destes trabalhadores optou por concordar totalmente com o item relativo à realização de formação adequada às necessidades promovida pela escola.”
17	“ <u>ainda carece de aprofundamento (...) monitorização da adequação e eficácia dos planos de formação de docentes e não docentes.</u> ”
22	“Os docentes realizam formação diversa e adequada, promovida pelo centro de formação da sua área, <u>já a formação dos assistentes operacionais e assistentes técnicos tem sido residual.</u> Contudo, é realizada formação interna para todos os profissionais, rentabilizando recursos próprios, de acordo com as suas necessidades e prioridades pedagógicas.”
23	“O Agrupamento promove ações de formação para o pessoal docente que se têm revelado pertinentes e ajustadas ao desenvolvimento das prioridades curriculares. <u>O mesmo sucede para com o pessoal não docente, embora a oferta seja menor.</u> ”

APÊNDICE 3 - Referências nos relatórios de AEE sobre trabalho a desenvolver no âmbito da resposta formativa para o pessoal não docente

27	“São proporcionadas ações de atualização profissional aos docentes, de acordo com prioridades pedagógicas identificadas. <u>No que concerne aos assistentes operacionais, verifica-se um défice na sua atualização profissional.</u> ”
28	“As áreas de formação estão identificadas, são otimizados os recursos internos e, em conjunto com o centro de formação, planeadas as respostas. No entanto, <u>subsiste a necessidade de uma ação estratégica de formação de pessoal não docente articulada com a câmara municipal.</u> ”
38	“Em consonância com o centro de formação, são desenvolvidas várias ações para os docentes, tanto externas como internas, centradas em necessidades identificadas e em prioridades pedagógicas, destacando-se nos dois últimos anos a formação no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, da inclusão e da avaliação das aprendizagens. Por sua vez, <u>as iniciativas de formação para o pessoal não docente têm-se revelado insuficientes para responderem às suas reais necessidades</u> , nomeadamente no campo das relações interpessoais e na gestão de conflitos.”
40	“São desenvolvidas algumas ações de formação internas e externas para docentes e não docentes, bem como ações de esclarecimento/informação para pais e encarregados de educação, abrangendo várias temáticas. <u>Contudo, estas iniciativas têm-se revelado insuficientes para responderem às necessidades de formação dos trabalhadores não docentes.</u> ”
41	“ <u>São promovidas ações de formação interna e externa, que se têm revelado insuficientes para responder às prioridades do Agrupamento, designadamente para o pessoal não docente.</u> ”
46	“As necessidades dos docentes, cujo levantamento é feito com regularidade, têm, no geral, obtido resposta junto do respetivo centro de formação; <u>para o pessoal não docente a formação tem sido mais escassa.</u> ”
48	“Na formação dos recursos humanos destaca-se a dinamização de ações nas áreas da inclusão e da autonomia e flexibilidade curricular, que foi replicada, posteriormente, para todos os docentes do Agrupamento. A disponibilização de tempos comuns nos horários dos docentes contribui para o seu desenvolvimento profissional, promovendo o trabalho colaborativo, a

APÊNDICE 3 - Referências nos relatórios de AEE sobre trabalho a desenvolver no âmbito da resposta formativa para o pessoal não docente

	interdisciplinaridade e a realização de projetos. <u>Verifica-se maior dificuldade na implementação de formação para os assistentes operacionais.”</u>
52	“ <u>Promove-se, também, o desenvolvimento profissional, o que não tem acontecido de forma significativa com os assistentes operacionais.”</u>
54	“As necessidades de formação dos docentes são identificadas e a resposta formativa delineada com a colaboração do centro de formação <u>Relativamente aos não docentes, a ação articulada com a câmara municipal ainda não colmata as necessidades de todos os trabalhadores.”</u>
57	“O diretor ausculta-os [recursos humanos] relativamente às temáticas a incluir no plano de formação, dando prioridade às questões de natureza pedagógica e organizacional, com vista a aumentar a eficácia do plano de ação do Agrupamento. <u>Porém, foi evidente a pouca oferta de ações de formação para o pessoal não docente, aspeto que limita as margens de progressão individual e organizacional.”</u>
63	“Algumas práticas de formação contínua para o pessoal docente, com prioridade para a autonomia e flexibilidade curricular e para a inclusão, por iniciativa do Agrupamento, em concertação com o respetivo centro de formação de associação de escolas, são adequadas às necessidades identificadas e ao seu desenvolvimento profissional e bem-estar. <u>Constata-se maior dificuldade na realização de formação para os trabalhadores não docentes, designadamente os assistentes operacionais.”</u>
65	“O enriquecimento profissional dos docentes é uma prioridade, sendo de destacar, em articulação com o centro de formação, a dinamização frequente de ações sobre temáticas como a educação inclusiva e a flexibilidade curricular. <u>A afetação dos assistentes técnicos e operacionais tem em consideração o seu perfil e a adequação às tarefas associadas ao setor onde estão afetos. Apesar de terem sido promovidas algumas ações de capacitação, esta área merece investimento.”</u>
66	“As necessidades formativas dos docentes têm obtido, na generalidade, resposta junto do respetivo centro de formação. Internamente, e apesar de terem sido promovidas algumas ações de capacitação, esta área merece investimento. <u>Para o pessoal não docente, a formação tem sido escassa. Não existe um plano que responda às necessidades formativas de todos.”</u>

APÊNDICE 3 - Referências nos relatórios de AEE sobre trabalho a desenvolver no âmbito da resposta formativa para o pessoal não docente

67	“A formação do pessoal docente, assegurada pelo Centro de Formação ..., resulta das necessidades identificadas pelos docentes. É notória a falta de impacto da formação na alteração de práticas pedagógicas e avaliativas, consentâneas com a flexibilidade curricular, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. <u>A formação dos assistentes operacionais é disponibilizada pela câmara municipal e consiste, em regra, numa ação de formação por ano letivo. Os assistentes técnicos beneficiam, essencialmente, de formações no âmbito dos programas informáticos.</u> ”
----	---

Fonte: Relatórios de AEE - anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020 (elaboração própria)



Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e

Políticas Educativas

Ano Letivo de 2020/ 2021

Título do Projeto de Dissertação:

Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa de Escolas

Apresentação do estudo e consentimento informado

Matriz do Questionário

Aluna: Rita Patrícia Saraiva Marques

Orientadora: Professora Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho

APÊNDICE 4 – Matriz do questionário

Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa de Escolas.

Objetivo geral: Compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE.

Inquiridos: Diretores dos CFAE.

Blocos temáticos: A. Perfil do Inquirido; B. Avaliação Externa de Escolas; C. Plano de Formação do CFAE; D. Papel da secção de formação e monitorização; E. Avaliação dos planos de formação.

Estratégia: Aplicação *online* do questionário.

Aplicação: maio/junho de 2021.

APÊNDICE 4 – Matriz do questionário

Este questionário integra-se na dissertação de mestrado *Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa de Escolas* e tem como objetivo geral: *Compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE.*

É neste contexto que solicitamos a sua colaboração através da resposta às questões que se seguem, sendo assegurados a confidencialidade, o anonimato dos dados obtidos e a possibilidade de, em qualquer momento, poder solicitar o acesso aos dados para retificação, atualização e até mesmo eliminação dos mesmos.

Caso deseje algum esclarecimento adicional, ou pretenda conhecer os resultados deste estudo, pode contactar a investigadora através do email: [REDACTED].

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!

Consentimento Informado

Declaro ter lido e compreendido as informações. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer momento, poder solicitar o acesso aos dados para retificação, atualização e até mesmo eliminação dos mesmos. Foram-me fornecidos os contactos para esclarecimento de dúvidas. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que deles decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato.

Nestas circunstâncias,

aceito participar neste estudo, tal como é apresentado.

(esta informação antecede as questões do questionário)

APÊNDICE 4 – Matriz do questionário

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Questões
<p>A. Perfil do Inquirido</p>	<p>A1. Construir a caracterização socioprofissional o sujeito.</p>	<p>Para efeitos de tratamento estatístico das respostas, solicitamos os seguintes dados:</p> <p>A1.1 Sexo Selecione uma resposta: 1= Feminino 2 =Masculino</p> <p>A1.2 Idade Selecione uma resposta: 1= menos de 30 anos 2 = entre 30 e 40 anos 3= entre 41 e 50 anos 4 = entre 51 e 60 anos 5= mais de 60 anos</p> <p>A1.3 Habilitações académicas: Selecione uma resposta: 1= Bacharelato 2 = Licenciatura 3 = Mestrado 4= Doutoramento</p> <p>A1.4 Tempo (anos) no desempenho do cargo de Diretor do CFAE Selecione uma resposta: 1= há menos de 3 anos 2 = entre 3 e 5 anos 3= entre 6 e 10 anos 4 = entre 11 e 15 anos 5= há mais de 15 anos</p> <p>A1.5 Considerando as competências do diretor do CFAE, definidas na lei, encontra algum tipo de condicionante no exercício das mesmas? Selecione uma resposta: 1=SIM; 2=NÃO; A1.5.1 Se SIM, Qual(ais)?</p>
<p>B. Avaliação Externa de Escolas</p>	<p>B1. Compreender a ligação do CFAE com os processos de Avaliação Externa de Escolas (AEE) (Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC)) das escolas associadas.</p>	<p>B1.1 Assinale a sua concordância com as afirmações apresentadas utilizando a seguinte escala: 1 = Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Concordo 4 = Concordo totalmente NS/NA = Não sei / Não se aplica</p> <p>B1.1.1 A informação obtida através da Avaliação Externa de Escolas (Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC)) contribui para o</p>

APÊNDICE 4 – Matriz do questionário

		<p>desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas organizacionais das escolas.</p> <p>B1.1.2 Como diretor de CFAE, acompanho os processos de AEE(IGEC) das escolas associadas.</p> <p>B1.1.3 A secção de formação e monitorização do CFAE participa no processo de AEE(IGEC) das escolas associadas.</p> <p>B1.1.4 Somente o responsável pelo plano de formação da escola associada participa no respetivo processo de AEE (IGEC).</p> <p>B1.1.5 A AEE (IGEC) tem fornecido informação pertinente no que diz respeito às necessidades de formação do pessoal docente e não docente.</p> <p>B1.1.6 O indicador do quadro de referência (divulgado no site da IGEC), relativo às práticas de formação contínua dos profissionais, tem fornecido informação pertinente no que diz respeito às necessidades de formação do pessoal docente e não docente.</p> <p>B1.1.7 As escolas associadas, após a avaliação pela IGEC no âmbito da AEE, procuram o CFAE no sentido de responder às necessidades de formação emergentes do processo de AEE (IGEC).</p> <p>B1.1.8 O CFAE tem respondido às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas associadas.</p> <p>B1.1.9 O CFAE tem respondido às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas associadas, que emergem do processo de AEE (IGEC).</p>
<p>C. Plano de Formação do CFAE</p>	<p>C1. Compreender o processo de elaboração do plano de formação dos CFAE.</p>	<p>C1.1 Assinale a sua concordância com as afirmações apresentadas utilizando a seguinte escala:</p> <p>1 = Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Concordo 4 = Concordo totalmente NS/NA = Não sei / Não se aplica</p> <p>C1.1.1 O levantamento de necessidades de formação é efetuado, primeiramente, nas escolas associadas.</p> <p>C1.1.2 O plano de formação do CFAE é elaborado com a participação das escolas associadas.</p> <p>C1.1.3 A secção de formação e monitorização do CFAE participa na elaboração do plano de formação do CFAE.</p> <p>C1.1.4 A informação dos relatórios de AEE das escolas associadas, relativas às necessidades de formação, são consideradas na elaboração do plano de formação do CFAE.</p>

APÊNDICE 4 – Matriz do questionário

		<p>C1.1.5 As solicitações das escolas associadas no âmbito do processo de AEE são consideradas na elaboração do plano de formação do CFAE.</p> <p>C1.1.6 A formação contínua frequentada pelos docentes tem respondido às necessidades identificadas.</p> <p>C1.1.7 A formação contínua frequentada pelos docentes tem por base a definição de prioridades pedagógicas.</p> <p>C1.1.8 A formação contínua frequentada pelos não docentes responde às necessidades identificadas.</p> <p>C1.1.9 O plano de formação tem respondido às necessidades de formação das escolas associadas, emergentes da AEE levada a cabo pela IGEC.</p> <p>C1.2 Com que regularidade o CFAE avalia as necessidades de formação dos recursos humanos das escolas associadas: Selecione uma resposta: 1= mais do que uma vez por ano 2 = anualmente 3 = de dois em dois anos 4 = outra resposta. Qual?</p>
<p>D. Papel da secção de formação e monitorização</p>	<p>D1. Compreender o papel da secção de formação e monitorização;</p>	<p>D1.1 Encontra algum tipo de condicionante no funcionamento da secção de formação e monitorização do CFAE? Selecione uma resposta: 1=SIM; 2=NÃO. D1.1.1 Se SIM, Qual(ais)?</p> <p>D1.2 Com que regularidade se reúne a secção de formação e monitorização? Selecione uma ou mais respostas: 1= semanalmente 2 = mensalmente 3 = semestralmente 4 = anualmente 5 = sempre que convocada 6 = outra resposta. Qual?</p> <p>D1.3 Assinale a sua concordância com as afirmações apresentadas utilizando a seguinte escala: 1 = Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Concordo 4 = Concordo totalmente NS/NA = Não sei / Não se aplica</p>

APÊNDICE 4 – Matriz do questionário

		<p>D1.3.1 Como coordenador(a) da secção de formação e monitorização do CFAE promove a comunicação e a articulação entre as escolas associadas.</p> <p>D1.3.2 A secção de formação e monitorização articula as necessidades de formação entre as escolas associadas.</p> <p>D1.3.3 A secção de formação e monitorização participa na AEE das escolas associadas.</p> <p>D1.3.4 A secção de formação e monitorização responde às necessidades de formação emergentes da AEE das escolas associadas.</p>
<p>E. Avaliação dos planos de formação</p>	<p>E1. Compreender a avaliação dos planos de formação.</p>	<p>E1.1 Assinale a sua concordância com as afirmações apresentadas utilizando a seguinte escala:</p> <p>1 = Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Concordo 4 = Concordo totalmente NS/NA = Não sei / Não se aplica</p> <p>E1.1.1 O CFAE possui um sistema de gestão e controlo da qualidade da formação.</p> <p>E1.1.2 O sistema de gestão e controlo da qualidade da formação avalia os intervenientes no processo formativo.</p> <p>E1.1.3 O sistema de gestão e controlo da qualidade da formação avalia todas as fases do processo formativo.</p> <p>E1.1.4 O CFAE avalia o impacto/efeitos da formação nas escolas associadas.</p> <p>E1.1.5 As escolas associadas participam no processo de avaliação do plano de formação do CFAE.</p> <p>E1.2 Com que regularidade o CFAE avalia o plano de formação: Selecione uma resposta: 1= mais do que uma vez por ano 2 = anualmente 3 = de dois em dois anos 4 = outra resposta. Qual?</p>
<p>F. Rede CFAE</p>	<p>F1. Saber a que rede regional o CFAE pertence</p>	<p>F1.1 Rede regional a que o CFAE pertence:</p> <p>1= Norte 2= Centro 3= Lisboa e Vale do Tejo 4= Alentejo 5= Algarve</p>

0%

Idioma Português ▾

Alterar o idioma

Questionário: Diretores dos CFAE

O estudo tem como objetivo geral compreender em que medida os planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) respondem às necessidades de formação que emergem do processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) (IGEC).

É neste contexto que solicitamos a sua colaboração através da resposta às questões que se seguem, sendo assegurados a confidencialidade e o anonimato dos dados obtidos.

A sua participação é fundamental.

Caso deseje algum esclarecimento adicional, pode contactar a autora do estudo, através do email: ritasar.marques@gmail.com.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!

Existe(m) 17 questão(ões) neste questionário.

Este inquérito é anónimo.

O registo das respostas ao inquérito não contém qualquer informação sobre a sua identidade, excepto se alguma pergunta do inquérito solicitar alguma identificação e a fornecer.

Se usou um código para aceder a este inquérito este código não será guardado junto com as suas respostas. O código é gerido numa base de dados separada e apenas é utilizado pelo programa para registar que concluiu o inquérito. Não há forma de relacionar os códigos dos convidados a participar no inquérito com as respostas dadas.

[Seguinte](#)

APÊNDICE 5 - Questionário

Consentimento informado

*1. Declaro ter lido e compreendido as informações e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins académicos e publicações que deles decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato. Foram-me fornecidos os contactos para esclarecimento de dúvidas. Nestas circunstâncias,

● Escolher uma das seguintes respostas

- Aceito participar neste estudo.
- Não aceito participar neste estudo.

Seguinte

Grupo A: Perfil do inquirido

*2. Sexo:

● Escolher uma das seguintes respostas

- Feminino
- Masculino

*3. Idade:

● Escolher uma das seguintes respostas

- menos de 30 anos
- entre 30 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- entre 51 e 60 anos
- mais de 60 anos

APÊNDICE 5 - Questionário

*4. Habilitações académicas:

● Escolher uma das seguintes respostas

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

*5. Tempo (anos) no desempenho do cargo de Diretor do CFAE:

● Escolher uma das seguintes respostas

- Há menos de 3 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Há mais de 15 anos

*6. Considerando as competências do diretor do CFAE, definidas na lei, encontra algum tipo de condicionante no exercício das suas competências?

● Escolher uma das seguintes respostas

- Sim
- Não

7. Qual(ais) condicionante(s)?

Seguinte

APÊNDICE 5 - Questionário

Grupo B: Avaliação Externa das Escolas (AEE) (Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC))

*8. Assinale a sua concordância com as afirmações apresentadas utilizando a seguinte escala:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei / Não se aplica
8.1 A informação obtida através da AEE (IGEC) contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas organizacionais das escolas.	<input type="radio"/>				
8.2 Como diretor de CFAE, acompanho os processos de AEE (IGEC) das escolas associadas.	<input type="radio"/>				
8.3 Como diretor de CFAE, já fui entrevistado pela equipa de AEE (IGEC).	<input type="radio"/>				
8.4 A secção de formação e monitorização do CFAE participa no processo de AEE (IGEC) das escolas associadas.	<input type="radio"/>				
8.5 O responsável pelo plano de formação da escola associada participa no respetivo processo de AEE (IGEC).	<input type="radio"/>				
8.6 A AEE (IGEC) tem fornecido informação pertinente no que diz respeito às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas.	<input type="radio"/>				

8.7 O indicador do quadro de referência (divulgado no site da IGEC), relativo às práticas de formação contínua dos profissionais, fornece informação sobre as necessidades de formação das escolas.	<input type="radio"/>				
8.8 O indicador do quadro de referência (divulgado no site da IGEC), relativo às evidências de autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto, fornece informação sobre as necessidades de formação das escolas.	<input type="radio"/>				
8.9 As escolas associadas, após a avaliação pela IGEC no âmbito da AEE, procuram o CFAE no sentido de responder às necessidades de formação emergentes do processo de AEE.	<input type="radio"/>				
8.10 O CFAE tem respondido às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas.	<input type="radio"/>				
8.11 O CFAE tem respondido às necessidades de formação do pessoal docente e não docente das escolas associadas, que emergem do processo de AEE (IGEC).	<input type="radio"/>				

📍 Seleccione uma resposta em cada linha.

Seguinte

APÊNDICE 5 - Questionário

Grupo C: Plano de formação do CFAE

*9. Assinale a sua concordância com as afirmações apresentadas utilizando a seguinte escala:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei / Não se aplica
9.1 O levantamento de necessidades de formação é efetuado, primeiramente, nas escolas associadas.	<input type="radio"/>				
9.2 O plano de formação do CFAE é elaborado com a participação das escolas associadas.	<input type="radio"/>				
9.3 A secção de formação e monitorização do CFAE participa na elaboração do plano de formação do CFAE.	<input type="radio"/>				
9.4 A informação dos relatórios de AEE das escolas associadas, relativas às necessidades de formação, são consideradas na elaboração do plano de formação do CFAE.	<input type="radio"/>				
9.5 As solicitações das escolas associadas no âmbito do processo de AEE são consideradas na elaboração do plano de formação do CFAE.	<input type="radio"/>				
9.6 A formação contínua frequentada pelos docentes responde às necessidades identificadas.	<input type="radio"/>				
9.7 A formação contínua frequentada pelos docentes tem por base a definição de prioridades pedagógicas.	<input type="radio"/>				
9.8 A formação contínua frequentada pelo pessoal não docente responde às necessidades identificadas.	<input type="radio"/>				
9.9 O plano de formação tem respondido às necessidades de formação das escolas associadas emergentes da AEE levada a cabo pela IGEC.	<input type="radio"/>				

Selecione uma resposta em cada linha.

*10. Com que regularidade o CFAE analisa as necessidades de formação dos recursos humanos das escolas associadas:

Selecione todas as opções que se apliquem

Mais que uma vez por ano.

Anualmente

De dois em dois anos

Outro:

Seguinte

Grupo D: Papel da secção de formação e monitorização do CFAE

*11. Encontra algum tipo de condicionante no funcionamento da secção de formação e monitorização do CFAE?

Escolher uma das seguintes respostas

Sim

Não

12. Qual(ais) condicionante(s)?

APÊNDICE 5 - Questionário

*13. Com que regularidade se reúne a secção de formação e monitorização?

Selecione todas as opções que se apliquem

Semanalmente

Mensalmente

Semestralmente

Anualmente

Sempre que convocada

Outro:

*14. Assinale a sua concordância com as afirmações apresentadas utilizando a seguinte escala:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei /Não se aplica
14.1 Como coordenador(a) da secção de formação e monitorização do CFAE promove a comunicação e a articulação constante entre as escolas associadas.	<input type="radio"/>				
14.2 A secção de formação e monitorização articula as necessidades de formação entre as escolas associadas.	<input type="radio"/>				
14.3 A secção de formação e monitorização participa na AEE das escolas associadas.	<input type="radio"/>				
14.4 A secção de formação e monitorização responde às necessidades de formação emergentes da AEE das escolas associadas.	<input type="radio"/>				

Selecione uma resposta em cada linha.

Seguinte

Grupo E: Avaliação dos planos de formação

*15. Assinale a sua concordância com as afirmações apresentadas utilizando a seguinte escala:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei /Não se aplica
15.1 O CFAE possui um sistema de gestão e controlo da qualidade da formação.	<input type="radio"/>				
15.2 O sistema de gestão e controlo da qualidade da formação avalia todas as fases do processo formativo.	<input type="radio"/>				
15.3 O CFAE avalia o impacto/efeitos da formação nas escolas associadas.	<input type="radio"/>				
15.4 As escolas associadas participam no processo de avaliação do plano de formação do CFAE.	<input type="radio"/>				

Selecione uma resposta em cada linha.

APÊNDICE 5 - Questionário

*16. Com que regularidade o CFAE avalia o plano de formação:

📌 Seleccione todas as opções que se apliquem

Mais do que uma vez por ano

Anualmente

De dois em dois anos

Outro:

Seguinte

Rede regional a que o CFAE pertence:

📌 Escolher uma das seguintes respostas

Norte

Centro

Lisboa e Vale do Tejo

Alentejo

Algarve

Submeter

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O seu consentimento é indispensável para a realização desta investigação, no entanto, ele pode ser cancelado a qualquer momento, se assim o entender, sem qualquer consequência.

A sua participação é fundamental, estando, desde já, assegurado, em todas as fases da investigação, o sigilo de todas as informações fornecidas, garantindo a sua privacidade e o seu anonimato.

As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas. A gravação da entrevista será destruída após a conclusão do trabalho e utilizada apenas para esse fim.

Com elevada consideração pela atenção, disponibilidade e partilha de conhecimentos.

Atenciosamente,

Évora, fevereiro de 2022

(Rita Patrícia Saraiva Marques)

Por favor, leia com atenção a seguinte informação e, se concordar, assine-a.

Eu, _____, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Aceito participar na investigação levada a cabo pela aluna Rita Patrícia Saraiva Marques, integrada no Mestrado em Ciências da Educação – Administração, Regulação e Políticas Educativas, da Universidade de Évora, e autorizo a gravação da mesma, atendendo a que o seu conteúdo será usado unicamente para fins académicos.

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____, ___/___/_____

Para esclarecimentos, por favor utilize os seguintes contactos:

email  _____ | contacto telefónico  +351 _____

APÊNDICE 7 – Guião de entrevista – Diretores de CFAE

Guião de entrevista – Diretores dos CFAE

Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa de Escolas.

Objetivo geral: Compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE.

Entrevistados: Diretores de CFAE, três no total, um por região (Norte, Centro e Sul), com escolas ou agrupamentos de escolas, alvo de AEE nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020.

Blocos temáticos: A. Legitimação da Entrevista; B. Perfil do Entrevistado, C. Avaliação Externa de Escolas; D. Plano de Formação do CFAE; E. Secção de Formação e Monitorização; F. Avaliação da atividade formativa do CFAE; G. Validação da Entrevista.

Estratégia: Aplicação de entrevista semiestruturada. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretende-se que haja bastante flexibilidade na condução das entrevistas de modo a proporcionar a exploração de informações novas e relevantes para os objetivos da entrevista, respeitando as reações dos sujeitos à medida que estes elaborarem o seu discurso.

Realização: A definir com os entrevistados.

APÊNDICE 7 – Guião de entrevista – Diretores de CFAE

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões ¹⁰
A. Legitimação da entrevista	<p>A1. Agradecer a participação no estudo. A2. Legitimar a entrevista.</p> <p>A3. Garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>A4. Esclarecer dúvidas do sujeito.</p> <p>A5. Solicitar a gravação da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mais uma vez, obrigado por participar neste estudo que, como já referi anteriormente, tem como objetivo compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE. • Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato. • Deseja mais algum esclarecimento acerca deste trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma ideia que não tenha ficado clara? Há alguma questão que queira colocar? • Autoriza a gravação da entrevista de modo a facilitar a posterior transcrição para análise? Importa-se que tome algumas notas?
B. Perfil do Entrevistado	<p>B1. Construir a caracterização socioprofissional o sujeito.</p> <p>B2. Conhecer as condições de exercício do cargo de Diretor de CFAE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua idade? • Qual o seu percurso académico (habilitação académica / formação inicial superior)? • Qual o seu percurso profissional (percurso / tempo de serviço)? • Há quantos anos desempenha o cargo de Diretor do CFAE? • De entre as competências que lhe são cometidas no artigo 20º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, quais considera mais difíceis de concretizar? Porquê?
C. Avaliação Externa de Escolas	C1. Compreender a ligação do CFAE com os processos de AEE das escolas associadas.	<p>Identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria no âmbito do planeamento, gestão e ação educativa das escolas é um dos objetivos da avaliação externa de escolas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como diretor deste CFAE, acompanha os processos de AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

¹⁰ No decorrer da entrevista, sempre que necessário, realçar a importância da colaboração do entrevistado; estimular o desenvolvimento do discurso por parte dos sujeitos através de técnicas específicas de entrevista – “Consegue dar um exemplo?”; manter-se atento a tópicos levantados pelo sujeito e que não estejam contemplados no guião, mas cujo interesse mereça exploração nesta entrevista ou nas subsequentes.

APÊNDICE 7 – Guião de entrevista – Diretores de CFAE

	necessidades formativas emergentes da AEE.	<ul style="list-style-type: none"> • O plano de formação tem respondido às necessidades de formação emergentes da AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, que tipo de respostas?
E. Secção de Formação e Monitorização do CFAE	<p>E1. Conhecer o funcionamento da secção de formação e monitorização.</p> <p>E2. Compreender o papel da secção de formação e monitorização no processo de AEE das escolas associadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como funciona a Secção de Formação e Monitorização do CFAE? • Quais as responsabilidades/competências da Secção? • A secção de formação e monitorização tem representação no processo de AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?
F. Avaliação da atividade formativa do CFAE	F1. Compreender o processo de avaliação da formação.	<ul style="list-style-type: none"> • O CFAE possui um sistema de gestão e controlo da qualidade da formação? Como funciona? • Como funciona o processo de avaliação da formação? • Quais os intervenientes no processo de avaliação da formação? • Como se avalia o impacto/efeitos da formação nas escolas associadas?
G. Validação da entrevista	<p>G1. Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito.</p> <p>G2. Concluir a entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Há alguma situação ou opinião que considere relevante? Deseja acrescentar alguma coisa? • Para concluir, gostaria de, mais uma vez, agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

APÊNDICE 8 – Guião de entrevista – Professores responsáveis pelos planos de formação das escolas

Guião de entrevista – Responsáveis pelo plano de formação das Escolas/Agrupamentos de Escolas, alvo de AEE nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020

Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa de Escolas.

Objetivo geral: Compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE.

Entrevistados: Responsáveis pelo plano de formação das Escolas/Agrupamentos de Escolas alvo de AEE nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020, três no total, um por cada CFAE (três CFAE, um por região (Norte, Centro e Sul)).

Blocos temáticos: A. Legitimação da Entrevista; B. Perfil do Entrevistado, C. Avaliação Externa de Escolas; D. Plano de Formação da Escola; E. Avaliação da atividade formativa; F. Validação da Entrevista.

Estratégia: Aplicação de entrevista semiestruturada. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretende-se que haja bastante flexibilidade na condução das entrevistas de modo a proporcionar a exploração de informações novas e relevantes para os objetivos da entrevista, respeitando as reações dos sujeitos à medida que estes elaborarem o seu discurso.

Aplicação: A definir com os entrevistados.

APÊNDICE 8 – Guião de entrevista – Professores responsáveis pelos planos de formação das escolas

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões¹¹
A. Legitimação da entrevista	<p>A1. Agradecer a participação no estudo. A2. Legitimar a entrevista.</p> <p>A3. Garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>A4. Esclarecer dúvidas do sujeito.</p> <p>A5. Solicitar a gravação da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mais uma vez, obrigado por participar neste estudo que, como já referi anteriormente, tem como objetivo compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE. • Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato. • Deseja mais algum esclarecimento acerca deste trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma ideia que não tenha ficado clara? Há alguma questão que queira colocar? • Autoriza a gravação da entrevista de modo a facilitar a posterior transcrição para análise? Importa-se que tome algumas notas?
B. Perfil do Entrevistado	<p>B1. Construir a caracterização socioprofissional do entrevistado.</p> <p>B2. Conhecer as condições de exercício da função de responsável do plano de formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua idade? • Qual o seu percurso académico (habilitações académicas / formação inicial superior)? • Qual o seu percurso profissional (tempo de serviço / percurso)? • Há quantos anos desempenha funções nesta Escola/Agrupamento? • Há quanto tempo está responsável pelo plano de formação da Escola/Agrupamento? • Quais as suas responsabilidades como elemento da comissão pedagógica (através da secção de formação e monitorização) do CFAE?
C. Avaliação Externa de Escolas	C1. Compreender se os processos de AEE fornecem informação sobre as necessidades de formação dos recursos humanos das escolas.	Identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria no âmbito do planeamento, gestão e ação educativa das escolas é um dos objetivos da avaliação externa de escolas.

¹¹ No decorrer da entrevista, sempre que necessário, realçar a importância da colaboração do entrevistado; estimular o desenvolvimento do discurso por parte dos sujeitos através de técnicas específicas de entrevista – “Consegue dar um exemplo ...”; manter-se atento a tópicos levantados pelo sujeito e que não estejam contemplados no guião, mas cujo interesse mereça exploração nesta entrevista ou nas subsequentes.

APÊNDICE 8 – Guião de entrevista – Professores responsáveis pelos planos de formação das escolas

		<ul style="list-style-type: none"> • Já participou, como elemento da secção de formação e monitorização do CFAE, em alguma AEE? Se sim, em que painel? • A informação obtida através do processo de AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma? O Quadro de Referência do 3º ciclo de AEE possui, no domínio da Liderança e Gestão, um referente relativo à organização, afetação e formação dos recursos humanos. • Considera que a AEE tem fornecido informação importante no que diz respeito às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?
D. Plano de formação da Escola	<p>D1. Compreender o processo de elaboração do plano de formação da Escola/Agrupamento.</p> <p>D2. Identificar as respostas do plano de formação às necessidades formativas emergentes da AEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como é efetuado o levantamento das necessidades de formação da Escola? (Quem efetua? Quando? Quais os procedimentos?) • Como é elaborado o plano de formação da escola? (Quem elabora? Quando? Quais os procedimentos?) • De que forma a formação contínua frequentada pelos docentes tem respondido às necessidades identificadas? • A formação contínua frequentada pelos docentes atentou às prioridades pedagógicas? Se não, porquê? Se sim, quais prioridades? • De que forma a formação contínua frequentada pelo pessoal não docente tem respondido às necessidades identificadas? • Considera a informação dos relatórios de AEE, relativa às necessidades de formação, na construção do plano de formação da escola? Se não, porquê? Se sim, de que forma? • O plano de formação tem respondido às necessidades de formação emergentes da AEE? Se não, porquê? Se sim, que tipo de respostas?
E. Avaliação da atividade formativa	E1. Compreender o processo de avaliação da formação.	<ul style="list-style-type: none"> • A Escola/Agrupamento possui um processo de avaliação da formação?

APÊNDICE 8 – Guião de entrevista – Professores responsáveis pelos planos de formação das escolas

		<p>Como funciona? Quais os intervenientes?</p> <ul style="list-style-type: none">• Qual o papel do CFAE no processo de avaliação da atividade formativa da Escola/Agrupamento de Escolas?• Como se avalia o impacto/efeitos da formação? Qual o papel do CFAE?
<p>F. Validação da entrevista</p>	<p>G1. Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito.</p> <p>G2. Concluir a entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Há alguma situação ou opinião que considere relevante? Deseja acrescentar alguma coisa?• Para concluir, gostaria de, mais uma vez, agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

APÊNDICE 9 - Entrevistas Diretores de CFAE - Categorização

Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese	Entrevistados			
A. Legitimação da entrevista	-						
B. Perfil do entrevistado	• Caracterização socioprofissional do entrevistado	• Idade	61 anos	2	E1; E2;		
			54 anos	1	E3;		
		• Habilitação académica	Mestre	3	E1; E2; E3;		
			• Formação inicial Superior	Bacharelato - Magistério primário	1	E1; E2; E3;	
		Licenciatura na área de ensino		2			
		• Formação superior complementar	Sim (mestrados e pós-graduações)	3	E1; E2; E3;		
			Não	-		-	
		• Já lecionaram?	Sim	3	E1; E2; E3;		
			Não	-		-	
		• Se já exerceram outros cargos de gestão escolar	Sim	3	E1; E2; E3;		
			Quais?	Direção de agrupamento de escolas		(3)	E1; E2; E3
				Coordenação de departamento		(1)	
				Conselho geral		(1)	
				Conselho executivo		(1)	
				Direção de centro RVCC E3		(1)	
Não	-		-				
• Condições de exercício do	• Anos de direção de CFAE	10 anos	1	E1;			
		9 anos	2	E2; E3;			

APÊNDICE 9 - Entrevistas Diretores de CFAE - Categorização

	cargo de Diretor do CFAE	Competências mais difíceis de concretizar como Diretor de CFAE			
			<ul style="list-style-type: none"> • Harmonização das vontades das várias escolas. 	1	E1;
			<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos Humanos. 	1	E3;
			<ul style="list-style-type: none"> • Dependência dos CFAE relativamente às escolas no que respeita aos recursos humanos para organizar a formação 	1	E3;
			<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização dos diretores das escolas: 	1	E3;
		<ul style="list-style-type: none"> • Conjugação das atividades formativas com as outras atividades atribuídas aos CFAE (Coordenação da bolsa de avaliadores externos ou outros projetos das escolas) 	2	E2; E3.	

APÊNDICE 9 - Entrevistas Diretores de CFAE - Categorização

Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese		Entrevistados		
C. AEE	• Ligação do CFAE com os processos de AEE das escolas associadas.	• Acompanha os processos de AEE das escolas associadas?	Sim		3	E1; E2; E3;	
			Não		-	-	
		• A informação obtida através do processo de AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas?	Sim		3		E1; E2; E3;
			Porquê?	A inspeção é entidade idónea e capaz, com conhecimento e com estrutura para dar os conselhos ou as notificações.	(1)		E1;
				A avaliação externa tem assumido um carácter, digamos, mais formativo.	(1)		E2;
				A AEE obriga a um maior cuidado na gestão, em tudo o que é gestão e em tudo o que é o trabalho da escola.	(1)		E2;
				Ajudam a traçar planos de melhoria para a escola e para o próprio centro de formação. E3	(1)		E3;
				Este olhar que vem de fora só pode ser enriquecedor e os próprios inspetores têm sempre uma postura construtiva.	(1)		E3;
		Não		-		-	
		• As escolas associadas, alvo de AEE, procuram o CFAE no sentido de responder às necessidades de formação emergentes do processo de avaliação externa?	Sim		3		E1; E2; E3;
			Não		-		-

APÊNDICE 9 - Entrevistas Diretores de CFAE - Categorização

		<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a AEE tem fornecido informação importante no que diz respeito às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma? 	Sim	3	E1; E2, E3;	
			De que forma?	porque as escolas, efetivamente, vão tentar, de tudo por tudo, para dar uma resposta positiva àquilo que foi detetado como negativo. Portanto, vão procurar caminhos.	(1)	E1
				sempre que alguma escola nossa identifica que há uma necessidade de formação, nós, no imediato, respondemos.	(2)	E2
				o próprio facto de, neste momento, este terceiro ciclo de avaliação das escolas também dar mais ênfase à questão da formação acaba por dar mais consistência à tal questão do associativismo que está subjacente aos centros de formação.	(3)	E3.
			Não	-	-	

APÊNDICE 9 - Entrevistas Diretores de CFAE - Categorização

Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese		Entrevistados	
D. Plano de formação do CFAE	• Como é elaborado o plano de formação?	• Levantamento de necessidades	O processo inicia na SFM		2	E1; E2;
			Cada agrupamento/escola fazia o seu levantamento necessidades junto dos departamentos, professores		3	E1; E2; E3;
			O diagnóstico de necessidades, geralmente, é feito em suporte <i>google forms</i>		1	E3;
			O processo verifica-se mais complexo desde que existem programas impostos pela tutela		2	E2; E1;
		• Elaboração do plano de formação do CFAE	Plano de formação efetuado em sede de SFM		1	E1
			Aprovado em conselhos de diretores		1	E1
			Planos de formação são constrangidos/condicionados pela imposição de programas pela tutela		3	E1; E2; E3;
			Planos de formação são constrangidos pela falta de financiamento		1	E2;
	• Respostas do plano de formação CFAE às necessidades formativas	• A formação contínua frequentada pelos docentes tem respondido às necessidades identificadas?	Sim mas com constrangimentos		3	E1; E2; E3;
			De que forma?	Plano de formação constituído, principalmente, pela formação imposta pela tutela		3

APÊNDICE 9 - Entrevistas Diretores de CFAE - Categorização

	emergentes da AEE.			Criando soluções internas (ações de curta duração; sensibilizações jornadas).	1	E3
				Flexibilização da formação financiada estruturada	3	E1; E2; E3;
			Constrangimentos	Constrangimentos na resposta formativa de contexto causados pela falta de financiamento	2	E1; E3;
				Constrangimentos na resposta formativa de contexto causados pelos programas de formação imposta pela tutela	3	E1; E2; E3;
				Disseminação do apreendido em contexto formativo	1	E2
			Não	-	-	
		• A formação dos docentes atentou às prioridades pedagógicas?	Sim, mas com constrangimentos (programas impostos pela tutela com formação financiada estruturada)		3	E1; E2; E3;
			Como atentou?	Flexibilização da formação financiada estruturada	3	E1; E2; E3;
				Apoio de outras entidades	1	E3
				Intraformação – ações de curta duração	1	E3
			Não		-	-
		• A formação contínua frequentada pelo pessoal não	Sim		-	-
			Não (relativo ao período em análise).		3	

APÊNDICE 9 - Entrevistas Diretores de CFAE - Categorização

		docente tem respondido às necessidades identificadas?	Porquê?	Transferência de competências para o município	3	E1; E2; E3;
				Tutelas diferentes (falta de financiamento)	1	E3
				Pandemia por Covid-19	1	E3
			No entanto, nem sempre funcionou desta forma. Já tiveram formação para pessoal não docente		2	E2; E3
	<ul style="list-style-type: none"> Respostas do plano de formação às necessidades de formação emergentes da AEE das escolas associadas 	<ul style="list-style-type: none"> O plano de formação tem respondido às necessidades de formação emergentes da AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, que tipo de respostas? 	Sim, mas com constrangimentos, já referidos anteriormente.		3	E1; E2; E3;

APÊNDICE 9 - Entrevistas Diretores de CFAE - Categorização

Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese		Entrevistados	
E. SFM	• Funcionamento da SFM	• Como funciona a SFM do CFAE?	Funciona bem		1	E1
			Constrangimentos apontados	Falta de disponibilidade dos elementos da secção	2	E1; E3;
				Alterações dos órgãos das escolas	1	E3
				Imposição de planos pela tutela	1	E1
				Pandemia por Covid-19	2	E2; E1;
		• Responsabilidades/competências da SFM	Colaborar na identificação de necessidades de formação		2	E1; E3,
			Participar no processo de elaboração dos planos de formação		2	E1; E3,
			Monotorização e avaliação da formação		1	E1

APÊNDICE 9 - Entrevistas Diretores de CFAE - Categorização

Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese		Entrevistados	
Avaliação da atividade formativa	• Processo de avaliação da formação	• Como funciona o processo de avaliação da formação?	Utilização de instrumentos de recolha de dados (questionários de satisfação)	3	E1; E2; E3;	
			Utilização de instrumentos de recolha de dados (questionários de expetativas)	1	E2;	
			Elaboração de relatórios por parte dos formadores	3	E1; E2; E3	
			Elaboração de relatórios sobre a atividade do centro	1	E1; E2; E3;	
			Elaboração de relatórios sobre a atividade formativa do centro	2	E1; E3;	
			Inquéritos por questionário pós formação (alguns meses depois)	2	E1; E2;	
		• Intervenientes no processo de avaliação da formação	Formandos	3	E1; E2; E3;	
			Formadores	3	E1; E2; E3;	
			Conselhos pedagógicos	1	E1;	
			Conselhos de diretores	1	E3;	
		• Avaliação do impacto da formação nas escolas associadas	De que forma?	Efetuada através da aplicação de questionários pós-formação (alguns meses depois)	2	E1; E2;
				Contou com o apoio de entidades externas (Universidades)	3	E1; E2; E3;

APÊNDICE 9 - Entrevistas Diretores de CFAE - Categorização

			Constrangimentos	O impacto da formação e depois as condições criadas para desenvolver aquilo que eu aprendi	1	E2
				Complexidade de avaliar o impacto da formação na instituição e no próprio sucesso do aluno.	3	E1; E2; E3;
Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese			Respostas dos diretores de CFAE
G. Validação da entrevista	-					

APÊNDICE 10 – Entrevistas Professores responsáveis pelos planos de formação (e elementos da SFM) - Categorização

Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese		Entrevistados
A. Legitimação da entrevista	-				
B. Perfil do entrevistado	• Caracterização socioprofissional do entrevistado	• Idade	57 anos	1	E4;
			56 anos	1	E5;
			47 anos	1	E6;
		• Habilitação académica	Licenciado	2	E5, E6;
			Doutorado	1	E4;
		• Formação inicial Superior	Licenciatura na área de ensino	3	E4; E5; E6;
		• Formação superior complementar	Sim (mestrado, pós-graduação e doutoramento)	1	E4;
			Não, no entanto, E6 tem unidades curriculares de mestrado e doutoramento terminadas	2	E5; E6;
		• Já lecionaram?	Sim	3	E4; E5; E6;
			Não	-	-
	• Anos de serviço	26 anos	2	E4; E6,	
		23 anos	1	E5;	
	• Condições de exercício da função	• Anos como responsáveis pelo plano de formação da escola e elementos da SFM	6 anos	1	E4;
			4 anos	1	E5;
			3 anos	1	E6;
		Responsabilidades da função	Pensar e coordenar a atividade formativa dos profissionais da escola	3	E4; E5; E6;
			Acompanhar a comissão pedagógica	2	E5; E6;
Fazer a ligação entre o CFAE e a escola			3	E4; E5; E6;	

APÊNDICE 10 – Entrevistas Professores responsáveis pelos planos de formação (e elementos da SFM) - Categorização

		Constrangimentos que encontram no desempenho das suas competências	Transferência das aprendizagens do contexto formativo para a prática	1	E4;
			Prioridades de formação impostas centralmente	1	E5;
			Conciliação das atividades formativas com as restantes que lhes estão atribuídas	1	E6;
			Elevado número de escolas associadas ao CFAE	1	E4;

APÊNDICE 10 – Entrevistas Professores responsáveis pelos planos de formação (e elementos da SFM) - Categorização

Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese		Entrevistados	
C. AEE	<ul style="list-style-type: none"> • Ligação do CFAE com os processos de AEE das escolas associadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanha os processos de AEE das escolas associadas? 	Sim	3	E4; E5; E6;	
		Não	–	–		
		<ul style="list-style-type: none"> • A informação obtida através do processo de AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas? • Considera que a AEE tem fornecido informação importante no que diz respeito às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma? 	Sim	3	E4; E5; E6;	
			Porquê?	Porque nos leva a refletir	(1)	E4;
				Contribui, sobretudo, na questão da identificação, mais do que os pontos fortes, sobretudo na identificação dos pontos fracos e das oportunidades de melhoria.	(2)	E5; E6;
				Vão ajudar a melhorar as nossas práticas	(2)	E5; E6;
			Não	-	-	

APÊNDICE 10 – Entrevistas Professores responsáveis pelos planos de formação (e elementos da SFM) - Categorização

Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese		Entrevistados		
D. Plano de formação do CFAE	• Como é elaborado o plano de formação da escola?	• Levantamento de necessidades	Auscultação dos colegas		2	E4; E6;	
			Aplicação de instrumentos para o diagnóstico de necessidades		1	E5;	
			Utilização dos recursos do CFAE		1	E6;	
		• Elaboração do plano de formação da escola	O plano de formação considera o levantamento de necessidades		1	E4;	
			O plano de formação efetuado em articulação com o CFAE		2	E5; E6;	
			O plano reúne formação do CFAE e formação da própria escola		2	E5; E6;	
			O plano de formação é flexível		1	E5;	
	• Respostas do plano de formação CFAE às necessidades formativas emergentes da AEE.	• A formação contínua frequentada pelos docentes tem respondido às necessidades identificadas e atentado às prioridades pedagógicas?	Sim, mas com constrangimentos		3	E4; E5; E6;	
			De que forma?	Plano de formação constituído pela formação imposta pela tutela		1	E4; E5; E6;
				Criando soluções internas (ações de curta duração; oficina; seminário; parcerias).		1	E4; E6; E5;
			Constrangimentos	Sobrecarga dos professores		2	E4;
				Disseminação do apreendido em contexto formativo		1	E4;
				Programas impostos centralmente (tutela)		1	E4;
Não			-	-			

APÊNDICE 10 – Entrevistas Professores responsáveis pelos planos de formação (e elementos da SFM) - Categorização

		<ul style="list-style-type: none"> • A formação contínua frequentada pelo pessoal não docente tem respondido às necessidades identificadas? 	Sim	-	-	
			Não (relativo ao período em análise).	3	E4; E5; E6;	
			Porquê?	Transferência de competências para o município	3	E5; E4;
				Tutelas diferentes (falta de financiamento)	1	E5;

APÊNDICE 10 – Entrevistas Professores responsáveis pelos planos de formação (e elementos da SFM) - Categorização

Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese		Entrevistados	
E. Avaliação da atividade formativa	• Processo de avaliação da formação	• Como funciona o processo de avaliação da formação?	Utilização de instrumentos de recolha de dados (questionários de satisfação)	3	E4; E5; E6;	
			<i>Feedback</i> por parte dos formadores	3	E4; E5; E6;	
			Elaboração de relatórios sobre a atividade formativa	3	E5; E6; E4;	
			Efetuada pelo CFAE	1	E4;	
			Aplicação de instrumentos que pretendem aferir o impacto do plano anterior (alguns meses depois)	2	E4; E5;	
		• Intervenientes no processo de avaliação da formação	Formandos	3	E4; E5; E6;	
			Formadores	3	E4; E5; E6;	
			Conselhos pedagógicos	1	E4;	
		• Avaliação do impacto da formação nas escolas associadas	De que forma?	Efetuada através da aplicação de instrumentos de recolha de informação pós-formação (alguns meses depois)	2	E4; E5;
				Ainda não é efetuado de forma consistente e formal	1	E6;
			Constrangimentos	Complexidade de avaliar o impacto da formação na instituição e no próprio sucesso do aluno.	1	E4;
				Não existe esse follow up daquilo que é a atividade formativa, do impacto que realmente tem ao longo do tempo	1	E5;

APÊNDICE 10 – Entrevistas Professores responsáveis pelos planos de formação (e elementos da SFM) - Categorização

Blocos temáticos	Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese	Respostas dos diretores de CFAE
F. Validação da entrevista			-	

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

A. Legitimação da entrevista
<ul style="list-style-type: none">• Obrigada por participar neste estudo que, como já referi anteriormente, tem como objetivo compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.• Deseja mais algum esclarecimento acerca deste trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma ideia que não tenha ficado clara? Há alguma questão que queira colocar? E1: Desculpe, eu espero que não me faça perguntas concretas acerca dessa avaliação, porque já foi há tanto tempo! Já nem sei quando é que foi a avaliação do agrupamento escolas de ..., mas penso que há mais de um ano. Digo isto porque nós somos um centro de formação que é constituído por muitas escolas, ou ... agrupamentos e ... escola não agrupada. Quando há avaliação externa, o Centro de Formação é sempre convidado, como parceiro das escolas e, portanto, eu vou a muitas escolas, ainda outro dia fui a ... Para a semana vou a ..., por isso, vou a tantas, que agora, assim isoladamente, já não sei, concretamente, o que lá se passou.• Autoriza a gravação da entrevista de modo a facilitar a posterior transcrição para análise? Importa-se que tome algumas notas?• E1: Não há problema. Claro.
B. Perfil do entrevistado
<ul style="list-style-type: none">• Qual é a sua idade? E1: Sessenta e um anos.• Qual o seu percurso académico e profissional? E1: Vamos por ordem: tenho o magistério primário, uma licenciatura em Administração Pública, um mestrado em Administração e Planificação da Educação e uma pós-graduação em Liderança e Gestão da Formação em Contextos Educacionais. Tenho quarenta e dois anos de serviço, dos quais, vinte e quatro em sala de aula, penso que seis ou oito em gestão de agrupamentos, pois presidi um agrupamento de escolas, e os restantes, penso que são doze, no centro de formação.• Há quantos anos desempenha o cargo de Diretora do CFAE? E1: Desde dois mil e doze, assumo o cargo de Direção. Estamos em vinte e dois, por isso, dez anos.• De entre as competências que lhe são cometidas no artigo 20º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, quais considera mais difíceis de concretizar? Porquê? E1: Não sei assim de momento, mas sei quais são as funções do centro. O que é mais difícil, ainda que não impossível, logicamente, mas o que é mais difícil, é harmonizar as vontades das escolas, porque um centro de formação é uma associação de escolas e somos muitos, somos ..., vertidas em quase duas mil vontades. Ora, para fazer um plano de formação a partir dessas

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

vontades, tem de se “partir muita pedra” e tem de haver muito consenso e muita capacidade de diálogo para conseguirmos, depois, ter um plano único em que todos se revejam nele.

C. Avaliação Externa das Escolas

• Identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria no âmbito do planeamento, gestão e ação educativa das escolas é um dos objetivos da AEE. O Quadro de Referência do 3º ciclo de AEE possui, nos domínios da Autoavaliação e de Liderança e Gestão, referentes relativos à identificação de necessidades de formação dos profissionais das escolas. Como diretor deste CFAE, acompanha os processos de AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

• Acede à informação dos relatórios de AEE?

E1: Ok. Deixe-me, então, entretanto, abrir aqui a página do centro para lhe mostrar um documento (tutorial para a elaboração do plano de formação de cada escola/AE). Este documento está na nossa página. Por isso, isto é um guião que a escola tem que seguir, no fundo, tem que se orientar para fazer o seu plano de formação. E, agora, veja aqui quais são os referenciais, para além da legislação, obviamente. E, para que é que deve servir. Veja, também, os indicadores. Veja aqui, nestas bolinhas, um dos referenciais. Ou melhor, para que é que um plano de formação numa escola é feito, tendo em conta o quê? Repare, para dar resposta a quê?... Avaliação externa das escolas!

Portanto, nós temos este referencial que foi feito em sede de secção de formação e monitorização (SFM), e foi depois aprovado pelo conselho de diretores. E é assim que os nossos planos e os planos das escolas têm de ser elaborados. Porque se nós não tivéssemos um referencial de base, logicamente, era praticamente impossível harmonizar planos de formação, porque uns iriam querer usar o amarelo, o outro, o azul, o outro, o verde, o outro cor de rosa e, se calhar, a paleta de cores não chegava. Portanto, nós tivemos de arranjar aqui um pano de fundo comum. O pano de fundo comum, logicamente, começa pela legislação que está aqui toda plasmada. Tudo o que a escola precisa ter em atenção quando faz o plano de formação: o que é? para que é que serve? que finalidade é que tem?

Uma pessoa, sabendo a finalidade para que quer uma coisa, logicamente, que a consegue obter muito mais depressa, sabe o que é que vai procurar. Os princípios orientadores, pelos quais a escola se deve reger ao elaborar o seu plano de formação: o perfil do aluno, os decretos de lei, a ENEC, ... e a cidadania, os planos de intervenção, os projetos educativos do agrupamento e, lá está, aqui em baixo, todos os planos: TEIP, de atividades e, os planos de melhoria da IGEC. Penso que isto (esta imagem/esquema) responde. Nós temos sempre o cuidado de falar em SFM, quando estamos a elaborar um plano de formação, de lembrar os elementos que têm de perguntar aos departamentos qual é a formação que lhes interessa e que traz mais valias para aquele departamento ou para aquele grupo de professores e para terem atenção, também, que

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

há outros documentos na escola que, se calhar, não estão assim tão visíveis, não estão assim tão abertos, mas que há, além do projeto do diretor, além do projeto educativo, do plano anual de atividades, há sempre os referentes da avaliação, da avaliação interna e externa das escolas. Portanto, está aqui bem patente que estes são os nossos referentes e, por isso, quando fazemos o plano de formação é sempre a contar com aquilo que a escola precisa e que já foi já foi alvo de notificação, por assim dizer, por parte da inspeção ou por parte de outra entidade qualquer, seja ela qual for e, depois, logicamente, que tentaremos dar resposta e, nessa resposta, vamos acompanhando o processo e monitorizando os resultados.

- Considera que a informação obtida através do processo de AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E1: Sem dúvida. As escolas, para todos os efeitos, consideram, e bem, a inspeção uma entidade idónea e competente, com conhecimento e com uma estrutura para dar os conselhos ou fazer as notificações que faz, o levantamento dos pontos fortes e pontos fracos, os constrangimentos ... são sérios e estão fundamentados porque também, depois, há o contraditório e, no contraditório, as coisas vão-se limando. Por isso, o relatório final já é um relatório em que as escolas se reveem e levam aquilo a sério e, muitas vezes, o centro de formação é uma fonte de resposta, porque através do centro é preciso, sei lá..., uma formação incisiva sobre a metodologia de trabalho A,B,C ou a motorização de qualquer coisa. Aí entra o CFAE para responder a essas necessidades.

- As escolas associadas alvo de AEE procuram o CFAE no sentido de responder às necessidades de formação emergentes do processo de avaliação externa?

E1: Sim. Procuram. É evidente que, muitas vezes, o centro pode nem ser capaz de dar resposta, porque é preciso uma resposta muito estruturada e com acompanhamento, muito de perto, e por peritos na matéria, mas quando se trata, por exemplo, de monitorização de processos e coisas assim do género, o CFAE responde. De qualquer forma, o centro está sempre recetivo a dar contactos, ou de universidades, ou de pessoas do ensino superior que sejam capazes de fazer um trabalho de proximidade com a escola. Isso é sempre feito, por norma, é sempre feita a articulação com o centro de formação.

- Considera que a AEE tem fornecido informação importante no que diz respeito às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E1: Sim. Contribui positivamente porque as escolas, efetivamente, vão tentar dar tudo por tudo, para dar uma resposta positiva àquilo que foi detetado como negativo pela IGEC. Portanto, vão procurar caminhos.

D. Plano de formação do CFAE

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

Com o surgimento do CFAE, as escolas passaram a assumir um papel de responsabilidade no que diz respeito à estratégia formativa do pessoal docente e não docente.

- Como é efetuado o levantamento das necessidades de formação? (Quem efetua? Quando? Quais os procedimentos?)
- Como é elaborado o plano de formação do CFAE? (Quem elabora? Quando? Quais os procedimentos?)

E1: Naquele referencial, que há pouco relatei, está tudo e ele está disponível *online*, não lhe disse exatamente onde, mas posso-lhe dizer.

E isto para dizer que os planos de formação são feitos, efetivamente, com a massa das escolas. Eu não proponho nada às escolas. Aliás, muitas vezes, os professores queixam-se disso. Que o centro não oferece. O centro não tem esta ou aquela formação porque nenhuma escola a pediu. Ou vice-versa, formadores externos que apresentam ações de formação para desenvolver, porque é muito interessante, porque já fizeram no centro A, B, C e D, eu respondo que agradeço muito a amabilidade e a comunicação, no entanto, aquela ação de formação não foi solicitada por nenhuma escola.

Por norma, fazemos plano plurianual, para dois anos. Posso-lhe dizer é que, no fundo, por causa de outros desígnios da Tutela, têm sido muito desvirtuados. Têm ficado sempre para segundo plano. Exemplos: há uns anos nós tínhamos feito um plano com base nas necessidades das escolas e surgiu o Plano Nacional de Promoção de Sucesso Escolar. Não sei se está dentro do assunto, ainda está em vigor, mas surgiu em força para aí em dois mil e dezassete. Nós tínhamos acabado de aprovar o nosso plano e surgiu esse programa nacional, que é o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Aliás, o coordenador até é da Universidade de ..., é o Doutor ... As escolas (os diretores ou as equipas de direção) foram convidadas, através desse plano, a fazer uma ação de formação que foi desenhada pela Tutela. Houve, à priori, a formação de formadores e, depois, houve essa ação em que os formandos tiveram de fazer um levantamento de necessidades e com estes novos inputs do plano, mais as condições que o Ministério dava para que o plano fosse desenvolvido, acabou por se meter um bocado na gaveta o plano que tinha sido elaborado, apenas e só, com as necessidades das escolas. Este foi o primeiro exemplo.

Quando acabou esse “pacote de formação”, que foi financiada, fizemos um novo plano com base no documento que há bocado lhe mostrei, com aqueles passinhos todos, ver o que é que era preciso em cada departamento, para fazer e para dar resposta ao plano do diretor, à avaliação externa, à avaliação interna, à comunidade... e, vem o PTD - plano de transição digital. Novamente, é tudo esquecido, porque a formação é a formação no âmbito do digital.

Portanto, nós temos feito o nosso trabalho, mas não há, depois, a sua concretização. Não temos sucesso, não por falta de vontade nossa, mas porque o financiamento vem direcionado numa

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

outra direção e, portanto, nós depois temos que mitigar ali as coisas, fazer um pouco do que as escolas pretendem, mas aí já é tudo em muito menor número, porque, não havendo financiamento, tem que ser com recursos internos. E nós temos, efetivamente, muita formação com recursos internos. Como lhe disse, somos muitas escolas e temos muitos formadores e, portanto, há muita oferta de formação que as próprias escolas fazem. Posso dar exemplos: hoje, acaba uma ação de formação no agrupamento de escolas de ..., curiosamente, em que o departamento de matemática da escola achou por bem e quis fazer uma formação sobre, neste caso, os instrumentos do Google para o desenvolvimento da matéria de matemática. A ação já começou no início do ano letivo; amanhã, quinta-feira, começa uma ação na escola... que é do grupo da físico-química, das ciências naturais e da biologia. Fazem uma ação de formação para os seus professores, para o estudo de umas rochas existentes algures na Serra da Estrela. Ou seja, as escolas vão fazendo essa formação com a colaboração do centro de formação, mas com formadores internos, ou seja, não há pagamento para ninguém. E quando não há pagamento, logicamente, que nem todas as escolas têm recursos para fazer isso. De qualquer forma, neste CFAE há muita formação que se faz com recursos internos, para além do plano de capacitação digital.

Agora assim, em força, posso-lhe dizer, também, que, ontem, no dia oito, exatamente, abrimos quinze turmas de formação em capacitação digital de docentes. Portanto, todas as outras, são casos isolados, é uma ação aqui ou acolá. Por acaso está a terminar uma e outra começa amanhã na ..., tudo muito mais centrado numa necessidade específica, de determinado grupo, porque, efetivamente, aquele plano que foi harmonizado com todos não teve o seu percurso de execução pelo facto de não termos plano de financiamento para o levar a cabo.

- De que forma a formação contínua frequentada pelos docentes tem respondido às necessidades identificadas?

E1: Não tem sido propriamente uma resposta às necessidades das escolas, como seria expectável, tem sido muito mais uma resposta aos desígnios da Tutela. Isto ocorre, também, em outros CFAE, e ainda bem, pois é para isso que os centros, também, servem, porque são entidades públicas e estamos ao serviço do público. Portanto, neste momento, a Tutela é que está a liderar o processo de formação. Foi o plano nacional de promoção de sucesso escolar, depois ainda passou, e passa, pela formação em avaliação das aprendizagens, que é o projeto Maia, agora é o PTD, não sei o que será quando acabar o PTD, não faço ideia!

- A formação contínua frequentada pelos docentes atentou às prioridades pedagógicas? Se não, porquê? Se sim, quais prioridades?

E1: É assim... o que deve acontecer é que toda a formação, seja proposta pela Tutela, ou pelas escolas, deve ser sempre de grande pendor pedagógico, porque os professores são, essencialmente, pedagogos na sua sala de aula. Portanto, fazemos questão que toda a formação,

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

por mais instrumental que seja, tenha sempre um pendor pedagógico. Por exemplo, esta formação que, neste momento, e é um exemplo, está a acontecer - de capacitação digital de docentes - pode ter, efetivamente, algumas leituras diferenciadas. Há quem a veja como instrumental, ou seja, plataformas, mais plataformas, mais o programa XPTO...

Neste CFAE temos um grupo de formadores muito coeso e também muito direcionado para a parte pedagógica. É que não queremos que os professores saibam carregar em botões, queremos que os professores saibam trabalhar com os alunos. Se o botão do teclado faz e vai majorar a aula, então, que o usem, mas se não for para elevar o patamar do sucesso, que deixem estar ao computador desligado. Penso que entendeu a mensagem. Fazemos sempre questão, com os nossos formadores, de que a formação tem de ter um pendor pedagógico, porque é isso que nós somos, professores, é isso que nós queremos fazer nas escolas, sermos profissionais da docência. Não é sermos técnicos do quer que seja. Técnicos são funcionários públicos normais e correntes que tanto estão num serviço como noutra. Nós, não, nós estamos nas escolas, estamos com os alunos e, portanto, precisamos de ter competências para trabalhar com eles. Essas competências são, essencialmente, pedagógicas. E conhecimentos científicos, claro. E com os inovadores instrumentos para ajudar, se ajudarem!

- De que forma a formação contínua frequentada pelo pessoal não docente tem respondido às necessidades identificadas?

E1: O que acontece com o pessoal não docente é que, efetivamente, até dois mil e oito, mais ou menos, o pessoal não docente, a nível nacional, (eu penso que foi até dois mil e oito), estava sob o “chapéu” da Tutela, portanto, era o ministério da educação que geria o pessoal não docente. Nessa altura, e com a municipalização ou a transferência de competências para os municípios, muitos deles ficaram com a tutela do pessoal não docente das escolas básicas. Só as secundárias é que ficaram de fora. Coisa que a partir de um de abril, deste ano, nem esses vão ficar de fora. Mesmo o pessoal das escolas secundárias vai passar para as autarquias. O que aconteceu em alguns Município com o pessoal não docente das escolas básicas, por isso, até ao nono ano, é que estes passaram para a jurisdição do Município, o que significa que o Ministério, no fundo, deixou de ter responsabilidade sobre eles, não é? Portanto, o Ministério deixou de ser a sua entidade patronal. Portanto, as entidades patronais, agora, são os Municípios. Nós, centro de formação, estamos a trabalhar com a Tutela. A Tutela, desde que deixou de ter o pessoal não docente, deixou de financiar formação para eles.

O que nós tentamos, sempre, foi oferecer qualquer coisa ao pessoal não docente, fazer qualquer coisa, nem que seja uma ação por ano. Temos tentado com muito esforço e, cada vez mais, porque temos de pedir a professores para, no fundo, dar formação a pessoal não docente. E, enquanto os formadores/professores, aos seus pares, encaram aquilo bem e sem stress nenhum, são os nossos pares, estamos todos para o mesmo, já não têm a mesma postura relativamente

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

ao pessoal não docente. Temos muita dificuldade. Por exemplo, nós, este ano letivo já fizemos uma formação para pessoal não docente, mas tivemos de a restringir a duas pessoas por escola. Os diretores tiveram de os indicar e foi a nossa embaixadora digital que fez essa formação. Foi uma Jornada de seis horas, mas foi um dia inteiro. Mas lá está, estive um dia inteiro a trabalhar com funcionários das escolas que, se calhar, nunca mais vai ver na vida, nem a vai fazer/deixar feliz, está a perceber? Enquanto, nós professores, se formos trabalhar com outros professores, fazemos ali um grupo de trabalho e de partilha, falamos todos a mesma linguagem, está a perceber? Dar formação a pessoal não docente não é fácil.

- Mas acha que esse trabalho pode passar por, para além do CFAE se articular com as escolas associadas, o CFAE também trabalhar com os municípios no sentido de criar essas oportunidades para o pessoal não docente?

E1: Nós tentamos isso, mas no caso do Município ..., quando promove formação faz grandes eventos, mete o pessoal não docente do Município todo na mesma sala de espetáculos e convida dois ou três palestrantes. Estão lá um dia inteiro. É uma formação, mas uma formação em grande escala, não é? Outro Município compra formação modular a uma empresa e, essa empresa, depois, dá a formação ao pessoal não docente. Por isso, só consigo pronunciar-me a nível destes Municípios, que são da nossa área geográfica. Não sei como é que se passa nos outros. Agora nós, efetivamente, como oferta, temos tido muito pouca coisa. É zero, vírgula zero, zero, zero, um. Se tivermos uma ação por ano, é muito. Por vezes, acontece uma outra escola arranjar formação para os seus funcionários, porque combinou com um enfermeiro ou com um técnico qualquer/formador de alguma coisa, e faz lá uma açãozita, sempre tudo muito pequeno e tudo muito confinado. Não há financiamento para o pessoal não docente.

- O plano de formação tem respondido às necessidades de formação emergentes da AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, que tipo de respostas?

E1: Pode não responder. Eu acho que vai respondendo, porque mesmo não estando nós completamente direcionados para fazer face a solicitações “externas”, como disse há bocado - o desígnio da Tutela é a capacitação digital de docentes, neste momento. As escolas quando têm alguma advertência ou alguma notificação da inspeção geral de educação, que precisa de melhorar neste ou naquele âmbito, arranjam maneira, ou internamente, ou através do centro, de dar respostas. Quando assim é, as escolas já me dão o pacote completo, ou seja, “nós precisamos desta formação e temos aqui formador”, mas, caso assim não seja, vão-me dizer o seguinte: “nós precisamos desta formação, arranja-nos um formador?” Um formador de uma outra escola associada.

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

Portanto, se estamos a conseguir dar a resposta, sim. Provavelmente não tão grandiosa como se tivéssemos financiamento para ela, mas com a “massa” que temos, vamos conseguindo dar às escolas aquilo que elas precisam.

E. Secção de Formação e Monitorização (SFM) do CFAE

- Como funciona a SFM do CFAE?
- Quais as responsabilidades/competências da SFM?
- A SFM tem representação no processo de AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E1: Funciona muito bem. São ... elementos, porque é um de cada escola, chamo-lhes, carinhosamente, “as formiguinhas”, porque são eles que têm de fazer o levantamento de necessidade de formação nas escolas, ou seja, têm de trazer a massa, que são os planos das escolas, para depois se fazer de todos, apenas um. Esse trabalho é feito em secção, em sessões presenciais, e, depois muito trabalho, (e já era feito assim antes da pandemia), é feito em rede, por isso, através das *drivers* e plataformas do CFAE. Para tal, pomos os documentos a rolar de forma a que cada elemento vá participando, vá fazendo as suas articulações, de forma a que, no fundo, fique apenas só um plano. Há muito trabalho, e é um trabalho muito moroso e essas pessoas não têm tempo. Não é um trabalho que seja remunerado em termos de tempo, ou seja, para ser feito tem que ser nos tempos que as pessoas tinham para fazer muitas outras coisas e, portanto, é muito difícil até reunirmos, porque, ou temos que reunir no fim do jantar, coisa que eu nunca fiz, ou então, se é à segunda-feira já sei que falta o elemento da escola X, porque tem aulas até às seis e meia, se se reúne à quinta já sei que faltou a escola Y, porque tem aulas, também, até às seis e meia. Portanto, ou falta ou chega mais tarde. É muito difícil articular um tempo e uma hora para as pessoas se reunirem, por isso, é que as reuniões são poucas. Neste momento, até lhe posso dizer que só estamos a fazer duas por ano, uma no princípio do ano para estabelecer uma série de prioridades e de as elencar e outra no final do ano. Quando estamos numa altura de fazer um plano, o trabalho é diário, mas numa altura em que não é preciso fazer plano de formação, que ele estava feito, é só preciso o reajustamento no princípio do ano e a avaliação da execução do plano. Quando é preciso fazer um novo plano começa-se a trabalhar em janeiro. Normalmente, começam-se a fazer reuniões em janeiro para estabelecer prioridades. Uns vão-me dizer que é a avaliação, ou que é o digital, ou que é a cidadania, ou a área das aprendizagens essenciais de determinada disciplina. Além daquilo que é necessário procurar dentro da escola, é preciso harmonizar isso com a conjuntura educativa do momento. Portanto, depois os planos já vêm mais ou menos afinados para determinada vertente, certo? A partir do momento em que eles têm um plano e que os planos são aprovados nas próprias escolas, pelo conselho pedagógico de todas as escolas, são reunidos no centro de formação, são todos expostos, e começa-se ali a alinhar, a concertar.... Começamos ali a ver os pontos

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

comuns e fazemos, apenas, só uma ou duas ofertas em determinada área que seja capaz de dar resposta àquelas escolas.

O plano do CFAE, depois, sai com as ações de formação harmonizadas. Nós temos o plano *online*, não sei se também viu? Eu posso mostrar-lhe o nosso plano conjunto de formação, vou minimizar isto e vou partilhar a tela. Este separador que eu lhe mostrei há bocado é o de elaboração dos planos de formação das escolas. A última coisa, elaboração dos planos de formação das escolas. O que lhe vou mostrar agora é o nosso plano de formação e atividades. Este é o plano “cozinhado”, por assim dizer, por nós, secção de formação. Ele está ativo até dois mil e vinte e três. Tem uma parte introdutória e depois tem aqui separadores em que se vai logo, diretamente, ao plano de capacitação digital. O que é que nós temos? Quais são as turmas? Quantas turmas temos? Como pode ver, a exemplo, temos trinta e cinco turmas de nível três. Temos sessenta turmas de nível dois e dezanove turmas de nível um. Voltando atrás, outras ações do plano, e temos aqui ações de formação que não são propriamente na capacitação digital, mas são para dar resposta às escolas, por exemplo: “Ferramentas digitais...”, na escola que a pediu, está a ver? Nós trabalhamos por siglas. Por exemplo, esta aqui foi uma ação que foi solicitada e foi trabalhada lá no agrupamento de escolas...

Mas, de qualquer forma, estas ações, este plano, já foi muito feito tendo nós o conhecimento de que havia financiamento para estas ações e, praticamente todas as escolas, as queriam, porque era a oferta que havia e era o nosso desígnio. Portanto, está disponível para todas as escolas. O último plano que está a ser executado, já deu resposta a uma coisa que nós previamente já sabíamos que ia acontecer, que eram as ações de capacitação digital, por isso, no novo Plano também não foi preciso mais oferta, porque as escolas iam ficar sufocadas, entre aspas, por esta área, mas em planos anteriores, se for ver os planos anteriores do centro de formação constatará que temos trabalhado de acordo com o conhecimento que temos e do que são as prioridades da Tutela.

F. Avaliação da atividade formativa do CFAE

- O CFAE possui um sistema de gestão e controlo da qualidade da formação? Como funciona?
- Como funciona o processo de avaliação da formação?
- Quais os intervenientes no processo de avaliação da formação?

E1: Posso-lhe a responder com factos? Aqui, *online*, em “atividade” estão os relatórios de avaliação que fazemos. Nós fazemos dois relatórios por ano, e eu vou-lhe explicar o porquê destes dois relatórios, o que é que fazemos em cada um deles.

Está a ver (*online*) um “relatório de atividade e gestão” e um “relatório de avaliação interna”. Sempre assim. Porquê?

Nós fazemos vários tipos de monitorização e de avaliação. A primeira, e logo à partida, com os formandos que são o nosso público, não é? Portanto, para avaliar a formação que cada um

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

realizou. Para isso, usamos os inquéritos de satisfação. Logo quando a ação termina são administrados inquéritos de satisfação aos formandos, no sentido de aferir se a ação contribuiu para o desenvolvimento profissional, mas não só, pode ser de desenvolvimento, também, da organização e se, de algum modo, cumpre aquilo de que a escola necessita, ou seja, se responde ao projeto educativo da escola. O inquérito tem uma série de secções, para conseguirmos saber, exatamente, ao que é que a formação respondeu.

Depois temos, no ano letivo seguinte, um inquérito aos conselhos pedagógicos das escolas, no sentido de aferir se a formação que o centro disponibilizou no ano anterior, de algum modo, contribuiu para o desenvolvimento organizacional daquele agrupamento, se respondeu às metas e aos objetivos do projeto educativo, se veio melhorar a organização no seu todo, se melhorou em termos de liderança ou em termos pedagógicos ou em termos pessoais, de cada uma das pessoas que fizeram a ação e se, de qualquer forma, há a noção de que isso contribuiu para o sucesso educativo dos alunos daquela escola. Por isso, todos os conselhos pedagógicos das escolas, que normalmente é formado por mais de uma dúzia de pessoas, dão esse feedback da execução do plano.

Temos, também, relatórios dos formadores de como decorreu a ação. No fundo, refletem o comportamento daquele grupo de formandos e o que é que dali tiraram para o seu desempenho nas escolas.

Portanto e, em termos de público que questionamos, temos feedback de: formadores, formandos e escolas, estas através do seu conselho pedagógico.

Os dados são tratados, depois, pela secção de formação e motorização. Nós recolhemos na *drive* do centro os dados e depois eles são analisados e tratados a nível de secção de formação, que elabora um relatório de avaliação interna da formação. E isto é por ano letivo. Por isso é que aparece *online* um relatório de avaliação interna.

Repare. Este é o ano letivo vinte/vinte e um. Certo? Neste relatório tem sempre o número de ações que foram feitas, o que é que se fez, atividades desenvolvidas, o número de turmas, nas dimensões em que a formação foi feita, o número de formados por cada turma e depois tem aqui a avaliação que foi obtida. Mais à frente, tem um separador que é a avaliação das ações de formação acreditada, por isso, a avaliação das ações propriamente dita. Estes são os nossos referenciais, por isso, os resultados, os aspetos práticos, ou seja, a logística da formação e o desempenho dos formadores. Também temos aqui informação de qual foi o desempenho. O que é que os formandos dizem acerca dos formadores. A adequação, lá está, a adequação das prioridades definidas, relativamente àquilo que as escolas pediram e aquilo que foi oferecido. Portanto, temos aqui as respostas a todo este primeiro manancial de questões que colocamos, como lhe digo, aos formadores e aos formandos, às escolas nos seus conselhos pedagógicos e,

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

também, de certa forma, à equipa interna do centro de formação, que faz a análise de todos estes resultados e de todo este processo, e faz este trabalho diariamente.

Depois temos um outro relatório, porque também fazemos a “avaliação da atividade e da gestão”, dado termos outras atividades. Temos, inclusivamente, uma parte cultural e uma parte editorial e, portanto, há necessidade de um outro relatório. Se os objetivos a que nos propusemos foram ou não concretizados e como? Se as atividades desenvolvidas foram impactantes?

Por isso, sim, temos instrumentos, sim, fazemos avaliação, sim, isso é uma constante diária. Temos um assessor que, basicamente, só faz isso. Vem só uma manhã por semana ao centro, duas ou três horas, mas o que ele faz é isto, é pegar na formação que está no terreno e ver se há desistentes, se não há desistentes, se estão contentes, se não estão contentes, como é que vai a coisa, como é que não vai e, no fim, analisa e verte em relatório a avaliação da formação que esses formandos fazem. A secção faz a avaliação da formação em si. Aspetos pedagógicos, muito mais pedagógicos, e de estrutura da mais valia que a formação dá à organização escola.

• Como se avalia o impacto/efeitos da formação nas escolas associadas?

E1: Logicamente que os inquéritos de satisfação dão a informação que dão e sabe isso, que está a estudar, está a fazer investigação e sabe que quando se questionam as pessoas, as respostas são o que são, às vezes, são respostas para agradar e não propriamente as corretas. Nós pedimos seriedade, o máximo de seriedade possível, e de razoabilidade na resposta, mas pronto, é o que é. Há uma coisa que nós nunca conseguimos aferir por muito que queiramos, tentamos, através dos conselhos pedagógicos, aferir o impacto da formação no sucesso do aluno e isso é uma variável muito, muito difícil de extremar porque está misturada com tantas outras coisas que nunca conseguimos perceber. Se o professor fizer, mais ou menos, formação se, no fundo, melhorou aquele aluno ou deu um melhor percurso àquele aluno X e ao aluno Y. Portanto, isso é muito difícil de aferir, tentamos, nos tais inquéritos que fazemos ao conselho pedagógico das escolas, porque o conselho pedagógico das escolas é formado pelos coordenadores do departamento, pelo diretor, pelos coordenadores de projeto, por isso, são as pessoas, no fundo, todas as lideranças intermédias das escolas e tentamos fazer isso, mas a resposta é que sim. Agora...eu mesma duvido em termos concretos. É sim? mas como? Eu acho que é tudo muito mais intuitivo. Ok. Se um professor ficou a saber uma determinada metodologia e se se adequa à sua turma e se fez, se conseguiu produzir uma melhor aula vai refletir-se de alguma forma. Agora como? quanto? é impossível chegar lá.

De qualquer forma, nós temos, já há dois anos consecutivos, um protocolo com a Universidade ... para fazer avaliação externa e aí é uma entidade externa que faz a avaliação. Neste caso, tanto o resultado da Universidade como o resultado interno são muito favoráveis e dizem que o nosso contributo é bom e que majora as escolas em termos de conhecimento e da experiência

APÊNDICE 11 - Entrevistado 1 – Transcrição de entrevista

e que, portanto, estas se tornam mais competitivas. Não sei. Mas quero acreditar que sim e faço-a, mas tenho sempre muitas reservas. É impossível mensurar isso. Há coisas que nunca se conseguem extremar, os fatores e as variáveis são imensas.

G. Validação da entrevista

- Há alguma situação ou opinião que considere relevante? Deseja acrescentar alguma coisa?

E1: Espero que tenha contribuído, de alguma forma, para que o seu trabalho seja útil e que lhe dê alguma satisfação na sua execução. Tem o meu contacto, estou disponível para tirar qualquer dúvida, se assim o entender e, por mim, estamos conversadas.

A nossa página tem, tenho a certeza, muitas respostas, porque eu tento que as coisas sejam muito transparentes, seja tudo muito, muito claro para todos, de qualquer forma, tem o meu contacto e quando quiser pode fazer o favor de contactar.

- Para concluir, gostaria de, mais uma vez, agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

A. Legitimação da entrevista
<ul style="list-style-type: none">• Obrigada por participar neste estudo que, como já referi anteriormente, tem como objetivo compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.• Deseja mais algum esclarecimento acerca deste trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma ideia que não tenha ficado clara? Há alguma questão que queira colocar?• Autoriza a gravação da entrevista de modo a facilitar a posterior transcrição para análise? Importa-se que tome algumas notas?• E2: está autorizado. (...) Não há problema. Temos de contribuir, dar um pequeno apoio, para que as instituições académicas também possam refletir sobre estas questões e se nós não colaborarmos será difícil fazer a reflexão.
B. Perfil do entrevistado
<ul style="list-style-type: none">• Qual é a sua idade? E2: Sessenta e um anos.• Qual o seu percurso académico e profissional? E2: relativamente à formação inicial superior, tenho uma licenciatura, de cinco anos, na área de ensino, com estágio integrado, que, hoje em dia, já é um mestrado. Depois dessa licenciatura de cinco anos, fiz uma pós-graduação em desenvolvimento pessoal e social, da qual, inclusive, ainda durante algum tempo, lecionei a disciplina de desenvolvimento pessoal e social, acumulando com o que lecionava, português, cultura portuguesa. Durante algum tempo, a disciplina de desenvolvimento pessoal e social esteve no ensino, era uma das disciplinas alternativa à educação moral e religiosa e católica. Estive na gestão de uma escola. Fiz dois mandatos na gestão da escola e, no primeiro mandato, por gostar daquelas questões, resolvi fazer um mestrado em administração e gestão escolar. É digamos...a minha formação académica, assim aquela mais longa. Uma licenciatura de base, na altura, em línguas e literaturas modernas no estudo de português e, mais tarde, a pós-graduação em desenvolvimento pessoal e social e, de seguida, o mestrado em administração e gestão escolar. O percurso profissional foi esse. Fui professor regular e lecionei diversas disciplinas: o português, principalmente, que era a formação de base, projeto cultura portuguesa, desenvolvimento pessoal e social. Depois, como professor, fui diretor de turma, coordenador de departamento, fiz parte do conselho pedagógico, do conselho geral, já da nova designação de conselho geral, aliás...ainda faço parte do conselho geral do agrupamento. Por duas vezes estive na direção de uma escola. Num primeiro mandato como vogal e num segundo mandato como vice-presidente. Entretanto, sempre gostei das questões da formação e sempre me

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

preocupei muito com a formação, não só de professores, mas até com o pessoal não docente. Em dois mil e cinco aceitei, pela primeira vez, o desafio e candidatei-me a diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas de..., de que sou agora diretor. Fiz um mandato, na altura, penso que foi de quatro anos, terminei o mandato e saí. Estive uns anos fora e voltei, de novo, à escola como professor. Mais tarde, em dois mil e treze, voltei a candidatar-me ao cargo de diretor do centro de formação, do qual continuo. Encontro-me no segundo mandato. E, entretanto, enquanto o diretor de centro, fiz, também, um mandato como representante do ...

Eu não sei se sabe isso, mas os centros de formação estão divididos em cinco regiões, norte, sul, centro, etc. Eu fiz um mandato enquanto ... Na D... são Foram anos de mandato muito difíceis porque isto de acumular com tudo, sem nós termos mais condições... foi por isso que eu não quis continuar... porque, no fundo, é coordenar centros sem termos mais recursos. Isto também é importante que se diga. Não tinha mais ninguém a apoiar. Não tive mais um administrativo, mais um professor, fosse o que fosse, e isso tornou-se, para mim, a dado momento, insustentável, porque perdia horas e dias e, aliás, nem podia dar o apoio que eu devia, entre aspas, ao meu centro de formação.

- Há quantos anos desempenha o cargo de Diretor do CFAE?

E2: em dois mil e treze voltei a candidatar-me ao cargo diretor do centro de formação, do qual continuo. Estou no segundo mandato

- De entre as competências que lhe são cometidas no artigo 20º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, quais considera mais difíceis de concretizar? Porquê?

E2: a mais difícil é a que (não sei se já lhe falaram disso... ou se têm lembrado) está relacionada com a avaliação externa do desempenho docente. Os diretores do centro de formação, a partir de um determinado momento, ficaram incumbidos de coordenar a bolsa de avaliadores externos. O que é isso? Os professores, na sua carreira, têm momentos, no segundo e no quarto escalão, em que estão obrigados a ter avaliação externa do seu desempenho, ou seja, aulas observadas por outros professores, com o intuito de classificar. Os professores que vão observar as aulas não podem ser do seu próprio agrupamento, ou seja, daí a avaliação externa. Quem a coordena, em cada área geográfica a que pertence, é o centro de formação e o diretor do centro de formação. E isso, de facto, é uma tarefa espinhosa. É a mais difícil. É aquela que é mais exigente, porque lidamos com matéria sensível, a progressão dos professores, da sua classificação, ainda por cima, porque um dos escalões em que os professores estão sujeitos a essa observação é o quarto escalão, em que há quotas para a progressão da carreira. Eu posso-lhe dizer que, atualmente, isso ocupa-me, mais ou menos, oitenta por cento do meu tempo, ou seja, o nosso ADN é a formação, mas nós perdemos muito tempo com estas novas atribuições. Praticamente, estive desde manhã, até quase agora, até ao momento de entrarmos para esta

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

entrevista, a tratar assuntos da avaliação. No nosso caso, aqui, temos ... agrupamentos para coordenar, que têm dois mil e tal professores e muitos com este processo de avaliação externa. Depois, os avaliadores não recebem compensação nenhuma por desempenhar esta tarefa, que é de carácter obrigatório, e isso cria-nos alguns constrangimentos. Eu posso-lhe dizer que grande parte dos nossos avaliadores externos, muitos, têm sessenta e cinco e alguns sessenta e seis anos, sessenta e quatro. Eu olho para a bolsa de avaliadores e tento já não nomear esses professores, mas começamos a não ter alternativa. Isso é um problema geral do ensino, o empenhamento dos professores e o não investimento, não encarar o problema seriamente, que agora está a ser difícil em todas as áreas.

Agora... aquela área que me dá mais prazer é, de facto, tratar das questões da formação. Esta avaliação externa (aos professores) acaba por ter alguma importância na regulação, porque obriga, também, internamente, a fazer as coisas de forma mais cuidada. Porque há alguém que vai entrar, que é “de fora” da escola e quebra ali algumas relações, para o bem e para o mal... Mas tem, para mim, um problema... não tem o carácter formativo, o objetivo é classificar. O carácter da avaliação é classificativo e acontece que, ela a existir (já agora isto é um desabafo, mas que é importante também ter conhecimento disso), para mim, faria sentido, esta avaliação externa, noutros moldes, com mais apoio, mas quando os professores entram na carreira. Nós temos professores que estão sujeitos a esta avaliação no quarto escalão, têm vinte e cinco, trinta anos de serviço, isto já não lhes vai adiantar muito. Se havia vícios a corrigir, se havia coisas a mudar, teria sido..., de facto, o que seria benéfico..., a manter-se este sistema, que fosse no início da carreira do professor e com um carácter mais formativo.

Há quem não tenha consciência deste papel e desta tarefa que está “aos ombros” do diretor e “aos ombros” do centro de formação e ocupa, de facto, muito tempo, e é complicado. Neste momento, a situação está a causar mal-estar nas escolas. O diretor do centro é, também, em cada área, de cada centro, o coordenador da bolsa de avaliadores externos. Ele é que tem de atribuir todos os avaliadores externos, monitorizar, acompanhar o processo, e isso em áreas geográficas grandes, com muitos agrupamentos e com muitos professores e consome-nos, efetivamente, muito tempo.

C. Avaliação Externa das Escolas

- Identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria no âmbito do planeamento, gestão e ação educativa das escolas é um dos objetivos da AEE. O Quadro de Referência do 3º ciclo de AEE possui, nos domínios da Autoavaliação e de Liderança e Gestão, referentes relativos à identificação de necessidades de formação dos profissionais das escolas. Como diretor deste CFAE, acompanha os processos de AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?
- Acede à informação dos relatórios de AEE?

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

E2: sempre tentei acompanhar, mas mais a partir do momento que a legislação contempla, num dos painéis, o centro de formação estar presente...

Até tenho chamado a atenção às pessoas da inspeção e, às vezes, à direção da escola e não sei como dar a volta a isso, na medida em que o centro aparece ali como parceiro. Nós somos chamados aos painéis enquanto parceiros e eu tenho-me, de certa forma, indignado, educadamente, com isso, mas tenho chamado a atenção da importância de corrigir isso. Não sei até como é que vamos dar a volta, porque nós não somos parceiros da escola, nós somos parte integrante da escola. Tal como a escola é parte integrante do centro. Porquê? Porque o centro de formação tem o seu diretor e a sua pequena equipa, que são pequenas equipas que eu apoio, e depois têm um conselho de diretores, do qual fazem parte todos os diretores dos agrupamentos associados e depois ainda há a secção de formação e monitorização, na qual estão os responsáveis pelo plano de formação de cada agrupamento, ou seja, tudo o que nós fazemos no centro de formação é em função das escolas. É nesse sentido que eu digo que nós não somos um parceiro. Nós somos parte da escola. Quando me chamam para falar como parceiro... eu faço questão de dizer: um parceiro, porquê? Nós fazemos parte, tal como a escola faz, a escola participa, através dos seus, digamos, dos seus altos representantes e das suas figuras-chave, naquelas que são as decisões fundamentais do centro de formação. A secção de formação já há algum tempo que não reúne. A falha é minha porque temos estado a trabalhar com planos que me são impostos. O objetivo era irmos ao terreno fazer o levantamento das necessidades e avançarmos. Portanto, estando a trabalhar com planos de formação lançados pela DGE, nem temos discutido muito essas questões, porque também não vale a pena estar a confrontar as pessoas e a criar expectativas para uma coisa que nos é imposta, mas temos de recuperar o trabalho normal dessa secção.

A última vez que eu estive a representar o centro num desses painéis, disse aos inspetores: não sei como é que vamos dar a volta? Como é que nos colocam aqui? O importante é estarmos, mas, efetivamente, nós somos mais do que parceiros, porque estamos no dia-a-dia das escolas, a responder às solicitações das escolas e as escolas participam nas nossas decisões.

- Considera que a informação obtida através do processo de AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E2: daquilo que conheço, sim. Eu penso que a avaliação externa, nos últimos tempos, tem assumido um carácter, digamos, mais formativo. No início, tinha um carácter mais inspetivo e, agora, tem um carácter mais formativo. Eu penso que tem influência positiva na escola porque obriga-a (só o facto das escolas saberem que vão ter uma avaliação, que vão ser monitorizadas, que vão ser observadas, digamos, que têm que, um pouco, prestar contas) a um maior cuidado na gestão, em tudo o que é a gestão, e em tudo o que é o trabalho da escola. No entanto,

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

também, há ali um fator que tem algo de negativo que é depois o resultado que a escola vai ter. Está, um pouco, também, ligado a quotas, a disponibilidade, à própria avaliação do diretor, etc. Obriga a um trabalho de maior rigor e os relatórios finais obrigam, também, a escola a refletir (digamos assim), a olhar-se ao espelho, mesmo que, às vezes, não concorde com o que está num determinado relatório, mas, o não concordar com o que está no relatório, já obriga a essa reflexão, ou seja, porque é que eles disseram isso sobre nós? Nós não entendemos assim e porque é que não entendemos assim? E, às vezes, esse próprio contraditório é bom para as escolas e obriga as escolas, de facto, a refletir sobre o trabalho e o caminho definido. Eu acho que tem esse aspeto positivo.

- Considera que a AEE tem fornecido informação importante no que diz respeito às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

- As escolas associadas, alvo de AEE, procuram o CFAE no sentido de responder às necessidades de formação emergentes do processo de avaliação externa?

E2: sim, exatamente. Sempre que uma escola nossa (só se não conseguíssemos encontrar formadores ou alguém para responder....) identifica que há uma necessidade de formação, nós, no imediato, respondemos. Quando eu digo no imediato, é o tempo administrativo-pedagógico possível para organizar, um pouco, o projeto ou de pensá-lo. Se ele já existir, melhor. Nós respondemos: temos este projeto e temos este formador, vamos avançar, que é o que acontece a maior parte das vezes. As escolas até já têm algumas pessoas e nós procuramos, com essa pessoa, desenvolver o projeto e acreditá-lo no conselho científico. Não sei se se apercebe desse pormenor? A formação tem de ser validada no conselho científico para a formação contínua, por isso, quando eu digo a resposta no imediato, muitas vezes, depende de termos, ou não, já esse projeto acreditado e aprovado pelo conselho científico. Às vezes, é mais fácil...por exemplo, o professor X, com quem falará, o próprio é formador do centro de formação e é uma pessoa dinâmica e desenvolve muito a atividade de formação na própria escola, em relação connosco. A maior parte das vezes ele é o elo da escola connosco. Dizem: “a escola gostava de fazer esta formação, pode ser?” E algumas ações de formação ...ele próprio tem feito... ou identifica o tema, e nós vamos à procura do formador. Nas áreas em que ele é formador...quase todos os anos têm feito formação para o agrupamento.

E nós respondemos, efetivamente, às solicitações da escola. Sempre que possível, e a maior parte das vezes, é possível.

D. Plano de formação do CFAE

Com o surgimento do CFAE, as escolas passaram a assumir um papel de responsabilidade no que diz respeito à estratégia formativa do pessoal docente e não docente.

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

- Como é efetuado o levantamento das necessidades de formação? (Quem efetua? Quando? Quais os procedimentos?)

- Como é elaborado o plano de formação do CFAE? (Quem elabora? Quando? Quais os procedimentos?)

E2: Essa é a tal questão que eu comecei por referir no início quando eu disse que a secção de formação parou um bocadinho o seu trabalho. Nós começámos por mobilizar a secção de formação e cada agrupamento fazia o seu levantamento de necessidades e, a partir desse levantamento de necessidades de cada agrupamento, tinha-se de identificar duas/três necessidades prementes e nós elaborávamos o nosso plano de formação. O que é que aconteceu? A última vez que fizemos isso... e deixámos de funcionar deste modo..., porque a última vez que fizemos isso, salvo o erro, foi já na fase final do plano nacional do sucesso escolar. Na região de ..., em ... centros, a formação é financiada pelo Orçamento de Estado e a Tutela disse: “na candidatura nós só vamos aprovar, financiar a formação desta área”. Tudo o que nós tínhamos pensado e que tínhamos identificado como formação das escolas, praticamente, caiu. Aquelas em que as escolas puderam financiar essa formação foi possível fazer. De outro modo, não. Daí que, também, tendo o sistema identificado, agora, que dentro do programa nacional para a transição digital das escolas, a formação tinha de ser no âmbito da capacitação digital. A última candidatura que nós fizemos dizia, claramente, que só serão financiadas e aprovadas as ações nesta área, havendo já três ações que foram elaboradas com a Direção Geral de Educação e com a Universidade de ..., no nível 1, no nível 2 e no nível 3. Os professores começaram por responder a um questionário check-in, um questionário europeu e, em função das respostas a esse questionário, foram colocados num nível de proficiência e, depois, nós oferecemos formação nesse nível. Estamos a tentar coordenar e organizar as nossas turmas e a oferta que fazemos é em função da percentagem de professores que temos em cada nível. A DGE fixou-nos agora, nesta última candidatura, da qual ainda não tivemos a resposta, que é por ano civil que nós trabalhamos, por causa do orçamento de Estado, e identificou que nós poderíamos fazer o máximo de vinte turmas nesta área. Ora, estando isto desenhado assim, a mim até me custa, por exemplo, reunir com a secção de formação e dizer: “vamos fazer levantamento de necessidades ou vamos fazer... “. Isto era estarmos a enganar todos, quer dizer, se o sistema nos pediu e nos incumbiu de cumprir aquela tarefa, não vale a pena nós estarmos a fazer o levantamento de outras. No entanto, sempre que as escolas fizeram levantamento de outras necessidades de formação, nós respondemos positivamente, mas, aí a escola, tem de garantir o financiamento dessa formação, porque a única coisa que temos garantido é o financiamento para a transição digital. Os centros de formação deveriam trabalhar com, pelo menos, planos de formação a dois anos. A dois anos, e, ao invés de estarem a apresentar candidaturas à Tutela, que define sistematicamente as áreas prioritárias e eu não

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

estou contra que o sistema educativo, nos seus dirigentes, identifique alguns problemas do sistema e diga que agora é preciso, necessário, fazermos formação nestas áreas, o que eu contesto é que seja exclusivamente isso. Que barre outras áreas e que barre aquelas que, realmente, seriam identificadas no terreno pela escola, no contexto.

Nós queremos responder às necessidades identificadas no contexto, por cada escola. Deveria ser um plano, pelo menos, financiado a dois anos, e financiado, digamos assim, “à cabeça”, com o controlo a dizer assim: “você tem tantos professores na sua área e terá um financiamento para dois anos e, com esse financiamento, trabalhe com as escolas e desenvolva a formação que as escolas necessitam, e nós prestaríamos contas no final disso. Isso seria, digamos, a forma correta, e que eu idealizo, de funcionar. A outra forma, que eu identifico, paralelamente com isto de responder contextualmente, era as pessoas fazerem a formação dentro do seu horário de trabalho. É uma sobrecarga enorme os professores estarem a fazer formação em pós-laboral. Vamos desenvolver esta formação de transição digital, e outra, a partir das 18h30 e alguns professores têm de regressar à escola às 8h30, 8h, etc. E isto acaba por ser violento. Apesar desse condicionalismo, as pessoas têm aderido à formação. Nós, no ano passado, de transição digital fizemos, num período curto, vinte turmas. Fizemos formação, nesta área, quatrocentos professores. Fizemos outras formações, mas nesta conseguimos chegar a quatrocentos professores. Houve um ou outro que desistiu, mas, no global, foram perto de quatrocentos professores.

- De que forma a formação contínua frequentada pelos docentes tem respondido às necessidades identificadas?

E2: tem sido, a maior parte, às necessidades identificadas superiormente e, numa pequena percentagem ao que as escolas identificam... Nós até respondemos a cem por cento, mas, neste momento, estão a identificar pouco, porque, superiormente, tem que ser aquela formação. Se considerarmos estar a responder às necessidades identificadas pelo sistema, aí sim. Naquilo que lhe disse que seria a perspetiva ideal de trabalho, já ficámos um pouco aquém, mas sem responsabilidade das escolas e dos professores, porque as pessoas também não podem dar para tudo. Se temos um plano em que tem de se fazer não sei quantas turmas, de tanta formação em determinada área, e as escolas têm que enviar os professores a esta formação, não podem, depois, estar-lhe a pedir que vão fazer outra.

- A formação contínua frequentada pelos docentes atentou às prioridades pedagógicas? Se não, porquê? Se sim, quais prioridades?

E2: sim. Eu vou dizer em parte.... porquê? Quando os centros de formação e as escolas conseguem trabalhar com..., digamos assim, a liberdade de serem eles a decidir aquilo que são realmente as suas necessidades, isso aí, é verdadeiro a cem por cento. Mas, já agora, mesmo este plano de transição digital, esta formação, tem algo de bom, que é a orientação. Aquilo que

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

está a ser feito na formação (e eu falo aqui neste caso concreto do centro, que é o que conheço melhor, mas penso que na generalidade isso está a acontecer, porque o desenho do projeto é igual para todo o país, mas depois é adaptado em cada centro), aquilo que os professores estão a fazer é levado para a sala de aula e isso é muito positivo, nessa medida, está a responder às questões pedagógicas. O que tem de positivo, e aqui temos de, também, realçar esse aspeto positivo, é o que está a ser trabalhado em termos de transição digital é a possibilidade de os professores desenvolverem competências, não tanto a centrar-se na ferramenta, mas desenvolverem competências para explorarem os próprios conhecimentos e conhecerem novos suplementos e aquilo que trabalham na formação é suscetível de ser, e é, passado para a sala de aula. Eu posso-lhe dizer que temos feito a avaliação e é muito positiva. Inicialmente, estavam muito desconfiados desta formação porque são oficinas que dão muito trabalho, mas, depois, valorizam e os formandos referem que teve impacto no seu trabalho, no que eles têm de desenvolver com os alunos. Mesmo informalmente, no início, quando nós estávamos um pouco receosos de como é que isto estaria a acontecer, eu estive com professores que me transmitiram: “os meus alunos já estiveram a apresentar trabalhos com isto que eu aprendi na formação”, e isso é algo muito positivo, ou seja, não é algo que fica à porta da sala de aula.

Depois...vamos falar de constrangimentos com toda a franqueza. O maior constrangimento não está na formação. A esse respeito façam os estudos que quiserem e nós temos os estudos finais daquilo que os professores respondem, e respondem de forma anónima, portanto, quando respondem, a resposta que eles dão não inibe classificações, não inibe nada, era de forma anónima, a formação influencia o trabalho do professor em sala de aula. Qual é o principal constrangimento em muitas escolas? É quando o professor chega à escola e, muitas vezes, não tem condições para aplicar aquilo que levou da formação.

A nível dos recursos. Quando falo dos recursos, falo até, nalgumas escolas, a coisa mais básica, como ter um computador que funcione em condições na sala. Há outras que têm e estão equipadas, mas, infelizmente, não têm os recursos a funcionar. Chega à sala de aula e vai satisfeito, vai entusiasmado, mas depois verifica que não tem net, porque a net vai abaixo. Porque estes projetos, infelizmente, não é querer dizer mal por dizer, mas é uma constatação da realidade, muitas vezes, estes projetos de transição digital, estes e outros, deviam começar por criar condições nas escolas. A primeira condição passa por ter uma banda larga que responda quando todos professores e alunos estiverem ligados. Uma internet que aguarde que o vídeo passe sem ao fim de três ou quatro minutos ir tudo abaixo. Criam-se ali problemas até na aula, no funcionamento da aula, e isso inibe os professores. É o principal constrangimento. São as condições que, depois, as escolas oferecem para poder desenvolver o trabalho que... Porque isso é o problema de toda a formação. O impacto da formação e depois as condições criadas para desenvolver aquilo que eu aprendi.

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

- De que forma a formação contínua frequentada pelo pessoal não docente tem respondido às necessidades identificadas?

E2: efetivamente, eu acho que aqui os centros falham e, mais uma vez, não é tirar a “água do capote”, como se diz no Alentejo (por aqui também), mas porque nós não temos tido financiamento para a formação do pessoal não docente e, depois, a sobrecarga... Eu posso-lhe dizer que no ano passado tínhamos delineado e que tínhamos pensado em fazer uma formação ao pessoal não docente até no âmbito da transição digital, por iniciativa nossa. A própria administração central, neste programa, ou não deu conta dela ou não conseguiu resolver, mas se há formação para a capacitação digital, formação para a transição digital das escolas, os funcionários deviam ter entrado neste programa e não entraram. Não foi prevista a formação para o pessoal não docente, nem para o pessoal auxiliar, nem para os assistentes administrativos. Nos assistentes administrativos é flagrante que isso seria faria muita falta. O trabalho administrativo das escolas pede muito que os funcionários saibam funcionar com plataformas, disto e daquilo, e que seria importante ver, atualizarem-se no saber mexer e trabalhar com Google Drive, por exemplo, as coisas mais básicas. Era importante ir formando o pessoal destas áreas e não se tem feito. No concelho de, de certa forma, a câmara tem, às vezes, colmatado um pouco essa falha e oferece alguma formação para... não para os assistentes técnicos... mas para os assistentes operacionais, mas pouca. Mas como eu estava a dizer... nós pensamos nessa formação, mas, a dado momento, eu já não o consegui, porque os formadores que tinha para fazer essa formação eram os mesmos do pessoal docente e eles já não tinham horas disponíveis, já não lhes foram autorizadas horas. Eles têm de responder à acumulação de horas e já não foi possível libertarem horas para fazer a formação do pessoal não docente.

- Mas acha que esse trabalho pode passar por, para além do CFAE se articular com as escolas associadas, o CFAE também trabalhar com os municípios no sentido de criar essas oportunidades para o pessoal não docente?

E2: sim. Com as câmaras e com as escolas. À semelhança dos programas para o pessoal docente, existir, também, algum programa de formação para o pessoal não docente. E aí até penso que a própria Tutela, porque o problema aqui é das tutelas. (para os professores é a DGE, para o pessoal não docente é a DGAE) deveriam chegar a um entendimento (que para nós parece fácil, mas as máquinas são muito complicadas e não é possível, mas a própria tutela deveria articular com as câmaras ou com a também nesse sentido). Então se o país está a entrar, digamos assim, numa onda, numa linha estratégica que, aliás, é uma opção governamental, bem ou mal, é uma opção de estado, estas pessoas não devem ficar fora deste programa e ser delineado, também, um programa de formação, a nível nacional ou regional, para essas pessoas. Isso é, de facto, uma falha do sistema. Quando éramos nós a decidir os

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

nossos planos de formação, até temos isso na nossa página, está lá disponível, todos os anos conseguíamos ter formação para o pessoal não docente, pouca ou muita, não tínhamos muita, mas tínhamos. Neste momento, a partir do momento que passamos a depender do financiamento do orçamento de estado, oferecemos menos oferta formativa ao pessoal não docente.

E. Secção de Formação e Monitorização (SFM) do CFAE

- Como funciona a SFM do CFAE?

- Quais as responsabilidades/competências da SFM?

E2: A secção tem funcionado um bocado mal, e aqui a responsabilidade é minha. Nós começamos por funcionar bastante bem e com um bom trabalho. E, nos últimos tempos, com a pandemia e com a aprovação dos planos que vêm da Tutela, perdeu-se o trabalho regular que a secção de formação tinha iniciado, mas aqui assumo que, neste momento, a principal falha de não insistir com as escolas em nomear os responsáveis tem sido minha.

F. Avaliação da atividade formativa do CFAE

- O CFAE possui um sistema de gestão e controlo da qualidade da formação? Como funciona?

- Como funciona o processo de avaliação da formação?

- Quais os intervenientes no processo de avaliação da formação?

- Como se avalia o impacto/efeitos da formação nas escolas associadas?

E2: nós temos e fazemos esse controlo de várias formas. Também temos o controlo informal, porque é muito importante aquilo que as pessoas dizem... Para o diretor isso é muito importante obter esse feedback, mas também o fazemos através de inquéritos por questionário. Nós temos programado, em algumas situações, sempre que se justifica, o lançamento de um inquérito de expectativas, ou seja, no início da formação, no meio, e no fim e também, algo que não temos feito para todas as formações e a todos os planos, o estudo do impacto da formação, ou seja, lançámos um inquérito preparado para, ao fim de seis meses, obter o feedback. Este inquérito, este trabalho que fazemos, de si mais formal, esta investigação, esta monitorização, até foi um trabalho que fizemos em colaboração com o ... da Universidade de Na altura, era diretor o professor e com uma equipa dirigida por ele e com o centro de formação elaborámos o documento que estamos a lançar aos professores (formandos). Quando foi o próprio programa, num dos nossos planos, num dos últimos planos, foram eles mesmo que fizeram o estudo. Para além daquilo que nós fizemos, das nossas análises, essa equipa fez essa análise e fez um relatório do plano. No último plano foram duas professoras, funcionando com os mesmos instrumentos, mas foram duas professoras da Universidade

Ninguém nos impõe, mas nós temos feito isso, a nossa própria avaliação. Cada formação que termina e a meio do processo lançámos um inquérito simples para ficarmos com ideia de como

APÊNDICE 12 - Entrevistado 2 – Transcrição de entrevista

a formação está a correr. Em algumas situações, eu próprio, e sempre que tenho disponibilidade, digamos assim, faço uma observação naturalista. Eu vou assistir a algumas sessões de formação e tudo isso é útil para a avaliação que fazemos, porque esse feedback é muito importante. Normalmente, essa avaliação que fazemos, eu depois partilho com os formadores, para que haja uma reflexão.

Todos os formadores preenchem o formulário de avaliação da ação, juntamente com o seu relatório.

Deste último plano ainda não fizemos essa avaliação. Temos programado fazer agora no final de abril. Faço-a para as pessoas que fizeram a primeira formação, um ano depois. Queremos verificar, ao fim de um ano, efetivamente, como é que as coisas correram.

Nós fazemos a gestão dos inquéritos e juntamos as respostas das pessoas no inquérito final, sobretudo no final. O próprio estudo que nós fazemos, juntando, também, algum registo por escrito etc... e, depois, pedimos que nos façam essa análise, identificando o que está a correr bem e apontando situações a corrigir

G. Validação da entrevista

- Há alguma situação ou opinião que considere relevante? Deseja acrescentar alguma coisa?

E2: é importante referir-se que para um diretor de centro de formação e para um centro de formação é muito importante fazermos a ligação, também, com as instituições universitárias. E eu tento fazer um esforço nessa parte. Tentar perceber o que é que está a ser feito de inovador. Posso-lhe dar um exemplo, não falámos dessa formação e é relativamente nova em Portugal. Poucos têm feito isso. Nós estamos a fazer, pela primeira vez, e cá está, por iniciativa nossa, com o protocolo do ... da ..., formação em estudos de aula. Não sei se já ouviu falar? É uma formação que envolve um pequeno grupo de professores que vão para a sala de aula observar, fundamentalmente observar, e depois trabalhar sobre isso, refletir sobre isso e verificar como os alunos trabalham. Nós estamos a fazer isso, porque em alguns países isso já é uma formação que se faz com alguma regularidade. Não se trata de formação tradicional. Há um formador, como é óbvio, mas trata-se de um pequeno núcleo, que pode ser até um grupo disciplinar. Na formação que está a acontecer, neste momento, temos dois pequenos grupos de professores do primeiro ciclo e de professores de matemática do segundo ciclo. O que é que estão a trabalhar? As questões da matemática, da aprendizagem da matemática, e o foco, ao contrário daquilo que eu falei inicialmente, daquela avaliação que é ir para a sala de aula classificar, ver como é que o professor funciona, os professores vão para a sala de aula assistir a uma aula de matemática, de didática da matemática, no primeiro ciclo ou no segundo ciclo e vão assistindo às aulas uns dos outros, efetivamente, numa perspetiva colaborativa, não é previsto classificar, ou seja, altera-se aqui o foco.

- Para concluir, gostaria de, mais uma vez, agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

APÊNDICE 13 - Entrevistado 3 – Transcrição de entrevista

A. Legitimação da entrevista
<ul style="list-style-type: none">• Obrigada por participar neste estudo que, como já referi anteriormente, tem como objetivo compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.• Deseja mais algum esclarecimento acerca deste trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma ideia que não tenha ficado clara? Há alguma questão que queira colocar? E3: Não, não. Terei muito gosto se nos enviar, depois, o trabalho final.• Autoriza a gravação da entrevista de modo a facilitar a posterior transcrição para análise? Importa-se que tome algumas notas? (foi assinado o termo de consentimento livre e esclarecido)
B. Perfil do entrevistado
<ul style="list-style-type: none">• Qual é a sua idade? E3: tenho 54 anos.• Qual o seu percurso académico e profissional? E3: tenho uma licenciatura em línguas e literaturas modernas no ramo de educação/formação educacional em português e inglês da Universidade de Coimbra, concluída em 1991 com um estágio. De seguida, reingressei no ensino superior em informática de gestão, mas não concluí porque tive de mudar de local, por causa das colocações. Comecei a dar aulas e ingressei no grupo de português, grupo trezentos, no qual me mantenho, e depois acabei por ter de mudar para gestão de empresas. Portanto, licenci-me em gestão de empresas, já não lhe sei precisar o ano, mas fiz a licenciatura em gestão de empresas e fiz uma pós-graduação. Foram sempre as minhas áreas, a do ensino e a da gestão. Na altura que concluí gestão de empresas estive para sair do ensino, mas, por razões de maternidade, acabei por não sair e cá me mantenho. Tentei conciliar. Fiz pós-graduação em Administração e Gestão Escolar e depois, mais tarde, o mestrado em gestão escolar pela Faculdade de Economia de Coimbra. Portanto, eu sou professora, fiz estágio nas disciplinas de português e inglês e, acabei por ingressar no grupo trezentos, português (a legislação existente não me permitia lecionar inglês). Passados três anos consegui ficar vinculada como quadro de escola. Portanto, desde 1992 que eu faço parte dos quadros do grupo trezentos de português. Para além da lecionação, já estive na gestão escolar. Já fiz parte da figura do conselho diretivo, fui vogal em equipas de conselho diretivo. Já fui presidente do conselho executivo numa escola secundária e fui, também, diretora do centro de RVCC, que agora são os centros qualifica. Fui, digamos, um pouco, impulsionadora dos RVCC para as escolas. Desde 2013 que estou aqui no centro de

APÊNDICE 13 - Entrevistado 3 – Transcrição de entrevista

formação e, entretanto, em 2016 fui eleita ... de escolas da região ... e, desde que começou o projeto ..., em 2019, que estou a representar os CFAE. Neste momento, tenho três funções.

- Há quantos anos desempenha o cargo de Diretora do CFAE?

E3: desde 2013 que estou aqui no centro de formação.

- De entre as competências que lhe são cometidas no artigo 20º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, quais considera mais difíceis de concretizar? Porquê?

E3: o maior obstáculo que eu tenho sentido (e eu particularmente enquanto diretora do centro de formação, porque o problema não é comum a todos os centros de formação, felizmente) é a falta de recursos humanos no centro de formação. No ano letivo passado estive, absolutamente, sozinha no centro de formação. Não tenho, e não tive no ano passado, um assistente técnico, um representante para a autonomia e flexibilidade curricular. É um colega que está destacado por mobilidade estatutária no centro de formação para, por um lado, prestar assessoria pedagógica ao centro e, por outro lado, fazer o acompanhamento das escolas em termos de autonomia e flexibilidade curricular. Por isso, este é, de facto, o primeiro grande problema, a falta de recursos e a dependência dos centros de formação, relativamente às escolas, no que diz respeito aos recursos humanos para organizar a formação. O Decreto-Lei n.º 127/2015, de 07 de julho, mudou, um pouco, a orgânica do centro de formação e acabou por dar força à figura da associação de escolas. Os centros de formação fazem, este ano, trinta anos e eu sou das mais recentes nestas estruturas, de qualquer forma, a ideia que eu tenho é que esta figura da associação de escolas nem sempre é fácil, porque os diretores das escolas, que fazem parte, que integram um dos órgãos que é o conselho de diretores, também têm nas suas escolas, e legitimamente, tarefas muito difíceis e cada vez mais desafiadoras e, portanto, a formação acaba por ser, muitas vezes, um parente pobre na atividade dos conselhos de diretores. De qualquer forma, também o facto de, desde 2012, os centros de formação terem vindo a ser convocados para organizar a avaliação externa do desempenho dos docentes também ajudou a incrementar esta ligação entre as escolas e o centro de formação. Desde 2015, com o diploma, o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 07 de julho, e com a criação da estrutura de secção de formação e monitorização, criou-se, um bocadinho mais, esse espírito associativo. O problema, muitas vezes, é a falta de tempo. Os colegas que fazem parte das secções não têm tempo para reunir. Este ano, por exemplo, ando já há mais de um mês a tentar encontrar um momento comum para reunirmos. Ainda há, dentro da orgânica que está agilizada no diploma, a questão dos recursos humanos e a conciliação, porque, efetivamente, os centros de formação, neste momento, são muito mais do que centros de formação, acabando por ser, também, polos pedagógicos e de dinamização das próprias escolas, que impulsionam e acompanham os projetos das escolas e, por isso, o desafio é muito grande e os centros de formação têm poucos recursos humanos.

C. Avaliação Externa das Escolas

- Identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria no âmbito do planeamento, gestão e ação educativa das escolas é um dos objetivos da AEE. O Quadro de Referência do 3º ciclo de AEE possui, nos domínios da Autoavaliação e de Liderança e Gestão, referentes relativos à identificação de necessidades de formação dos profissionais das escolas. Como diretor deste CFAE, acompanha os processos de AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, de que forma? Acede à informação dos relatórios de AEE?

E3: sim, tenho acompanhado. Neste momento, neste novo ciclo de avaliação, para além deste agrupamento, já tivemos um outro, este ano, que teve AEE, e, portanto, a relação com os diretores das escolas é muito boa e eu tenho tido conhecimento antecipado. No processo de organização da documentação que é enviada para a IGEC, quando é necessário alguma coisa, os diretores estão à vontade para pedir a colaboração do centro. Acho que, apesar de tudo, temos as dinâmicas de avaliação da formação, os relatórios de avaliação, os planos de formação relativamente bem articulados. É claro que podia ser melhor, mas o tempo não estica mais e, mesmo assim, já é uma “coisa louca”. Para além desse apoio e dessa interação em termos de organizacionais, a própria IGEC solicita a presença do diretor do centro de formação no painel referente à comunidade educativa. Já são duas escolas em que eu participei, com muito gosto.

- Considera que a informação obtida através do processo de AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E3: acho que é sempre muito positivo este olhar externo da IGEC e eu participei quando fui presidente do conselho executivo, logo no primeiro ciclo de avaliação e, portanto, sempre fui muito defensora de um olhar externo à escola. É claro que nós temos a noção, sempre, que a instituição não é perfeita, mas acho que este olhar que vem de fora só pode ser enriquecedor. Os próprios inspetores têm sempre uma postura construtiva e, portanto, as recomendações que os relatórios da IGEC dão, geralmente, são analisadas com muita seriedade pelas escolas, que traçam planos de melhoria e, portanto, isso é extremamente enriquecedor, quer para a escola em si, quer, também, quando é o caso, para o próprio centro de formação. Nós também já fomos avaliados. O centro de formação também já foi avaliado pela IGEC, portanto, isso é muito positivo.

- As escolas associadas alvo de AEE procuram o CFAE no sentido de responder às necessidades de formação emergentes do processo de avaliação externa?

Até ao momento, as Escolas avaliadas, em sede de AEE, não tiveram qualquer nota relativamente à formação, visto que o centro tem dado resposta a todas as necessidades e tem sido proativo na oferta formativa. Aliás, esse dinamismo é realçado no relatório de um dos AE

APÊNDICE 13 - Entrevistado 3 – Transcrição de entrevista

já avaliados; ainda não conheço o relatório referente ao AE avaliado mais recentemente. Noutras atividades inspetivas, por exemplo no domínio das Ciências Experimentais, já houve um Agrupamento que solicitou reforço da formação nessa área para o ensino pré-escolar e 1º CEB, tendo o CFAE dado a devida resposta com a organização de oficinas de formação.

- Considera que a AEE tem fornecido informação importante no que diz respeito às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E3: É importante. O próprio facto de, neste momento, neste terceiro ciclo de avaliação das escolas também se dar mais ênfase à questão da formação, acaba por dar mais consistência à tal questão do associativismo que está subjacente aos centros de formação. A AEE tem centrado muito as questões, no painel, em torno da formação. Pelo menos, nestas duas experiências que eu tive não houve tanto enfoque nessa relação pedagógica, que neste momento também existe, entre o centro de formação, através do representante para a EFC, e as escolas, nem abordam a questão da avaliação externa dos docentes. Acho que é extremamente importante e vem dar ênfase à forma como a formação é organizada. Se há um diagnóstico de necessidades, se esse diagnóstico é meramente pessoal, ou seja, se é feito junto dos docentes.

D. Plano de formação do CFAE

Com o surgimento do CFAE, as escolas passaram a assumir um papel de responsabilidade no que diz respeito à estratégia formativa do pessoal docente e não docente.

- Como é efetuado o levantamento das necessidades de formação? (Quem efetua? Quando? Quais os procedimentos?)
- Como é elaborado o plano de formação do CFAE? (Quem elabora? Quando? Quais os procedimentos?)

E3: o ideal nós sabemos que é fazer planos plurianuais de formação, de qualquer forma, isso nem sempre é possível, porque a duração dos nossos planos acaba por estar muito indexada às candidaturas ao POCH. Se nós temos de construir uma candidatura e construir um plano de formação, e como a base do nosso financiamento é o POCH, a duração acaba por estar indexada então às candidaturas.

Como é que nós fazemos? Fazemos um diagnóstico de necessidades aos professores. Esse diagnóstico, geralmente, é feito em suporte "*google forms*", portanto, eu faço uma proposta de questionário e essa proposta é levada a conselho diretores e eles verificam, validam esse questionário. O questionário é lançado para todos os professores das escolas associadas. Isso também é bom porque depois permite obter dados para todas as escolas porque, para além de ficarmos com o diagnóstico para construir o plano de formação do centro de formação, esses dados são, também, passados a cada uma das escolas. Os resultados são analisados em

APÊNDICE 13 - Entrevistado 3 – Transcrição de entrevista

conselho de diretores e, depois, face às respostas dos docentes, define-se quais são os vetores estratégicos que nós vamos dar enfoque no plano de formação. E, portanto, digamos, que é a base para fazermos uma espécie de diagnóstico final. É claro que isto é a vertente mais formal porque, depois, ao longo do ano, vão surgindo necessidades de formação. Neste momento passam muito pela organização de ações de formação de curta duração, mas, às vezes, outro tipo de curso ou oficina. Nós, em conselho de diretores, vamos fazendo uma monitorização do plano e vendo se há novas necessidades. Acaba por ser um diagnóstico, muitas vezes, não tão estruturado, mas que, no fundo, torna o plano num documento dinâmico. O centro de formação vai sempre dando resposta às necessidades das escolas ou, às vezes, de parceiros, da comunidade. Portanto, há um diagnóstico estruturado, mas, depois, no final do ano, acabamos por ter muita mais formação que não está prevista no início do ano e nós fazemos sempre essa análise, ou seja, entre o que estava programado e o que foi realizado, entre o que estava programado e não foi realizado e entre aquilo que não estava programado e que foi realizado. E esta última vertente é extensa.

- De que forma a formação contínua frequentada pelos docentes tem respondido às necessidades identificadas?

E3: Nós temos tido estes programas de financiamento, do POCH. Tem existido, sobretudo, para docentes, também, pela necessidade de dar esse foco ao pessoal docente, por causa destas questões que têm a ver com a carreira, com o descongelamento de carreira. Houve necessidade, desde 2018, em particular, de programar imensas horas de formação para dar resposta às necessidades dos professores.

- A formação contínua frequentada pelos docentes atentou às prioridades pedagógicas? Se não, porquê? Se sim, quais prioridades?

E3: Não na totalidade, não temos entrado tanto na área das didáticas específicas, mas para o ano, em princípio, já vamos ter essa possibilidade outra vez.

- De que forma a formação contínua frequentada pelo pessoal não docente tem respondido às necessidades identificadas?

E3: Nós, em termos de pessoal não docente, também, habitualmente, fazemos um questionário, fazemos um diagnóstico institucional, portanto, em conselho de diretores são identificadas as áreas em que é necessário fazer formação. Nós, até 2019, fizemos até bastante formação para o pessoal não docente, curiosamente, recorrendo a empresas parceiras e a formação que fazíamos era sobretudo de unidades de formação de curta duração do catálogo nacional de qualificações, permitindo ao pessoal não docente terem um certificado que, em muitos casos, também lhes dava ali uma componente de reconhecimento e validação de competências para efeitos de melhoria das suas qualificações escolares. Muitos profissionais não docentes andavam em programas de RVCC. (...) Temos, também, a questão da

APÊNDICE 13 - Entrevistado 3 – Transcrição de entrevista

municipalização porque temos um dos nossos municípios, que é ..., que já está mais avançado em termos de integração do pessoal não docente aqui na ... vai começar-se agora, aliás, passou a ser obrigatório, talvez, desde março. Nos dois últimos anos confesso que não temos feito muita formação para o pessoal não docente, manifestamente, por falta de recursos aqui no centro.

Concretamente, em relação ao CFAE, sou-lhe muito honesta, nos dois últimos anos letivos, de facto, o pessoal não docente tem tido menos formação, também porque tivemos este contexto de pandemia e repare, enquanto que para os docentes foi ...não digo que foi fácil... mas foi possível fazer a transposição para o regime a distância, para o pessoal não docente isso não foi possível. É muito difícil organizar formação para o pessoal não docente, porque eles têm que fazer a formação em horário laboral, coisa que os professores não fazem e, depois, é uma coisa indescritível organizar formação para o pessoal não docente, são muito críticos e não têm a noção do que se passa, porque até há formação. Até 2019 nós fizemos formação em atendimento, em línguas estrangeiras, em gestão de conflitos, em primeiros socorros. Fizemos imensa formação em primeiros socorros, mas há muita resistência. De facto, neste momento, o desafio é a questão da municipalização. O desafio que temos é o de criar agora aqui uma nova orgânica, até mesmo para técnicos superiores, designadamente assistentes sociais, psicólogos. Nós aqui temos de organizar formação acreditada junto da DGAE (jornadas, etc...) e, por essa razão, depois, passa um bocadinho ao lado dos assistentes técnicos e dos assistentes operacionais, que estão nas escolas e que são ouvidos nos painéis da IGEC. Se calhar, também isso passará pelo facto de eles não terem um conhecimento dos planos de formação das escolas. Portanto, a sensação que fica é que não há formação para o pessoal não docente. Talvez seja um bocadinho, também, por aí, a questão da comunicação.

Essas questões foram-me colocadas, também, nos dois painéis em que eu participei. Ainda agora há pouco tempo, foi em fevereiro, o nosso agrupamento, os inspetores colocaram-me essa questão e eu expliquei-lhes que, nos últimos anos, de facto, tivemos a questão da pandemia que foi impeditiva, mas que até aí tivemos, fizemos formação para pessoal não docente.

- Mas acha que esse trabalho pode passar por, para além do CFAE se articular com as escolas associadas, o CFAE também trabalhar com os municípios no sentido de criar essas oportunidades para o pessoal não docente?

E3: De facto, neste momento, o desafio é a questão da municipalização. O desafio que temos é o de criar agora aqui uma nova orgânica, até mesmo para assistentes sociais, psicólogos.

- O plano de formação tem respondido às necessidades de formação emergentes da AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, que tipo de respostas?

APÊNDICE 13 - Entrevistado 3 – Transcrição de entrevista

E3: Sim. Nos dois anos anteriores, o programa POCH, que sustentou a formação, permitiu-nos a elaboração de um plano de formação muito heterogéneo, com muita formação nas didáticas específicas, que é sempre a mais pedida pelos professores. Neste momento, é possível quando fizermos a avaliação do plano que está agora em curso, em que o enfoque da formação está no plano de transição digital, que essa avaliação não seja tão positiva, porque o plano a formação que nós temos para oferecer está muito mais restrito ao digital. Como é que nós temos, digamos, contornado um bocadinho isto, tem sido através de ações de curta duração. Portanto, este ano temos tido imensas ações de formação de curta duração fora desta área do digital e, portanto, tem-nos permitido aqui variar um bocadinho. Esta formação é oriunda de *pro bono* de muitos formadores e, às vezes, de parcerias com entidades. Nós trabalhamos aqui com ... municípios. Organizamos jornadas em variadíssimas áreas e, portanto, também, temos aqui relacionamento com a comunidade intermunicipal de ..., que financia alguma formação e, às vezes, as próprias escolas têm parcerias com entidades diversas (a fundação ... etc). Portanto, é sempre possível variar, neste momento, efetivamente, estamos um bocadinho, em termos de formação estruturada e financiada, restritos ao digital, embora nós aqui consigamos trabalhar o plano de formação digital, incorporando, também, na ação de formação, dentro dos 20% que nos era possibilitado, incluir ações no âmbito da avaliação das aprendizagens, trabalho de projeto e fazer a ligação deste tipo de formação com o digital. Neste CFAE conseguimos, mas eu sei que em muitos centros isso não foi tão bem conseguido. Embora estejamos dentro do digital, não temos só aquelas ações digitais em termos de ferramentas, digamos assim.

E. Secção de Formação e Monitorização (SFM) do CFAE

- Como funciona a SFM do CFAE?
- Quais as responsabilidades/competências da SFM?
- A SFM tem representação no processo de AEE das escolas associadas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E3: Nós, aqui em concreto, não tem sido fácil, como eu lhe disse há pouco, a constituição da secção, porque, desde 2015, temos tido várias alterações em termos de órgãos de diretores das escolas e, geralmente, em alguns casos, isso implica, depois, a mudança dos elementos da SFM. De alguma forma, eu tento sempre, no final de um ano letivo, que os diretores me identifiquem quem são os elementos da secção de formação para o ano seguinte, para eu poder fazer ali algum trabalho preparatório, mas nem sempre tenho conseguido. Até hoje, declaro-me derrotada e, portanto, geralmente, só no início do ano letivo é que eu consigo saber quem são os elementos da secção de formação. O que é que isto acarreta, inevitavelmente, todos os anos? Quando eu tento encontrar espaços/tempos comuns para reunirmos eles não existem. E, portanto, temos muita dificuldade. Este ano a dificuldade está a ser acrescida porque tivemos

muitas mudanças na constituição da secção e, portanto, este ano, ainda não reuni com a secção, portanto, vamos reunir agora na quarta-feira pela primeira vez este ano letivo, com uma grande ginástica, porque não conseguimos encontrar tempos comuns para reunir. Portanto, está a ser extremamente difícil, também porque só em final de outubro é que eu tive a indicação de uma escola de quem é que era o elemento da secção. Isto por causa das mudanças de gestão. Este ano também está a ser atípico, porque nos anos anteriores, felizmente, apesar de tudo, conseguíamos ter mais facilidade em reunir. Em termos de trabalho, o que é que acontece? De facto, as competências da secção estão definidas no decreto-lei, só que, na maior parte dos casos, o que acontece, também, é que os colegas que fazem parte da secção também não têm horas para dedicar à secção. Se algumas tarefas que são acometidas, como, por exemplo, colaborar na identificação das necessidades de formação, o que é que vai acontecer? Neste momento estamos a preparar a próxima candidatura, não sabemos quando é que sai, mas já em jeito de preparação, eu na quarta-feira vou levar-lhes o questionário que já tenho preparado para fazer o diagnóstico de necessidades, para eles opinarem. Basicamente, tenho que levar o trabalho quase todo feito e, depois, também depende muito de cada pessoa. Tenho escolas em que os elementos da secção já fazem parte da secção desde o início, portanto estão já com todas as dinâmicas muito bem aliadas, há outros que são mais passivos e, portanto, que ficam à espera que o centro de formação lhes dê o plano de formação para eles fazerem o deles, lhes dê o relatório de avaliação para eles fazerem o deles. Portanto, infelizmente, o que acontece é que, para a concretização destas competências da secção, ainda tem que ser o centro de formação muito o impulsionador e, às vezes, nem sempre se consegue, porque o centro também é só uma pessoa, neste momento...

F. Avaliação da atividade formativa do CFAE

- O CFAE possui um sistema de gestão e controlo da qualidade da formação? Como funciona?
- Como funciona o processo de avaliação da formação?
- Quais os intervenientes no processo de avaliação da formação?

E3: Não temos um sistema de avaliação da formação como gostaríamos para a avaliação do impacto. Falamos, os centros de formação e as próprias direções gerais, sobre esse aspeto há alguns anos. O que nós temos são os questionários de satisfação que foram aprovados pelo Conselho de Diretores e que estão desenhados para fazer um levantamento da satisfação a nível da organização e de funcionamento da formação e, depois, com algumas questões para a avaliação do impacto esperado. Portanto, ainda estamos apenas nesse âmbito, o do impacto esperado, e através do questionário que é feito no final de cada uma das ações de formação. Após a elaboração do relatório de avaliação da formação, o mesmo é discutido e analisado em conselho de diretores e, depois, temos aquela avaliação mais informal, que não aparece escrita, que é o feedback, as perceções relativamente à formação e, às vezes, é útil para sinalizar

APÊNDICE 13 - Entrevistado 3 – Transcrição de entrevista

determinadas ações que devem ser repetidas, incrementadas, ou até a intervenção de alguns formadores que devem ser potenciados, de futuro, e outros que em que as coisas não correram tão bem. Por isso, tentamos. Muitas vezes, fazemos as coisas de uma forma muito informal.

Os resultados deste questionário são, também, porque eles permitem-nos identificar, embora sejam anónimos, contêm a questão do agrupamento a que a pessoa pertence e, portanto, o resultado é, depois, enviado às escolas para elas poderem fazer o seu relatório a partir dos resultados desse questionário.

• Como se avalia o impacto/efeitos da formação nas escolas associadas?

E3: em termos de impacto efetivo não temos ainda nenhum dispositivo, gostaríamos muito, mas isso implicava a existência de meios e inclusive dos próprios elementos da secção, porque uma das competências da SFM é a de avaliar o impacto da formação nas aprendizagens dos alunos. Lá está, como eles não têm tempos para desempenhar todas as suas competências, a não ser, praticamente, estarem nas reuniões e fazerem os planos de formação e os relatórios de avaliação. Agora, para fazerem um trabalho mais aprofundado... Fizemos esse trabalho um ano, porque a própria candidatura contemplava a possibilidade de o centro de formação contratar uma consultoria e aí trabalhámos em parceria com a Escola ... aqui de e conseguimos, para além deste questionário, fazer, depois, painéis com os diretores dos centros de formação, com os elementos da secção e, depois, a análise de todo o conteúdo. Foi a única vez que conseguimos fazê-lo. Portanto, à parte deste momento, salvo o erro, em 2018/2019, não conseguimos voltar a fazer, até porque, entretanto, com a pandemia, isto tornou-se tudo muito, muito complicado, mas é, de facto, um *handicap*. A nível nacional...as próprias..., sobretudo a DGAE, e na formação que tem sido feita pelos diretores dos centros de formação, essa questão tem sido abordada, mas é abordada assim de uma forma muito superficial. Porquê? Porque existe a consciência que uma avaliação efetiva implica recursos que não existem.

Neste momento até estamos num contexto em que seria extremamente interessante fazer esse tipo de avaliação de impacto. Porquê? Porque nós, uma vez que temos o número de ações limitado, temos as oficinas de capacitação por níveis de proficiência, em que os professores foram colocados (nós temos turmas constituídas por escolas), o que é que acontece? Nós temos ações de formação em que temos meia dúzia de professores de cada escola e, dessa forma, é difícil fazer uma avaliação. Nós podemos até perceber o impacto da formação ao nível do desempenho da atividade dos professores que fazem a formação, mas não será possível fazer uma análise de impactos em termos de instituição. Neste momento, com o plano de transição digital seria ótimo nós conseguirmos, porque existe uma temática de formação em que há mais professores, que pretende abranger praticamente todos os professores de uma escola... e seria muito interessante. Eu tenho aqui uma rede de centros de formação de proximidade que andamos a estudar uma forma de tentarmos construir um referencial, um questionário, para

APÊNDICE 13 - Entrevistado 3 – Transcrição de entrevista

fazermos essa avaliação de impacto. Para aplicarmos o questionário estávamos a pensar no primeiro período do próximo ano letivo, para os professores que fizeram a formação este ano. Nós andamos assim, mas... A questão principal é, de facto, depois ter quem faça o tratamento dos dados, mas estamos a tentar. Agora, a propósito do digital tem sido desafiante. Eu tenho aqui, também, um ritual que vou tentando cumprir, nem sempre consigo em todas as ações, mas genericamente faço-o, que é estar presente na sessão inicial e depois na sessão final da formação. Como vou circulando pelas escolas, vou tendo, assim, o feedback relativamente ao decurso da formação, e isso é bom.

G. Validação da entrevista

- Há alguma situação ou opinião que considere relevante? Deseja acrescentar alguma coisa?

E3: Não, se precisar de alguma coisa, de algum esclarecimento, posteriormente, esteja à vontade para entrar em contacto.

- Para concluir, gostaria de, mais uma vez, agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

APÊNDICE 14 - Entrevistado 4 – Transcrição de entrevista

A. Legitimação da entrevista
<ul style="list-style-type: none">• Obrigada por participar neste estudo que, como já referi anteriormente, tem como objetivo compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.• Deseja mais algum esclarecimento acerca deste trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma ideia que não tenha ficado clara? Há alguma questão que queira colocar?• Não se importa que grave a entrevista de modo a facilitar a posterior transcrição para análise?• E4: Não, não.
B. Perfil do entrevistado
<ul style="list-style-type: none">• Qual é a sua idade? E4: tenho 57 anos.• Qual o seu percurso académico e profissional? E4: sou professora de biologia e geologia, portanto, do grupo 520. Terminei a licenciatura em 1994. Trinta anos de serviço. Estive ligada ao ensino, sempre ao ensino secundário, mas em termos de regime de acumulação também dei aulas no ensino superior, sempre por inquietação. Nunca me sinto satisfeita e quero sempre saber mais. Fiz mestrado na área da administração escolar e, posteriormente, fiz doutoramento em supervisão pedagógica. Acrescem alguns cursos de especialização, inclusive um, que estou mesmo a terminar, de educação especial. Também estive três anos como representante da autonomia e flexibilidade curricular no centro de formação ..., no qual, já era, e continuo a ser representante da secção do agrupamento de escolas de Mesmo com a minha ida para o centro de formação, estou na equipa de um projeto de três anos. Não me invalidou o desenvolvimento das competências que tinha no agrupamento de ..., atendendo a que eu demonstrei disponibilidade, aceitando o convite da diretora do agrupamento de escolas de ... Neste momento, estou ligada ao centro de formação, mas integro um projeto nacional que é o projeto Fui convidada pela coordenadora do projeto. Portanto, neste momento, não me encontro na escola, como professora, mas continuo como representante da formação no agrupamento de escolas ... uma vez que este agrupamento faz parte do centro de formação. Estive na escola no primeiro período, mas, entretanto, a convite da coordenadora, abracei este projeto. Fui, em termos de requisição de mobilidade, portanto, estou ao serviço desse projeto nacional, também sempre implícito o trabalho como formador. Já tenho experiência de formadora, quer a diretores de escola, quer às chefias intermédias, quer aos professores. Sou acreditada pelo conselho científico-pedagógico.• Há quantos anos desempenha funções como professor?

APÊNDICE 14 - Entrevistado 4 – Transcrição de entrevista

E4: há 26 anos.

- Há quantos anos está responsável pelo plano de formação da Escola/Agrupamento?

E4: há 6 anos.

- Quais as suas responsabilidades como elemento da comissão pedagógica (através da secção de formação e monitorização (SFM)) do CFAE?

E4: A minha função é pensar a formação com a diretora da escola e apresentar na comissão essa formação. Todas as informações, tudo o que seja debatido nessa comissão, reúno, logo de seguida, com a diretora da escola, passando-lhe as informações e em conjunto refletirmos sobre o que foi dito para pensarmos a formação do agrupamento de escolas.

C. Avaliação Externa das Escolas

Identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria no âmbito do planeamento, gestão e ação educativa das escolas é um dos objetivos da AEE. O Quadro de Referência do 3º ciclo de AEE possui, nos domínios de Autoavaliação e de Liderança e Gestão, referentes relativos à organização, afetação e formação dos recursos humanos.

- Já participou, como elemento da SFM do CFAE, em alguma AEE? Se sim, em que painel?

E4: já. Fui no painel destinado aos representantes da SFM.

- A informação obtida através do processo de AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E4: na minha perspetiva, sempre que se fala em avaliação, há sempre constrangimentos, mas se nós pensarmos na avaliação ao serviço da aprendizagem, sinto-a como mais valia, porque nos leva a refletir, mesmo quando vamos para os painéis. O que é que acontece? Nós estamos todos, em conjunto, a falar e a refletir e, dessa forma, apercebemo-nos de alguns pontos menos bons que, até à data, com o decorrer do dia a dia, nós não nos tínhamos apercebido. Portanto, eu sinto-a como uma mais valia. Tudo depende, sempre, da forma que depois o feedback é dado. Como parto do princípio de que se há um encontro, tem de haver um feedback, esse feedback tem que servir para a melhoria do que se está a fazer.

- Considera que a AEE tem fornecido informação importante no que diz respeito às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E4: do painel, portanto, da entrevista e das questões que me colocaram, o que me reportaram é que ficaram, francamente, esclarecidos. Como eu sigo de perto toda a formação e a penso com a diretora, e depois faço sempre a articulação com o centro de formação... acho que há uma boa relação, há uma transparência entre a escola e o centro de formação, na minha qualidade de interlocutora, portanto, eu penso que o feedback que tivemos foi francamente positivo.

APÊNDICE 14 - Entrevistado 4 – Transcrição de entrevista

D. CFAE no processo de AEE
<ul style="list-style-type: none">• Qual o papel da SFM na AEE?• Como elemento da comissão pedagógica e da SFM do CFAE solicita o apoio do mesmo no sentido de responder às necessidades de formação emergentes da AEE? Se não, porquê? Se sim, de que forma? E4: posso lhe dizer um constrangimento para mim. Eu acho que o elemento da secção devia estar no conselho pedagógico da escola. Devia ter assento no conselho pedagógico da escola, porque eu gosto dos processos pensados em conjunto e, muitas vezes, se estiver a participar numa reunião, podem-me ocorrer outras ideias. Por exemplo, eu faço a ponte com a diretora da escola, mas é perante os pontos que me traz do conselho pedagógico. Se eu estivesse no conselho pedagógico, ouvindo os colegas, provavelmente, até me poderiam ocorrer outras ideias que não ocorrem, porque não participei da análise e da reflexão.• Como comunica e articula a informação relativa à AEE com os restantes elementos da SFM? E4: o Centro de Formação tem ...escolas, em ... tem e ...em...tem...Nós, numa fase inicial, tentamos que os representantes se juntassem para escrevermos um artigo (na altura fui eu que tive essa ideia) e os meus colegas aderiram. Logo no início, correu muito bem. Fizemos um artigo, que foi: "...", e correu muito bem, mas, depois, a conclusão a que chego, é que as escolas viram-se muito para os seus interesses. É difícil porque também há representantes de secção que estão nos centros de formação a trabalhar e têm lá horas para outras funções e eu não sei até que ponto isso é benéfico.• O CFAE tem apresentado respostas para as necessidades de formação emergentes do processo de AEE? Se não, porquê? Se sim, que tipo de respostas? E4: As minhas grandes reflexões, com os centros de formação é que eu concordo com formação em contextos. Muitas vezes, nós fazemos muita formação, mas, depois, qual é o impacto dessa formação na escola? Parece-me que tem de se pensar a formação desta forma, porque, infelizmente, muitos de nós, fazem formação porque têm de cumprir aquele número de horas para a progressão da carreira. Eu não concordo de forma alguma com isso. Eu acho que nas escolas deve haver organização de espaços para haver formação em contexto. Portanto, eu vou identificar um problema na minha escola. Identifiquei esse problema e então vai haver formação para aquele agrupamento com essa intencionalidade.
E. Plano de formação da escola
<ul style="list-style-type: none">• Como é efetuado o levantamento das necessidades de formação da Escola? (Quem efetua? Quando? Quais os procedimentos?)• Como é elaborado o plano de formação da escola? (Quem elabora? Quando? Quais os procedimentos?)

APÊNDICE 14 - Entrevistado 4 – Transcrição de entrevista

E4: A diretora, em conselho pedagógico, faz esse levantamento junto aos coordenadores. Geralmente, a diretora solicita aos coordenadores que auscultem, nas reuniões de departamento e de secção, os profissionais e, perante essas necessidades, reunimos, e temos que ali aferir quais são as prioridades.

- De que forma a formação contínua frequentada pelos docentes tem respondido às necessidades identificadas?
- A formação contínua frequentada pelos docentes atentou às prioridades pedagógicas? Se não, porquê? Se sim, quais prioridades?

E4: este ano sentei-me com a diretora da escola e estivemos a ver o plano para a nossa escola e chegamos à conclusão que os colegas estão assoberbados de trabalho e começam a dizer: “eu vou porque vou representar a minha escola”. E cá está o constrangimento. Os colegas vão. Estão presentes. E depois a disseminação da informação? Na semana passada, as equipas regionais, que têm os representantes de autonomia e flexibilidade curricular que promoveram um conjunto de formações com temáticas bastante interessantes: práticas de avaliação em cidadania, desconstrução das matrizes curriculares, plano nacional de artes, a monitorização. Sessões muito interessantes. Cada escola enviou um ou dois professores para a representar. O Centro de Formação resolveu o problema dele. Portanto, respondem aos seus indicadores e está sempre muito bem. E agora eu pergunto... qual é o impacto depois na sala de aula e na escola? Está a perceber? Não podem ser dois. Continua a ser ...é sempre a mesma situação ...mas também percebo e eu não estou a falar enquanto diretora do centro. Se eu falasse como diretora de centro tinha de ver que tenho ... escolas e tenho que as pensar, não é? O CFAE tem de dar oportunidade a todos. A conclusão a que eu chego? As pessoas estiveram lá e agora? O que é que é feito nas escolas? Eu sei que já não é da responsabilidade do centro, porque o mesmo cumpriu o seu dever. Agora, depois, o que a escola tem de fazer?

Às vezes, não dão tempo, não é porque os próprios diretores não queiram dar tempo...as solicitações são tantas que, muitas vezes, não têm forma de dar. Cá está, porque são sempre os mesmos professores. Não é? Nunca há possibilidade do professor se inscrever. E se o professor se inscreve nestas formações para representar a sua escola... Enquanto diretora de escola, também entendo que não pode ser qualquer um. Tem de haver perfil, não é? Está a perceber? Portanto eu começo a pensar que os centros de formação não podem ter dimensões tão grandes. E tem de haver mais proximidade uns com os outros. A diretora arranja sempre forma de dar resposta a todas as escolas. A diretora do centro nunca deixa ficar uma escola de fora. O problema é o impacto na escola, impacto que tem na sala de aula, mas eu acho que se está a fazer um caminho. Eu vi, por exemplo, com a avaliação, não correu bem, nem correu mal, vai correndo, não é? Mas as pessoas já estão a refletir, vai-se fazendo um caminho, já se está a fazer um bocadinho.

APÊNDICE 14 - Entrevistado 4 – Transcrição de entrevista

Tem e eu vou dizer uma coisa. A nossa escola/ agrupamento de escolas, este ano, sentiu que as pessoas estão de tal maneira, passo a expressão, o termo que a gente diz, assim, pá isto parece um pacote, está tudo atolado, isto qualquer dia... a caixa estoira. Então o que é que a gente fez? Fizemos um curso de formação para a escola. Um curso só para os professores da escola. Nesse curso de formação, encontramos dimensões que achamos que eram boas para a escola, de forma a ser transversal aos desafios que colocados nacionalmente, e um dos pontos foi pensarmos a escola enquanto organização em termos da felicidade. Portanto, todos os professores que a diretora da escola do agrupamento de escolas, a diretora dinamiza muito o pessoal, portanto, manda convocatórias, chama as pessoas chave para envolver, pronto ,nós temos sempre uma representatividade muito grande., então vamos partir daí... pensar e depois de pensarmos como é que nós conseguimos estar felizes na escola, desencadeamos um conjunto de sessões que veio dar resposta ao que o PASEO ,portanto, se pretende que dos alunos ao sair da escolaridade obrigatória, não é? Desenvolvam essas competências, é pôr os colegas e a refletir como é que se trabalha em grupo, as tutorias, o pensar ciência, a criatividade, ou como é que se pensam numa nova organização ou reestruturar a organização, portanto, houve esta preocupação de ver as pessoas saturadas, não vamos andar aqui com... vamos condensar num curso de formação sessões de reflexão e, depois, todas as outras, que cada colega queira se inscrever, inscreve-se, por livre vontade, mas ali sabemos que já é à ponto de reflexão internamente. Esta dinâmica foi interessante. Eu propus à diretora e a diretora propôs-me a mim. Fomos nós. Nós as duas é sempre a mesma situação. Começamos a falar e, depois, chegamos, nada imposto, mas sempre negociado, não é? Com uma visão e com outra.

- De que forma a formação contínua frequentada pelo pessoal não docente tem respondido às necessidades identificadas?

E4: Os centros de formação não têm tanta variedade, mas também não há tanta necessidade, não é? Mas tentam dar resposta a uma percentagem de formação para os não docentes. Agora... cá está, provavelmente, arranjar formadores nesta área, é difícil. E daí é mais fácil, às vezes, para as autarquias, porque eles têm programas que compram e que vêm, passo a expressão, "pacotes já prontos com os formadores".

F. Avaliação da atividade formativa da escola

- A Escola/Agrupamento possui um processo de avaliação da formação? Como funciona?

Quais os intervenientes?

E4: Como a formação é promovida pelo centro de formação, mesmo que seja com formadores da escola, e não seja remunerada, passa sempre pelo centro de formação para ser acreditado. Como o centro de formação, na parte final, manda sempre um inquérito, eles são respondidos e os resultados são enviados para os diretores das escolas. Portanto, é por aqui que há

APÊNDICE 14 - Entrevistado 4 – Transcrição de entrevista

monitorização. A diretora da escola verifica como se está a refletir a formação em termos de escola. Nós temos a avaliação interna da escola, que tem vários parâmetros.

- Como se avalia o impacto/efeitos da formação? Qual o papel do CFAE?

E4: é muito complicado. Acho que há boa vontade e o impacto na sala de aula está a melhorar, está-se a fazer um bom caminho, agora, em termos de tempo, se está a resultar conforme devia..., eu acho que parte pelo seguinte constrangimento: a disseminação na própria escola. O agrupamento de escolas tem muitos formadores que se disponibilizam muito para se ajudarem uns aos outros. Mas nós estamos todos desgastados. Está a perceber? O problema é esse. Eu, se realmente for ao centro de formação, vê o que vê, vai à escola tudo se mostra, mas depois se formos inquirir os professores que estão no terreno e esses, para mim, é que têm de ser muito ouvidos, a conclusão a que se chega é que as pessoas estão saturadíssimas de tudo. Temos é que lhes desburocratizar isto tudo. E como aliviar? deixar de haver determinadas organizações?

G. Validação da entrevista

- Há alguma situação ou opinião que considere relevante? Deseja acrescentar alguma coisa?

E4: Disponha. Dê-me depois o feedback do estudo.

- Para concluir, gostaria de, mais uma vez, agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

APÊNDICE 15 - Entrevistado 5 – Transcrição de entrevista

A. Legitimação da entrevista
<ul style="list-style-type: none">• Obrigada por participar neste estudo que, como já referi anteriormente, tem como objetivo compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.• Deseja mais algum esclarecimento acerca deste trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma ideia que não tenha ficado clara? Há alguma questão que queira colocar? E5: não, acho que o seu email foi claro.• Autoriza a gravação da entrevista de modo a facilitar a posterior transcrição para análise? Importa-se que tome algumas notas? E5: claro.
B. Perfil do entrevistado
<ul style="list-style-type: none">• Qual é a sua idade? E5: tenho 56 anos.• Qual o seu percurso académico e profissional? E5: licenciatura em história. Professor.• Há quantos anos desempenha funções como professor? E5: neste agrupamento, talvez tenha de fazer contas, mas há uns vinte e dois, vinte e três anos.• Há quantos anos está responsável pelo plano de formação da Escola/Agrupamento? E5: pelo plano de formação, há quatro anos. Este é o quinto ano.• Quais as suas responsabilidades como elemento da comissão pedagógica (através da secção de formação e monitorização (SFM)) do CFAE? E5: o meu trabalho no CFAE é acompanhar a comissão pedagógica, dar um parecer sobre o plano de formação e sobre a própria avaliação do plano de formação. A nível interno, sou responsável pela elaboração do plano de formação e pelo acompanhamento e monitorização do mesmo.
C. Avaliação Externa das Escolas
<p>Identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria no âmbito do planeamento, gestão e ação educativa das escolas é um dos objetivos da AEE. O Quadro de Referência do 3º ciclo de AEE possui, nos domínios de Autoavaliação e de Liderança e Gestão, referentes relativos à organização, afetação e formação dos recursos humanos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Já participou, como elemento da SFM do CFAE, em alguma AEE? Se sim, em que painel? E5: sim, já participei.• A informação obtida através do processo de AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

APÊNDICE 15 - Entrevistado 5 – Transcrição de entrevista

E5: sim, contribui, sobretudo, na questão da identificação, mais do que a identificação dos pontos fortes, sobretudo na identificação dos pontos fracos e das oportunidades de melhoria. Neste sentido, agora, estamos em processo de elaboração do novo projeto educativo da escola e uma das fontes que vamos usar, que estamos a usar, é, precisamente, o relatório de avaliação externa, em particular, o que foi identificado como “ponto fraco” para prevermos, no projeto educativo, medidas para ultrapassar esses pontos fracos.

- Considera que a AEE tem fornecido informação importante no que diz respeito às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E5: pouca informação. Eu penso que o relatório faz apenas uma breve alusão à questão da formação. Também são muitos âmbitos de atuação... são muitos pontos abordados, mas faz essa referência, e o facto de eu ter sido convidado para integrar um painel evidencia, também, essa importância que é dada pela própria avaliação externa à questão da formação de docentes e não docentes. Já não me recordo bem, já há mais de dois anos (antes da pandemia), mas foram, essencialmente, questões sobre o desenvolvimento do plano e sobre o diagnóstico de necessidades. Se o plano contribui para satisfazer essas necessidades de formação.

D. CFAE no processo de AEE

- Qual o papel da SFM na AEE?
- Como elemento da comissão pedagógica e da SFM do CFAE solicita o apoio do mesmo no sentido de responder às necessidades de formação emergentes da AEE? Se não, porquê? Se sim, de que forma?
- O CFAE tem apresentado respostas para as necessidades de formação emergentes do processo de AEE? Se não, porquê? Se sim, que tipo de respostas?

E5: a elaboração do plano de formação parte sempre dessa articulação com o centro de formação. Embora, nos últimos anos, talvez, nos últimos seis, oito anos, o próprio centro de formação não tem muita flexibilidade para poder responder às necessidades de formação das escolas, porque as prioridades de formação têm sido impostas centralmente por causa dos programas e não tem havido muito essa possibilidade de responder às necessidades das escolas. Nós, com o nosso centro, temos sido auxiliados e temos tido a oportunidade de fugir, um pouco, a esses planos nacionais, por dois motivos. Primeiro porque o Centro de Formação tem um apoio da Câmara Municipal, um apoio financeiro, que lhe permite lançar ações que respondem, precisamente, às necessidades identificadas pelas próprias escolas, e o segundo tem a ver com o facto de nós sermos um agrupamento TEIP e que recebe, também, financiamento nesse âmbito e uma parte do financiamento é, também, para a qualificação do pessoal docente e não docente. Os apoios permitem-nos, e tem acontecido todos os anos, em articulação com o centro de formação, realizar cursos e oficinas de formação específicas para

APÊNDICE 15 - Entrevistado 5 – Transcrição de entrevista

as nossas cidades e para os professores do nosso agrupamento. Embora seja certificada pelo centro de formação, ela é realizada exclusivamente para o nosso agrupamento.

Pelas limitações financeiras do próprio centro, agora, o que acontece, com muita frequência, é o próprio centro estar aberto a apoiar as escolas. São os próprios formadores que se oferecem para dinamizar ações de formação dentro da sua escola, às vezes, até envolvendo outras escolas, e que é certificada pelo centro. Trata-se de formação contextualizada, que diz respeito às necessidades identificadas no próprio agrupamento. Por exemplo, há mais de uma década, realizamos, anualmente, umas jornadas pedagógicas e que, nos últimos cinco anos, têm sido certificadas pelo Centro de Formação, como uma ação de curta duração. Há sempre essa disponibilidade. Estas ações surgem da boa vontade dos nossos convidados e dos próprios colegas aqui da escola, que se disponibilizam para fazer a ação de formação, no âmbito dessas jornadas.

E. Plano de formação da escola

- Como é efetuado o levantamento das necessidades de formação da Escola? (Quem efetua? Quando? Quais os procedimentos?)
- Como é elaborado o plano de formação da escola? (Quem elabora? Quando? Quais os procedimentos?)

E5: Quando fazemos a avaliação do plano anterior, ou seja, no inquérito de avaliação do plano anterior, fazemos, também, sempre, o diagnóstico das necessidades para o próximo plano de formação. Os nossos planos de formação são plurianuais e, portanto, nós, de dois em dois anos, fazemos, simultaneamente, a avaliação do plano anterior e as propostas, o levantamento das necessidades de formação para o próximo bi-ano. É um inquérito que é respondido por todos os docentes e é um instrumento, não só de avaliação, como de diagnóstico, que usamos com regularidade e que é bastante participado. Embora seja voluntário (só responde quem quer, e nós, como é anónimo, não temos a possibilidade de saber quem é que responde) é respondido entre setenta a oitenta por cento, que é bastante bom. Nós, no âmbito do plano anual de atividades temos, também, todos os anos, atividades de formação que surgem, e isso acontece muitas vezes. Como o plano de formação é plurianual, há necessidades que surgem naquele momento e que passam pelo conselho pedagógico e, necessariamente, elas têm de ser aprovadas em conselho pedagógico, mas que passam a integrar o plano de formação. O nosso plano de formação nunca é fechado, está sempre em aberto, e com essa possibilidade de integrar ações, ou de curta duração, ou até mesmo ações de formação informais que se vão realizando de acordo com as necessidades que vão surgindo no momento. Aliás, iniciou-se este ano um novo ciclo e temos um novo plano de formação aprovado e, embora ele tenha sido aprovado em outubro/novembro, já surgiram novas propostas de formação para esse plano.

APÊNDICE 15 - Entrevistado 5 – Transcrição de entrevista

No nosso plano de formação incluímos as propostas do plano de formação do centro de formação (e que nós sabemos que o ano passado, este ano, e no próximo ano, vão ser sobre o âmbito digital), embora não se destinem exclusivamente aos nossos docentes (as turmas incluem docentes de todos os agrupamentos), e depois temos ações de formação, que também são ações acreditadas, de vinte e cinco e de cinquenta horas, que são exclusivamente para nós e que são ou financiadas pelo projeto TEIP ou dadas, gratuitamente, pelo formadores e, depois, temos ainda outras ações mais pequenas, e essa é uma parte significativa do nosso plano, que são ações de intraformação, ao nível dos próprios departamentos, que se oferecem para dinamizar pequenas ações de formação, muitas vezes, que são o resultado das ações que os formandos frequentam. Há sempre esse compromisso de se poder disseminar os conteúdos dessa formação junto dos seus colegas. Temos, também, pedido muito, aliás, foi uma prioridade deste nosso plano, precisamente, privilegiar essa interformação.

- De que forma a formação contínua frequentada pelos docentes tem respondido às necessidades identificadas?
- A formação contínua frequentada pelos docentes atentou às prioridades pedagógicas? Se não, porquê? Se sim, quais prioridades?

E5: Sim. Sim.

- De que forma a formação contínua frequentada pelo pessoal não docente tem respondido às necessidades identificadas?

E5: A responsabilidade pela formação do pessoal não docente é do município. Nós temos algumas ações muito episódicas para questões muito particulares, por exemplo, tivemos há dois anos uma sobre bibliotecas escolares para os assistentes operacionais das bibliotecas escolares, mas quem tem sido o responsável pela formação do pessoal não docente, nos últimos anos, tem sido a câmara municipal e têm desenvolvido ações nesse sentido.

O inquérito que aplicamos, de diagnóstico de necessidades e de avaliação do próprio plano, não apenas aos docentes, mas também aos não docentes. Nós temos, também, conhecimento dessas necessidades que, depois, fazemos chegar à Câmara. Mas quem tem sido responsável é, sobretudo, a Câmara. Embora nós tenhamos, também, as pequenas ações para as necessidades imediatas.

F. Avaliação da atividade formativa da escola

- A Escola/Agrupamento possui um processo de avaliação da formação? Como funciona? Quais os intervenientes?

E5: A partir do inquérito faz-se o tal relatório de avaliação do plano de formação, que vai ao conselho pedagógico, e o mesmo emite um parecer.

Os questionários são da responsabilidade do centro de formação. São inquéritos que, no caso do centro de formação, são padronizados e são comuns a todas as ações de formação. No caso

APÊNDICE 15 - Entrevistado 5 – Transcrição de entrevista

da formação interna, o próprio formador recolhe esse feedback. A formação interna é da responsabilidade do próprio formador. O questionário de avaliação do plano é aplicado de dois em dois anos. O último foi em julho. A avaliação do plano anterior. Há uma parte que mede o impacto do plano anterior e outra de diagnóstico de necessidades de formação. Quando fazemos o inquérito de avaliação e o diagnóstico de necessidades há um compromisso do nosso plano de satisfazer essas necessidades de formação. Portanto, no próprio plano diz que aquela ação de formação diz respeito a esta necessidade de formação identificada, faz sempre referência à tal prioridade de formação identificada nos inquéritos.

- Como se avalia o impacto/efeitos da formação? Qual o papel do CFAE?

E5: Há uma parte que mede o impacto do plano anterior e outra de diagnóstico de necessidades de formação.

G. Validação da entrevista

- Há alguma situação ou opinião que considere relevante? Deseja acrescentar alguma coisa?

E5: Boa sorte para a sua investigação.

- Para concluir, gostaria de, mais uma vez, agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

APÊNDICE 16 - Entrevistado 6 – Transcrição de entrevista

A. Legitimação da entrevista
<ul style="list-style-type: none">• Obrigada por participar neste estudo que, como já referi anteriormente, tem como objetivo compreender em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.• Deseja mais algum esclarecimento acerca deste trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma ideia que não tenha ficado clara? Há alguma questão que queira colocar? E6: Acho que percebi, mas se quiser fazer uma pequena explicação... pode fazer. (Breve explicação)• Autoriza a gravação da entrevista de modo a facilitar a posterior transcrição para análise? Importa-se que tome algumas notas?• E6: (Consentimento livre e esclarecido)
B. Perfil do entrevistado
<ul style="list-style-type: none">• Qual é a sua idade? E6: tenho 47 anos.• Qual o seu percurso académico e profissional? E6: sou professor do primeiro ciclo (formação de base). Tirei o Bacharelato e, mais tarde, fiz um complemento de formação que deu equivalência a licenciatura. Ainda frequentei, mas não concluí, um mestrado e um doutoramento. Fiz as partes curriculares, mas as teses, como são coisas mais complicadas e que exigem muita disponibilidade, acabei por ficar só com a parte curricular. Tenho sido professor do primeiro ciclo, no entanto, passei, acho que foram dois ou três anos, pela educação de adultos, na área de alfabetização, e também trabalhei num centro da área educativa, que tinha a ver com a gestão da educação de adultos a nível distrital, já há vinte anos, mais ou menos. Agora, além de ser professor do primeiro ciclo, tenho exercido várias funções de coordenação dentro do agrupamento.• Há quantos anos desempenha funções como professor? E6: (26 anos de serviço).• Há quantos anos está responsável pelo plano de formação da Escola/Agrupamento? E6: estou há uns três anos, penso eu. É uma secção do conselho pedagógico, ou seja, como tenho assento no conselho pedagógico, porque sou coordenador de cidadania e sou coordenador TEIP, acabei por ter que ficar, também, com essa tarefa. Tenho tentado fazer o meu melhor, dentro daquilo que são estas atribuições todas.• Quais as suas responsabilidades como elemento da comissão pedagógica (através da secção de formação e monitorização (SFM)) do CFAE?

APÊNDICE 16 - Entrevistado 6 – Transcrição de entrevista

E6: No fundo, as minhas responsabilidades relacionam-se com o “fazer a ponte” com o conselho pedagógico do agrupamento. Claro que o diretor é sempre a figura máxima que representa o agrupamento e que vai, no fundo, propor as linhas orientadoras do agrupamento, relativamente à formação, mas, depois, também, este elemento da SFM acaba por ser outro elo e faz outro tipo de trabalho (até a auscultação dos colegas dos diferentes departamentos, relativamente às necessidades de formação, da elaboração do plano de formação). Tudo aquilo que é mais burocrático, digamos assim, acaba por passar, um bocadinho, pelo papel que eu represento. Depois, também, no conselho pedagógico, apresentar o plano de formação e fazer os balanços do plano de formação.).

C. Avaliação Externa das Escolas

Identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria no âmbito do planeamento, gestão e ação educativa das escolas é um dos objetivos da AEE. O Quadro de Referência do 3º ciclo de AEE possui, nos domínios de Autoavaliação e de Liderança e Gestão, referentes relativos à organização, afetação e formação dos recursos humanos.

- Já participou, como elemento da SFM do CFAE, em alguma AEE? Se sim, em que painel?

E6: sim. Não me lembro em que papel é que eu estive porque, como eu já lhe disse, tenho várias coordenações, mas acabámos por falar um pouco de tudo e a parte da formação é sempre essencial. Portanto, eu estive já nessa última. Eu lembro-me de se ter abordado esse assunto.

- A informação obtida através do processo de AEE contribui para o desenvolvimento e melhoria dos procedimentos e das práticas das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E6: acho que sim porque, no fundo, o que se pretende com o processo é, de facto, identificar quais são os pontos fortes (aquilo que nós já, de alguma forma, conseguimos fazer bem, que são práticas sustentadas no tempo, que já estão adquiridas por toda a comunidade) e, depois, tentarmos ver aquilo que precisamos melhorar e é sempre bom termos olhares externos, que são direcionados para determinados aspetos e que vão, de alguma forma, ter outra visão que nós não temos e que nos pode ajudar (são instrumentos de orientação que nos vão ajudar a melhorarmos as nossas práticas) e, portanto, é sempre nessa lógica que eu participo. Tenta-se, sempre, retirar, desses painéis de avaliação externa, aquilo que nos é dito e que pode ser melhorado, ou seja, o que é que nós podemos implementar para que, no futuro, possamos dar mais alguns passos na direção de sermos uma escola de excelência. Através da leitura do relatório consegue-se perceber que há coisas que já estão bem e que nós não precisamos de mexer, porque estão bem sustentadas e que há outras que precisamos melhorar e que temos que dar alguns passos nesse sentido.

APÊNDICE 16 - Entrevistado 6 – Transcrição de entrevista

- Considera que a AEE tem fornecido informação importante no que diz respeito às necessidades de formação dos recursos humanos das escolas? Se não, porquê? Se sim, de que forma?

E6: mais ou menos. Penso que acabamos por ter uma noção das necessidades de formação que temos, internamente. Porque como este é um processo bastante dialogado, digamos assim, entre todos os intervenientes e todos aqueles que necessitam de passar pelo processo de formação contínua. Claro que, como eu dizia há pouco, também é importante, de vez em quando, termos um olhar externo que nos indica caminhos que, às vezes, nós, muito provavelmente, não estamos a ver. Daquilo que me recordo, acho que o plano de formação está de acordo com as necessidades que são elencadas, portanto, que o pessoal docente e não docente acaba por elencar. O único senão, provavelmente, terá sido a pouca formação ao pessoal não docente. O único ponto menos positivo que possa ter sido apontado foi em relação à formação do pessoal não docente, que, se calhar, é a nível geral, porque é uma área que não se tem apostado tanto. Há muita formação na área docente, dentro dos vários grupos de recrutamento, mas tendemos a esquecer-nos, um bocadinho, da importância que o pessoal não docente tem em vários aspetos e da importância da formação para este grupo. Portanto, se calhar, poderá ter sido um dos aspetos menos positivos e que, de facto, é verdade.

D. CFAE no processo de AEE

- Qual o papel da SFM na AEE?
- Como elemento da comissão pedagógica e da SFM do CFAE solicita o apoio do mesmo no sentido de responder às necessidades de formação emergentes da AEE? Se não, porquê? Se sim, de que forma?
E6: como a sede do CFAE é mesmo na sede do agrupamento e a colega que está a coordenar o CFAE, a diretora, é uma antiga professora daquela escola, há uma grande proximidade e, muitas vezes, as pessoas vão diretas ao centro de formação. Aquilo em que eu peço mais apoio, talvez seja..., lembro-me, por exemplo, no meu primeiro ano, para elaborar o plano de formação e, claro, era tudo uma novidade para mim, portanto tive de ter ali algum apoio.
- Como comunica e articula a informação relativa à AEE com os restantes elementos da SFM?
E6: tive colegas do CFAE que me ajudaram nessa parte. Como vamos tendo reuniões, de alguma forma regulares, dentro da secção, da equipa pedagógica dos diferentes agrupamentos, acabámos por nos apoiar uns aos outros e perceber, através da experiência de uns e de outros os melhores caminhos, as melhores metodologias. Quando as coisas já estão encadeadas é mais fácil. Quando começamos tudo de novo é mais difícil.
- O CFAE tem apresentado respostas para as necessidades de formação emergentes do processo de AEE? Se não, porquê? Se sim, que tipo de respostas?

APÊNDICE 16 - Entrevistado 6 – Transcrição de entrevista

E6: acho que não temos tido dificuldade. Como já disse, quando é detetada uma necessidade (tirando aqueles planos que são obrigatórios: o de capacitação digital, o projeto Maia e outros) específica, que está relacionada com um determinado grupo de recrutamento, com determinado nível de ensino, e como são as próprias pessoas a reportar essas necessidades, já estamos a ir, um bocadinho, ao encontro daquilo que é essencial e que é possível. Claro que, de vez em quando, é preciso, também, chamar a atenção para as que estão mais vulneráveis, que precisam de um reforço. Nós notamos, por exemplo, que, ao nível do primeiro ciclo, a educação física é uma área muito esquecida. Tendemos a focar-nos muito nas áreas académicas, apenas, e as áreas da educação física e das expressões tendem a ser mais esquecidas, e há uma necessidade aí. E, portanto, quando conseguimos aperceber-nos que temos essa necessidade podemos fazer a proposta para que haja formação nesse sentido. Embora eu ache que, atualmente, acabamos por conseguir cobrir grande parte das áreas de formação, porque o plano de formação tem imensas ações de formação, de diferentes durações, temas mais diversos, ou seja, é bastante polivalente.

E. Plano de formação da escola

- Como é efetuado o levantamento das necessidades de formação da Escola? (Quem efetua? Quando? Quais os procedimentos?)
- Como é elaborado o plano de formação da escola? (Quem elabora? Quando? Quais os procedimentos?)

E6: aproveitamos os recursos do CFAE, que depois acabam por condensar a informação de todas as escolas, mas, depois, também, em sede de conselho pedagógico, é pedido aos coordenadores do departamento que façam essa auscultação junto dos seus departamentos, dos seus grupos disciplinares de forma a que, depois, também haja uma maior proximidade. Portanto, uma auscultação mais próxima, que as pessoas se sintam mais ouvidas, digamos assim, e não apenas por um mero formulário. É um processo que é complementar, mas também é importante.

Cada escola associada tem o seu próprio plano de formação, depois há formações que são comuns aos vários agrupamentos. Socorremo-nos dos recursos do CFAE para implementar e para fazer a formação, mas cada agrupamento tem o seu próprio plano de formação, adequado às suas necessidades.

- De que forma a formação contínua frequentada pelos docentes tem respondido às necessidades identificadas?
- A formação contínua frequentada pelos docentes atentou às prioridades pedagógicas? Se não, porquê? Se sim, quais prioridades?

E6: acho que temos conseguido. O plano é tão abrangente, tão diverso, que temos conseguido abranger não só aquilo que é, no fundo, obrigatório, financiado, e que acaba por ser, de alguma

APÊNDICE 16 - Entrevistado 6 – Transcrição de entrevista

forma, quase que obrigatório para toda a gente, mas também aquelas necessidades mais específicas da didática, da pedagogia de determinado grupo disciplinar. Por exemplo, sente-se a necessidade de uma formação num conteúdo mais específico, numa didática mais específica e, então aí, é feita uma formação (oficina, seminário, etc). Acho que temos conseguido dar resposta às diferentes necessidades e apelos que nos são feitos pelos professores.

- De que forma a formação contínua frequentada pelo pessoal não docente tem respondido às necessidades identificadas?

E6: há muita formação na área docente, dentro dos vários grupos de recrutamento, mas tendemos a esquecer-nos um bocadinho da importância que o pessoal não docente tem em vários aspetos e da importância da formação para este grupo.

F. Avaliação da atividade formativa da escola

- A Escola/Agrupamento possui um processo de avaliação da formação? Como funciona? Quais os intervenientes?

- Qual o papel do CFAE no processo de avaliação da atividade formativa da Escola/Agrupamento de Escolas?

E6: sim, todos os formandos são chamados a fazer uma avaliação da formação, no seu final, portanto, faz parte do processo. É dessa forma que nós conseguimos perceber, realmente, que formação é que teve impacto. É importante percebermos o impacto na prática letiva e, portanto, isso é feito através de questionários que são lançados no final da formação e através de vários parâmetros faz-se a avaliação do formador, da formação e de outros aspetos. Portanto, isso é obrigatório. Não quer dizer que toda a gente responda, mas a grande maioria responde. É um dado muito importante e que nos ajuda, de facto, a planificar futuros planos de formação e a rever aquilo que há para rever. É, de facto, fundamental.

- Como se avalia o impacto/efeitos da formação? Qual o papel do CFAE?

E6: não existe esse *follow up*, daquilo que é a atividade formativa, do impacto que realmente tem ao longo do tempo, acabamos por não ter feito muito isso. Não quer dizer que não seja feito numa ou noutra situação, mas não é muito feito. Não tão direcionada, ou seja, não há um inquérito tão direcionado para cada formação, mas, de facto, de forma informal faz-se quando se faz o balanço. É um bocadinho mais informal.

G. Validação da entrevista

- Há alguma situação ou opinião que considere relevante? Deseja acrescentar alguma coisa?

E6: Acho que é importante sempre o reforço dessa parte (relativo aos recursos humanos) porque nós acabamos por acumular muitas funções na escola, além da nossa função principal, não é? E que, muitas vezes, nos esquecemos que essa é a principal, sermos professores, e gastamos muito tempo noutras coisas que são também importantes, como é óbvio, mas que nos

APÊNDICE 16 - Entrevistado 6 – Transcrição de entrevista

tiram muito tempo ao que é essencial e, de facto, não há muita atenção a isso. Ou seja, o tempo que é dado é muito reduzido. Neste caso, no caso da secção de formação nem sequer tem tempo nenhum, porque como é uma secção do conselho pedagógico, por inerência, ao ser membro do conselho pedagógico tenho determinadas funções, portanto tenho que as cumprir dentro do meu horário letivo. Mas acho que, de facto, no próprio centro de formação, em termos de recursos humanos, tem sido, nos últimos anos, muito difícil.

Espero que tudo corra pelo melhor, conforme deseja, que corra tudo bem e que termine com sucesso.

- Para concluir, gostaria de, mais uma vez, agradecer a sua disponibilidade e colaboração.