

Fernando António Macedo Azevedo

**A formação contínua de  
professores na escola pública -  
um estudo de caso**

— MESTRADO ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Fernando António Macedo Azevedo

## **A formação contínua de professores na escola pública - um estudo de caso**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Orientação

*Prof. Doutor António José Guedes*

**MESTRADO ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor António José Guedes, meu orientador, pelo seu incentivo, pela sua disponibilidade e pelas preciosas indicações fornecidas ao longo do caminho por mim percorrido.

A todos os professores que tive neste trajeto, pela sua contribuição para a minha formação.

Aos colegas deste Curso com quem tive o gosto de trabalhar e de aprender um pouco mais.

Aos diretores e coordenadores que colaboraram amavelmente neste estudo.

Ao Agrupamento que me acolhe e tem possibilitado o meu desenvolvimento profissional.

## **DEDICATÓRIAS**

À memória dos meus pais, a quem muito devo e que recordo com saudade.

À minha família mais próxima, Filomena, Inês e Luís, meu aconchego.

A todos aqueles que, como eu, se empenham e acreditam que a sua ação contribuirá para um futuro melhor.

## RESUMO

A educação é um fenómeno multidimensional e complexo, sendo considerado um eixo estratégico e alavanca de desenvolvimento de um país. A escola, como palco de inúmeras tensões e desafios, deverá assumir um papel determinante na melhoria da qualidade do ensino, no desenvolvimento dos seus profissionais e no seu próprio desenvolvimento organizacional. Esta conceção contraria a visão tradicional da Administração Central que impõe mudanças no sentido *top-down*, que tendem a revelar-se desajustadas às organizações, dificultando em algumas circunstâncias a necessária dinâmica evolutiva. Por vezes, as dificuldades resultam do funcionamento de estruturas intermédias, como é o caso dos centros de formação de associação de escolas, que atualmente desenvolvem a sua atividade com inúmeras limitações. Do interior das escolas advêm ainda outros problemas resultantes da escassez de recursos, da (in)ação estratégica ou da dificuldade da interação dos seus atores.

Tendo presente que há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento organizacional das instituições e o desenvolvimento profissional dos seus docentes, emerge o conceito de formação contínua centrada na escola, entendido como processo estratégico de (auto)capacitação implementado a partir dos seus problemas e das necessidades dos seus profissionais, que poderá potenciar respostas aos desafios constantes que ambos enfrentam, contribuindo decisivamente para a sua evolução.

Esta realidade constitui o foco deste trabalho, que parte do enquadramento teórico e legal da temática para o estudo da dinâmica formativa de um agrupamento de escolas públicas, culminando na projeção estratégica da ação prospetiva fundamentada, otimizadora da formação contínua e potenciadora do desenvolvimento da Instituição e dos seus docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação contínua; profissionalidade docente; desenvolvimento organizacional; formação centrada na escola.

## **ABSTRACT**

Education is a multidimensional and complex phenomenon, which is regarded as a strategic axle and the lever of the development of a country. A school, as the place of many challenges and tensions, must play a key role in improving the quality of education, in the development of its professionals and in its own organizational development. This concept goes against the traditional view of the Central Administration which imposes changes on a top-down direction that tend to be inadequate to organizations, making it harder for the necessary evolution to occur under certain circumstances. Sometimes the difficulties arise from the way of functioning of the intermediate structures, as it is the case of the association of training centres in schools, which currently develop their activity under numerous constraints. Other problematic issues also arise from inside the schools due to the scarcity of resources, the strategic (non)action or the difficulty in interacting of the intervenients.

Taking into consideration that there is an intrinsic relationship between the organizational development of institutions and the professional development of their teachers, there is the emergence of the concept of continuing training focused on school, regarded as a strategic process of (self) training implemented from its problems and the teachers' needs, which will contribute to find answers to the constant challenges that they face, being a decisive contribute to evolution.

This reality is the focus of this work, which begins with the legal and theoretical framework, goes on to the dynamics of professional training of a group of public schools and culminates in the strategic projection of justified prospective action, which optimizes continuous training and enhances the development of the institution and of the teachers.

**KEYWORDS:** Continuous training; teacher's professional development; organizational development; training focused on school.

## ÍNDICE

Lista de abreviações.....	6
Índice de figuras, tabelas e gráficos.....	7
Introdução.....	8
1. A formação contínua de professores na escola pública – uma problemática nos dias de hoje.....	10
2. Objetivos do projeto.....	14
3. O contexto – um «caso» específico.....	15
4. Enquadramento da temática.....	18
4.1. Professor – uma profissão em contínuo desenvolvimento.....	18
4.2. A formação contínua e especializada na construção da profissionalidade docente.....	21
4.3. Modelos de formação contínua.....	29
4.3.1. A formação centrada na escola.....	33
4.3.2. A importância da diagnose na formação centrada na escola.....	38
4.4. Formação contínua – <i>quo vadis?</i> .....	42
5. Investigação empírica.....	48
5.1. Metodologia e recolha de dados.....	50
5.2. Apresentação e análise dos dados.....	54
5.2.1. Sintetizando (ou clarificando <i>a escuta</i> ), para melhor projetar a ação.....	74
6. Plano de ação.....	81
6.1. Definição do Plano.....	82

6.2. Avaliação do Plano.....	91
Considerações finais.....	94
Referências bibliográficas.....	96
Anexos.....	102
Anexo A – Síntese do Plano de Formação do Agrupamento ações concretizadas em 2013/14 e 2014/15.....	103
Apêndices.....	108
Apêndice 1 – Documento preparatório dos guiões das entrevistas.....	109
Apêndice 2 – Guiões das entrevistas e do <i>focus group</i> .....	116
Apêndice 3 – Transcrição das entrevistas e do <i>focus group</i> .....	124
Apêndice 4 – Análise das entrevistas e do <i>focus group</i> .....	142
Apêndice 5 – Documento preparatório do Plano de Ação.....	168

## LISTA DE ABREVIACÕES

Agrup. – Agrupamento de Escolas  
C(nº) – Coordenador de Departamento do Agrupamento  
CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua  
CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas  
C.N.E. – Conselho Nacional de Educação  
Conselho Administ. – Conselho Administrativo  
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens  
DA – Diretor do Agrupamento  
DC – Diretora do Centro de Formação de Associação de Escolas  
DPC – desenvolvimento profissional contínuo  
D.T. – Diretor de Turma  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
M.E. – Ministério da Educação  
O.C.D.E. – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
P.E. – Projeto Educativo  
RAAG – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário  
RJFC – Regime Jurídico da Formação Contínua  
Subcoord. – subcoordenador de disciplina



## ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Estatuto do desenvolvimento profissional contínuo para os professores, 2011/12.....	22
Tabela 1 – Orientações conceituais sobre formação de professores segundo diferentes autores.....	32
Gráfico 1 – Razões de não participação de professores em formação profissional.....	43

## INTRODUÇÃO

A escola de hoje é um palco para onde convergem muitas das questões que afetam a sociedade atual e também encerra, ela própria, algumas problemáticas que advêm dos seus atores ou do seu normal funcionamento enquanto organização integrada no Sistema Educativo. A este propósito, um estudo do Conselho Nacional da Educação refere que “embora a formação de professores não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas” (Conselho Nacional de Educação, 2014, p. 270). Com efeito, é consensual que a formação está diretamente ligada à qualidade do desempenho, quer dos docentes que iniciam o exercício da profissão, quer daqueles que exercem funções há mais tempo, e que se defrontam igualmente com desafios e problemáticas decorrentes da ação educativa e do devir constante que os rodeia. As próprias instituições de ensino público onde estes profissionais se integram, outrora escolas de pequena ou média dimensão, em muitos casos viram-se fundidas ou inseridas noutras organizações maiores e mais complexas, os agrupamentos, originando novos desafios e novas problemáticas a nível organizativo e estratégico, bem como na vertente ligada ao exercício individual da profissão.

Por outro lado, o refreamento da entrada na profissão docente de recém-formados que se tem verificado no nosso país, poderá também contribuir para que a formação contínua venha a assumir uma nova centralidade como forma de impedir a cristalização das práticas dos docentes em exercício, possibilitando o seu desenvolvimento profissional, a sua adaptação e resposta às novas realidades, às novas mundivivências e aos conhecimentos hodiernos, contribuindo desse modo para que a educação em Portugal seja de facto um desígnio nacional e suporte de progresso social.

Nos últimos anos a escola pública tem enfrentado diversas vicissitudes e tem percorrido um trajeto marcado por diferentes discursos de política

educativa, que se repercutem na sua ação. A formação contínua em particular tem refletido esta situação, encontrando-se neste momento numa encruzilhada em que não se vislumbra no imediato uma saída segura e tranquila, urgindo analisar a sua realidade, problematizá-la e apontar possíveis caminhos vindouros.

É precisamente nesta encruzilhada que se insere este trabalho, que procurará lançar um olhar assumidamente intersubjetivo sobre a formação contínua desenvolvida num agrupamento de escolas públicas, desencadeando um processo de *escuta sensível* (Berger, 1992), tentando a partir daí perspetivar linhas de ação que apontem caminhos possíveis, à luz dos preceitos teóricos e legais ligados a esta problemática. Dada a sua vastidão, não haverá a pretensão de tratar exaustivamente todos os aspetos da temática, pelo que focalizará os elementos considerados pertinentes para o tratamento da questão central. Não deixará também de lançar possíveis pistas para trabalhos futuros.

Não existindo a pretensão de efetuar generalizações abstratas e eventualmente inadequadas face a outras realidades ou contextos, este trabalho contribuirá eventualmente para perspetivar resposta(s) que poderão significar um avanço qualitativo na formação contínua a implementar nas circunstâncias atuais.

## **1. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA – UMA PROBLEMÁTICA NOS DIAS DE HOJE**

O conceito de formação contínua surge associado de forma recorrente ao conceito de desenvolvimento pessoal e profissional, isto é, perspetiva-se a formação ao longo da vida de modo a suportar o crescimento profissional do professor em permanente aperfeiçoamento, colocando-se o enfoque na aquisição/aprofundamento de competências e na resposta aos constantes desafios ligados ao exercício das suas funções. Contudo, o professor é um indivíduo que age e interage num contexto, estando inserido numa instituição – a escola - que se enquadra no sistema educativo nacional e que também ela necessita de desenvolver a sua ação de modo dinâmico e adequado à sua missão, aos seus princípios e aos desafios que enfrenta enquanto organização educativa que presta um serviço público.

Em Portugal, a tão propalada crise económica e financeira vivida atualmente tende a refletir-se em todos os domínios da vida das pessoas e das organizações, originando constrangimentos de diversa ordem. Esta situação assume contornos de maior relevo no setor público da educação não superior e em particular na área da formação contínua, que geralmente não encontra qualquer verba atribuída para este fim no orçamento das instituições. Os próprios centros de formação de associação de escolas (CFAE), outrora polos aglutinadores de recursos financeiros e formativos, encontram-se também em asfixia financeira gerando inúmeros constrangimentos e consequentemente uma forte limitação da sua ação na resposta às necessidades formativas das escolas associadas e dos seus docentes.

Face à escassez de recursos que limita ou cerceia o papel da formação contínua na profissionalidade docente e no desenvolvimento das próprias escolas, tende a existir um desfazamento entre a oferta formativa e as necessidades reais, emergindo uma problemática para a qual urge procurar

resposta(s). Assim, considerando esta realidade vivida nos dias de hoje, torna-se necessário (re)pensar os caminhos a seguir e procurar implementar a formação contínua recentrando-a numa conjugação da perspetiva do profissional da educação com a perspetiva de desenvolvimento da organização educativa (a escola) onde está inserido, traduzida na projeção da sua ação estratégica.

Por conseguinte, constitui-se como objetivo central da problemática a investigar a questão que a seguir se evidencia:

*- Como otimizar atualmente a formação contínua de professores numa escola pública, tendo em conta os seus objetivos estratégicos?*

Com efeito, as transformações no sistema educativo e nos alunos geram a necessidade contínua de adequação e resposta a novas realidades e a novos desafios por parte dos professores, mas também por parte das escolas. A formação contínua poderá funcionar como vetor de desenvolvimento, inovação e mudança de ambos tendo em vista esses novos desafios e realidades emergentes, sendo assim imperiosa a articulação entre as necessidades de formação dos docentes e da própria escola. Aliás, a Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas nos seus artigos 71.º e 72.º e em particular os artigos 6.º e 10.º do Estatuto da Carreira Docente adiante referenciado, apontam a formação contínua não só como um direito, mas também como um dever do profissional que exerce funções públicas, constituindo uma condição para a sua avaliação de desempenho e progressão na carreira, competindo à instituição em que está inserido proporcionar-lhe essa atividade. Deste modo será lógico que, no caso das escolas, se procure conjugar a profissionalidade docente com a ação estratégica destas instituições.

No entanto, as fortes restrições orçamentais atrás referidas, aliadas muitas vezes à ausência de visão prospetiva tendem a propiciar respostas formativas insuficientes ou casuísticas, ao sabor da oportunidade do momento, sem uma linha de rumo definida e por conseguinte sujeitas à

improficiência e a possíveis desvios em relação ao verdadeiro papel que a formação contínua pode desempenhar, podendo contribuir inclusive para a desvalorização da sua importância na evolução das instituições, da educação desenvolvida e do sistema educativo, o que será *contra natura* e deverá ser evitado.

Em suma, o desenvolvimento deste trabalho procurará tornar mais claros os principais fatores ligados a esta problemática e apontará pistas de ação adequadas à realidade e ao papel que a formação contínua efetivamente deverá desempenhar na profissionalidade docente e na escola-organização educativa. Uma vez que esta área é bastante ampla, podendo percorrer um caminho desde a análise e priorização de necessidades até à concretização das iniciativas formativas com os seus inerentes impactos, a sua total abrangência com o maior detalhe não será compatível com a natureza deste trabalho. Deste modo, por opção, será privilegiado o processo de diagnose da formação contínua docente, pois será determinante nas fases seguintes, que ainda assim não serão colocadas totalmente de parte.

### 1.1. DAS MINHAS MOTIVAÇÕES

Sinto-me totalmente comprometido com a atividade docente e reconheço a paixão pela área da formação contínua, que vislumbro como um dos principais polos dinamizadores do desenvolvimento profissional e institucional, embora atualmente se coloquem várias interrogações sobre o momento presente e sobre o seu futuro. Aliás, da minha experiência e do conhecimento empírico advindo de quase três décadas de exercício da profissão docente na escola pública, duas das quais ligado igualmente à formação de professores como formador e mais recentemente como coordenador de formação no Agrupamento de Escolas X e como membro da Comissão Pedagógica do Centro de Formação de Associação de Escolas Y, emergem também várias preocupações e inquietações sobre esta

problemática. De entre estas, a otimização da formação contínua de professores tendo em vista os objetivos estratégicos da instituição-escola, vertidos no projeto educativo, e tendo em conta os recursos disponíveis é, de facto, um problema e uma necessidade sentida, com reflexos no presente e no seu futuro.

Efetivamente, o Agrupamento confronta-se com esta questão estrutural, comum a outras escolas públicas portuguesas, que urge enfrentar e procurar resposta(s). Ainda que esta instituição possua algumas particularidades fruto do meio envolvente, dos seus atores e das suas dinâmicas, vive uma realidade marcada pelas restrições orçamentais e pelas limitações na autonomia, características das restantes escolas, o que limita fortemente a implementação da formação contínua adequada às necessidades dos profissionais e da organização escolar. Embora não exista intenção de efetuar generalizações, o estudo deste problema no Agrupamento e a proposta de um plano de ação poderão colocar em evidência não só um conjunto de aspetos essenciais inerentes a esta problemática comum a outras escolas públicas portuguesas, mas também poderá contribuir eventualmente para perspetivar caminhos que poderão significar no contexto atual um avanço qualitativo na formação contínua a implementar. A adequada articulação entre a formação e o projeto educativo poderá revelar-se um vetor estratégico determinante tendo em vista o desenvolvimento da Instituição e dos seus profissionais, pelo que este trabalho poderá constituir uma mais-valia para o Agrupamento e para o exercício futuro dos cargos que desempenho. Deste modo, é com naturalidade que a temática constitui o centro deste trabalho. No entanto, tendo consciência da minha ligação estreita ao *objeto* de estudo, será fundamental ativar uma autovigilância permanente procurando o distanciamento e a clarividência necessária em todo o processo, de modo a que essa situação não ofusque zonas de investigação ou *contamine* o trabalho a desenvolver.

## **2. OBJETIVOS DO PROJETO**

Os objetivos gerais deste projeto têm em vista a análise da realidade bem como uma visão prospetiva de modo a poder delinear-se resposta(s) consistente(s) à problemática enfatizada. Assim, do ponto de vista do conhecimento da realidade ambiciona-se:

- Compreender as perceções dos principais atores docentes do Agrupamento acerca da formação contínua.
- Compreender os processos e dinâmicas formativas docentes existentes no Agrupamento.
- Analisar a relação entre os objetivos estratégicos do Agrupamento de Escolas e a formação contínua de professores.

Projetando a ação numa perspetiva de transformação da realidade pretende-se:

- Propor um plano de ação tendo em vista a problemática estudada.
- Perspetivar mecanismos de articulação entre a formação contínua de professores e os objetivos estratégicos do Agrupamento.

Deste modo, espera-se que todo o trabalho constitua um contributo para o estudo da problemática em foco, perspetivando estrategicamente caminhos a percorrer.

Dado o carácter específico da realidade em questão, torna-se importante a clarificação de aspetos essenciais do contexto.



### 3. O CONTEXTO – UM «CASO» ESPECÍFICO

O trabalho a desenvolver incide no Agrupamento de Escolas X, situado num concelho do Grande Porto, sendo constituído por sete estabelecimentos de ensino com Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e pela Escola Sede com 2.º e 3.º ciclos, que abrangem cerca de 2200 alunos. Trabalham no Agrupamento quase 200 docentes e 50 não docentes. A Instituição tem uma estrutura organizativa de acordo com o atual Regime de Autonomia Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (RAAG), aprovado pelo Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril, semelhante a outros agrupamentos de escola pública deste país. No entanto, evidencia também algumas especificidades fruto da dinâmica local. Tradicionalmente os coordenadores de departamento assumem um papel importante na dinâmica do Agrupamento, dado que a Direção procura partilhar com estes elementos uma parte significativa das decisões a tomar. No entanto, mais recentemente tem sobressaído alguma conflitualidade latente entre uma perspetiva tendencialmente humana que integra a cultura do Agrupamento constituindo alguns dos seus pilares desde a sua fundação e o incremento de uma nova cultura de resultados, bastante mecanicista, racional e burocrática que tende a ser imposta aos seus membros no sentido *top – down* seguindo uma linha hierárquica desde a Administração Central, como uma nova visão estratégia e prospetiva da Instituição.

Nos últimos anos o orçamento do Agrupamento não tem contemplado qualquer verba para a formação contínua. Nesta área, a Instituição está ligada ao Centro de Formação de Associação de Escolas Y, com o qual estabelece parceria e que também não tem conseguido financiamento desde o final do Plano Tecnológico da Educação, limitando praticamente a sua ação à certificação das iniciativas formativas dos agrupamentos de escolas e à concretização da componente externa da avaliação de desempenho docente.

Como consequência, as ações de formação implementadas não conseguem satisfazer as necessidades detetadas internamente quer a nível dos docentes, quer a nível do Agrupamento enquanto organização e instituição, tal como se poderá constatar no Anexo 1 pela comparação entre as ações previstas no último Plano de Formação e as ações de formação docente concretizadas nesse período.

Tendo presente que o plano de formação de um agrupamento de escolas não será o único elemento impulsionador da formação contínua necessária, mas deverá ter um papel decisivo, verifica-se neste caso que apesar do número de ações concretizadas ser relevante face ao panorama de outros agrupamentos abrangidos pelo CFAE Y, estas dependem da existência de formadores que trabalhem graciosamente. O Agrupamento possui alguns docentes acreditados junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e outros potenciais formadores ainda sem acreditação, apesar de serem detentores de mestrado ou pós-graduações, mas nem sempre tem sido possível mobilizar uns e outros para orientarem iniciativas de formação contínua. O horário destes docentes é gerido de modo uniforme quer na sua componente letiva quer na componente não letiva, ou seja, a distribuição de serviço não tem em conta as perspetivas de implementação de formação contínua, sendo realizada de forma igual aos restantes docentes do Agrupamento.

Também se constata que as ações nem sempre têm ligação direta com as carências expressas pelos docentes, não sendo possível abranger as especificidades de todos grupos disciplinares e nem sempre há uma intencionalidade clara na ligação da formação aos objetivos estratégicos do Agrupamento consubstanciados no Projeto Educativo (P.E.) e nos diferentes planos de ação elaborados.

Apesar de tudo, é reconhecida importância à formação contínua no Agrupamento, dado que no P.E. esta integra um eixo estratégico específico.

Em suma, normalmente as iniciativas formativas são em número limitado e resultam de oportunidades que surgem geralmente associadas ao

voluntarismo, podendo ou não ir ao encontro do diagnóstico de necessidades efetuado. Aliás, neste processo de diagnose que mais adiante será focado com detalhe, tende a confundir-se preferências pessoais com necessidades de grupo/escola e objetivos estratégicos a alcançar com ações relativamente casuísticas, contribuindo também para a existência de desfasamento entre a oferta formativa e a ação estratégica do Agrupamento. Poderá mesmo afirmar-se que a formação não assume a sua potencial centralidade no processo de consecução das restantes áreas ou eixos estratégicos do Agrupamento.

Corre-se o risco de atender apenas ao “imediatamente possível” ignorando-se a necessidade de (re)construção permanente face às transformações constantes e vertiginosas nas múltiplas dimensões que envolvem e se cruzam na ação do Agrupamento, salientando-se entre outras: os alunos; os docentes e não docentes; o Meio envolvente; o sistema educativo.

Deste modo é fundamental problematizar a realidade, os seus aspetos envolventes e as possibilidades de ação futura, tendo em vista a otimização da formação contínua para que esta possa assumir efetivamente o seu papel relevante quer a nível de desenvolvimento profissional quer a nível de desenvolvimento organizacional e institucional. É também fundamental enquadrar a temática do ponto de vista teórico e legal para que este processo seja fundamentado e profícuo, apontando caminhos exequíveis.

## 4. ENQUADRAMENTO DA TEMÁTICA

### 4.1. PROFESSOR — UMA PROFISSÃO EM CONTÍNUO DESENVOLVIMENTO

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, define o perfil geral do desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, enunciando referências comuns à sua atividade que se enquadram em quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida. Deste modo, a conceptualização do docente enquanto profissional da educação vai muito mais além da conceção tradicionalista que resume a sua função à transmissão de conhecimentos ou à mera execução de um currículo previamente definido, como seria uma conceção de *professor-funcionário público* no seu sentido pejorativo, cumprindo unicamente instruções numa cadeia de transmissão no sentido *top-down*. Pelo contrário, o professor enquanto profissional é um educador e um mestre autónomo capaz de gerir o currículo, criar instrumentos pedagógicos, produzir materiais, criticar e refletir sobre a sua prática e sobre tudo o que o envolve. Esta visão conduz-nos à interseção dos elementos que integram as várias dimensões acima referenciadas e que perspetivam uma ação abrangente e plurifacetada, mas ao mesmo tempo sob um escrutínio público cada vez maior fruto da evolução das dinâmicas sociais e das políticas educativas. Assim, ele tem de corresponder à evolução e mutabilidade dos conhecimentos, mas também aos desafios específicos que advêm do contexto local onde se insere profissionalmente. Por outro lado, necessita ainda de enfrentar outras problemáticas de carácter mais genérico, ligadas à evolução da sociedade contemporânea e que condicionam a educação da atualidade, surgindo desde logo em plano de evidência as dinâmicas ligadas à globalização com a

aproximação entre várias culturas, a crescente importância da comunicação imediata e global, bem como das políticas transnacionais que tendem a valorizar lógicas neoliberais nas mais diversas áreas da vida das pessoas e que remetem para novos desafios sociais decorrentes da reconfiguração da família da degradação de direitos sociais e do trabalho cada vez mais precário. A este propósito Charlot (2007) aponta quatro grandes problemáticas a enfrentar pela escola: a valorização do nível de instrução da população que origina a procura do diploma académico em detrimento do sentido e do prazer de andar na escola; a exigência de qualidade e eficácia frequentemente dissonante da lógica de formação para todos; as consequências da lei da oferta, da procura e da concorrência, num mercado livre em que a educação tende a ser encarada como qualquer outra mercadoria; novos desafios culturais e educativos decorrentes da abertura e acessibilidade do mundo atual nas suas várias partes e culturas.

Recentemente, o documento Portugal 2020, refere que apesar da evolução verificada nas últimas décadas “o nível médio de qualificações da população portuguesa é ainda reduzido, designadamente no contexto da UE, o que constitui um constrangimento fundamental ao desenvolvimento social, económico e territorial do país” (Governo de Portugal, 2014, p. 49), pois surge associado a outras problemáticas, entre as quais se destaca a perspetiva de empregabilidade, tendo a formação e o incentivo a práticas culturais ao longo da vida um papel importante a desempenhar no mercado de trabalho dadas as mudanças permanentes. Este acordo de parceria entre Portugal e a União Europeia realça ainda que a intervenção das políticas públicas necessita de melhorar a qualidade e eficiência do sistema de educação e formação pela implementação de diversas medidas entre as quais se salienta “a melhoria dos modelos pedagógicos (incluindo as práticas e os métodos pedagógicos), da formação e avaliação dos professores/formadores e do apoio e complementos educativos” (Governo de Portugal, 2014, p. 55).

Perrenoud (2000) reconhece que na escola dos nossos dias a função do professor não se limita à sala de aula, está muito para além dela. O professor atual, pelos papéis sociais que é chamado a desempenhar na sociedade do conhecimento, precisa de desenvolver o espírito crítico de modo a que esteja apto a contribuir para que os seus alunos sejam cidadãos livres, ativos, críticos e criativos, requerendo “um tipo de conhecimento reflexivo, aberto e criativo que comporta dimensões axiológicas na determinação dos critérios subjacentes às tomadas de decisão” (Sá-Chaves, 2002, p. 100).

Segundo Nóvoa (2002), da escola como um novo espaço de educação emerge uma nova exigência de profissão docente, em que são requeridas novas competências profissionais aos professores.

Nesta perspetiva o professor necessita de adquirir e desenvolver competências científicas e pedagógicas, mas também outras competências humanas e profissionais que não têm a ver unicamente com as matérias que leciona. A complexidade da escola atual exige não só uma maior preparação profissional da parte dos professores, inclusive com algum grau de especialização em algumas áreas, como também uma maior capacidade para refletir, analisar e enfrentar os problemas e situações que surgem no seu quotidiano. Na ótica do pensamento de Day, os docentes constituem a maior vantagem da escola, mas necessitam de uma formação adequada e aprendizagem permanente que lhes permita aperfeiçoar o seu desempenho profissional para alcançar os objetivos educacionais pretendidos (cfr. 2001, p. 16). O desenvolvimento profissional fundado unicamente na experiência adquirida ao longo da carreira tende a ser exíguo, pelo que será necessário o recurso à formação pós-inicial, seja através de auto, hétero ou interformação, como mais adiante será abordado.

Esta é pois uma visão holística e integrada da profissionalidade docente a que deverá corresponder a formação, permitindo a maximização constante do seu desenvolvimento numa perspetiva reflexiva, crítica e criativa, mas também centrada na escola, que contribua não apenas para o desenvolvimento pessoal e profissional mas também organizacional. Deste

modo, emerge a necessidade de uma formação inicial exigente, mas também a indispensabilidade da formação ao longo da vida para um desenvolvimento profissional em *continuum* favorecedor de um desempenho consistente e para a adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Ao salientarmos o papel da formação referimo-nos não a um estágio alcançado ou a alcançar, mas a um processo dinâmico e permanente de desenvolvimento científico, metodológico e atitudinal, sem perder de vista a complexidade da sua função, a multiplicidade de papéis desempenhados em várias dimensões e os seus desafios contextuais constantes.

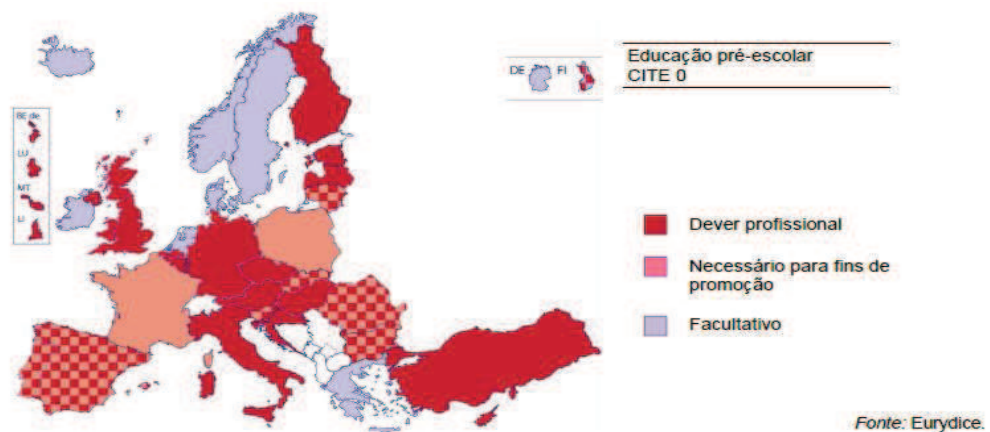
#### 4.2.A FORMAÇÃO CONTÍNUA E ESPECIALIZADA NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Se atendermos à sua etimologia, a palavra formar significa dar o ser e a forma. Formação profissional remete-nos para uma ação profunda na pessoa implicando uma transformação do ser, uma ação global que incida simultaneamente sobre o saber, o saber-fazer e o saber-ser. García refere que a formação pode “ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (1999, p. 19). Por conseguinte, entendo que ela se constituirá como um processo de evolução que ocorre no interior de cada formando e que se visibiliza no desenvolvimento e na expressão do pensamento, nas suas ações e interações, em suma no seu desempenho global, em crescimento dinâmico ao longo da vida.

Deste modo, o processo formativo deverá ter um caráter permanente revertendo num aperfeiçoamento da atividade do indivíduo e no seu consequente crescimento profissional, podendo traduzir-se numa formação

contínua e eminentemente segmentada quanto às áreas em que incide e que se concretiza em diversas ações de duração relativamente curta, ou então consistindo numa formação especializada em determinada área, com maior duração e aprofundamento, que inclusive poderá habilitar para o desempenho de funções específicas.

Reconhecendo a importância da formação na profissão docente, um relatório da O.C.D.E. sobre criação de ambientes eficazes para o ensino e aprendizagem indicou que Portugal é um dos países em que “os professores que tinham recebido mais desenvolvimento profissional comunicaram níveis de autoeficácia significativamente mais altos” (2009, p. 3), o que se refletirá no maior domínio de uma panóplia de recursos a usar na sua atividade, de acordo com as necessidades contextuais. Por outro lado, o Relatório Eurydice refere que “o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) tem vindo a adquirir uma importância considerável no decurso dos últimos anos, sendo atualmente considerado um dever profissional em 28 sistemas educativos” (2013, p. 57), tal como ilustra a figura seguinte:



**Figura 1 - Estatuto do desenvolvimento profissional contínuo para os professores da educação pré-escolar, ensino primário e ensino secundário (CITE 0, 1, 2 e 3), 2011/12.**

Este DPC é entendido como a participação em atividades formativas de carácter formal ou informal seja a nível disciplinar ou na perspetiva de aquisição de qualificações suplementares, podendo ainda estar associado à introdução de reformas educativas. Enquanto dever profissional, o DPC é



mentionado nos contratos ou nas regulamentações da atividade docente destes países, podendo surgir especificado ou não um número mínimo de horas obrigatório.

Portugal é um dos países que se enquadra nesta perspetiva, como se pode constatar pela análise da legislação. Com efeito, a formação contínua de professores ganhou expressão a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 que definiu os seus princípios reconhecendo-a como um direito de todos os profissionais de educação. A alteração esta Lei, introduzida pela Assembleia da República em 2005, refere no seu artigo 38.<sup>o</sup> que “a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (p. 5133).

Assim, para além da formação inicial, torna-se formalmente reconhecida a importância do processo de formação permanente e abrangente em relação às múltiplas dimensões de ação do professor de modo a permitir a necessária atualização e o desenvolvimento profissional para que ele possa corresponder positivamente às contingências e aos repto que enfrenta.

No entanto, tal como refere Ruela, até à publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua dos professores dos ensinos básico e secundário (RJFC) em 1992 as ações de formação realizadas “tinham origem em iniciativas pontuais dos serviços centrais do Ministério da Educação, dos sindicatos dos professores e das escolas” (1998, p. 20). Com este normativo surge um novo paradigma onde emerge claramente, pela primeira vez, o papel das escolas e dos professores na formação contínua ao poderem associar-se em centros de formação devidamente acreditados junto Conselho Coordenador da Formação Contínua de modo a implementar ações também elas acreditadas por este órgão. No entanto, esta legislação favoreceu não só a transposição do modelo escolar para estes contextos pelas modalidades formativas impostas, como também promoveu em parte “uma formação contínua desinserida dos contextos de trabalho, com a finalidade de adaptar os

professores a mudanças de natureza técnica ou introduzidas pela Reforma Educativa concebida pela Administração Central e impostas às escolas e aos professores” (Ruela, 1998, pp. 20-25), imprimindo-lhe um caráter meramente instrumental. Aliás, desde essa data até aos nossos dias o centralismo esteve sempre subjacente nas sucessivas alterações legislativas e na definição da formação contínua a concretizar: de modo direto pelo estabelecimento de prioridades de formação e de financiamento independentemente da especificidade dos contextos locais, como sucedeu durante o período em que foram consignadas verbas provenientes do Fundo Social Europeu, ou pelo desenvolvimento de programas nacionais de formação tendo em vista a implementação de mudanças curriculares, como se verificou mais recentemente com a formação nacional sobre as Metas Curriculares de Português e de Matemática; indiretamente através das normas que ligam a formação à progressão na carreira e que tendem a impelir os professores para determinadas ações, ou pela incidência de forte pressão sobre as escolas e os professores tendo em vista a eficácia da sua ação relacionada com os resultados escolares.

Essa visão centralista esteve associada a uma perspetiva assistencialista em que as ações de formação contínua eram muitas vezes oferecidas aos docentes, qual *menu* à disposição dos clientes, podendo ou não ir ao encontro das suas reais necessidades.

O atual RJFC, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, surge na linha de uma mudança de política a nível do financiamento e de outras orientações que envolvem a implementação da formação contínua em Portugal. Reforça a sua obrigatoriedade e aponta no seu preâmbulo a intenção de “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” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 1286). Salienta a importância da análise das necessidades formativas tendo em conta os dados emergentes das

necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes e do processo de avaliação das escolas. Procura ainda fomentar a aposta nos recursos endógenos dessas instituições. Neste diploma legal é visível a preocupação de abranger não só a área da docência, como também a própria instituição educativa, pela adequação às suas necessidades e prioridades, “tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares (...) como forma de consolidar a organização e autonomia” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 1287), tal como está expresso nos princípios e objetivos da formação a desenvolver.

Decorridos cerca de dois anos desde a sua entrada em vigor, no território educativo real constata-se que apesar das eventuais boas intenções da legislação, não tem existido a necessária correspondência de meios e de incentivos que permitam implementar a formação contínua necessária de modo a que possa efetivamente desempenhar o seu papel, tal como já ficou expresso nas linhas anteriores e na definição da problemática que é alvo deste trabalho, o que vem reforçar a sua pertinência.

O RAAG, com as alterações introduzidas em particular pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, referencia a importância da formação no desempenho de várias funções de gestão nas escolas e remete para o conselho pedagógico a responsabilidade da elaboração do plano de formação, atribuindo a competência da sua aprovação em simultâneo a este órgão e ao diretor. No entanto, não traça qualquer perspetiva da sua exequibilidade deixando totalmente em aberto o caminho a seguir, com todas as consequências que daí possam advir, sejam elas positivas ou negativas.

Dentro do quadro da formação pós-inicial, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo referido anteriormente, o Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril vem estabelecer o Regime Jurídico da Formação Especializada. O seu artigo 2.º preconiza-a como a “aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de

inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação” (Ministério da Educação, 1995, p. 1832). Este diploma legal vem regulamentar o funcionamento desta modalidade de formação, especificando as áreas em que deverá incidir a “qualificação de docentes para o exercício de outras funções educativas necessárias ao desenvolvimento do sistema educativo” (Ministério da Educação, 1995, p. 1831), nomeadamente educação especial, administração escolar e administração educacional, animação sociocultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores, gestão e animação da formação, comunicação educacional e gestão da informação. Neste Decreto-Lei está subjacente o reconhecimento da complexidade dos desafios que a escola e o professor enfrentam. Lembramos aqui a abordagem da profissão em contínuo desenvolvimento no ponto anterior deste trabalho, bem como o que Formosinho apelida de “reconfiguração das tarefas cometidas à escola para todos” (2000, p. 9). O alargamento e diversificação das suas funções exigem uma formação acrescida mais sólida e específica em algumas áreas, além da formação inicial mais ligada às competências genéricas da profissão e da formação contínua de carácter mais pontual, que habilite também os professores para o desempenho adequado de determinadas tarefas e cargos especializados. Este poderá ser o papel da formação especializada, independentemente de sabermos que tradicionalmente a especialização nas organizações está ligada a uma conceção racional e burocrática vivida no início do século XX. Deste modo, embora apresentem as suas especificidades, formação contínua e formação especializada são duas modalidades que podem favorecer, entre outros aspetos, o necessário desenvolvimento profissional permanente dos docentes. O que as distingue legalmente é que contrariamente à primeira modalidade, a formação especializada só pode ser oferecida por instituições de ensino superior e tem como principal finalidade habilitar os docentes para o desempenho de tarefas ou cargos especializados, conferindo um grau académico ou diploma

que pode constituir habilitação profissional. Sabemos também que a formação especializada normalmente concretiza-se num espaço temporal mais alargado e permite maior aprofundamento das áreas sobre as quais incide, o que poderá reverter num efeito formativo mais consistente e duradouro.

O Estatuto da Carreira Docente (E.C.D.), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril e cuja última alteração introduzida ocorreu em 2012, constitui-se como um dos principais pilares de sustentação e regulamentação da profissão. Este normativo reforça o direito à formação apontando-o como um dos sustentáculos da função, clarifica as modalidades de formação inicial, contínua e especializada, reconhece a sua imprescindibilidade e atribui-lhes diferentes utilidades em função dos contextos profissionais. De acordo com o artigo 15.º deste diploma legal, a formação contínua “destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade” (Ministério da Educação, 2012, p. 836). Já quanto à formação especializada é referido no seu artigo 14.º que “visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas” (Ministério da Educação, 2012, p. 836), em áreas específicas e necessárias na estrutura do sistema educativo, tal como já foi referenciado.

Neste Decreto-Lei a formação pós-inicial surge como um imperativo na progressão da carreira, mas também como resposta às necessidades do sistema educativo ou como vetor de desenvolvimento profissional e por isso esta é uma área específica sobre a qual incide a avaliação de desempenho, tal como preconiza o Artigo 42.º e seguintes do E.C.D., o que salienta a sua importância no trajeto do professor, na qualidade do ensino e da educação em geral, mas enfatiza também a regulação e o controle no processo de desenvolvimento profissional por parte da Administração Central.

O documento Portugal 2020 aponta a “melhoria da formação de professores/formadores, de forma a ajustar práticas pedagógicas às especificidades das diferentes entidades educativas ou formadoras e dos alunos/formandos” (Governo de Portugal, 2014, p. 49), como uma das estratégias de reforço do capital humano, indiciando a possibilidade de apoio financeiro à formação contínua. No entanto, ao apontar como prioridade a atualização científica dos docentes “no âmbito da introdução das metas curriculares em disciplinas estruturantes” (Governo de Portugal, 2014, pp. 49-50), promove um enquadramento minimalista e redutor da abrangência da formação contínua, focalizando-a na necessidade de implementação de uma linha de política educativa específica.

Em 11 de abril a Presidência do Conselho de Ministros aprovou a Resolução N.º 23/2016 que cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, reconhecendo que “são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades” (2016, p. 1195). Propõe-se apoiar a elaboração e implementação de planos de formação que tenham em conta ações estratégicas definidas localmente, com particular incidência no trabalho pedagógico em sala de aula, tendo em vista “melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos” (Presidência do Conselho de Ministros, 2016, p. 1195)

Abre-se assim uma janela de oportunidade para a implementação de formação contínua tendo em conta a realidade local, os seus problemas e necessidades, embora a anunciada contração na sala de aula corra o risco de marginalizar outras debilidades, porventura determinantes ou impeditivas em alguns contextos do desenvolvimento organizativo das escolas.

Todo este quadro legal retratado resumidamente nas linhas anteriores tem servido de suporte à formação de professores concretizada nas escolas públicas nos últimos anos e aponta algumas possibilidades para o futuro próximo, estando subjacente à problemática central deste trabalho. Será também pertinente um olhar sobre os modelos de formação contínua e

sobre a forma como esta tem sido ou é atualmente implementada, sem perder de vista possíveis caminhos a seguir.

#### 4.3. MODELOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Ao longo do tempo os modelos ou paradigmas de formação contínua de professores foram evoluindo, tal como evoluíram as estruturas de racionalidade relativamente à escola, ao currículo, ao ensino e ao próprio professor. Uma breve abordagem a estas diferentes orientações conceituais permite estabelecer um quadro teórico mais consistente que fundamente a análise da temática que é alvo deste trabalho.

De acordo Formosinho et al. (2009), Gilles Ferry (1987) apresenta três modelos de práticas de formação: o modelo centrado nas aquisições que pressupõe que a teoria trabalhada na formação seja aplicada na prática; o modelo centrado nos processos que liga a teoria à formalização das práticas, dando assim prevalência às experiências dos formandos; o modelo centrado na análise que aponta para a importância da autoformação num sistema em que a reflexão e o questionamento da realidade são fundamentais no desenvolvimento profissional que articula teoria e a prática.

Zeichner (1983), citado por García (1999), embora alerte para o predomínio de paradigmas híbridos, apresenta quatro conceções distintas da formação inicial de professores que ousamos extrapolar para a formação contínua, dada a sua ligação intrínseca e sequencial. Assim, o paradigma *comportamentalista* valoriza a dimensão técnica e observável, ou seja, a aquisição de um conjunto de técnicas e a sua aplicação pelo professor no processo de ensino e aprendizagem; o docente surge como executor de leis e princípios de ensino que foram concebidos por outros especialistas, pelo que na prática a sua ação acaba por perfilhar o contexto educacional vigente. O paradigma *personalista* centra a formação no “eu” de cada professor, dado que surge à medida das suas necessidades e preocupações,

embora se baseie na maturidade e experiência de outros professores, supostamente eficazes e competentes. No paradigma *tradicional-artesanal* o ensino é encarado como uma arte que se constrói pelo *professor-artesão* por tentativa e erro, num processo de aprendizagem facilitado pelos docentes mais experientes, transformando os professores-formandos em recetores passivos sem intervenção nos programas e conteúdos da formação. Por sua vez, o paradigma do *professor reflexivo* funda-se na orientação para a investigação da realidade de cada contexto, rejeitando soluções antecipadas; o papel da formação emerge no desenvolvimento das capacidades de consciencialização e análise dos constrangimentos existentes numa ação reflexiva sobre a sua prática e as suas consequências, procurando uma perspetiva crítica de controlo e transformação da realidade.

García (1999) sistematiza cinco diferentes modelos conceituais a partir do pensamento desenvolvido por Zeichner, acima referido, e também da categorização apresentada por Feiman-Nemser (1990), incorporando ainda o contributo de Pérez Gómez (1992).

Assim, na *orientação académica* o papel do professor como especialista numa área disciplinar é enfatizado, sendo o domínio dos conteúdos o objetivo principal da formação assim considerada como especializada, prevalecendo a transmissão de conhecimentos científicos e culturais. Pérez Gómez (1992) diferencia nesta perspetiva a “abordagem enciclopédica” marcando a importância do conhecimento do conteúdo, da abordagem “compreensiva” ligada à compreensão pelo professor da estrutura, história e características epistemológicas da matéria a ensinar, bem como a forma de a ensinar.

A *orientação prática* assume o pressuposto de que os professores enfrentam situações próprias do seu contexto que por sua vez está sujeito às contingências que são específicas e que podem variar, requerendo opções éticas e políticas. Valoriza-se a experiência, a observação e a inter-relação com outros professores mais experientes como fonte de aprendizagem. Esta perspetiva evidencia por um lado uma abordagem tradicional baseada num



processo de tentativa e erro por parte dos professores em formação e por outro lado uma abordagem centrada num processo de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação.

Por sua vez, a *orientação tecnológica* centra a formação de professores nas competências e conhecimentos necessários ao desempenho da sua função. Nesta conceção o ensino é entendido como uma ciência aplicada e de acordo com Pérez Gómez (1992), citado por García (1999, p. 34), o professor é “um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de ação”.

Já a *orientação pessoal* aponta para a perspetiva de desenvolvimento profissional baseado no carácter individual e pessoal do indivíduo, na elevação do seu autoconceito e na consciência de si próprio. Ensinar não é necessariamente uma técnica e dado que o professor é o maior recurso de formação, possui necessidades específicas que deverá evidenciar, contribuindo assim para a definição dos objetivos e conteúdos dos programas formativos a implementar.

A *orientação crítica/social* na formação de professores tem uma relação estreita com a teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino. Neste sentido procura-se a análise do contexto social em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. A reflexão e a problematização de aspetos que são tidos como irrefutáveis são entendidas como um compromisso ético e social, que contribui para a mudança, inovação e desenvolvimento curricular, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A tabela seguinte proposta por García (1999, p. 33) a partir das contribuições de diversos autores sintetiza os cinco modelos sugeridos:

	<b>Crítica/Social</b>	<b>Pessoal</b>	<b>Tecnológica</b>	<b>Prática</b>	<b>Acadêmica</b>
JOYCE (1975)	progressista	personalista	competências	tradicional	acadêmica
HARTNETT E NAISH (1980)	crítica		tecnológica	artesanal	
ZEICHNER (1983)	indagação	personalista	condutista	artesanal	acadêmica
KIRK (1986)	radicalismo		racionalismo		
ZIMPHER E HOWEY (1987)	crítica	pessoal	técnica	crítica	
KENNEDY (1987)			aplicação de competências aplicação de princípios e teorias	ação deliberativa análise crítica	
PÉREZ GOMÉZ (1992)	abordagem de crítica e reconstrução social abordagem de investigação-ação		modelo de treino modelo de adoção de decisões	abordagem tradicional abordagem reflexiva sobre a prática	abordagem enciclopédica abordagem compreensiva

**Tabela 1 – Classificação de orientações conceituais sobre formação de professores segundo diferentes autores.**

Em síntese, apesar da diferente nomenclatura utilizada por diferentes autores, como mostram os exemplos selecionados, é possível objetivar uma estruturação conceitual assente em algumas características inerentes aos diferentes modelos ou paradigmas de formação contínua, que se podem associar do seguinte modo:

- Uma perspetiva centrada na tradição académica e técnica, de carácter eminentemente transmissivo e reprodutivo da visão dominante, baseada na exterioridade da formação face aos sujeitos envolvidos;
- Uma perspetiva centrada na análise dos processos e das práticas, que valoriza o contexto e as experiências dos professores,

procurando a interligação da prática com a teoria e a potenciação formativa das situações de trabalho;

- Uma perspectiva sociocrítica que busca a transformação da realidade numa intenção de emancipação dos sujeitos envolvidos e da sua autonomia na definição do caminho a percorrer, tendente à reconstrução social.

García já antes esclarecera que “nenhuma das orientações ou perspectivas explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores” (1999, p. 32). No entanto, dependendo da política educativa seguida e das intenções subjacentes à implementação da formação contínua, poderemos assistir ao predomínio de uma perspectiva ou à conjugação de várias.

Dada a sua ligação, *a priori*, com a problemática em estudo neste trabalho, será pertinente a abordagem da formação centrada no contexto de trabalho, tentando a clarificação de algumas ideias e das suas implicações.

#### 4.3.1. A formação centrada na escola

Nos processos de desenvolvimento profissional tende a existir alguma tensão entre a perspectiva individual e a perspectiva institucional. Com efeito, Oliveira-Formosinho refere que numa visão mais tradicional o desenvolvimento profissional é uma iniciativa individual que passa pela oferta ao professor de “oportunidades para crescimento e proficiência que tanto podem ser auto como heterodeterminadas”, que poderão surtir algum efeito ao nível da sala de aula, mas que para a instituição normalmente não resultam em mais-valia (Formosinho et al., 2009, p. 279). Esta visão assenta num modelo escolar em que a relação entre o formador e os formandos tem alguma analogia com a relação entre o professor e os alunos. Poderá

eventualmente contribuir para a valorização pessoal do professor, mas tenderá a fomentar um certo isolacionismo e a menosprezar a organização-escola.

Por outro lado, numa perspetiva institucional o desenvolvimento profissional surge ligado ao desenvolvimento curricular e ao desenvolvimento organizacional, passando a existir “uma resposta coletiva às necessidades e problemas de uma escola” (Formosinho et al., 2009, p. 280). Ou seja, integra uma abordagem colaborativa por parte dos profissionais que trabalham, refletem e interagem numa organização complexa inserida num determinado ambiente.

O desenvolvimento da formação centrada no contexto de trabalho poderá promover a articulação das duas perspetivas e obstar o caráter de exterioridade e escolarização com que por vezes ela é encarada. Com efeito, por um lado tenderá a valorizar o docente como portador de saberes em grande medida fundados na sua experiência, como alguém que é capaz de desenvolver processos de reflexão na ação e sobre a ação. Não se tratará unicamente de alicerçar a formação na experiência profissional dos formandos, mas antes tendo em vista um processo interativo e dinâmico de análise e produção de saberes. Como refere Nóvoa, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação contínua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (1997, p. 26). O questionamento e a reflexão sobre as práticas promoverá igualmente a busca dos melhores caminhos e o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Esta orientação da formação permitirá também o desenvolvimento da organização-escola, se não existir à margem das suas necessidades e dos seus projetos, mas pelo contrário, se atender aos seus problemas e se conseguir articular-se com a concretização dos seus anseios. Nesta perspetiva, a formação contínua deverá alicerçar-se na escola, com contributo de ações específicas concretizadas nas modalidades previstas pelo Regime Jurídico da Formação Contínua, mas também através da criação

de redes e espaços de trabalho colaborativo, presencial ou à distância, onde os atores locais serão sujeitos no seu próprio processo formativo, onde se cruzam e interagem as suas competências individuais e coletivas com a história e as situações vividas no contexto da organização, podendo contar ou não com a cooperação de outros agentes ou mediadores externos.

Confluem deste modo as perspectivas de existência de professores aprendentes através das organizações e de organizações com capacidade de aprendizagem, reforçando a sua autonomia e possibilidade de progresso e mudança. Como refere Canário, “a optimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens” (1995, p.5). Neste sentido, a formação contínua está ligada a processos estratégicos de transformação a partir da auto e heteroformação, tendo em vista a melhoria contínua, que será impulsionada pela implicação e compromisso de todos e não apenas de cada elemento de modo individual, numa dinâmica essencialmente endógena em que a ajuda formativa externa poderá surgir como apoio, fator potenciador da ação ou com o intuito de suprir eventuais carências internas adaptando-se ao contexto, em lugar de ser encarada como algo imposto, com caráter de exterioridade, como mera obrigação ou com efeito superficial. Assim, será essencial criar dinâmicas organizacionais que propiciem o desenvolvimento destes processos, indo além das rotinas cristalizadas e inócuas que muitas vezes se associam ao quotidiano. Nesta linha, a criação de momentos específicos é uma possibilidade, mas também a própria dinâmica de funcionamento dos órgãos e estruturas de orientação educativa poderá contribuir para o aprofundamento da formação centrada na escola se conseguir converter uma parte das situações reais de trabalho dos docentes em atividade formativa através do desenvolvimento de processos colaborativos de reflexão, de ajuda, de definição de estratégias, de construção de materiais ou pelo desenvolvimento de projetos. O trabalho participado pelos diversos atores em que existe reflexão conjunta, procura

colaborativa de respostas para os problemas, partilha de conhecimentos, técnicas e experiências, evita a resignação individual aos desafios ou dificuldades e fomenta a criação de objetivos comuns.

Abandona-se assim a visão mais tradicional e verticalizada referida anteriormente em direção a “uma lógica de inovação em que as mudanças são produzidas no contexto organizacional da escola, por acção e interacção dos respetivos actores sociais” (Canário, 1995, p. 2). Esta perspetiva estratégica poderá fomentar a evolução positiva dos profissionais e da instituição onde se inserem, num processo de capacitação e desenvolvimento conjunto, pois propicia que os docentes aprendam, pensem e ajam estrategicamente à escala da instituição e do contexto em que estão inseridos. Permite uma melhor resposta aos problemas e necessidades reais bem como a procura da mudança através de ruturas integradoras, ou seja, sem existir um corte total e radical com a realidade vigente, mas antes construindo o seu progresso de modo ativo, dinâmico e *securizante*, tendo como ponto de partida a própria realidade. Este processo pode permitir igualmente a construção de uma visão prospetiva partilhada da organização, consubstanciada normalmente no respetivo projeto educativo e cujo desenvolvimento estará assim tendencialmente facilitado. Canário sublinha que “o projecto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores” (1995, p. 6), ou seja, deverá ser um mapa orientador construído de forma participada, que reflete as necessidades, os anseios coletivos e aponta caminhos. Por isso, constitui o vértice superior da ação estratégica e dinâmica de uma escola ou agrupamento, contribuindo de forma inequívoca e determinante para o seu desenvolvimento enquanto organização educativa, para o cumprimento da sua missão e para a prestação dos seus serviços com qualidade. Enquanto orientador estratégico, norteia a atividade da instituição em todas as suas vertentes,

refletindo-se em todos os planos de ação, nos quais se inclui a formação contínua, que deste modo ao ser pensada e concretizada dentro do quadro global delineado pelo projeto educativo estará centrada na escola. Favorece-se, portanto, uma lógica de formação em projeto, em consonância com os objetivos estratégicos da organização-escola, colocando de parte práticas *tipo catálogo* ou *menu pronto a servir* em que cada um escolhe unicamente o que mais lhe convém independentemente das reais necessidades e problemas individuais e contextuais.

Poderá alcançar-se assim uma visão estratégica que atribui à formação um outro sentido, construído pelos atores locais, favorecedor da necessária autonomia dos estabelecimentos de ensino, facilitador de respostas mais adequadas e profícuas face às problemáticas com que se defrontam, dado que remetem para situações específicas que requerem eventuais soluções específicas.

Contudo, tal como a formação centrada na escola não poderá significar a transferência da formação escolástica para dentro da escola, traduzida na reprodução acrítica de modelos estandardizados, também não poderá significar uma perspetiva de formação enclausurada na escola. Ou seja, a formação deverá desenvolver-se numa perspetiva ecológica, num sentido que tenha em conta os vários contextos onde a escola e os seus profissionais se inserem, a rede de relações interdependentes formais e informais estabelecidas, quer a nível local, quer a nível nacional. Deverá atender à diversidade de papéis que a escola é chamada a desempenhar, à multiplicidade de desafios e de respostas necessárias e aos quais a formação contínua deve ir ao encontro. Mesmo a obtenção de recursos humanos e materiais, muitas vezes escassos na implementação de processos formativos necessários, poderá estar facilitada se a escola não adotar uma perspetiva de fechamento sobre si mesma, mas antes de abertura e articulação com o exterior. Neste sentido, os centros de formação de professores que agregam o conjunto de escolas de um determinado território poderão ter um papel importante a desempenhar, pela possibilidade de dinamização de redes

contextualizadas de formação, facilitando a articulação das instituições educativas e seus recursos ou desenvolvendo respostas formativas de acordo com as suas necessidades.

Tudo isto parece conduzir para uma ação no terreno que não adote fórmulas rígidas e que consequentemente possua o necessário caráter de flexibilidade e a possibilidade de margem de manobra dos atores envolvidos e dos processos formativos a desenvolver, tendo por base uma estratégia global capaz de conter e articular a diversidade e a especificidade, bem como a pertinência das ações formativas.

Neste âmbito, a participação ativa dos atores locais adquire redobrada importância desde o levantamento de necessidades à implementação dos processos formativos, esbatendo a tradicional separação entre os que definem as necessidades e os supostos carenciados dela ou entre os que pensam a formação e os que a frequentam. O próprio processo de diagnóstico da formação carece de atenção particular, pois a mera ideia de participação dos implicados não garante por si só a sua imprescindível adequação às necessidades reais dos atores e das instituições.

#### 4.3.2.A importância da diagnose na formação centrada na escola

A análise de necessidades é fundamental no bom planeamento da formação contínua, fazendo diminuir a incerteza quanto ao que deve ser feito, podendo ser considerada “uma estratégia de planificação, capaz de produzir objetivos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação” (Esteves & Rodrigues, 1993, p.20). Assim, este processo permite um maior conhecimento concreto do contexto profissional, estando subjacente à planificação estratégica e à projeção da ação adequada à realidade, tendo em vista uma certa racionalidade e



eficácia de processos. Poderá impedir processos formativos casuísticos, arbitrários ou dependentes da vontade exclusiva dos docentes, dos seus superiores hierárquicos ou das entidades formadoras.

Uma das possibilidades de diagnóstico e análise de necessidades será perguntar diretamente aos profissionais ou aos seus superiores hierárquicos quais as necessidades e expectativas. No entanto, tal não bastará para garantir a fiabilidade do processo de diagnóstico, pois a indicação de um desejo de aprendizagem pode não traduzir uma necessidade efetiva, tal como a inexistência de expressão de necessidade formativa numa determinada área pode não significar que ela não exista. Assim, a manifestação de uma necessidade ou a sua ausência só poderá considerar-se fundamentada se estiver associada a um processo de consciencialização da realidade. Não obstante, tal não garantirá um diagnóstico abrangente e alargado ao contexto organizacional desses profissionais.

Mckillip (1987), citado por Esteves & Rodrigues (1993, pp. 26-29) aponta três modelos de análise de necessidades que aqui se referenciam de modo sintético:

- No modelo de discrepâncias definem-se os objetivos e identificam-se as discrepâncias face aos resultados medidos;
- O modelo de marketing aponta a análise de necessidades como um processo de feedback de modo a que as organizações conheçam e se adaptem às exigências do seu público-alvo;
- No modelo de tomada de decisão o grande objetivo será a tomada de decisão, pelo que apresenta indicações sobre como esta poderá ser tomada, nomeadamente pela concetualização do problema em atributos e soluções que são apreciados e quantificados pelo decisor, para finalmente serem ordenados numa síntese.

D'Hainault (1979), também citado por Esteves & Rodrigues (1993, p. 30), expõe um modelo dividido em quatro fases que procura conciliar as necessidades formativas das pessoas, do grupo e as exigências do sistema:

- i. *Diagnóstico das necessidades humanas*, pesquisando-as quer estejam ou não claramente consciencializadas e expressas;
- ii. *Diagnóstico da procura em relação com o sistema*, articulando os papéis e as funções que os interessados querem assumir no sistema com as próprias exigências de funcionamento do sistema;
- iii. *Tomada de decisão sobre as necessidades e a procura*, conjugando-as a partir da posição dos interessados e dos decisores;
- iv. *Especificação das exigências de formação*, determinando os saberes, o saber-fazer e o saber-ser necessários aos papéis e funções determinados anteriormente.

Não existindo um modelo único de levantamento e análise de necessidades, será consensual que todos os procedimentos deverão basear-se no rigor e na seriedade, dependendo a sua escolha do âmbito do processo, dos seus objetivos e dos recursos disponíveis (Esteves & Rodrigues, 1993).

Parece claro que na diagnose da formação contínua não deverá haver lugar a um processo de imposição das necessidades. Deverá existir um processo consistente de consciencialização das necessidades pelos profissionais e pelas respetivas instituições, resultante da análise de funções e situações reais, da reflexão e questionamento sobre si, sobre a instituição, sobre a realidade envolvente e sobre o próprio sistema educativo. Ao implicar os atores locais, quer de modo individual, quer coletivamente, na correta diagnose da formação, possibilita-se a sua corresponsabilização e a *conscientização* para o que lhes fará falta e/ou poderá significar um avanço qualitativo tendo em vista a complexidade profissional, as múltiplas dimensões contextuais e a sua necessária evolução face a essa realidade, também ela dinâmica. Será também um fator de diminuição de possíveis resistências à formação e de potencialização dos seus efeitos.

Desta forma, privilegia-se uma análise alargada e participada das necessidades, que se não for tida em consideração, poderá resultar em formação exterior à escola e aos seus atores, alheia à realidade envolvente e

tendencialmente improfícua. Como referem Esteves & Rodrigues, “as necessidades de formação não são realidades objetivas, cuja existência possa ser apreendida independentemente dos sujeitos que as percebem, para si ou para outrem, e dos contextos que as geram ou viabilizam a sua consciencialização” (1993, p. 71). Deste modo será necessário implementar dispositivos e socorrer-se de técnicas adequadas em cada momento e a cada situação, como a observação estruturada, a entrevista, o inquérito por questionário, o recurso a grupos focais, a análise de materiais impressos, bem como de registos e relatos, ou outros. Dado o cariz relativamente clássico destas técnicas e a natureza deste trabalho, não será pertinente aqui a sua apresentação detalhada. A sua utilização servirá de base para permitir a evidência das necessidades e das possibilidades formativas a partir do cruzamento entre o funcionamento das organizações, os anseios profissionais e a consciencialização da realidade dos indivíduos, bem como das pretensões do sistema educativo. Ou seja, ao desencadear-se a análise de necessidades, tal não se circunscreve à mera implementação de técnicas de recolha de dados. Trata-se de um processo de preparação, recolha, análise e divulgação tendo por base um espírito colaborativo, de partilha de ideias e de intenções, de procura de consensos e que se consubstanciará num plano de formação que será realmente importante de forma direta para os seus atores e para a organização, e indiretamente para todos os seus *stakeholders*.

Rodrigues refere que “as necessidades de formação são o ponto de partida e o ponto de chegada de uma política de formação que se pode designar contínua” (2006, p. 121). Assim, a procura da sua análise será um processo contínuo e uma das condições de adequação da formação, pelo que deverá acompanhar todo o processo formativo: no seu início, tal como foi exposto anteriormente, sendo fundamental para definir as necessidades emergentes e as ações a desenvolver; durante a formação, embora com menor incidência, como reforço da motivação intrínseca e reajustamento dos percursos formativos, em função das dificuldades e problemas

detetados, mantendo as pessoas como sujeitos ativos e privilegiados da formação; no final das ações, pois toda a realidade é dinâmica e o processo formativo poderá suscitar novas necessidades.

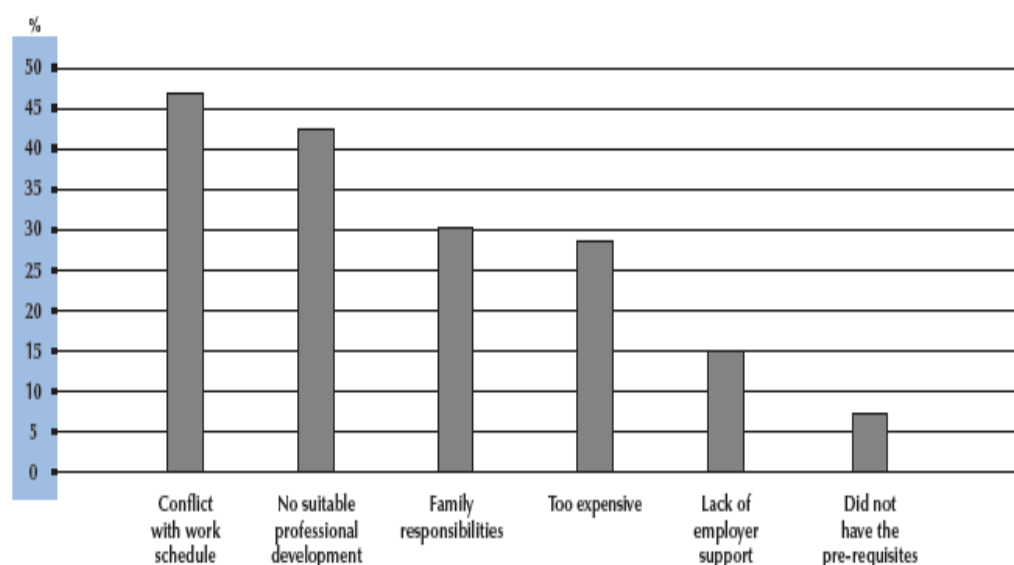
Esta concepção abrangente facilita a existência de um fio condutor na formação a implementar numa escola ou agrupamento, a sua adequação à realidade, impedindo uma qualquer deriva. No entanto, nem sempre tem sido este o rumo definido nos últimos anos pelas escolas, por outras instituições formativas, nem pela própria Administração Central, pelo que importará refletir um pouco sobre os caminhos trilhados e as suas perspectivas.

#### 4.4. FORMAÇÃO CONTÍNUA – *QUO VADIS?*

O conjunto de postulados teóricos e de diplomas legais que constituem a edificação da educação visibilizam o papel e a importância da formação contínua e da formação especializada na profissão docente, bem como o seu contributo para o desenvolvimento da organização-escola, tal como tem sido abordado neste trabalho. No entanto, a experiência e o conhecimento empírico advindos do trajeto percorrido no exercício de diversos papéis no âmbito da profissão docente, já anteriormente referenciados, permitem-me afirmar que efetivamente a formação especializada produz normalmente maior efeito estrutural positivo no desenvolvimento profissional do professor, pelo processo em si, mas também pela predisposição do sujeito em formação, normalmente por vontade própria, em conhecer, em refletir de modo fundamentado e incorporar novos saberes e competências, permitindo-lhe reconfigurar as suas concepções e práticas ou mesmo a sua própria identidade profissional. Parece-me também que a formação contínua poderia desempenhar este papel, no seu todo ou em parte. No entanto, na realidade atual, o impacto das ações de formação contínua na profissão docente tende a ser mais superficial pela sua curta duração e


frequentemente pelos modelos formativos improfícuos exteriores ao professor e ao seu contexto particular, que se baseiam com frequência numa lógica escolar clássica de reprodução, imitação e aplicação de regras e receitas; também pela eventual resposta pontual e parcelar às necessidades ou pelo seu carácter de mera obrigatoriedade.

Infelizmente em muitas ocasiões a formação tende a ser vista como uma imposição burocrática que acresce às restantes tarefas que o professor tem de cumprir na sua vida profissional e pessoal, tornando-se quase um mal necessário que sobrecarrega o seu horário, gerando uma participação passiva da sua parte. A este propósito, vejam-se os dados indicados pela OCDE (2009, p. 72) relativos às razões ligadas à não participação dos professores em iniciativas que promovem desenvolvimento profissional:



*Reasons are ranked in descending order of frequency with which the barrier was reported by teachers.*

Source: OECD, Table 3.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/607807256201>

**Gráfico 1 - Razões de não participação de professores em formação profissional (OCDE, 2009)**

Em múltiplas situações a formação tende a ser vista não como um direito e uma oportunidade de crescimento profissional, mas antes como uma

obrigação originada por um imperativo legal, que conflitua com outros aspetos da vida dos docentes e da qual não se antevê benefício efetivo para além da acumulação de créditos ou horas a usar quando necessário, como tal se inserisse num sistema bancário.

Acrescente-se que todo o ordenamento jurídico existente não criou até agora, na prática, condições para suprir evidentes carências de financiamento da formação contínua em época de crise financeira, nem apontou uma estratégia nacional clara e ao mesmo tempo exequível para a formação docente. As últimas linhas de financiamento da formação contínua remontam aos anos de 2010 com o Plano Tecnológico da Educação e de 2013 com a introdução das Metas Curriculares, surgindo pela iniciativa da Administração Central com o objetivo de introdução de mudanças no Sistema Educativo em sentido *top-down*, num processo em que as realidades locais, as suas problemáticas e os seus contextos organizacionais ficaram arredados. Sem financiamento do Estado ou da União Europeia, é frequente nos orçamentos das escolas públicas a inexistência de dotação financeira destinada a iniciativas formativas e, quando essa dotação existe, é diminuta face às necessidades identificadas, permitindo apenas ações de carácter pontual.

Deste modo parece menosprezar-se o seu carácter impulsionador de desenvolvimento nas suas múltiplas perspetivas, ignorando-se não só as necessidades formativas individuais, mas também as necessidades das instituições em que estes profissionais se inserem.

Tem-se mantido o risco de fomentar percursos formativos erráticos, ao sabor da oportunidade do momento e por conseguinte sujeitos a possíveis desvios em relação ao verdadeiro papel que a formação contínua pode desempenhar e às necessidades efetivas dos atores e das instituições.

Na sequência do documento Portugal 2020 e do Programa de Promoção do Sucesso Escolar, já citado, perspetiva-se que as escolas ou os centros de formação possam vir a obter financiamento destinado à formação contínua, aumentando de modo considerável as possibilidades de concretização dos

seus planos de formação. Embora reconhecendo que as informações disponíveis são ainda pouco consistentes, deve referir-se as ações de apoio e acompanhamento desencadeadas neste âmbito pelo Ministério da Educação tendem a gerar algumas apreensões. Com efeito, parecem impelir os atores locais para um processo de diagnóstico estratégico demasiado limitado no tempo e que não possibilitará a emergência dos constrangimentos e das debilidades existentes na realidade local que extravasem os muros da escola, afastando-se da conceção de comunidade educativa, mesmo que sejam determinantes na melhoria do sucesso escolar. Prevê-se que as ações a desenvolver estejam focadas na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem, cuja importância ninguém poderá negar, mas menospreza-se o carácter holístico da educação e consequentemente um conjunto de fatores e situações conexos, entre os quais o contributo da componente organizacional e o papel dos encarregados de educação, que poderão determinar o sucesso ou insucesso educativo dos alunos, a inovação e as melhorias desejadas.

Ora, neste caso, corre-se o risco de continuar a fomentar nos docentes “uma cultura individualista que privilegia um espaço de acção (a sala de aula), um domínio do saber (ligado a uma área disciplinar), uma relação com uma parte da população escolar (os «seus» alunos das «suas» turmas)” (Canário, 1995, p. 13), numa lógica de fechamento cujos efeitos foram já abordados neste trabalho. Tende pois a ignorar-se que a mudança da “lógica compartimentada, baseada numa cultura profissional individualista, para uma cultura colaborativa e para uma visão global da escola, encarada como uma totalidade organizacional, é decisiva para a emergência da criatividade das escolas e a sua afirmação como territórios inovantes” (Canário, 1995, p. 13), gerando o seu desenvolvimento e o sucesso de todos os seus elementos.

Por outro lado, em alguns contextos poderá propiciar a coexistência de formadores que são pagos com formadores que trabalham graciosamente tendo em vista a satisfação de necessidades que o referido Programa não

abrangerá, gerando eventualmente constrangimentos e conflitualidades que se não forem resolvidos positivamente, poderão redundar no limite em inexistência futura de formação interna nos moldes atuais.

Formação e qualidade em educação são duas dimensões inter-relacionadas. Deste modo, para alcançar níveis de desempenho mais elevados, é necessário investir na formação dos professores - verdadeiros impulsionadores da educação - numa perspetiva de formação integral, transversalizada nas dimensões pessoal e profissional, ou seja, tendo em conta todos os contextos em que normalmente o professor se movimenta e atua, para além da necessária atualização científica. É essencial conjugar processos de autoformação com processos de hétero e interformação, pois cada pessoa é única, singular e ao relacionarem-se várias pessoas esta singularidade pode transformar-se, enriquecendo a diversidade humana. Para a sua construção profissional e pessoal, cada docente tem de se autoimplicar, isto é, tem de se envolver ativamente tomando consciência daquilo que é e do que poderá vir a ser, crescendo, ajudando os outros e a sua escola a crescer, contribuindo assim para o progresso do contexto em que está inserido.

Não bastará a determinação legal da formação para promover as necessárias transformações nas práticas docentes e nos contextos. Teremos de cuidar das condições necessárias aos mais diversos níveis para a sua implementação. Neste caso, teremos de cativar os professores para a mudança, possibilitando que cada um projete o seu crescimento profissional, a partir da base que cada um constrói em função das suas características e do seu contexto. Como foi referido anteriormente, temos de promover ruturas integradoras e securizantes que permitam quebrar o imobilismo e as práticas rotineiras, mas que ao mesmo tempo não deixem cair os docentes numa qualquer deriva ou na angústia do vazio ou do inatingível e deste modo deve lembrar-se o papel do ambiente à sua volta e do trabalho colaborativo.



Para combater a visão casuística ou a concepção “bancária” de formação, torna-se necessário desenvolver uma perspectiva de formação contínua abrangente que responda às necessidades do sistema educativo, mas também dos professores e das escolas, envolvendo-os num processo ativo e reflexivo em torno das práticas e das suas necessidades, proporcionando uma oportunidade efetiva de desenvolvimento profissional e organizacional. A formação deve constituir uma oportunidade de desenvolvimento de competências, de questionamento, de reflexão crítica e de produção criativa de novas abordagens pessoais e coletivas que possibilitem a integração e a adaptação à mutabilidade do mundo e do contexto educativo. Como refere Day “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e o processo da sua própria aprendizagem” (2001, p. 17). E o seu local de trabalho constitui um lugar central, porque é contextual, de onde emergem múltiplas variáveis e desafios a que urge dar resposta(s) cada vez mais aperfeiçoada(s).

Em síntese, é essencial estudar devidamente a realidade e a partir dela definir um rumo estratégico, que contextualize e articule as necessidades de formação tendo em vista as premências formativas individuais dos professores, as características dos alunos, as alterações curriculares, bem como as lacunas da escola numa perspectiva de organização educativa, em constante desenvolvimento.

## 5. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Etimologicamente a palavra investigar significa procurar. Em ciências humanas e sociais “a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (Coutinho, 2014, p. 7). Deste modo, investigar implica estudar, analisar um *objeto* com intencionalidade e método, à luz de determinados referentes conceituais, filosóficos. Como refere Coutinho, “é através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (2014, p. 7). Ou seja, a investigação em educação possibilita a construção do conhecimento, a compreensão e explicação dos processos que são complexos por natureza e a sua própria evolução ou transformação. Pressupõe a existência de um *objeto* de investigação e um propósito nesse sentido do investigador, que à luz de determinada conceção referencial deverá seguir um conjunto de metodologias e técnicas que permitam resposta(s) à questão ou questões levantadas.

Nesta área do conhecimento onde se integra a problemática central deste trabalho, o campo é extenso e é intercetado por diversas variáveis, aumentando a sua complexidade, sendo recomendável restringir a procura para melhor poder compreender e perspetivar. Neste sentido, o enquadramento teórico-concetual e legal possibilitou a fundamentação do trabalho e interliga-se com o estudo empírico, favorecendo a delimitação da problemática. Assim, atendendo à sua dimensão, ao seu contexto nas suas múltiplas vertentes e tendo em conta os objetivos gerais que foram traçados, delinearam-se dois grandes domínios a abranger pela investigação:

- A *perceção da realidade*, fundada no trajeto recente da formação contínua no Agrupamento de Escolas X, focalizando principalmente a fase de diagnose e implementação;

- A *análise prospetiva*, apontando pistas para o trajeto possível a percorrer.

No entanto, isto não significou a exclusão total *a priori* de outros domínios, que poderiam também emergir ao longo do processo ainda que de modo complementar, dada a complexidade e a teia de relações interdependentes do *objeto* em estudo.

Para o melhor direcionamento desta etapa do trabalho definiram-se os objetivos específicos que nortearam o estudo:

- Compreender as percepções dos principais atores do Agrupamento sobre o papel da formação contínua e o seu desenvolvimento.
- Compreender como se articula o plano de formação com os objetivos estratégicos do Agrupamento.
- Identificar os principais constrangimentos e oportunidades relacionados com a diagnose e implementação da formação contínua de professores.
- Compreender o papel do CFAE e outras instituições na dinâmica formativa de professores no Agrupamento.
- Identificar perspetivas de otimização da formação contínua no Agrupamento articulando a profissionalidade docente com o desenvolvimento da Instituição.
- Identificar meios e recursos, mobilizáveis para a formação contínua de professores.

Determinaram-se de seguida as categorias a abranger no estudo empírico para melhor clarificação e análise dos dados:

- A. Papel da formação contínua e o seu desenvolvimento;
- B. Articulação do plano de formação com os objetivos estratégicos do Agrupamento;
- C. Constrangimentos e oportunidades relacionados com a implementação da formação contínua;

- D. Papel do CFAE e outras instituições na dinâmica formativa de professores no Agrupamento;
- E. Perspetivas de otimização da formação contínua no Agrupamento articulando a profissionalidade docente com o desenvolvimento da Instituição;
- F. Meios e recursos, mobilizáveis para a formação contínua;
- G. Perspetiva da formação contínua a longo prazo.

Tendo presente todos estes elementos orientadores, perspectivou-se então estrategicamente a metodologia a seguir e todo o processo de recolha de dados.

## 5.1. METODOLOGIA E RECOLHA DE DADOS

Um paradigma de investigação constitui um conjunto de pressupostos e valores que orientam a pesquisa e facilitam a definição das opções que o investigador deverá tomar, tendo em vista a obtenção de respostas. Tendo presente que Coutinho refere que a utilização do conceito de paradigma não é consensual entre os investigadores dada a sua polissemia no meio científico, a sua clarificação permitirá o apoio num conjunto de questões teóricas e metodológicas associadas a um determinado referencial, contribuindo para o estabelecimento de “critérios de validade e de interpretação” que legitimem a investigação (2014, pp. 9-10).

Deste modo, estando consciente das diferentes abordagens existentes, decidi apontar os caminhos da investigação para um paradigma interpretativo, visto que no âmbito deste estudo pretende-se essencialmente compreender e interpretar a realidade e a complexidade das produções humanas, num quadro em que a teoria e a prática surgem inter-relacionadas. Procurou-se então desenvolver uma investigação de caráter

descritivo e interpretativo. Os intervenientes alvo da investigação não foram submetidos a variáveis isoladas, estando inseridos num todo, no seu contexto natural, existindo implicação do investigador, das suas conceções e do seu conhecimento empírico da realidade, resultante da experiência acumulada já descrita anteriormente. Tal como refere Creswell (1994), citado por Coutinho, “a inter-relação do investigador com a realidade que se estuda faz com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem” (2014, p. 28). Esta inter-relação favoreceu a recolha de dados, em grande parte suscitados pelo investigador. No entanto, dado que o investigador possui ligação à problemática em foco pois é ator no contexto e na realidade a investigar, tornou-se fundamental ativar uma autovigilância permanente tendo em vista o distanciamento e a clarividência necessária em todo o processo, evitando a *contaminação* do trabalho.

Assim, neste contexto em que a problemática assume um grau significativo de complexidade já evidenciado, privilegiou-se a metodologia qualitativa no processo de investigação, procurando-se a interpretação e a significação com base na recolha e análise dos dados eminentemente descritivos, surgidos particularmente da expressão dos principais atores que intervêm nessa realidade.

Pretendeu-se pois estudar a problemática a partir de uma situação contextual concreta e única, numa perspetiva exploratória, sem o propósito de efetuar generalizações abstratas, possibilitando no entanto a sua discussão e a comparação no futuro com outros casos eventualmente estudados. Deste modo, o estudo de caso configurou-se como método de investigação adotado, pois como afirma Yin “é a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo *como* e *por que* (...) e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real” (2001, p.19).

Determinado o caminho estratégico da investigação, definiram-se como técnicas de recolha de dados a entrevista semiestruturada e o *focus group*.

Como refere Quivy & Campenhoudt, a entrevista permite retirar “informações e elementos muito ricos e matizados” (2003, p. 192) a partir da interação entre o investigador e o interlocutor, em que este poderá revelar as suas experiências, percepções ou significados sobre um acontecimento ou situação. O *focus group* é uma modalidade de entrevista realizada a um conjunto de pessoas que têm em comum o conhecimento ou a experiência da situação alvo de investigação. Segue um protocolo semelhante à entrevista semiestruturada sendo fundamental o papel do investigador não só na introdução das questões ou tópicos no momento adequado de modo a fomentar a discussão sem cercear a expressão individual, como também na observação e gestão das interações entre os interlocutores para que se crie um ambiente adequado à manifestação das suas percepções ou interpretações (Coutinho, 2014), permitindo uma maior abrangência da temática.

Ao dispor de um conjunto de questões-guia relativamente abertas o investigador facilita a expressão do(s) interlocutor(es), permitindo aceder “a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” Quivy & Campenhoudt (2003, p. 192) e evita a dispersão face aos objetivos da investigação. Assim, com base em ideias-chave presentes no enquadramento teórico e legal da temática elencaram-se questões, tal como consta no apêndice 1. Estas questões foram posteriormente selecionadas e vertidas nos guiões, aos quais se acrescentaram alguns tópicos considerados pertinentes para este trabalho, como é visível no apêndice 2.

Passando à recolha de dados, realizou-se então a entrevista ao Diretor do Agrupamento (DA), pois conforme o artigo 18.º do RAAG “é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3354), competindo-lhe a aprovação do plano de formação e de atualização do pessoal docente. Considerei também pertinente entrevistar a Diretora do CFAE (DC) dada a relevância do Centro como parceiro preferencial nesta área e a influência

das suas dinâmicas na formação contínua do Agrupamento. Após a sua realização, as duas entrevistas foram transcritas, como pode ver-se no apêndice 3, e validadas pelos entrevistados, assegurando a sua fiabilidade.

Posteriormente realizou-se um *focus group* com os coordenadores de departamento do Agrupamento (C1, C2, C3, C4, C5), visto que assumem um papel relevante na sua dinâmica global e em particular no processo de diagnose da formação a implementar. Estes elementos constituem também uma parte significativa do Conselho Pedagógico, ao qual compete a coordenação e supervisão, bem como a responsabilidade de elaboração do plano de formação, tal como prevê o RAAG. Neste caso, a sua realização após as entrevistas possibilitou também verificar a concordância ou divergência de pontos de vista com os elementos que foram alvo de entrevista individual, apurando eventualmente alguma incongruência ou recolhendo informações complementares, favorecendo a triangulação dos dados recolhidos e conferindo assim maior fiabilidade na investigação. Para a melhor concretização deste *focus group* o guião das entrevistas anteriores foi transformado em tópicos de modo a favorecer a fluência e a interligação das ideias nos discursos dos participantes. Esta opção facilitou também a sua posterior transcrição, incluída no apêndice 3, bem como o seu tratamento. Durante a sua concretização os coordenadores de departamento mostraram bastante abertura na abordagem da temática em estudo, tendo expressado naturalmente as suas opiniões, perspetivas, bem como as suas preocupações e necessidades.

Por opção, no processo de recolha de dados não foram abrangidos diretamente os docentes, visto que são representados pelos seus coordenadores no Conselho Pedagógico, que é na prática o Órgão fulcral do Agrupamento na definição da formação contínua a implementar.

## 5.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Passou-se então ao tratamento das entrevistas individuais e do *focus group*, organizando as ideias dominantes de modo sistemático de acordo com as categorias especificadas para favorecer a compreensão. De seguida procedeu-se à análise do seu conteúdo, tendo presente que este “é um método muito utilizado para a análise de texto, e utiliza-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito” (Coutinho, 2014, p. 217), de modo a clarificar o sentido. Desta forma, organizaram-se os dados das entrevistas, traduzidos em unidades significativas do discurso, atendendo aos objetivos da investigação e às categorias estabelecidas, tal como mostra o apêndice 4. A sua análise qualitativa procurou salientar as inferências relevantes para o estudo. Deve destacar-se que os dois domínios *perceção da realidade* e *análise prospetiva* definidos inicialmente, surgiram com alguma regularidade inter-relacionados dado o seu carácter intrínseco e correspondendo também ao propósito deste trabalho no sentido da projeção da ação futura. Saliente-se ainda que as categorias determinadas e explicitadas anteriormente no ponto 5 deste trabalho foram objeto de definição de subcategorias para melhor extrair o sentido dos dados.

Apresentam-se de seguida os elementos significativos resultantes desta tarefa, procurando uma interpretação holística dos dados recolhidos numa lógica descritiva em que se analisam convergências e divergências, na linha do paradigma qualitativo e da metodologia adotada, tendo sempre uma preocupação ética de expressão fiel da realidade.

### **A – Papel da formação contínua e o seu desenvolvimento**

#### **A.1. Consciencialização das necessidades**

Existe auscultação prévia dos docentes dos vários departamentos, o que é considerado pelos respetivos coordenadores um ponto de partida adequado para a definição do plano de formação. Este processo poderá motivar uma



análise da realidade e das necessidades formativas apontando um caminho de consciencialização que é fundamental para perspetivar uma resposta adequada à realidade e a essas necessidades:

(DA) *“O plano é construído (...) mediante as necessidades.”*

(DA) *“Quero salientar um conjunto de ações... que procuram ir ao encontro das necessidades e problemas que enfrentamos.”*

(C1) *“...começa pela informação pedida a cada um dos departamentos de quem precisa de formação e que tipo de formação é que é precisa.”*

(C4) *“Começa logo pela base, perguntar aos colegas...”*

(C4) *“...em departamentos numerosos como é o caso do meu, se houver respostas muito divergentes... de vários tipos e de vária ordem não se consegue estabelecer um ponto comum para responder às necessidades daquele departamento, porque são tantas...”*

No entanto, não parece ficar salvaguardada uma possível confusão entre preferências e necessidades formativas dos docentes, nem a articulação destas com os objetivos estratégicos do Agrupamento. Neste sentido, a definição de uma linha de referência que oriente todo este processo poderá ser um avanço qualitativo.

#### A.2. Definição de prioridades

A definição de prioridades decorre inicialmente em departamento e numa segunda fase em Conselho Pedagógico, tal como refere DA:

(DA) *“Num primeiro momento nos vários departamentos e numa segunda fase em Conselho Pedagógico...”*

Este é o órgão que verdadeiramente estabelece as prioridades formativas a inscrever no Plano de Formação, assumindo competência de decisão estratégica, embora condicionada pelas indicações estabelecidas em departamento. Este procedimento, que é considerado adequado pelos coordenadores de departamento, assegura pelo menos aparentemente uma tomada de decisão alargada e participada desde a base:

(C3)“Eu acho que é adequado (..) Claro que as questões que dizem respeito à Escola, por exemplo, a disciplina, a questão da indisciplina na sala de aula, também são temas que nos interessam, mas em termos de prioridade digamos que vai mais para o fundo das nossas escolhas, fica no final.”

(C4)“As prioridades que normalmente se costuma estabelecer são as ações que são transversais ao corpo docente (...) aquelas que são mais específicas das disciplinas são mais difíceis de ser concretizáveis.”

Como ficou expresso, a definição de prioridades no primeiro nível corre o risco de ignorar ou secundarizar as necessidades da Escola e no segundo nível poderá não se atender às necessidades específicas dos docentes ou de grupos disciplinares. A existência de uma linha de referência que oriente este processo poderá constituir uma mais-valia para o Agrupamento. Mesmo assim, poderá não ficar garantida a resposta formativa necessária, visto que, como refere DC, o plano de formação do CFAE é elaborado “*pelo cruzamento entre as várias propostas e a noção da sua exequibilidade*”, tendo presente que “*os recursos humanos do Centro são quase os mesmos dos agrupamentos.*”

### A.3. Participação dos atores locais na diagnose

Tal como ficou claro em subcategoria anterior, existe a preocupação de abranger todos os atores locais no processo de diagnose: numa primeira fase ao nível do departamento onde se inserem; numa segunda fase em Conselho Pedagógico, que é constituído pelos coordenadores desses departamentos e representantes de outras estruturas. A concretização posterior das ações decorre em articulação com os departamentos respetivos:

(DA)“O plano é construído de forma participativa...”

(DA)“Os docentes são auscultados nos vários departamentos e em Conselho Pedagógico é condensada e tratada toda essa informação.”

(DA)“... a concretização das iniciativas de formação é realizada sempre em articulação com os departamentos respetivos.”

Este processo participativo poderá permitir uma melhor adequação às necessidades dos docentes e a interligação destes com a formação a implementar. No entanto, não garantirá a sua adequação aos objetivos estratégicos do Agrupamento.

Refira-se que o CFAE elabora o seu planeamento “com base nos planos de formação dos vários agrupamentos/escolas, que por sua vez também devem resultar do levantamento interno de necessidades/prioridades”, tal como refere DC. Não obstante, não garantirá a participação dos atores locais no levantamento de necessidades/prioridades, se não se colocarem em prática mecanismos que conduzam o processo nessa direção.

#### A.4. Características da formação implementada

A formação implementada no Agrupamento tem um caráter essencialmente generalista, não conseguindo cobrir todas as áreas específicas:

(C2)“As (ações) que se têm conseguido são mais de caráter geral, porque as específicas é mais difícil de concretizar.”

(C3)“Há áreas (específicas) em que não há mesmo (formação).”

Por outro lado, existe alguma flexibilidade na tipologia de respostas formativas. Este caminho poderá ser motivado pela existência de diferentes problemas/necessidades, pela influência da escassez de recursos e pelas possibilidades formativas que vão surgindo. O mesmo parece suceder a nível do CFAE:

(DA)“...temos tido ações acreditadas e outras não acreditadas (...) o modelo não é único até porque não há grande margem de manobra ...”

(DC)“A formação assenta nos projetos dos agrupamentos incidindo nas temáticas do currículo ou na área organizativa ou assenta também nas parcerias estabelecidas, sem existir uma lógica de modelo único.”

#### A.5. Impactos da formação realizada

Não existirá uma avaliação sistematizada dos impactos da formação no Agrupamento, que assim se baseia na sua visibilidade patenteada na ação quotidiana dos docentes e na capacidade de espontaneamente os coordenadores e o Diretor conseguirem alcançar esse discernimento.

A perceção manifestada por estes atores é que na prática, os impactos da formação realizada estão muito ligados à motivação dos participantes e ao carácter das ações. A formação emergente das necessidades dos docentes e ligada ao conhecimento técnico-científico essencial no seu dia a dia será do agrado dos docentes e produzirá efeitos positivos, em detrimento da formação eminentemente teórica e exterior aos profissionais, cujo impacto será muito reduzido. A obrigação legal de frequência de formação constitui também um fator desmotivador e redutor do seu impacto:

(DA) *“Há impactos na melhoria dos resultados escolares e na melhoria das práticas quer a nível de ensino e aprendizagem, quer na parte mais administrativa e de organização geral que os professores têm de exercer.”*

(C1) *“...ela (formação recente) na prática é utilizada e teve impacto porque é aproveitada (...) Muitas vezes há formações que se fazem e são metidas num saco ou postas ao lado porque não se faz uso delas, sobretudo as formações que são muito de discurso e de teoria e não têm aquela parte prática (...) é muito aproveitada (a vertente técnico-científica) e é importante para o Grupo (...) tenho reconhecido que as colegas aproveitam e eu também ”*

(C3) *“Em termos de impacto acho que temos a dupla vertente: temos a pessoal e também temos a coletiva. Obviamente o objetivo é a valorização pessoal, mas também nos sentimos valorizados quando aquela formação que fazemos tem impacto depois no nosso trabalho em termos de interesse coletivo. Mas o impacto também tem um pouco a ver com as motivações das pessoas (...) há colegas que fazem estas formações, às vezes não é pela valorização pessoal, mas pelos créditos*

*que precisam. É claro que depois em termos de impacto isso já não se faz sentir, faz-se a formação e esquece-se.”*

*(C2)“ Depende da motivação.”*

De acordo com o discurso de C3, a valorização da Escola surge como decorrência da valorização pessoal e não como objetivo estratégico da formação, o que poderá evidenciar a premência do Agrupamento em desbravar caminho nesta área, face à necessidade de desenvolvimento estratégico da Instituição.

Por sua vez, o CFAE aborda o impacto das ações por imperativo legal, num processo que corre o risco de se revelar improfícuo:

*(DC)“ Sim (as ações são avaliadas), através do inquérito regulamentar.”*

*(DC)“ ...é necessário clarificar e avaliar o impacto. Neste momento é feita uma apreciação, um balanço, mas não como ponto de partida para novas iniciativas. No entanto, por vezes há iniciativas com sucesso que fazem sentir novas necessidades ou que motivam outras ações.”*

Será pertinente repensar a forma como estes dados deverão ser recolhidos e analisados para que este processo seja consequente e potencie o seu papel na formação contínua. Um trabalho conjunto entre o CFAE e o Agrupamento poderia permitir uma análise sistematizada destes impactos tendo em vista o reconhecimento de novas necessidades ou a (re)orientação dos percursos formativos, fornecendo dados importantes para o processo de diagnose e de definição de prioridades, com reflexos positivos na formação futura a implementar.

#### A.6. Resposta às necessidades formativas dos docentes

O Diretor manifesta a preocupação de resposta formativa às necessidades dos docentes, dentro do possível, considerando que estas são minimamente satisfeitas, embora não na sua totalidade, dada a escassez de recursos. A inexistência de resposta para todas as necessidades surge reforçada no

discurso de DC e dos coordenadores de departamento, onde é identificado um défice de formação específica:

(DA) *“Procuramos sempre atender às necessidades do melhor modo possível.”*

(DA) *“Procura atender a ambos (contexto dos profissionais, desafios e respostas necessárias), dentro das grandes limitações existentes...”*

(DA) *“Mediante as possibilidades atuais, considero que satisfaz minimamente.”*

(DA) *“...seria necessário (financiamento) para implementar mais formação.”*

(DC) *“O facto do incentivo atual assentar apenas na componente não letiva não está a dar a resposta às necessidades de formação existentes...”*

(C4) *“Acho muito difícil (as ações conseguirem satisfazer todas as necessidades)”*

C5) *“...agora o que eu sinto a nível do meu Departamento (...) que é muito específico (...) há pouca formação (...) São as mesmas necessidades mas nunca foram colmatadas...”*

(C1) *“Quando é pedido as necessidades que elas têm da formação elas acabam por pedir naquelas áreas que se sentem mais fragilizadas (...) e se não as fizermos fora do Centro de Formação a pagar...”*

Como a resposta formativa do CFAE neste momento depende das iniciativas dos agrupamentos, a satisfação de necessidades dos docentes estará dependente da capacidade da sua escola ou da sua própria iniciativa, podendo colocar-se em causa o seu desenvolvimento profissional.

## **B. Articulação do plano de formação com os objetivos estratégicos do Agrupamento**

### **B.1. Resposta às necessidades formativas do Agrupamento**

Dos discursos de DA e DC emerge alguma contradição, dado que por um lado a resposta inicial é positiva apesar do reconhecimento dos constrangimentos vividos, por outro lado declara-se o desejo de melhorar a cobertura das necessidades formativas existentes, entre as quais se identificam temáticas ligadas à componente organizacional das escolas:

(DA) *“Sim e tem que haver forçosamente”* (articulação do plano de formação com objetivos estratégicos do Agrupamento).

(DA) *“Mediante as possibilidades atuais, considero que satisfaz minimamente.”*

(DA) *“...seria necessário (financiamento) para implementar mais formação.”*

(DC) *“Apesar das limitações com que vivemos, sim (atende à diversidade de papeis, de desafios e de respostas necessárias da escola)”*.

(DC) *“...possivelmente conseguir-se-ia cobrir melhor essas temáticas (das áreas didáticas e das temáticas a nível organizacional).”*

(DC) *“O facto do incentivo atual assentar apenas na componente não letiva não está a dar a resposta às necessidades de formação existentes...”*

Por sua vez, os coordenadores de departamento reconhecem a necessidade de articulação da formação com os objetivos estratégicos do Agrupamento, embora as respostas inseridas em categoria anterior indiquem que este discurso não é totalmente coincidente com a prática. Tal como refere C2, existe igualmente a convicção que estes objetivos também são alcançados por decorrência das respostas às necessidades formativas dos docentes, o que em determinadas circunstâncias poderá não corresponder à realidade:

(C2) *“ Os objetivos estratégicos do projeto educativo claro que também têm de estar presentes.”*

(C2) *“No fundo acaba também por responder às necessidades da Escola.”*

Tal como foi mencionado na subcategoria anterior, a resposta às necessidades de formação do Agrupamento dependerá da capacidade de iniciativa do próprio Agrupamento ou de outras entidades para além do CFAE, podendo eventualmente colocar-se em causa a qualidade do seu desenvolvimento estratégico e organizacional.

### **C. Constrangimentos e oportunidades relacionados com a implementação da formação contínua**

São apontados como constrangimentos relacionados com a implementação da formação contínua: a ausência de formadores internos que correspondam às necessidades e existência de incentivos que os cativem para a formação; a acreditação dos formadores; a especificidade das disciplinas; o horário dos docentes e das ações.

(DC) *“ausência de financiamento, formação assente em formadores internos, indefinição na carreira docente com reações díspares dos professores, indefinição legal quanto aos direitos dos formadores internos geradora de retração por parte destes...”*

(DA) *“...a não existência de financiamento é muito limitativa...”*

(DA) *“A formação depende muito dos formadores internos e isso também é limitativo.”*

(DA) *“...noutras profissões a formação é em horário laboral, a formação docente é normalmente em horário pós-laboral; os formadores internos também têm funções letivas o que é limitativo.*

(C1) *“É sempre o mesmo (a falta de financiamento).”*

(C1) *“...provavelmente como a ausência de formadores ou com alguma coisa que venha de cima, do Ministério da Educação, que nos priva de podermos avançar com as ações que são pedidas...”*



(C5)“Até temos pessoas com competências para nós termos formação dentro das nossas necessidades e que os alunos beneficiariam, mas que depois em termos de Comissão Científica (CCPFC), tu bem sabes o que temos passado...”

(C5)“Mas depois chega-se a uma altura que eu acho que esvazia (...) Nós, para algumas coisas até temos pessoas com competências, mas depois para ir mais além não temos gente...”

(C4)“Essa é uma dificuldade que eu encontro: a especificidade da disciplina.”

A inatividade do Ministério da Educação na área da formação contínua é focada como limitação em termos abstratos pelos coordenadores de departamento, surgindo a sua ação legislativa mais especificada nas palavras dos diretores. Com efeito, ausência de diploma legal que regule devidamente a atividade dos formadores internos, tal como referiu DC, junta-se a outras questões legislativas que resultam também em diversos constrangimentos, como aponta DA: impedimento do Diretor orientar ações no próprio Agrupamento; formação entendida como obrigatoriedade legal, imposta aos docentes e direcionada para determinadas áreas de modo uniforme, independentemente das necessidades formativas:

(DA)“...a maioria olha para a formação como obrigação legal, que é de facto, o que não quer dizer que uma parte dos docentes não sinta necessidade.”

(DA)“...há normas que são um contrassenso, como por exemplo a proibição de um diretor orientar formação mesmo que seja graciosamente...”

(DA)“Mas há também aspetos que decorrem da legislação e que limitam a formação. Dou o exemplo do peso de 50% da componente científica e pedagógica obrigatória para todos os docentes, que muitas vezes é um colete de forças e leva os colegas a frequentar ações de que já não

*precisariam (...) mas fazem-no por imposição legal, quanto até poderiam necessitar de outro tipo de formação.”*

*(C2)“Pontualmente há colegas que só fazem (formação) porque precisam”.*

Estes aspetos podem condicionar bastante a formação a implementar, requerendo respostas diversificadas aos problemas e necessidades. De entre estas, a formação de curta duração é uma das possibilidades, embora encerre ela mesma algumas limitações como o aprofundamento de temáticas ou a limitação da vertente oficial. O recurso ao normalmente designado “orçamento privativo do Agrupamento” poderá também resolver pontualmente a necessidade de suportar financeiramente algumas ações, embora esta possibilidade não tenha sido aflorada carecendo assim de maior clarificação quanto à sua viabilidade.

Não obstante estas limitações, deve salientar-se que o recurso a formadores internos permite uma maior ligação da formação à realidade do Agrupamento; por outro lado, a falta de financiamento obrigará em muitas circunstâncias a uma focalização no que de facto será importante em termos estratégicos e à abertura ao exterior na procura de parcerias para desenvolver a formação necessária:

*(DC)“Neste momento não há financiamento e a procura de parcerias foi iniciada e vai tentar ser seguida no futuro.”*

De qualquer modo, apesar dos constrangimentos de diversa ordem, a formação contínua parece ser encarada de modo positivo pela maioria dos docentes do Agrupamento, surgindo ainda como uma oportunidade para desenvolver e aprofundar o trabalho colaborativo, cujos benefícios associados foram abordados no enquadramento teórico e legal deste trabalho:

*(C2)“Uma prova está aí, há muitas (ações) que não dão créditos e as pessoas vão (...) há outro aspeto muito positivo (...) que eu acho*

*importante que é o facto de naquele espaço termos tempo para estar juntos, para trabalhar em equipa, para trocar ideias, mesmo que sejamos de áreas totalmente diferentes...”*

(C1)“*Isso é importante (perspetiva de formação ao encontro de trabalho em equipa, trabalho colaborativo)*”.

#### **D. Papel do CFAE e outras instituições na dinâmica formativa de professores no Agrupamento**

##### D.1. Papel do CFAE e outras instituições no passado recente e no presente

O papel do CFAE apresenta-se como secundário na dinâmica formativa do Agrupamento, limitando-se ao apoio logístico às suas iniciativas. A satisfação das necessidades do Agrupamento depende essencialmente da sua capacidade de resposta interna:

(DC)“*O Centro tem tido um papel de retaguarda no apoio logístico. As iniciativas são do Agrupamento, que tem tentado implementar respostas internas às suas necessidades. O CFAE tenta potenciar os esforços do Agrupamento nesse sentido.*”

(C5)“*Eu acho que o papel do Centro é só registar aquilo que se passa e mediar entre as diferentes hierarquias ligadas à formação, mais nada.*”

Por outro lado, para DA o CFAE é visto como o principal parceiro na área da formação, talvez pela sua ligação institucional ou pela influência da imagem criada no passado em que as ações eram financiadas através do Centro:

(DA)“*Neste momento temos parceria com o CFAE, do qual somos parte integrante. Digamos que é o grande parceiro.*”

Esta perceção poderá gerar a ideia de alguma inatividade do Agrupamento face a uma possível dependência da capacidade limitada de resposta atual do CFAE para implementar iniciativas formativas. Paradoxalmente a sua ação reveste-se de alguma opacidade para alguns

coordenadores de departamento, surgindo subalternizada face ao papel do Agrupamento e do seu coordenador da formação:

(C1)“ *Não transparece nada para fora (do Centro de Formação)*”.

(C2)“ *...acho que o papel é muito mais importante do Agrupamento do que do Centro de Formação. Depende muito do Agrupamento, mais da sua dinâmica e acho que o coordenador da formação é importantíssimo, mais do que o próprio Centro.*”

(C1)“ *Mais do que o próprio Centro, sem dúvida*”.

Neste sentido, dada a relevância da capacidade de resposta do Agrupamento na formação a desenvolver e o papel do seu coordenador nessa dinâmica e na mobilização de recursos, deveria equacionar-se a existência de um crédito de horas para o exercício dessa função, dado que atualmente é desempenhada como acréscimo às restantes funções de todos os docentes em regime *pro bono*.

#### D.2. Papel do CFAE e outras instituições no futuro

Não se vislumbra da parte do CFAE uma intenção clara de alteração do *status quo* atual da sua dinâmica. Uma mudança de perspetiva estará também dependente das oportunidades geradas para todos os agrupamentos associados, o que pode levar o Centro de Formação a «colocar-se à margem» de iniciativas que beneficiem unicamente o Agrupamento.

(DC)“ *...perspetivo a continuação da linha seguida, sem colocar de parte outras perspetivas que possam ser abertas para todos os agrupamentos (...)* há que dar continuidade às iniciativas.”

No entanto, quer DA, quer os coordenadores de departamento entendem que o CFAE deveria ter um papel mais ativo na formação do Agrupamento. Seria desejável que tivesse maior autonomia e mais competências, o que poderia ser possível com a alteração por parte do Ministério da Educação do

seu enquadramento atual, conferindo assim maior margem de manobra na sua atuação. Nas circunstâncias atuais, o Centro de Formação deveria procurar estabelecer parcerias e protocolos que possibilitassem a implementação de ações, poderia fomentar o surgimento de novas soluções que permitissem recrutar novos formadores, inclusive tentando estabelecer «pontes» com instituições de ensino superior. A organização e gestão da formação em rede, através do Centro de Formação possibilitaria também a maximização do seu papel e da sua importância no desenvolvimento da formação contínua:

(C2)“...só se tentasse outras alternativas de formação (...) podem ter contactos, parcerias.

(C5)“Devia ter um papel mais ativo. Devia ter mais autonomia (...) deviam poder decidir perante a realidade que conhecem do Agrupamento, das pessoas, das competências, assumirem e poderem eles próprios ser voz ativa e dizer «esta ação vai para a frente, é acreditada e corresponde»... independentemente do Conselho Científico (CCPFC).”

(C3)“Devia ter um papel mais ativo. Normalmente quem tenta fazer isso (contactos, parcerias) somos nós.”

(DA)“Pontualmente estabelecemos parceria com outras instituições, quando surge essa oportunidade, para desenvolver algumas iniciativas.”

(DA) “... com planos de formação organizados e geridos em rede pelo CFAE, todos beneficiariam.”

O seu eventual imobilismo e a escassez de recursos poderão impelir o Agrupamento a avançar isoladamente no sentido do incremento de uma rede de parcerias de modo a satisfazer algumas necessidades formativas, embora se antevêja que dessa forma poderá perder-se o efeito sinérgico que a ação de CFAE poderia originar.

### **E. Perspetivas de otimização da formação contínua no Agrupamento articulando a profissionalidade docente com o desenvolvimento da Instituição**

Numa visão prospetiva, a possibilidade da existência de financiamento é apontada direta ou indiretamente por todos os intervenientes como um fator muito importante na otimização da formação contínua. No entanto, nenhum coordenador de departamento dirigiu o seu discurso para a necessidade de planeamento estratégico, cuja importância já foi referida no enquadramento deste trabalho, contrariamente aos dois diretores:

(DC) *“Haveria maior vantagem e conseguir-se-ia melhores soluções dentro das áreas didáticas e das temáticas particulares a nível organizacional se houvesse maior margem de manobra para mobilizar outros formadores;”*

(DC) *“... a formação deverá ser planificada estrategicamente em função das necessidades e do projeto educativo.”*

(DA) *“O primeiro ponto a sublinhar será passar a existir o financiamento necessário. Depois é necessária a auscultação das necessidades dos docentes e o seu cruzamento com os objetivos estratégicos.”*

(C3) *“...claro que o financiamento também acarreta do meu ponto de vista mais qualidade em termos de formação...”*

Aliás, havendo algum entendimento pelos coordenadores de que não será possível fazer muito mais do que o que já existe, subsiste também algum desconhecimento sobre as respostas de outros agrupamentos nesta área, sendo consensual a necessidade de alargar o leque de recrutamento de formadores:

(C2) *“Desconheço um pouco a realidade de outros agrupamentos em relação às soluções que estão a dar às situações que estamos todos a enfrentar neste momento de falta de financiamento. Mas não estou a ver alternativa além daquilo que temos feito, que acho que já é muito”.*

(C5 e C3) *“Sim, sim... é total o consenso (face às afirmações anteriores).”*

(C5)“*Eu acho que se forem pagos (os formadores)... podiam não ser do nosso Agrupamento podiam não ser do Centro de Formação (...) Precisamos de gente com mais competências para as nossas necessidades, para as nossas questões, para aquilo que colocamos*”.

(C4)“*Talvez fosse mais fácil (as universidades) arranjam formador... para as necessidades.*”

Neste sentido será pertinente equacionar-se a partilha de experiências e o estabelecimento de uma rede colaborativa com outros agrupamentos e com instituições de ensino superior, na procura de soluções que permitam melhorar a qualidade da oferta formativa. Esta perspetiva, eventualmente coordenada pelo CFAE, poderia constituir uma mais-valia na otimização da formação contínua nas escolas e incrementar o seu papel de catalizador da formação, apesar de DC considerar que a sua capacidade de resposta é limitada, colocando nos próprios agrupamentos a principal responsabilidade de iniciativa.

(DC)“*O Diretor do Centro tem um papel a desempenhar, mas os responsáveis de cada escola e particularmente o respetivo Diretor e o membro da Secção de Formação e Monitorização da Comissão Pedagógica são quem melhor pode...*”

No ponto de vista de DA, a alteração do quadro legislativo poderá também ser um fator impulsionador com implicações na organização da formação e no seu impacto, permitindo maior ajustamento face às necessidades formativas:

(DA)“*...isto (possibilidade do diretor orientar formação no seu Agrupamento graciosamente) seria uma mais-valia.*”

(DA)“*Este peso (50% da componente científica e pedagógica obrigatória para todos os docentes) deveria ficar ao critério do próprio agrupamento... para cada docente poderia haver uma proposta do Diretor com a tipologia da formação a frequentar, ou até admito que a proposta*

*poderia nascer no próprio docente com parecer do Diretor, que seria aprovada pelo Conselho Pedagógico...”*

#### **F. Meios e recursos, mobilizáveis para a formação contínua**

Procurando perspetivar meios e recursos para a formação contínua, mais uma vez emerge a necessidade de existência financiamento: de forma implícita pelos diretores ao longo das entrevistas e explicitamente pelos coordenadores na abordagem desta questão. Sem aumento dos recursos financeiros, a redução da carga horária letiva dos formadores internos parece ser a única forma de atrair esses docentes para orientação da formação, apesar de mesmo assim esta hipótese poder não satisfazer todas as necessidades. Deve salientar-se que neste momento nem sequer as horas de formação orientadas graciosamente por estes docentes são contabilizadas para a sua própria Carreira. Na perspetiva de existência de um crédito horário, uma eventual gestão em rede com a coordenação do CFAE poderia otimizar as iniciativas formativas.

*(C4)“Havendo financiamento provavelmente haveria um maior número de formadores... já haveria mais respostas.”*

*(C2)“Outro incentivo (sem financiamento) só a nível da carga horária (..) a carga não letiva já está toda sobrecarregada”.*

*(DA)“Não havendo financiamento, a atribuição de horas na componente não letiva não resolve o problema. Teria de haver mesmo horas previstas na componente letiva.*

*(DA)“Nesse sistema (crédito de horas letivas) nós também poderíamos beneficiar com formadores de outros agrupamentos de modo a colmatar as nossas necessidades.”*

*(DC)“...(o Agrupamento pode) negociar com os seus formadores. Melhor ainda seria a tutela prever outras condições para os formadores internos, como por exemplo atribuir redução da componente letiva em função do plano de formação.”*



(C5)“...mas vai-se chegar a um ponto que em qualquer departamento vão-se esgotar os «recursos naturais» (formadores internos)”.

Deste modo, a partilha de meios e recursos entre os agrupamentos poderá também constituir uma forma de minimizar a falta de financiamento, tentando responder a algumas necessidades formativas comuns:

(C4)“*Eu acho que isso (viabilidade de articulação da formação entre vários agrupamentos) é vantajoso...*”

(DA)“*Nesse sistema (crédito de horas letivas) nós também poderíamos beneficiar com formadores de outros agrupamentos de modo a colmatar as nossas necessidades.*”

(DA)“*... com planos de formação organizados e geridos em rede pelo CFAE, todos beneficiariam.*”

Também a aproximação entre as diversas instituições públicas que compõem o território educativo do CFAE poderá no futuro traduzir-se em mais recursos mobilizáveis para a formação, embora pareça ainda existir bastante caminho para “desbravar” e percorrer:

(DC)“*Há uma intencionalidade clara nesse sentido (parcerias e protocolos com outras instituições): procura-se abrir caminhos com as duas câmaras municipais, com as CPCJ incentivando e apoiando a acreditação de ações de formação e de formadores. Estabelecemos parceria com técnicos de saúde através dos agrupamentos de centros de saúde existentes e também com a Rede de Bibliotecas Escolares através dos coordenadores interconcelhios.*

O próprio Ministério da Educação que tutela as escolas públicas e o Centro de Formação terá responsabilidade na criação de condições de implementação da formação contínua:

(DC) *“Brevemente colocar-se-á também a situação decorrente do projeto de combate ao insucesso que o Ministério da Educação anunciou e que vai assentar muito nas dinâmicas locais.”*

Apesar de DC não contemplar nas suas afirmações a possibilidade de mobilização de instituições de ensino superior ou de outras instituições de direito privado com as quais poderá tentar estabelecer parceria, em meu entender seria também importante explorar esta possibilidade para que a formação não corra o risco de ficar limitada às possibilidades dos formadores das escolas de uma área territorial.

#### **G. Perspetiva da formação contínua a longo prazo**

Com este tópico procurou-se desencadear a projeção futura da formação, correndo o risco de alguma deriva nas respostas, mas também tendo consciência que é necessário procurar ir mais além e que a realidade eventualmente projetada só será possível se traçarmos e percorrermos os caminhos que nos conduzam a ela.

As sucessivas mudanças ocorridas nos últimos anos na área da educação tornam difícil uma visão prospetiva da realidade, o que poderá ter influenciado reações díspares. Houve manifestação de indefinição, imobilismo ou mesmo algum pessimismo face à situação atual:

(DA) *“É muito difícil perspetivar dadas as mudanças constantes.”*

(C1) *“Eu não sei, mas acho que não vai ser muito diferente do que é hoje...”*

(C2) *“Eu acho que enquanto não houver alternativa vai continuar assim...”*

(C4) *“Acho que já vai haver financiamento ((sorriso irónico))!”*

(C5) *“...vai deixar de haver pessoas (formadores internos) que correspondam às necessidades... mesmo doutros (agrupamentos) (...) vamos ter de pagar, provavelmente não serão precisos tantos créditos, será uma (ação) por ano, 10 horas (...) não é para ficarmos mais*

*competentes, com mais competências, não! É para ficar bem nos estudos europeus que os professores se mantêm atualizados...”*

Os diretores apontam para a valorização da formação, e exprimem o desejo de poderem existir mais meios e recursos para a formação contínua:

(DA)“...gostaria que fossem dados mais meios e recursos às escolas, que houvesse maior reconhecimento e incentivos aos formadores e que existissem mecanismos que levassem as pessoas a sentir uma necessidade voluntária de formação.”

(DC)“Perspetivo também a formação baseada em projetos numa linha que assente nos Agrupamentos, contextualizada e articulada com outros agrupamentos (...) perspetivo ainda a abertura de linhas em parceria com entidades externas. Gostaria também de ter maior capacidade financeira para implementar a formação.”

Constata-se também que as perspetivas do CFAE e de alguns coordenadores de departamento coincidem na possibilidade de recurso às tecnologias de informação e comunicação que poderão rentabilizar a formação à distância:

(DC)“As metodologias de ensino à distância poderão ser rentabilizadas.

(C3)“Plataforma Moodle (...) formação à distância (...) acho que vamos passar a fazer as ações através de cursos à distância.”

Esta poderá, de facto, constituir uma estratégia tendo em vista a otimização da formação contínua, como sugere C3:

*“...aquela questão de ser à distância, continuo a pensar... esta questão do financiamento, o facto de haver cada vez menos oferta...”*

A este propósito deve salientar-se que o Regime Jurídico da Formação Contínua, já citado anteriormente, refere no seu preâmbulo que “a formação com recurso a metodologias de ensino à distância e ao

estabelecimento de redes através de plataformas eletrônicas são considerados eixos a privilegiar” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 1286). No entanto, para que tal seja possível concretizar-se em ações relevantes para a Carreira Docente, será necessário que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua avance com o seu enquadramento legal.

É ainda reconhecido às instituições de ensino superior um papel valioso, dado constituírem por excelência a vanguarda do conhecimento, podendo mesmo sobrepor-se aos centros de formação:

(C2) *“Eu acho que enquanto não houver alternativa vai continuar assim (...) E é nas universidades que está o conhecimento e os estudos.”*

(C4) *“Eu acho que as universidades deviam ter um papel mais ativo neste tema do que o que têm.”*

(C3) *“Sim, sim das universidades! (considerando a dinâmica das universidades e não do centro de formação)”*.

Em suma, constata-se de um modo geral que apesar de existirem algumas opiniões relativamente cétricas, é atribuída bastante importância à formação contínua numa perspetiva de longo prazo. Desta forma será importante pensar estrategicamente a ação a desenvolver, para que seja possível a sua otimização.

### 5.2.1. Sintetizando (ou clarificando *a escuta*), para melhor projetar a ação...

Neste ponto do trabalho impõe-se uma visão retroativa evidenciando reflexivamente aspetos essenciais para poder traçar de modo fundamentado a ação prospetiva.

Assim, parti do pressuposto que a educação é uma construção do ser humano, por isso é difícil compreendê-la na sua plenitude pois tende a não constituir um processo estável e imutável, existindo nele uma rede de interdependências e significados. Deste modo, a investigação em educação reveste-se de ampla complexidade face à multidimensionalidade que envolve o seu *objeto* e todo o seu contexto.

Inspirado por Guba (1990) numa atitude relativista, tal como alude Coutinho, procurei ter em conta uma “epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento” (2014, p. 17) na busca de significados. Atendendo a que “a interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes” (Coutinho, 2014, p. 19), busca-se agora uma ideia geral e ponderada sobre os resultados da investigação, num processo em que o olhar pretende evoluir para uma *escuta sensível*, convocando aqui o conceito epistemológico de Guy Berger (1992). Ao evidenciar reflexivamente os elementos essenciais nesta fase do trabalho, sem esquecer os postulados teóricos e legais referidos no enquadramento da temática, ambiciona-se uma maior clarificação do(s) sentido(s), permitindo a adequada projeção da ação.

Nas entrevistas efetuadas foi notória a posição institucional e *politicamente correta* dos diretores, quer na postura durante a sua realização, quer nos seus discursos, que se apresentaram com um caráter de relativa previsibilidade aos olhos do investigador, dada a sua interligação com o contexto. No entanto, expressaram constrangimentos e oportunidades sobre a problemática em apreço e que se tornaram relevantes para o presente estudo. Por sua vez, os coordenadores de departamento alvo do *focus group* mostraram maior naturalidade no seu comportamento e no seu discurso, permitindo o cruzamento de perspetivas.

Assim, da apresentação e análise dos resultados parece claro que existe um processo bastante participado de levantamento de necessidades realizado a partir da auscultação dos docentes dos vários departamentos,

que poderá constituir-se como uma forma de consciencialização e de implicação de todos na formação contínua a implementar no Agrupamento. No entanto este processo poderá sofrer alguma deriva caso os profissionais confundam preferências com necessidades de formação. A consciencialização para as necessidades efetivas dos docentes e a articulação destas com as necessidades de formação do Agrupamento tendo em conta os seus objetivos estratégicos poderá também ficar comprometida se não for tida em conta logo à partida nesse processo de auscultação e/ou posteriormente no momento de definição do plano de formação e das prioridades formativas, o que ocorre numa segunda fase em Conselho Pedagógico. Tal como foi abordado já neste trabalho, não basta perguntar diretamente aos interessados que formação pretendem, nem será frutífera a sua imposição pura e simples. Um processo profícuo implicará o compromisso do coletivo e não apenas dos docentes individualmente.

Deste modo, será pertinente a criação de uma linha de referência que oriente todo o processo de definição de necessidades e o estabelecimento de prioridades de formação.

A despeito do processo desenvolvido no Agrupamento que conduz à definição da formação a implementar, a concretização das ações previstas poderá ser posta em causa pela limitação ou inexistência de recursos internos, dado que o CFAE não apresenta atualmente capacidade de resposta alternativa à limitação de recursos. Este será um fator determinante na concretização de ações, que são eminentemente generalistas, não cobrindo todas as necessidades dos docentes e sobretudo as mais específicas, nem abrangem as necessidades do Agrupamento enquanto organização institucional. As iniciativas formativas dependem das suas oportunidades de concretização, podendo colocar em causa os propósitos da formação contínua enunciados no enquadramento teórico e legal da temática deste trabalho.

Não existindo um modelo único para implementação da formação contínua no Agrupamento, parece claro que a formação imposta legalmente

ou seguindo um modelo de tradição académica será pouco profícua, o que tendencialmente não sucederá com a formação baseada nas práticas e nos processos, seguindo as referências constantes neste trabalho sobre as suas orientações concetuais. Não há dados que permitam referenciar com clareza a existência de ações que se desenvolvam numa perspetiva sócio-crítica e que poderiam revestir-se de interesse face à necessidade de transformação da realidade – o próprio processo de diagnose da formação poderia desenvolver-se a partir de uma iniciativa formativa concretizada na linha desta conceção. Parece também conveniente desencadear mecanismos que permitam objetivar o impacto da formação como forma de valorizar os seus efeitos reais e de explicitar novas necessidades formativas. A avaliação do impacto das ações acreditadas pelo CCPFC é realizada pelo CFAE de acordo com a regulamentação existente, mas surge como um processo pouco consequente.

Não é evidente para todos os atores locais a articulação efetiva de iniciativas formativas com os objetivos estratégicos do Agrupamento. Este é um propósito que deve estar presente no planeamento estratégico da formação, como referiram os diversos interlocutores e na linha dos princípios enunciados por Formosinho (2009), permitindo o desenvolvimento organizacional da Instituição. Como refere Canário, “a formação de professores não pode ser dissociada de processos de desenvolvimento organizacional” (1995, p. 3), o que na prática poderá não ter verdadeira correspondência, por incapacidade de resposta às necessidades ou porque é encarado como secundário ou ainda por ser considerado alcançável por decorrência das ações que visam as necessidades individuais dos docentes – será pertinente redefinir o processo de diagnose da formação no Agrupamento.

São de diversa ordem os principais constrangimentos relacionados com a implementação de formação contínua no Agrupamento: inexistência de financiamento, falta de formadores, especificidade de temáticas, disposições legais em vigor. Perante o cenário de respostas limitadas às necessidades de

formação, o CFAE desempenha um papel pouco relevante na dinâmica formativa, limitando a sua ação ao apoio administrativo às iniciativas do próprio Agrupamento. Ao ser considerado como o parceiro preferencial para a formação, depositando-se nessa instituição a esperança de resolução de uma parte significativa dos constrangimentos existentes, poderá limitar-se a capacidade de resposta às necessidades, pelo que será aconselhável uma maior abertura do Agrupamento a outras parcerias de modo a alimentar a sua dinâmica formativa, evitando o seu enclausuramento.

A implementação de ações de curta duração e a utilização pontual de verbas do “orçamento privativo” poderão minimizar igualmente alguns constrangimentos vividos, satisfazendo algumas necessidades prementes. O recurso a formadores internos é uma estratégia que proporcionará uma maior interligação da formação com a realidade local mas apresenta-se com um horizonte limitado.

Dado que o coordenador da formação do Agrupamento poderá ter um papel de catalizador da dinâmica formativa interna, de interlocutor com o exterior e de mobilizador de recursos, entre outras funções, deveria dispor de um crédito horário para o desempenho dessa missão.

O papel dos centros de formação tem mudado ao longo do tempo e neste momento urge a sua evolução para uma intervenção sinérgica que facilite as dinâmicas formativas locais necessárias. Neste sentido o CFAE deverá ter um papel mais ativo promovendo uma gestão da formação em rede das escolas associadas ou estabelecendo mais parcerias e protocolos com outras entidades e com instituições de ensino superior. Da partilha de experiências entre os agrupamentos poderão igualmente emergir novas respostas aos constrangimentos sentidos.

A revisão por parte do Ministério da Educação de algumas disposições legais ligadas à implementação da formação, à sua relação com o Estatuto da Carreira Docente, à atividade dos formadores internos e ao funcionamento dos CFAE poderia também influenciar positivamente a concretização de iniciativas formativas e o seu ajustamento às necessidades.



A implementação do Programa de Promoção do Sucesso Escolar poderá constituir um avanço qualitativo significativo no quadro da formação contínua e nos seus efeitos, caso não venha a revelar-se mais um processo de centralismo e obrigação legal que impele os professores para ações de formação que não atendem à sua realidade e a todo o seu contexto, como já ficou expresso no enquadramento deste trabalho.

Mau-grado a formação ser vista como mera obrigação por uma parte dos docentes, fruto da legislação atual e dos resquícios de uma conceção eminentemente tradicional que privilegiava a oferta de formação em detrimento da procura de satisfação de necessidades além da vertente administrativo-legal, a maioria dos profissionais encara-a positivamente, surgindo também como um espaço de trabalho colaborativo que se poderá traduzir em benefícios explícitos ou colaterais para a ação dos docentes e do Agrupamento. A exploração estratégica de redes de trabalho colaborativo poderá constituir uma mais-valia para o desenvolvimento organizacional da Instituição e para os seus docentes, tal como foi abordado anteriormente. Permitirá também transformar uma parte do trabalho quotidiano em atividade formativa, reforçando a conceção de formação centrada na escola. Embora esta possibilidade não tenha sido explorada no presente estudo, poderia equacionar-se a reorientação neste sentido do funcionamento de alguns órgãos e estruturas, como os conselhos de disciplina, os conselhos de turma ou os conselhos de ano.

Numa perspetiva de otimização da formação contínua, para além das linhas de ação emergentes ao longo deste trabalho e sintetizadas nas ideias anteriores, será imprescindível a implicação das instituições de ensino superior, ligadas diretamente à vanguarda do conhecimento. As possibilidades das tecnologias de informação e comunicação e os processos de ensino à distância serão também elementos a rentabilizar.

O futuro da formação contínua poderá ser considerado relativamente imprevisível pelos atores locais face ao passado recente e à conjuntura atual, mas dele dependerá, indubitavelmente, o desenvolvimento da

profissionalidade docente e das escolas. Neste sentido será necessário projetar as ações que possam conduzir a sua otimização de forma exequível para que se converta em realidade.

## 6. PLANO DE AÇÃO

Um plano de ação pretende projetar estrategicamente a intervenção dos atores a partir de um determinado contexto e de determinados pressupostos, de modo a transformar a realidade, de acordo com os objetivos definidos. Neste caso concreto a sua elaboração decorre de um processo desenvolvido em que a visão inicial do investigador é influenciada pelos resultados da investigação realizada e pelas perspetivas dos atores locais aí expressas, resultando numa “fusão de horizontes” (Coutinho, 2014, p. 19) que o poderá enriquecer. Aliás, a auscultação dos diferentes atores tornou-se essencial para que a projeção da ação se apoie na realidade local, permitindo respostas exequíveis e adequadas à sua problemática.

Deste modo, tendo presente os objetivos gerais definidos no início deste trabalho, todo o percurso desenvolvido que permitiu a clarificação contextual, o enquadramento teórico e legal da temática, bem como o estudo das perceções dos principais atores locais e a evidência de aspetos fundamentais que daí resultaram, define-se seguidamente o plano de ação que procura projetar resposta(s) à questão de partida: *Como otimizar atualmente a formação contínua de professores numa escola pública, tendo em conta os seus objetivos estratégicos?*

Para facilitar a interligação das propostas com todo o trabalho desenvolvido, elaborei previamente uma grelha que apresento no apêndice 5 e que sintetiza expressões indiciadoras de possíveis estratégias ou ações a desenvolver, embora só surjam integrados no Plano os elementos considerados pertinentes.

## 6.1. DEFINIÇÃO DO PLANO

A intervenção ambicionada no sentido da transformação da realidade estende-se ao longo de um horizonte temporal de dois anos letivos e situa-se em três níveis, de acordo com o campo de ação da entidade responsável: o Agrupamento, o CFAE e o Ministério da Educação.

Assim, para o primeiro e segundo níveis que estão dependentes da ação dos atores locais enquadra-se de seguida a intervenção desejada e definem-se os objetivos a alcançar, explicitam-se as principais estratégias ou ações a desenvolver e os seus responsáveis, para que cada elemento e estrutura tenha bem presente o papel que lhe cabe desempenhar. Aponta-se também a calendarização no tempo das estratégias ou ações e os indicadores que permitirão nortear a sua avaliação. No caso das propostas dependentes das competências exclusivas do Ministério da Educação (M.E.), dado que extravasam o campo de ação dos atores locais, enunciam-se apenas sugestões de intervenção cuja concretização poderá concorrer para melhor e mais rapidamente alcançar as transformações da realidade desejadas. Como entidade máxima na definição da política de formação, o M.E. poderá contribuir de forma significativa para a melhoria da ação local.

### **1. Intervenção a nível do Agrupamento**

Todo o estudo realizado demonstra a dinâmica formativa do Agrupamento e evidencia também fragilidades, sobretudo na abrangência das iniciativas e na sua articulação global com as necessidades decorrentes do desenvolvimento da profissionalidade docente e da ação estratégica enquanto organização educativa. A implicação dos atores locais no processo de consciencialização da realidade e de definição estratégica da ação a desenvolver emerge como um ponto de apoio na otimização da formação. A abertura do Agrupamento a outras instituições tenderá a favorecer a sustentação da dinâmica pretendida, cujo impacto poderá (re)alimentar ou (re)orientar iniciativas futuras.

A intervenção proposta tem em conta a realidade local e as suas possibilidades, expressas nas páginas anteriores, o que lhe conferirá um elevado grau de exequibilidade. A concretização dos objetivos neste primeiro nível constituirá o âmago da transformação pretendida rumo à otimização da formação contínua no Agrupamento, embora não possa deixar de ter presente que este processo só adquirirá total concretização com a interligação dos três níveis de intervenção previstos neste Plano. Aliás, deve ressaltar-se que algumas estratégias e ações previstas a nível do Agrupamento deverão articular-se e eventualmente reajustar-se em função da dinâmica que o CFAE venha a revelar, o que a concretizar-se poderá proporcionar um efeito sinérgico.

Objetivos específicos a alcançar:

- (a) Articular a formação contínua de professores com os objetivos estratégicos do Agrupamento;
- (b) Implementar iniciativas de formação que abranjam todos os grupos de recrutamento;
- (c) Alargar a rede de parcerias/protocolos do Agrupamento;
- (d) Valorizar a formação contínua e os formadores Internos.

Obj.	Estratégias/ações	Responsável	Tempo	Indicadores de avaliação
1a; 1b; 1c; 1d	Apresentação e discussão em Conselho Pedagógico das principais linhas e conclusões do presente Trabalho.	Coordenador da Formação	Setembro de 2016	Registo em Ata da apresentação e discussão do presente Trabalho

1a; 1b	Criação de um referencial para concretização de trabalho colaborativo formativo implicando os diferentes órgãos e estruturas do Agrupamento	Conselho Pedagógico	Setembro de 2016	Referencial criado
1a; 1b; 1d	Elaboração dos horários dos docentes tendo em conta a perspetiva de incremento do trabalho colaborativo formativo	Direção	Início de cada ano letivo	N.º de momentos de trabalho colaborativo ao longo do ano expressos em relatórios dos diferentes órgãos e estruturas
1d	Atribuição de um crédito horário para a coordenação da formação no Agrupamento	Direção	Início de cada ano letivo	Crédito horário atribuído
1d	Elaboração e envio ao M. E. de uma sugestão de reajustamento do quadro atual da formação contínua, com incidência nos aspetos mencionados no 3º Nível deste Plano	Conselho Pedagógico	Setembro e outubro de 2016	Elaboração e envio da Proposta ao Ministério da Educação
1a; 1b	Concretização de sessões de trabalho colaborativo formativo	Direção, coordenadores de departamento, subcoord. e D.T.	Ao longo dos anos letivos	N.º de momentos de trabalho colaborativo ao longo do ano e “produtos” obtidos, expressos em relatórios dos diferentes órgãos e estruturas
1d	Publicação na Newsletter do Agrupamento de artigos diversos sobre formação contínua e sobre iniciativas do Agrupamento neste âmbito.	Coordenador da Formação	Ao longo dos anos letivos	N.º de artigos publicados na Newsletter do Agrupamento
1a;1b; 1d	Realização de uma oficina de formação sobre o processo de diagnose e de definição do Plano de Formação, destinada prioritariamente aos membros do Conselho Pedagógico	Coordenador da Formação	Setembro e outubro de 2016	Análise qualitativa do impacto da oficina, com base nos “produtos” obtidos e nos dados de um inquérito

1a; 1b	Aprovação em Conselho Pedagógico de um dispositivo orientador do processo de diagnose da formação contínua no Agrupamento	Conselho Pedagógico	Setembro/outubro de 2016, em articulação com a oficina de formação	Dispositivo elaborado de acordo com as orientações emergentes neste estudo
1a;1b	Aprovação em Conselho Pedagógico do Plano de Formação para 2016/17 e 2017/18	Conselho Pedagógico	Outubro de 2016, em articulação com a oficina de formação	Plano aprovado
1d	Reunião individual com todos os formadores internos com o objetivo de estipular eventuais incentivos não pecuniários para orientação de ações	Direção	Após a definição do Plano de Formação	N.º de ações orientadas por formadores internos em comparação com os Planos anteriores
1a; 1b; 1c	Estabelecimento de contactos com outros agrupamentos e instituições locais tendo em vista o estabelecimento de parcerias/protocolos para realização de ações de formação	Direção e Coordenador da Formação	A partir de novembro de 2016	N.º de ações concretizadas através das parcerias / protocolos
1a; 1b; 1c	Estabelecimento de contactos com instituições do ensino superior tendo em vista o estabelecimento de parcerias/protocolos para realização de ações de formação ou para colaboração como “amigo crítico”	Direção e Coordenador da Formação	A partir de novembro de 2016	N.º de ações de formação e de projetos de trabalho concretizados através destas parcerias / protocolos
1c	Estabelecimento de contactos com outros agrupamentos no intuito de identificar boas práticas na área da formação contínua	Direção e Coordenador da Formação	A partir de novembro de 2016	Resultado dos contactos a indicar em Relatório do Coordenador da Formação ao Conselho Pedagógico
1a; 1b	Rentabilização das TIC e das metodologias de ensino à distância na concretização de iniciativas formativas	Todos	Após a definição do Plano de Formação	N.º de ações concretizadas em comparação com os Planos anteriores

1d	Estabelecimento de um referencial interno para análise do impacto das ações concretizadas	Conselho Pedagógico	Novembro de 2016	Referencial elaborado
1a; 1b; 1d	“Cativação” de uma percentagem do Orçamento Privativo para concretização de iniciativas formativas	Direção, Conselho Administ. e Conselho Geral	Na definição do Orçamento	Inclusão da proposta no Orçamento do Agrupamento
1d	Análise do impacto do referencial para concretização de trabalho colaborativo formativo e eventual reajustamento	Conselho Pedagógico	Final do ano letivo 2016/17	“Produtos” e qualidade do impacto expressos em Relatório-síntese do Conselho Pedagógico, elaborado com base nos relatórios dos restantes órgãos e estruturas
1d	Análise do impacto do dispositivo orientador do processo de diagnose da formação e eventual reajustamento	Conselho Pedagógico	Final do ano letivo 2016/17	Qualidade do impacto expressa em Relatório produzido pelo Conselho Pedagógico
1a; 1b; 1d	Avaliação e eventual reajustamento do referencial interno para análise do impacto das ações concretizadas	Conselho Pedagógico	Final do ano letivo 2016/17	Qualidade do referencial expressa em Relatório produzido pelo Conselho Pedagógico
1a; 1b; 1d	Avaliação intermédia e eventual reajustamento do Plano de Formação para 2016/17 e 2017/18	Conselho Pedagógico	Final do ano letivo 2016/17	Relatório de avaliação intermédia do Plano e eventual proposta de reajustamento
1a; 1b; 1d	Avaliação final do Plano de Formação para 2016/17 e 2017/18	Conselho Pedagógico	Final do ano letivo 2017/18	Relatório de avaliação do Plano e propostas para o futuro



## **2. Intervenção a nível do CFAE**

Tal como ficou explicitado no estudo empírico realizado, o CFAE demonstra uma dinâmica bastante limitada e por vezes limitadora da resposta às necessidades de formação contínua no Agrupamento, não conseguindo, entre outros, potenciar os recursos endógenos do seu território educativo, efetuar uma gestão da formação numa perspetiva de rede com todas as escolas, nem incrementar um conjunto significativo de parcerias e protocolos que permitam a sua sustentação. Assim, será vantajoso que essa Instituição, na qual participam como membros da Comissão Pedagógica o Diretor do Agrupamento e o seu Coordenador da Formação, desenvolva esforços no sentido da melhoria da sua ação, para que consiga efetivamente desempenhar o papel que lhe está destinado no quadro atual. Uma ação articulada no tempo, dinâmica e profícua do CFAE poderá contribuir de modo significativo para a otimização da formação contínua em todo o seu território educativo e particularmente no Agrupamento que é alvo deste trabalho.

Objetivos específicos a alcançar:

- (a) Melhorar a qualidade de resposta do CFAE às necessidades formativas dos docentes e das suas escolas/agrupamentos;
- (b) Promover a articulação entre as pessoas, as instituições do território do CFAE e outras entidades externas visando respostas formativas adequadas e contextualizadas;
- (c) Incrementar a difusão e partilha de conhecimentos e boas práticas na área da formação contínua.

Obj.	Estratégias/ações	Responsável	Tempo	Indicadores de avaliação
2a; 2b	Apresentação e discussão em Comissão Pedagógica das principais linhas e conclusões do presente Trabalho.	Diretora e Autor do Trabalho	Setembro de 2016	Registo em Ata da apresentação e discussão do presente Trabalho

2a;2b; 2c	Realização de um seminário aberto às escolas, com um especialista convidado, visando problematizar conceitos e facilitar a reflexão sobre a formação contínua em geral	Diretora	Setembro de 2016	Resultados do inquérito de avaliação do seminário
2c	Estabelecimento de contactos com outros CFAE no intuito de identificar boas práticas na área da formação contínua	Diretora	A partir de setembro de 2016	Resultado dos contactos a indicar em Relatório apresentado à Comissão Pedagógica
2a; 2b	Elaboração de um dispositivo orientador do processo de diagnose da formação contínua a nível do CFAE	Comissão Pedagógica	Setembro de 2016	Dispositivo elaborado
2c	Dinamização do Portal do CFAE tendo em vista a circulação de informação, a partilha de boas práticas e o repositório de produções relevantes da formação concretizada	Diretora	A partir de setembro de 2016	Reorganização do Portal do CFAE na Internet e n.º de publicações efetuadas
2a	Equacionamento de um conjunto de incentivos não pecuniários para os formadores internos, à luz do quadro legal atual	Diretora e Comissão Pedagógica	Setembro de 2016	Definição do conjunto de incentivos
2a	Estabelecimento de um referencial para análise do impacto das ações concretizadas a nível do CFAE	Comissão Pedagógica	outubro de 2016	Referencial elaborado
2a; 2b	Constituição de uma rede de formação interna recorrendo, entre outras, a metodologias de ensino à distância	Diretora e Comissão Pedagógica	Após aprovação do Plano de Formação	N.º de ações orientadas por formadores internos em comparação com os Planos anteriores
2a	Elaboração e envio ao M. E. de uma sugestão de reajustamento do quadro atual da formação contínua, com incidência nos aspetos mencionados no 3º Nível deste Plano	Diretora e Comissão Pedagógica	Outubro de 2016	Elaboração e envio da Proposta ao Ministério da Educação
2a; 2b	Estabelecimento de contactos com instituições locais tendo em vista o estabelecimento de parcerias/protocolos para realização de ações de formação	Diretora	A partir de outubro de 2016	N.º de ações concretizadas através das parcerias / protocolos

2a; 2b	Estabelecimento de contactos com instituições do ensino superior tendo em vista o estabelecimento de parcerias/protocolos para realização de ações de formação	Diretora	A partir de outubro de 2016	N.º de ações concretizadas através das parcerias / protocolos
2a	Reformulação do processo de análise do impacto das ações de formação concretizadas e estabelecimento de um referencial	Diretora e Comissão Pedagógica	A partir de outubro de 2016	Referencial elaborado
2c	Criação e publicação de uma newsletter tendo em vista a circulação de informação, a partilha de boas práticas e de produções relevantes da formação concretizada	Diretora	Em cada trimestre, a partir de outubro de 2016	Publicação trimestral da newsletter
2a	Proposta de criação de um fundo destinado à concretização de ações, a partir da contribuição de cada agrupamento com uma percentagem do respetivo Orçamento Privativo	Diretora	Após aprovação do orçamento de cada agrupamento	Proposta e regulamento do fundo destinado à concretização de ações
2a; 2b	Análise do impacto do dispositivo orientador do processo de diagnose da formação e eventual reajustamento	Diretora e Comissão Pedagógica	Final do ano letivo 2016/17	Qualidade do impacto expressa em Relatório produzido pela Comissão Pedagógica
2a	Avaliação e eventual reajustamento do referencial para análise do impacto das ações concretizadas a nível do CFAE	Comissão Pedagógica	Final do ano letivo 2016/17	Qualidade do referencial expressa em Relatório produzido pela Comissão Pedagógica
2c	Realização de um seminário aberto às escolas, com participação de outros CFAE, visando partilhar boas práticas relacionadas com a formação contínua	Diretora	Setembro de 2017	Resultados do inquérito de avaliação do seminário
2a	Avaliação intermédia e eventual reajustamento do Plano de Formação para 2016/17 e 2017/18	Comissão Pedagógica	Setembro de 2017	Relatório de avaliação intermédia do Plano e proposta de reajustamento

2a	Avaliação final do Plano de Formação para 2016/17 e 2017/18	Comissão Pedagógica	Final do ano letivo 2017/18	Relatório de avaliação do Plano e propostas para o futuro
----	---	---------------------	-----------------------------	---

### **3. Intervenção a nível do Ministério da Educação**

A ação dos atores e das instituições locais é fundamental para transformar a realidade atual. No entanto, como ficou salientado ao longo deste trabalho, existem limitações decorrentes da legislação atual e da (in)ação do Ministério da Educação que serão difíceis de ultrapassar sem uma mudança também a este nível. O Programa de Promoção do Sucesso, já referenciado, poderá constituir uma mais-valia no panorama atual. No entanto pode vir a revelar-se efêmero face às necessidades permanentes e duradouras das escolas, parecendo necessário um reajustamento global do quadro legal que envolve a formação contínua nos seguintes termos:

- Criação de uma linha de financiamento para a formação contínua das escolas, atendendo ao seu projeto educativo e plano de formação;
- Atribuição de um crédito horário para o coordenador da formação nas escolas e membro da comissão pedagógica do respetivo CFAE;
- Atribuição de um crédito horário flexível para os formadores internos que orientem formação graciosamente na área territorial do respetivo CFAE;
- Alteração da legislação atual no sentido de:
  - O diretor poder orientar formação graciosamente na própria escola ou agrupamento;
  - Contabilizar para a própria Carreira Docente as horas de formação orientadas graciosamente pelos formadores nas escolas públicas;
  - Substituir a norma que espartilha por diferentes componentes as horas de formação necessárias de cada docente para efeitos de avaliação de desempenho, pela obrigatoriedade de elaboração

de um plano de formação individual proposto pelo próprio e aprovado pela secção de avaliação de desempenho, após parecer do diretor da escola ou agrupamento;

- Regularmente as modalidades de formação à distância, seja de forma síncrona ou assíncrona.
- Considerar relevantes para a Carreira Docente as ações de curta duração orientadas por formadores acreditados pelo CCPFC, independentemente do seu grau académico.

Sem prejuízo de outras medidas a tomar, esta intervenção do Ministério da Educação, não alterando radicalmente o quadro atual, poderia facilitar a catalização da formação contínua das escolas, contribuindo em conjunto com outras ações a nível dos CFAE e dos estabelecimentos de ensino para a sua otimização, traduzida no seu desenvolvimento global, bem como dos seus profissionais.

## 6.2. AVALIAÇÃO DO PLANO

A avaliação de um plano evidencia a sua validade e permite o seu controlo estratégico. De acordo com Estevão “é a fase em que, de acordo com a ambição, com os fins, prioridades e objectivos, e atendendo a determinados critérios (consistência, adequação, grau de satisfação e de operacionalização, entre outros), se determina o grau de consecução e de desvio face a padrões estabelecidos, no sentido da correcção e do melhoramento de todo o processo estratégico” (1998, p. 13). Assim, será necessário desencadear os procedimentos de acompanhamento e avaliação sistemática do Plano de Ação que incidirão quer no processo de implementação, quer nos resultados que vão emergindo do mesmo, o que será determinante para aferir o caminho percorrido e perspetivar o que falta palmilhar para alcançar os objetivos traçados, evitando uma qualquer deriva. Deste modo, será possível o seu reajustamento em função das

dinâmicas geradas e de outros aspetos contingenciais. Sendo também um processo participado, esta avaliação fomentará o envolvimento contínuo dos atores locais com o próprio Plano.

O acompanhamento e avaliação sistemática e final deste Plano a nível do CFAE será da responsabilidade da Comissão Pedagógica e a nível do Agrupamento será da responsabilidade de uma equipa a definir pelo Conselho Pedagógico, que integrará o Coordenador da Formação e outros membros dos diversos órgãos e estruturas.

Quer esta equipa, quer a Comissão Pedagógica deverão elaborar um relatório anual sobre o grau de implementação do Plano tendo em conta as estratégias/ações desenvolvidas, os resultados obtidos e os objetivos previstos/concretizados, podendo, entre outros, estabelecer padrões intermédios de controlo. Por conseguinte, o relatório traduzirá a sua:

- ✓ Coerência – refletindo a articulação lógica no tempo das estratégias/ações previstas e concretizadas com os objetivos definidos;
- ✓ Eficiência – analisando a mobilização dos recursos disponíveis/utilizados em conjugação com todo o processo de concretização das estratégias/ações e possíveis desvios no percurso;
- ✓ Eficácia – comparando os objetivos previstos com os resultados alcançados e os seus impactos.
- ✓ Relevância – avaliando em que medida o Plano contribuiu para responder à problemática;
- ✓ Visão prospetiva – indicando recomendações ou projetando a ação a desenvolver no futuro.

No caso do Agrupamento, o relatório terá em conta os diferentes pareceres elaborados previamente pelos órgãos e estruturas de orientação educativa, de acordo com as linhas aqui traçadas. Relativamente ao CFAE, o relatório terá em consideração os pareceres elaborados previamente por todos os agrupamentos. Em ambos os níveis, as equipas responsáveis poderão ainda recorrer a outras fontes de informação como o inquérito por

questionário, *focus-group* e análise documental ou estatística, caso entendam.

Em suma, a avaliação participativa deste Plano de Ação não só aferirá os resultados alcançados e os seus impactos, mas também pressupõe um processo de retroação e de regulação. Validará o trajeto efetuado e sustentará a ação futura, podendo originar “a implementação de medidas de revisão de forma a superar problemas encontrados ou a ajustar alguns objetivos e estratégias a novas circunstâncias ou contextos” (Azevedo, 2011, p. 63), imprimindo-lhe assim um caráter aberto e dinâmico. Deste modo, o Plano de Ação não será um documento fechado nem um processo cristalizado, mas terá uma adaptação permanente à evolução da realidade, no sentido da desejada otimização da formação contínua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de paragem reflexiva em que a tranquilidade motivada por todo o trabalho realizado se mistura com o desassossego próprio de quem procura sempre algo mais, não posso deixar de tecer algumas considerações finais, sublinhando aspetos que me parecem relevantes. Urdir considerações finais não significará encerrar a investigação, a não ser momentaneamente, do ponto de vista pragmático, pelo que se tratará sobretudo de evidenciar limitações e perspetivas futuras, pois a temática abordada insere-se na realidade atual e é composta por uma inter-relação de aspetos que certamente continuarão a merecer o desenvolvimento de estudos.

Assim, de um modo geral, o estudo empírico baseou-se nos dados invocados ou suscitados pelo investigador, que possuía um conhecimento relativo da realidade investigada, visto que se integra nela. No entanto, embora presuma que não haja muitas referências à formação contínua em comparação com outras áreas da vida do Agrupamento, com mais tempo disponível seria interessante cruzar os resultados obtidos com outros dados de atas, relatórios e outros documentos internos, o que poderia permitir um maior aprofundamento. A consulta alargada a outros intervenientes poderia também enriquecer eventualmente este trabalho, pelo que poderá ser objeto de futuras investigações.

Dadas as possibilidades e os limites da metodologia utilizada no estudo, que conterà virtualidades mas também limitações, reconheço a suscetibilidade de outras análises, eventualmente «mais finas» e porventura incidindo em aspetos que terão ficado menos visíveis. As opções tomadas neste trabalho ocorreram de forma consciente e justificada, mas poderão ser questionadas, como todas as opções de um modo geral.



A formação contínua de professores na escola pública vive atualmente uma realidade bastante peculiar, qual teia onde se entrelaçam inúmeros fatores. Os dados obtidos neste estudo permitem ousar perspetivar outros estudos de aprofundamento de algumas categorias analisadas, que por si só envolvem uma grande riqueza e poderão levantar questões de grande importância para esta problemática, como é exemplo o papel dos CFAE.

O objetivo do trabalho não era estudar este caso para compreender outros casos. No entanto seria interessante no futuro desenvolver um estudo comparativo recorrendo a outro(s) agrupamento(s) de escolas públicas. Isto permitiria testar a coerência entre os resultados obtidos e alargaria o âmbito da investigação, reforçando ou infirmando eventualmente a sua validade e fiabilidade.

Ultrapassando visões gerencialistas, normativas ou voluntaristas da formação contínua, a formação centrada na escola sem se encarcerar na escola, permitirá animar e estruturar a inovação e mudança das instituições e dos seus profissionais. Neste sentido será importante criar as condições estruturais e organizativas adequadas, fundadas numa cultura colaborativa a nível interno, mas também na parceria com outras instituições, e na mobilização de mais meios e recursos.

Não existindo uma única visão sobre o presente e sobre o futuro, será indubitável o potencial contributo da formação contínua para a evolução das escolas, dos seus profissionais e da educação em geral. Saibamos TODOS valorizá-la e assumamos as responsabilidades que nos competem, para que possa efetivamente cumprir o seu papel!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, R. et al (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Berger, G. (1992). A Investigação em educação. Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, pp. 175-192. Acedido em novembro de 2015 em [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28\\_arquivo.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf)
- Canário, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Charlot B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 04, pp. 129-136. Acedido em novembro de 2015 em [http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala6\\_ativ4.pdf](http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala6_ativ4.pdf)
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013). *Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na Europa. Edição de 2013*. Acedido em fevereiro de 2016 em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da educação 2014*. Lisboa: Autor. Acedido em novembro de 2015 em [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_2014\\_VF.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_2014_VF.pdf)
- Coutinho C.P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.ª edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Estevão, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Coleção Cadernos de organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas. Análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação Sociedade & Culturas*, n.º 13, pp. 7-42.
- Formosinho, J. et al. (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- García, C.M. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Governo de Portugal (2014). *Portugal 2020. Acordo de Parceria 2014-2020*. Online, pp. 49-55. Acedido em dezembro de 2015 em <https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Documents/1.%20AP%20Portugal%202020%2028julho.pdf>
- Nóvoa, A. (org.) (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- O.C.D.E. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Acedido em fevereiro de 2016 e disponível online em <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.ª edição). Lisboa: Gradiva.

- Rodrigues, M.A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ruela, (1998). *Centros de formação das associações de escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (2.<sup>a</sup> edição). Porto Alegre: Bookman.

## OUTRA BIBLIOGRAFIA DE SUPORTE

- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caldeira, J. & Galveias, F. (2016). *Conceção de planos de ação estratégica. O planeamento estratégico ao serviço da promoção do sucesso educativo e do desenvolvimento da escola. Como conceber um plano de ação estratégica em cada escola*. Texto policopiado.
- Cardoso, J.R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz Editores.
- Canário, R. (Org.) (2003). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, H. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor – representações sobre a formação e a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.

Roldão, M.C. et al (2000). *Avaliação do impacto da formação, um estudo dos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo 1993-1998*. Lisboa: Edições Colibri.

Veiga Simão, A. et al (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 08, pp. 61-74. Acedido em fevereiro de 2016 em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_22\\_fom\\_prof\\_cont\\_colaborativos\\_amvsimao.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_22_fom_prof_cont_colaborativos_amvsimao.pdf)

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 139-A/1990 de 28 de abril. Estatuto da Carreira Docente, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/1997 de 29 de abril, 1/98 de 2 de janeiro, 35/2003 de 27 de fevereiro, 21/2005 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, 75/2010 de 23 de junho e 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República – I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 95/1997 de 23 de abril. Regime Jurídico da Formação Especializada. *Diário da República n.º 95/97 – I Série-A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional dos docentes. *Diário da República n.º 201/01 – I Série-A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 79/08 – I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. Regime Jurídico da Formação Contínua. *Diário da República n.º 29/14 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 127/2015 de 7 de julho. Regime de Funcionamento dos CFAE. *Diário da República n.º 130/15 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Conjunto n.º 198/99 de 15 de fevereiro. Perfis de formação especializada dos docentes. *Diário da República n.º 52/099 – II Série*. Ministério da Educação – Secretário de Estado da Administração Educativa; Secretário de Estado da Educação e Inovação.

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/1997, de 19 de setembro e pela Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República – I Série*. Assembleia da República.

Lei nº 35/2014 de 20 de junho. Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas. *Diário da República n.º 117/14 – I Série*. Assembleia da República.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de abril. Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. *Diário da República* n.º 70/16 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

## **ANEXOS**



**ANEXO A – SÍNTESE DO PLANO DE FORMAÇÃO DO  
AGRUPAMENTO E QUADRO-RESUMO DAS  
AÇÕES CONCRETIZADAS EM 2013/14 E  
2014/15**

**SINTESE DO PLANO DE FORMAÇÃO DO AGRUPAMENTO X**  
**ANOS LETIVOS DE 2013/14 E 2014/15**

**Ações de interesse geral - Docentes**

<b>TEMÁTICA</b>	<b>DESCRIÇÃO SUMÁRIA</b>	<b>DESTINATÁRIOS (GRUPO DE DOCÊNCIA)</b>
A indisciplina / gestão de conflitos	<i>Identificar os motivos; encontrar estratégias de resolução dos problemas.</i>	Todos os docentes
Tutorias	<i>Clarificação de conceitos; definição de estratégias de atuação.</i>	Docentes do Ensino Básico
Utilização das TIC na sala de aula	<i>Aprofundar os conhecimentos dos professores permitindo conceber estratégias de utilização das TIC em contexto educativo.</i>	Todos os docentes

**Departamento do Pré-Escolar**

<b>TEMÁTICA</b>	<b>DESCRIÇÃO SUMÁRIA</b>	<b>DESTINATÁRIOS (GRUPO DE DOCÊNCIA)</b>
A consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita	<i>Aprofundar os conhecimentos das docentes nesta área perspetivando estratégias de intervenção em sala de aula.</i>	100
A Matemática na educação pré-escolar	<i>Aprofundar os conhecimentos das docentes nesta área perspetivando estratégias de intervenção em sala de aula.</i>	100
As crianças com NEE na educação pré-escolar	<i>Aprofundar o conhecimento das NEE e a intervenção nesta área em contexto de sala de aula.</i>	100

### Departamento do 1.º Ciclo

TEMÁTICA	DESCRIÇÃO SUMÁRIA	DESTINATÁRIOS (GRUPO DE DOCÊNCIA)
Programa e Metas Curriculares de Matemática	<i>Possibilitar a atualização científica e metodológica tendo em vista a implementação do Programa e das Metas Curriculares de Matemática.</i>	110
Programa e Metas Curriculares de Português	<i>Possibilitar a atualização científica e metodológica tendo em vista a implementação do Programa e das Metas Curriculares de Português.</i>	110
Construção de materiais didáticos utilizando o Activinspire	<i>Dotar os professores de suporte prático que lhes permitam conceber e implementar estratégias de utilização do Activinspire em contexto de sala de aula.</i>	110

### Departamento de Línguas

TEMÁTICA	DESCRIÇÃO SUMÁRIA	DESTINATÁRIOS (GRUPO DE DOCÊNCIA)
Metas Curriculares de Inglês	<i>Dotar os professores de suportes teóricos e práticos em contexto de sala de aula para a implementação das Metas Curriculares de Inglês</i>	220, 330
Trabalhar a Oralidade em sala de aula (Português)	<i>Possibilitar a atualização científica e metodológica tendo em vista o trabalho do domínio da oralidade na sala de aula.</i>	200, 210, 220, 300, 320

### Departamento de Ciências Matemáticas e Experimentais

TEMÁTICA	DESCRIÇÃO SUMÁRIA	DESTINATÁRIOS (GRUPO DE DOCÊNCIA)
O Quadro Interativo Multimédia na didática específica das disciplinas	<i>Dotar os professores de suporte prático na utilização do Quadro Interativo em contexto de sala de aula.</i>	Professores do Departamento
Plataforma Moodle	<i>Dotar os professores de suporte prático na utilização da plataforma Moodle no processo de ensino e aprendizagem.</i>	Professores do Departamento

### Departamento de Ciências Humanas e Sociais

TEMÁTICA	DESCRIÇÃO SUMÁRIA	DESTINATÁRIOS (GRUPO DE DOCÊNCIA)
Plataforma Moodle	<i>Dotar os professores de suporte prático na utilização da plataforma Moodle no processo de ensino e aprendizagem.</i>	Professores do Departamento
História Local	<i>Dotar os professores de História de conhecimentos sobre a história de [REDACTED] de modo a fazer a ligação entre a História Geral e a História local.</i>	Professores de História

### Departamento de Artes e Expressões

TEMÁTICA	DESCRIÇÃO SUMÁRIA	DESTINATÁRIOS (GRUPO DE DOCÊNCIA)
Comportamentos perturbadores e desviantes dentro e fora da sala de aula	<i>Prevenir comportamentos disruptivos e, quando não possível, modificar a conduta dos alunos.</i>	240, 250, 260, 600, 620
Didática específica das disciplinas	<i>Dotar os professores de suportes teóricos e práticos em contexto de sala de aula para a implementação das Metas Curriculares</i>	240, 250, 260, 600, 620

### Departamento de Educação Especial

TEMÁTICA	DESCRIÇÃO SUMÁRIA	DESTINATÁRIOS (GRUPO DE DOCÊNCIA)
O uso das TIC no ensino de crianças/alunos com NEE (módulo II)	<i>Elaboração de materiais para intervenção em Educação Especial com as TIC.</i>	Docentes de Educação Especial e Intervenção Precoce
Musicoterapia	<i>Adquirir conhecimento dos efeitos terapêuticos da música, promovendo a prática da musicoterapia.</i>	Docentes de Educação Especial e Intervenção Precoce

**QUADRO-RESUMO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONCRETIZADAS NO**  
**AGRUPAMENTO X - ANOS LETIVOS 2013/14 E 2014/15**

<b>AÇÃO DE FORMAÇÃO</b>	<b>ACREDITAÇÃO CCPFC</b>	<b>MODALIDADE E DURAÇÃO</b>	<b>FORMADOR</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<i>O Domínio da Oralidade no 2.º e 3.º Ciclos</i>	Sim	Curso 15 horas	Interno	20 Docentes de Português
<i>Promoção da Saúde em Meio Escolar - Educação Sexual</i>	Sim	Curso 25 horas	Externo	20 Docentes do 1.º Ciclo e DT
<i>Moodlelendo</i>	Sim	Curso 25 horas	Externo	45 Docentes do ensino básico
<i>O Excel no reportório metodológico docente</i>	Sim	Curso 25 horas	Interno	38 Docentes do ensino básico
<i>A fotografia como ferramenta para a melhoria da comunicação pedagógica</i>	Sim	Oficina 15 horas	Interno	37 Docentes do ensino básico
<i>Trabalhar a Matemática no 1.º Ciclo</i>	Sim	Curso 15 horas	Interno	20 Docentes do 1.º Ciclo
<i>Implementar as Metas de Português no 1.º Ciclo</i>	Sim	Curso 15 horas	Interno	22 Docentes do 1.º Ciclo
<i>A consciência fonológica e a emergência da leitura e escrita</i>	Sim	Oficina 15 horas	Interno	18 Docentes do Pré-escolar

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE 1 – DOCUMENTO PREPARATÓRIO DOS GUIÕES DAS ENTREVISTAS**

### PREPARAÇÃO DOS GUIÕES / TÓPICOS

- **Diretor do Agrupamento X (entrevista)** – “é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” e compete-lhe “aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente” – RAAG);
- **Coordenadores de Departamento do Agrupamento X (focus group)** – “Tradicionalmente os coordenadores de departamento assumem um papel importante na dinâmica do Agrupamento, dado que a Direção procura partilhar com estes elementos uma parte significativa das decisões a tomar” – p. 14; Estes elementos constituem também uma parte significativa do Conselho Pedagógico, ao qual compete a coordenação e supervisão, bem como a responsabilidade de elaboração do plano de formação, tal como prevê o RAAG – p. 52;
- **Diretora do Centro de Formação Y (entrevista)** – “Nesta área a Instituição está ligada ao Centro de Formação de Associação de Escolas Y, com o qual estabelece parceria” – p. 14.

DOMÍNIO	REFERÊNCIAS ENQUADRAMENTO	QUESTÕES/TÓPICOS	INQUIRIDOS		
			DIRETOR AGRUP.	COORD. DEPART.	DIRETORA CFAE
PERCEÇÃO DA REALIDADE	RJFC - “Salienta a importância da análise das necessidades formativas...” (p. 23) “A análise de necessidades é fundamental no bom planeamento da formação contínua” (p. 37)	– <i>Como se processa a análise de necessidades de formação?</i>	<b>X</b>	<b>X</b>	
PERCEÇÃO DA REALIDADE	“...a manifestação de uma necessidade ou a sua ausência só poderá considerar-se fundamentada se estiver associada a um processo de consciencialização da realidade” (p. 38)	– <i>Verifica-se esta consciencialização?</i>	<b>X</b>	<b>X</b>	



PERCEÇÃO DA REALIDADE	<p>“Parece claro que na diagnose da formação contínua não deverá haver lugar a um processo de imposição das necessidades” (p. 39)</p> <p>“Ao implicar os atores locais, quer de modo individual, quer coletivamente, na correta diagnose da formação possibilita-se a sua corresponsabilização e a conscientização...” (p. 39)</p>	– De que modo os atores locais são implicados na diagnose da formação?	X	X	
PERCEÇÃO DA REALIDADE	RJFC - “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...” (p. 23)	– Como são identificadas as prioridades de formação?	X	X	X
PERCEÇÃO DA REALIDADE	“Trata-se de um processo de preparação, recolha, análise e divulgação tendo por base um espírito colaborativo, de partilha de ideias e de intenções, de procura de consensos e que se consubstanciará num plano de formação” (p. 40)	– Como é construído o plano de formação?	X	X	X
PERCEÇÃO DA REALIDADE	“...a participação ativa dos atores locais adquire redobrada importância desde o levantamento de necessidades à implementação dos processos formativos” (p. 37)	– Que participação tem existido por parte dos atores locais do Agrupamento desde o levantamento de necessidades à implementação dos processos formativos?	X	X	
PERCEÇÃO DA REALIDADE	RJFC – “fomentar a aposta nos recursos endógenos” (p. 24)	– Como são mobilizados os recursos endógenos?	X	X	X

PERCEÇÃO DA REALIDADE	“O desenvolvimento da formação centrada no contexto de trabalho [...] deverá alicerçar-se na escola, com contributo de ações específicas concretizadas nas modalidades previstas pelo R. J. F. C., mas também através da criação de redes e espaços de trabalho colaborativo, presencial ou à distância” (p. 33)	– <i>Que modalidades formativas têm sido implementadas no Agrupamento?</i>	X	X	
PERCEÇÃO DA REALIDADE	“...num sentido que tenha em conta os vários contextos onde a escola e os seus profissionais se inserem, a rede de relações interdependentes formais e informais estabelecidas, quer a nível local, quer a nível nacional. Deverá atender à diversidade de papéis que a escola é chamada a desempenhar, à multiplicidade de desafios e de respostas necessárias e aos quais a formação contínua deve ir ao encontro” (p. 36) “...é necessário investir na formação dos professores [...] tendo em conta todos os contextos em que normalmente o professor se movimenta e atua, para além da necessária atualização científica” (p. 45)	– <i>A formação implementada no Agrupamento tem em conta/atende a estes aspetos?</i>	X	X	
PERCEÇÃO DA REALIDADE	“...é possível objetivar uma estruturação concetual assente em algumas características inerentes aos diferentes modelos [...] tradição académica e técnica... análise dos processos e das práticas [...] perspetiva sociocrítica...” (pp. 31-32)	– <i>Que perspetiva tem sido seguida nas ações de formação do Agrupamento?</i>	X	X	

PERCEÇÃO DA REALIDADE	“... numa visão mais tradicional o desenvolvimento profissional é uma iniciativa individual [...] poderá eventualmente contribuir para a valorização pessoal do professor, mas tenderá a fomentar um certo isolacionismo e a menosprezar a organização-escola” (pp. 32-33)	– A formação implementada resulta na valorização individual do professor?	X	X	X
PERCEÇÃO DA REALIDADE	“...numa perspetiva institucional o desenvolvim ento profissional [...] integra uma abordagem colaborativa por parte dos profissionais que trabalham, refletem e interagem numa organização complexa inserida num determinado ambiente numa organização complexa, inserida num determinado ambiente” (p. 33)	– A formação implementada resulta também na valorização da Escola? Se sim: ▪ Em que medida? ▪ Valoriza/fomenta a abordagem colaborativa da resposta às necessidades do Agrupamento? ▪ Consegue atender aos seus problemas e à concretização dos seus anseios?	X	X	X
PERCEÇÃO DA REALIDADE	“Em múltiplas situações a formação tende a ser vista não como um direito e uma oportunidade de crescimento profissional, mas antes como uma obrigação originada por um imperativo legal...” (p. 42)	– Como é vista a formação no Agrupamento?	X	X	
PERCEÇÃO DA REALIDADE E ANÁLISE PROSPETIVA	“...as ações de formação implementadas não conseguem satisfazer as necessidades detetadas internamente quer a nível dos docentes, quer a nível do Agrupamento enquanto organização e instituição” (p. 15)	– Confirma-se? Se sim, como resolver?	X	X	

PERCEÇÃO DA REALIDADE	“...os centros de formação de professores que agregam o conjunto de escolas de um determinado território poderão ter um papel importante a desempenhar...” (p. 36)	– <i>Que papel tem tido o CFAE?</i>	X	X	X
ANÁLISE PROSPETIVA	“...procurar implementar a formação contínua recentrando-a numa conjugação da perspetiva do profissional da educação com a perspetiva de desenvolvimento da organização educativa (a escola) onde está inserido, traduzida na projeção da sua ação estratégica...” (p. 20)	– <i>Como associar/articular estas duas perspetivas?</i>	X	X	X
ANÁLISE PROSPETIVA	“Como otimizar atualmente a formação contínua de professores numa escola pública, tendo em conta os objetivos estratégicos do seu projeto educativo?” (p. 10) “A adequada articulação entre a formação e o projeto educativo poderá revelar-se um vetor estratégico determinante...” (p. 12)	– <i>Como otimizar?</i>	X	X	X
ANÁLISE PROSPETIVA	“O Agrupamento possui alguns docentes acreditados como formadores junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e outros potenciais formadores ainda sem acreditação” (p. 15)	– <i>Como mobilizar os formadores ou potenciais formadores?</i>	X	X	X

ANÁLISE PROSPETIVA	“...a distribuição de serviço ( <i>aos formadores</i> ) não tem em conta as perspetivas de implementação de formação contínua, sendo realizada de forma igual aos restantes docentes do Agrupamento” (p. 15)	– <i>Haverá perspetiva ou possibilidade de adaptar o horário destes potenciais formadores em função da formação?</i>	X		
ANÁLISE PROSPETIVA	“... na área da formação contínua, que geralmente não encontra qualquer verba atribuída para este fim no orçamento das instituições.” (p. 9) “...não tem existido a necessária correspondência de meios e de incentivos que permitam implementar a formação contínua necessária...” (p. 24)	– <i>Que meios humanos e materiais e que incentivos se poderão perspetivar para implementar a formação?</i>	X	X	X
ANÁLISE PROSPETIVA	“...os centros de formação de professores que agregam o conjunto de escolas de um determinado território poderão ter um papel importante a desempenhar, pela possibilidade de dinamização de redes contextualizadas de formação, facilitando a articulação das instituições educativas e seus recursos ou desenvolvendo respostas formativas de acordo com as suas necessidades.” (p. 36)	– <i>Que papel poderá desempenhar atualmente o Centro de Formação na implementação de formação contínua no Agrupamento?</i>	X		X

**APÊNDICE 2 – GUIÕES DAS ENTREVISTAS AO DIRETOR DO  
AGRUPAMENTO, À DIRETORA DO CFAE E  
*FOCUS GROUP* COM OS COORDENADORES DE  
DEPARTAMENTO**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA - DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X (DA)**

*(Esclarecimento inicial sobre o âmbito e os objetivos da entrevista; saliência da necessidade de expressão sincera de ideias para que a informação a recolher seja relevante e profícua; solicitação de autorização para efetuar a gravação; indicação de que a eventual resposta a algumas questões poderá tornar desnecessária a colocação de outras inicialmente previstas)*

1. Como é construído o plano de formação?
2. Como se processa a análise de necessidades de formação no Agrupamento?
3. Verifica-se a consciencialização da realidade e das necessidades pelos atores locais?
4. Como são identificadas as prioridades de formação?
5. Que participação tem existido por parte dos atores locais do Agrupamento desde o levantamento de necessidades à implementação dos processos formativos?
6. Como são mobilizados para a formação os recursos endógenos?
7. Existe uma estreita articulação entre os objetivos estratégicos do Agrupamento e a construção do plano de formação?
8. Existe uma política de projetos, parcerias e protocolos com instituições/empresas para a construção dos planos de formação?
9. Que modalidades formativas têm sido implementadas no Agrupamento?
  - a. Ações acreditadas pelo CCPFC?
  - b. Outras? (Quais?)
10. Que modelo formativo tem sido seguido nas ações de formação do Agrupamento:
  - a. Ligado a tradição académica e técnica?
  - b. Ligado à análise dos processos e das práticas?
  - c. Ligado à perspetiva sociocrítica?
11. A formação implementada no Agrupamento tem em conta/atende:
  - a. Aos vários contextos onde a escola e os seus profissionais se inserem?
  - b. À diversidade de papéis que a escola é chamada a desempenhar, à multiplicidade de desafios e de respostas necessárias?

12. A formação implementada resulta na valorização individual do professor?  
Se sim, em que medida?
13. A formação implementada resulta também na valorização da Escola? Se sim:
- a. Em que medida?
  - b. Valoriza/fomenta a abordagem colaborativa da resposta às necessidades do Agrupamento?
  - c. Consegue atender aos seus problemas e articular-se com a concretização dos seus anseios?
14. Quais os impactos efetivos da formação no Agrupamento?
15. As ações de formação desenvolvidas revertem para uma melhoria dos processos de ensino/aprendizagem?
16. Como é vista a formação no Agrupamento: obrigação legal ou direito e oportunidade de crescimento?
17. As ações de formação conseguem satisfazer as necessidades detetadas quer a nível dos docentes, quer a nível do Agrupamento enquanto organização e instituição educativa? Se não, como resolver?
18. Como otimizar a formação contínua articulando a perspetiva dos docentes com a perspetiva da Escola-organização educativa?
19. Que meios humanos e materiais e que incentivos se poderão perspetivar para implementar a formação?
20. Como mobilizar os formadores ou potenciais formadores para a orientação da formação?
21. Haverá perspetiva ou possibilidade de adaptar o horário destes potenciais formadores em função da formação?
22. Que papel tem tido o CFAE na formação implementada no Agrupamento?
23. Que papel poderá desempenhar o Centro de Formação na implementação de formação contínua no Agrupamento?
24. Como perspetiva a formação contínua de professores daqui por 10 anos?

*(Agradecimento ao Diretor do Agrupamento de Escolas)*



### **GUIÃO DE ENTREVISTA - DIRETORA DO CFAE Y**

*(Esclarecimento prévio sobre o âmbito e os objetivos da entrevista; saliência da necessidade de expressão sincera de ideias para que a informação a recolher seja relevante e profícua solicitação de autorização para efetuar a gravação; indicação de que a eventual resposta a algumas questões poderá tornar desnecessária a colocação de outras previstas inicialmente)*

1. Como é construído o plano de formação?
2. Como se processa a análise de necessidades de formação?
3. Como são identificadas as prioridades de formação?
4. Como são mobilizados para a formação os recursos endógenos?
5. Existe uma política de projetos, parcerias e protocolos com instituições/empresas para a construção dos planos de formação?
6. A formação implementada tem em conta/atende:
  - a. Aos vários contextos onde a escola e os seus profissionais se inserem?
  - b. À diversidade de papéis que a escola é chamada a desempenhar, à multiplicidade de desafios e de respostas necessárias?
7. Que modelo formativo tem sido privilegiado nas ações de formação:
  - a. Ligado a tradição académica e técnica?
  - b. Ligado à análise dos processos e das práticas?
  - c. Ligado à perspetiva sociocrítica?
8. As ações desenvolvidas são avaliadas?
9. Qual o impacto da avaliação das ações na construção dos futuros planos de formação?
10. A formação implementada tem resultado na valorização individual do professor? Se sim, em que medida?
11. A formação implementada tem resultado na valorização da Escola? Se sim:
  - a. Em que medida?
  - b. Valoriza/fomenta a abordagem colaborativa da resposta às necessidades do Agrupamento?
  - c. Consegue atender aos seus problemas e articular-se com a concretização dos seus anseios?

12. As ações de formação conseguem satisfazer as necessidades detetadas quer a nível dos docentes, quer a nível dos Agrupamentos enquanto organizações e instituições educativas? Se não, como resolver?
13. Como otimizar a formação contínua articulando a perspetiva dos docentes com a perspetiva da Escola-organização educativa?
14. Como mobilizar os formadores ou potenciais formadores para a orientação da formação?
15. Que meios humanos e materiais e que incentivos se poderão perspetivar para implementar a formação?
16. Que papel tem tido o CFAE na formação implementada no Agrupamento?
17. Que papel poderá desempenhar o Centro de Formação na implementação de formação contínua no Agrupamento?
18. Como perspetiva a formação contínua de professores daqui por 10 anos?

*(Agradecimento à Diretora do Centro de Formação.)*

**GUIÃO DE FOCUS-GROUP – COORDENADORES DE DEPARTAMENTO DO AGRUPAMENTO X**

*(Esclarecimento inicial sobre o âmbito e os objetivos do grupo focal; indicação de que será preservado o anonimato de cada um; saliência da necessidade de expressão sincera de ideias para que a informação a recolher seja relevante e profícua; solicitação de autorização para efetuar a gravação, que foi alvo de consentimento de todos os participantes.)*

**A**

1. Como é construído o plano de formação?
2. Como se processa a análise de necessidades de formação no Agrupamento?
3. Verifica-se a consciencialização da realidade e das necessidades pelos atores locais?
4. Como são identificadas as prioridades de formação?
5. Que participação tem existido por parte dos atores locais do Agrupamento desde o levantamento de necessidades à implementação dos processos formativos?

**B**

6. Como deveria desenvolver-se o processo de diagnose da formação?

**C**

7. Como são mobilizados para a formação os recursos endógenos?
8. Existe uma política de projetos, parcerias e protocolos com instituições/empresas e a construção dos planos de formação?

**D**

9. Que modalidades formativas têm sido implementadas no Agrupamento?
  - a. Ações acreditadas pelo CCPFC?
  - b. Outras? (Quais?)
10. A formação implementada no Agrupamento tem em conta/atende:
  - a. Aos vários contextos onde a escola e os seus profissionais se inserem?
  - b. À diversidade de papéis que a escola é chamada a desempenhar, à multiplicidade de desafios e de respostas necessárias?

11. A aposta do plano de formação recai sobre áreas transversais ou é mais centrado nas didáticas específicas?
12. Que modelo formativo tem sido seguido nas ações de formação do Agrupamento:
  - a. Ligado a tradição académica e técnica?
  - b. Ligado à análise dos processos e das práticas?
  - c. Ligado à perspetiva sociocrítica?

#### **E**

13. Conhecem os impactos da formação ministrada?
14. A formação implementada resulta na valorização individual do professor? Se sim, em que medida?
15. A formação implementada resulta também na valorização da Escola? Se sim:
  - a. Em que medida?
  - b. Valoriza/fomenta a abordagem colaborativa da resposta às necessidades do Agrupamento?
  - c. Consegue atender aos seus problemas e articular-se com a concretização dos seus anseios?

#### **F**

16. Como é vista a formação no Agrupamento: obrigação legal ou direito e oportunidade de crescimento?

#### **G**

17. As ações de formação conseguem satisfazer as necessidades detetadas quer a nível dos docentes, quer a nível do Agrupamento enquanto organização e instituição? Se não, como resolver?

#### **H**

18. Como otimizar a formação contínua articulando a perspetiva dos docentes com a perspetiva da Escola-organização educativa?

#### **I**

19. Que meios humanos e materiais e que incentivos se poderão perspetivar para implementar a formação?
20. Como mobilizar os formadores ou potenciais formadores para a orientação da formação?

**J**

21. Que papel tem tido o Centro de Formação na formação implementada no Agrupamento?
22. Que papel poderá desempenhar o Centro de Formação na implementação de formação contínua no Agrupamento?

**K**

23. Como perspetivam a formação contínua de professores daqui por 10 anos?

*(Agradecimento pela colaboração de todos os participantes.)*

**APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AO  
DIRETOR DO AGRUPAMENTO, À DIRETORA  
DO CFAE E *FOCUS GROUP* COM OS  
COORDENADORES DE DEPARTAMENTO**

### **ENTREVISTA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X (31/03/2016)**

(Esclarecimento inicial sobre o âmbito e os objetivos da entrevista; saliência da necessidade de expressão sincera de ideias para que a informação a recolher seja relevante e profícua; indicação de que a eventual resposta a algumas questões poderá tornar desnecessária a colocação de outras inicialmente previstas; solicitação de autorização para efetuar a gravação, tendo então ficado acordado que seria melhor proceder apenas ao registo escrito.)

1. Como é construído o plano de formação?

*R: O plano é construído de forma participativa e mediante as necessidades. Os docentes são auscultados nos vários departamentos e em Conselho Pedagógico é condensada e tratada toda essa informação. O Representante para a Área da Formação organiza-a e sintetiza-a num documento que prioriza as ações necessárias. Surge então o plano de formação que é aprovado em reunião de Conselho Pedagógico. Depois há que tentar implementá-lo com os recursos possíveis, embora não seja fácil.*

2. Como se processa a análise de necessidades de formação no Agrupamento?

*R: Num primeiro momento nos vários departamentos e numa segunda fase em Conselho Pedagógico, que é um órgão central na dinâmica do Agrupamento.*

3. Verifica-se a consciencialização da realidade e das necessidades pelos atores locais?

*R: Pelo menos é isso que se tenta à partida...*

4. Como são identificadas as prioridades de formação?

*R: A resposta já está implícita nas explicações anteriores.*

5. Que participação tem existido por parte dos atores locais do Agrupamento desde o levantamento de necessidades à implementação dos processos formativos?

*R: Para além do que já foi referido, convém salientar que a concretização das iniciativas de formação é realizada sempre em articulação com os departamentos respetivos. As respetivas planificações e relatórios também são submetidos ao Conselho Pedagógico, quer estejam ou não incluídos no Plano Anual e Plurianual de Atividades.*

6. Como são mobilizados para a formação os recursos endógenos?

*R: Através dos coordenadores de departamento, que desempenham um papel importante, ou do Representante para a Área da Formação ou mesmo da Direção. Procura-se incentivar os formadores ou potenciais formadores que temos para que partilhem os seus conhecimentos e colaborem na formação, embora isso nem sempre se consiga.*

7. Existe uma estreita articulação entre os objetivos estratégicos do Agrupamento e a construção do plano de formação?

*R: Sim e tem que haver forçosamente.*

8. Existe uma política de projetos, parcerias e protocolos com instituições/empresas para a construção dos planos de formação?

*R: Neste momento temos parceria com o CFAE, do qual somos parte integrante. Digamos que é o grande parceiro. Pontualmente estabelecemos parceria com outras instituições, quando surge essa oportunidade, para desenvolver algumas iniciativas.*

9. Que modalidades formativas têm sido implementadas no Agrupamento?

a. Ações acreditadas pelo CCPFC?

b. Outras? (Quais?)

*R: Nestes últimos anos temos tido ações acreditadas e outras não acreditadas como foi o caso da primeira formação em Excel ou mais recentemente a ação sobre instrução de procedimento disciplinar. Não é fácil implementar ações acreditadas dada a escassez de recursos e por vezes procuramos satisfazer as necessidades com iniciativas de curta duração.*

10. Que modelo formativo tem sido seguido nas ações de formação do Agrupamento:

a. Ligado a tradição académica e técnica?

b. Ligado à análise dos processos e das práticas?

c. Ligado à perspetiva sociocrítica?

*R: O modelo não é único, até porque não há grande margem de manobra para implementar a formação. Procuramos sempre atender às necessidades do melhor modo possível.*

11. A formação implementada no Agrupamento tem em conta/atende:

a. Aos vários contextos onde a escola e os seus profissionais se inserem?



- b. À diversidade de papéis que a escola é chamada a desempenhar, à multiplicidade de desafios e de respostas necessárias?

*R: Procura atender a ambos, dentro das grandes limitações existentes, que fazem com que nem sempre isso seja possível.*

12. Quais os impactos efetivos da formação no Agrupamento?

*R: Há impactos na melhoria dos resultados escolares e na melhoria das práticas quer a nível de ensino e aprendizagem, quer na parte mais administrativa e de organização geral que os professores têm de exercer. Quero salientar neste aspeto um conjunto de ações ligadas às didáticas e ao conhecimento específico que temos implementado, bem como outras como o Moodle ou ainda ações de curta duração e de caráter mais informal como ocorreu na ocasião da implementação do sistema de correio eletrónico institucional para todos os docentes e que procuram ir ao encontro das necessidades e problemas que enfrentamos.*

13. A formação implementada resulta na valorização individual do professor? Se sim, em que medida?

*R: A resposta já está implícita nas explicações anteriores.*

14. A formação implementada resulta também na valorização da Escola? Se sim:

- Em que medida?
- Valoriza/fomenta a abordagem colaborativa da resposta às necessidades do Agrupamento?
- Consegue atender aos seus problemas e articular-se com a concretização dos seus anseios?

*R: A resposta já está implícita nas explicações anteriores.*

15. As ações de formação desenvolvidas revertem para uma melhoria dos processos de ensino/aprendizagem?

*R: A resposta já está implícita nas explicações anteriores.*

16. Como é vista a formação no Agrupamento: obrigação legal ou direito e oportunidade de crescimento?

*R: Diria que a maioria olha para a formação como obrigação legal, que é de facto, o que não quer dizer que uma parte dos docentes não sinta necessidade. Prova disso é o facto de por vezes haver colegas que vêm pedir*

*para frequentar determinada ação, mesmo sem terem a obrigação legal de o fazerem ou mesmo não sendo a ação acreditada.*

17. As ações de formação conseguem satisfazer as necessidades detetadas quer a nível dos docentes, quer a nível do Agrupamento enquanto organização e instituição educativa? Se não, como resolver?

*R: Mediante as possibilidades atuais, considero que satisfaz minimamente. No entanto a não existência de financiamento é muito limitativa e seria necessário para implementar mais formação. A formação depende muito dos formadores internos e isso também é limitativo. Depois há normas que são um contrassenso, como por exemplo a proibição de um diretor orientar formação mesmo que seja graciosamente no seu agrupamento, só porque ocupa esse cargo. É o meu caso que estou acreditado como formador, tal como outros diretores que sei que têm vontade de orientar formação em determinadas áreas nos seus agrupamentos e estão impedidos de o fazer. E isto seria uma mais-valia...*

18. Como otimizar a formação contínua articulando a perspetiva dos docentes com a perspetiva da Escola-organização educativa?

*R: O primeiro ponto a sublinhar será passar a existir o financiamento necessário. Depois é necessária a auscultação das necessidades dos docentes e o seu cruzamento com os objetivos estratégicos. Depois vem a realidade, que é complicada... noutras profissões a formação é em horário laboral, a formação docente é normalmente em horário pós-laboral; os formadores internos também têm funções letivas o que é limitativo. Mas há também aspetos que decorrem da legislação e que limitam a formação. Dou o exemplo do peso de 50% da componente científica e pedagógica obrigatório para todos os docentes, que muitas vezes é um colete de forças e leva os colegas a frequentar ações de que já não precisariam pois dominam muito bem as temáticas, mas fazem-no por imposição legal, quanto até poderiam necessitar de outro tipo de formação. Este peso deveria ficar ao critério do próprio agrupamento... para cada docente poderia haver uma proposta do Diretor com a tipologia da formação a frequentar, ou até admito que a proposta poderia nascer no próprio docente com parecer do Diretor, que seria aprovada pelo Conselho Pedagógico que é o órgão por excelência que deve superintender na formação e que tem também na sua constituição a Secção de Avaliação Docente.*

19. Que meios humanos e materiais e que incentivos se poderão perspetivar para implementar a formação?

*R: A resposta já está implícita nas explicações anteriores.*

20. Como mobilizar os formadores ou potenciais formadores para a orientação da formação?

*R: Não havendo financiamento, a atribuição de horas na componente não letiva não resolve o problema. Teria de haver mesmo horas previstas na componente letiva. Dou um exemplo: se houvesse redução de duas horas semanais para um formador, aproximadamente em 35 semanas de aulas daria uma média de 70 horas livres para esse colega orientar ações de formação no nosso Agrupamento ou noutra pertencente ao CFAE, podendo beneficiar assim outras escolas. Nesse sistema nós também poderíamos beneficiar com formadores de outros agrupamentos de modo a colmatar as nossas necessidades. Se houvesse esta possibilidade e com planos de formação organizados e geridos em rede pelo CFAE, todos beneficiariam. Tal como deveria existir maior crédito de horas destinadas aos coordenadores de departamento, também deveriam existir horas para quem orienta formação graciosamente. Importa valorizar a formação...*

21. Haverá perspetiva ou possibilidade de adaptar o horário destes potenciais formadores em função da formação?

*R: Neste momento não há grandes alternativas face ao que é já feito. Num sistema como o que referi na questão anterior poderia organizar-se um banco de horas, gerindo-as em função das necessidades.*

22. Que papel tem tido o CFAE na formação implementada no Agrupamento?

*R: Dentro das limitações e possibilidades existentes, o Centro vai apoiando no possível as nossas iniciativas.*

23. Que papel poderá desempenhar o Centro de Formação na implementação de formação contínua no Agrupamento?

*R: A resposta já está implícita nas explicações anteriores.*

24. Como perspetiva a formação contínua de professores daqui por 10 anos?

*R: É muito difícil perspetivar dadas as mudanças constantes. Penso mesmo que atualmente nem a dois anos se pode perspetivar. No entanto gostaria que fossem dados mais meios e recursos às escolas, que houvesse maior reconhecimento e incentivos aos formadores e que existissem mecanismos que levassem as pessoas a sentir uma necessidade voluntária de formação.*

(Agradecimento ao Diretor do Agrupamento de Escolas pela disponibilidade demonstrada.)

### **ENTREVISTA À DIRETORA DO CENTRO DE FORMAÇÃO Y (29/03/2016)**

(Esclarecimento inicial sobre o âmbito e os objetivos da entrevista; saliência da necessidade de expressão sincera de ideias para que a informação a recolher seja relevante e profícua; indicação de que a eventual resposta a algumas questões poderá tornar desnecessária a colocação de outras inicialmente previstas; solicitação de autorização para efetuar a gravação, tendo então ficado acordado que seria melhor proceder apenas ao registo escrito.)

1. Como é construído o plano de formação?

*R: O plano de formação do Centro é construído com base nos planos de formação dos vários agrupamentos/escolas, que por sua vez também devem resultar do levantamento interno de necessidades/prioridades.*

2. Como se processa a análise de necessidades de formação?

*R: Agora essa análise decorre na Secção de Formação e Monitorização, após o levantamento de necessidades efetuado em cada escola/agrupamento, procurando encontrar-se aí denominadores comuns de modo a transformar num todo o mais coerente possível.*

3. Como são identificadas as prioridades de formação?

*R: Pelo cruzamento entre as várias propostas e a noção da sua exequibilidade.*

4. Como são mobilizados para a formação os recursos endógenos?

*R: Os recursos humanos do Centro são quase os mesmos dos agrupamentos. Daí a necessidade de articulação entre o Centro e as escolas. Para além disso tentamos arranjar parcerias.*

5. Existe então uma política de projetos, parcerias e protocolos com instituições/empresas para a construção dos planos de formação?

*R: Há uma intencionalidade clara nesse sentido: procura-se abrir caminhos com as duas câmaras municipais, com as CPCJ incentivando e apoiando a acreditação de ações de formação e de formadores. Estabelecemos parceria com técnicos de saúde através dos agrupamentos de centros de saúde existentes e também com a Rede de Bibliotecas Escolares através dos coordenadores interconcelhios. Já colocámos em prática formação resultante de uma parceria com uma instituição de ensino superior. Neste momento não há financiamento e a procura de parcerias foi iniciada e vai tentar ser seguida no futuro. Brevemente colocar-se-á também a situação decorrente do projeto*

*de combate ao insucesso que o Ministério da Educação anunciou e que vai assentar muito nas dinâmicas locais.*

6. A formação implementada tem em conta/atende:

- a. Aos vários contextos onde a escola e os seus profissionais se inserem?

*R: Sim, em termos de horários, espaços e temáticas de formação, dentro do possível.*

- b. À diversidade de papéis que a escola é chamada a desempenhar, à multiplicidade de desafios e de respostas necessárias?

*R: Apesar das limitações com que vivemos, sim. Estamos perante uma fase atípica na formação: ausência de financiamento, formação assente em formadores internos, indefinição na carreira docente com reações díspares dos professores, indefinição legal quanto aos direitos dos formadores internos geradora de retração por parte destes...*

7. Tem sido privilegiado nas ações de formação algum modelo formativo:

- Ligado a tradição académica e técnica?
- Ligado à análise dos processos e das práticas?
- Ligado à perspectiva sociocrítica?

*R: Não necessariamente. A formação assenta nos projetos dos agrupamentos incidindo nas temáticas do currículo ou na área organizativa ou assenta também nas parcerias estabelecidas, sem existir uma lógica de modelo único.*

8. As ações desenvolvidas são avaliadas?

*R: Sim, através do inquérito regulamentar.*

9. Qual o impacto da avaliação das ações na construção dos futuros planos de formação?

*R: Cada vez mais se caminhará nesse sentido, porque é necessário clarificar e avaliar o impacto. Neste momento é feita uma apreciação, um balanço, mas não como ponto de partida para novas iniciativas. No entanto, por vezes há iniciativas com sucesso que fazem sentir novas necessidades ou que motivam outras ações.*

10. A formação implementada tem resultado na valorização individual do professor? Se sim, em que medida?

*R: A formação é motivo de atualização e valorização profissional docente. É imprescindível face aos novos desafios.*

11. A formação implementada tem resultado na valorização da Escola? Se sim:

- Em que medida?
- Valoriza/fomenta a abordagem colaborativa da resposta às necessidades do Agrupamento?
- Consegue atender aos seus problemas e articular-se com a concretização dos seus anseios?

*R: Para a organização também resulta na valorização, tendo maior nexo com existência de planos de formação de acordo com os objetivos da própria organização. Neste caso poderá ter um impacto maior, ou seja, a formação deverá ser planificada estrategicamente em função das necessidades e do projeto educativo. Haveria maior vantagem e conseguir-se-ia melhores soluções dentro das áreas didáticas e das temáticas particulares a nível organizacional se houvesse maior margem de manobra para mobilizar outros formadores; possivelmente conseguir-se-ia cobrir melhor essas temáticas.*

12. As ações de formação conseguem satisfazer as necessidades detetadas quer a nível dos docentes, quer a nível dos Agrupamentos enquanto organizações e instituições educativas? Se não, como resolver?

*R: A resposta já está implícita na explicação anterior.*

13. Como otimizar a formação contínua articulando a perspetiva dos docentes com a perspetiva da escola-organização educativa?

*R: O Diretor do Centro tem um papel a desempenhar, mas os responsáveis de cada escola e particularmente o respetivo Diretor e o membro da Secção de Formação e Monitorização da Comissão Pedagógica são quem melhor pode negociar com os seus formadores. Melhor ainda seria a tutela prever outras condições para os formadores internos, como por exemplo atribuir redução da componente letiva em função do plano de formação. O facto do incentivo atual assentar apenas na componente não letiva não está a dar a resposta às necessidades de formação existentes, até porque é preciso lembrar que estes formadores normalmente têm igualmente outro tipo de funções que já lhes ocupa a componente não letiva e também por isso nem sempre lhes é possível dar resposta às solicitações.*

14. Como mobilizar os formadores ou potenciais formadores para a orientação da formação no futuro?

*R: A resposta já está implícita nas explicações anteriores.*

15. Que meios humanos e materiais e que incentivos se poderão perspetivar para implementar a formação?

*R: A resposta já está implícita nas explicações anteriores.*

16. Que papel tem tido o CFAE na formação implementada no Agrupamento?

*R: O Centro tem tido um papel de retaguarda no apoio logístico. As iniciativas são do Agrupamento, que tem tentado implementar respostas internas às suas necessidades. O CFAE tenta potenciar os esforços do Agrupamento nesse sentido.*

17. Que papel poderá vir a desempenhar o Centro de Formação na implementação de formação contínua no Agrupamento?

*R: Para além do que foi referido anteriormente, de um modo geral perspetivo a continuação da linha seguida, sem colocar de parte outras perspetivas que possam ser abertas para todos os agrupamentos. Mas para já há que dar continuidade às iniciativas.*

18. Como perspetiva a formação contínua de professores daqui por 10 anos?

*R: As metodologias de ensino à distância poderão ser rentabilizadas. Perspetivo também a formação baseada em projetos numa linha que assente nos Agrupamentos, contextualizada e articulada com outros agrupamentos. A criação da Secção de Formação e Monitorização potencia essa articulação. Perspetivo ainda a abertura de linhas em parceria com entidades externas. Gostaria também de ter maior capacidade financeira para implementar a formação.*

(Agradecimento à Diretora do CFAE pela disponibilidade e amabilidade demonstradas.)



**TRANSCRIÇÃO DE FOCUS GROUP – COORDENADORES DE DEPARTAMENTO DO AGRUPAMENTO (06/04/2016)**

(Esclarecimento inicial sobre o âmbito e os objetivos do grupo focal; indicação de que será preservado o anonimato de cada um; saliência da necessidade de expressão sincera de ideias para que a informação a recolher seja relevante e profícua; solicitação de autorização para efetuar a gravação, que foi alvo de consentimento de todos os participantes.)

TÓPICOS	SUJEITOS	ENUNCIADOS
A	C1	<i>(...) parece-me que ele (plano de formação) é bem construído, porque começa pela base, ou seja começa pela informação pedida a cada um dos departamentos de quem precisa de formação e que tipo de formação é que é precisa. Se calhar depois não dará sequência porque entrava com mais alguma coisa (...) provavelmente como a ausência de formadores ou com alguma coisa que venha de cima, do Ministério da Educação que nos priva de podermos avançar com as ações que são pedidas...</i>
	C2	<i>(...) há a mais-valia que nós temos em que tentamos dar a volta ao facto de não termos os formadores é tentarmos arranjá-los com a prata da casa, que é uma forma de nós conseguirmos minimizar essa situação de não termos financiamentos externos para formadores. Os objetivos estratégicos do projeto educativo claro que também têm de estar presentes.</i>
	C3	<i>Claro que sim (em relação à presença dos objetivos estratégicos do projeto educativo)</i>
	C4	<i>Isso é fundamental (presença dos objetivos estratégicos do projeto educativo).</i>
	C5	<i>Em relação ao que (C1) disse, acho que sim, começa-se pela base, pelas necessidades que as pessoas têm, agora o que eu sinto a nível do meu Departamento (...) que é muito específico (...) há pouca formação, mesmo a nível do Porto (...) quando nós fazemos o levantamento de necessidades (...) dizem logo “pega no primeiro”(...) que já foi há 6 anos ou 7. São as mesmas necessidades mas nunca foram colmatadas porque depois não há formadores sobretudo dentro desta filosofia agora que não é paga (a formação)... se já numa situação normal de formação que anteriormente tínhamos já era difícil arranjar formadores com competências... agora pior(...) temos colmatado com a prata da casa (...) que é só uma pessoa. Até temos pessoas com competências para nós termos formação dentro das nossas necessidades e que os alunos beneficiariam, mas que depois em termos de Comissão Científica, tu bem sabes o que temos passado (...) e depois são umas coisinhas que nós vamos tendo em termos de formação. Não é só no nosso Agrupamento (...) vemos a nível dos outros</i>

		<p>agrupamentos é sempre mais do mesmo e é para o Departamento não deixar de ter formação (...) no nosso Centro de Formação a (formação) que se torna mais pública para as pessoas se candidatarem é sempre a mesma pessoa e sempre com o mesmo tema (...)</p> <p>Em relação ao nosso Departamento (...) a formação acreditada é quase zero, porque é para não deixar de ter formação acreditada e não é só no meu Departamento.</p>
	C3	<p>A nível do meu departamento também vejo essa dificuldade. Quando fazemos o levantamento das prioridades, digamos que aquelas ações que são mais procuradas são aquelas que são específicas das nossas disciplinas, por exemplo para Francês e para Espanhol não há nada. Para Inglês devido às metas curriculares ainda vai havendo alguma coisa, para Português há muita coisa (...) Claro que depois nós também procuramos outras ações que são mais do interesse do Departamento e até do Agrupamento, por exemplo o Excel, o Moodle. Claro que as questões que dizem respeito à Escola, por exemplo a disciplina, a questão da indisciplina na sala de aula também são temas que nos interessam, mas em termos de prioridade digamos que vai mais para o fundo das nossas escolhas, fica no final.</p>
	C4	<p>Eu concordo plenamente com o que ela (C3) disse. As prioridades que normalmente se costuma estabelecer são as ações que são transversais ao corpo docente (...) aquelas que são mais específicas das disciplinas são mais difíceis de ser concretizáveis. Estou-me a lembrar por exemplo do Geogebra que andamos a pedir há bastante tempo e nunca avançou. Essa é uma dificuldade que eu encontro: a especificidade da disciplina.</p>
	C2	<p>As (ações) que se têm conseguido são mais de carácter geral, porque as específicas é mais difícil de concretizar.</p>
	C3	<p>Há áreas (específicas) em que não há mesmo (formação).</p>
<b>B</b>	C2	<p>Eu acho que está bem, tem que ser assim(...) os próprios colegas... e a partir daí é que é feito o plano pelo Pedagógico. Não pode ser de outra forma, não pode partir do Pedagógico.</p>
	C3	<p>Eu acho que é adequado (...) claro, exato...</p>
	C5	<p>Elencagem de necessidades ((confirmando com a movimentação da cabeça))!</p>
	C4	<p>Eu acho que não se devia mexer. Começa logo pela base, perguntar aos colegas (...) é claro que isso também encontra inconvenientes (...) em departamentos numerosos como é o caso do meu, se houver respostas muito divergentes... de vários tipos e de várias ordens não se consegue estabelecer um ponto comum para responder às necessidades daquele departamento, porque são tantas (...) quando é muita gente...</p>
<b>D</b>	C5	<p>Há um equilíbrio (entre necessidades individuais e o contexto da Escola).</p>
	C4	<p>Eu também acho que há um equilíbrio (...) responde às duas coisas (necessidades individuais e necessidades da Escola). Por</p>

E		<i>exemplo o Excel responde aos colegas que têm dificuldade em preencher grelhas, o Moodle responde à dificuldade dos colegas que têm de trabalhar com a Plataforma...</i>
	C2	<i>No fundo acaba também por responder às necessidades da Escola ((sorriso)).</i>
	C1	<i>(...) recordando-me das últimas formações que tivemos no departamento, pelo menos duas delas, uma teve a ver com literacia emergente (...) pelo que eu noto nas colegas (...) e vejo trabalhos feitos por elas, porque tenho a síntese daquilo que elas fazem no seu plano de turma, ela na prática é utilizada e teve impacto porque é aproveitada pelas educadoras. Muitas vezes há formações que se fazem e são metidas num saco ou postas ao lado porque não se faz uso delas, sobretudo as formações que são muito de discurso e de teoria e não têm aquela parte prática. (...) Depois também tivemos uma ação de formação há muito tempo atrás mas que teve um grande impacto porque teve a ver com ensino especial (...) também foi muito utilizado pelas educadoras. Toda aquela formação que elas fizeram, nestes dois casos acho que resulta. Se for uma formação muito de teoria, que não temos tido, porque não temos tido formação (...) já começam as próprias educadoras a mostrar desinteresse. Quando é pedido as necessidades que elas têm da formação elas acabam por pedir naquelas áreas que se sentem mais fragilizadas, como seja a Matemática, como seja a Expressão Plástica, porque são coisas que nós temos que trabalhar diariamente e que muitas de nós já têm muitos anos de serviço e deixamos de ter direito a esas formações ou pelo menos não as temos tão ativas e se não as fizermos fora do Centro de Formação a pagar ficamos (sorriso)... mas mesmo essas ações que eu falo têm sido pedidas sempre... (a vertente técnico-científica)... é muito aproveitada e é importante para o Grupo (...) tenho reconhecido que as colegas aproveitam e eu também (...) quando se faz o plano de ação, todos os anos (...) têm de se dar duas ou três prioridades e ela tem sido referida, nesse campo nós não temos tido. Tivemos por acaso literacia emergente porque alguém da casa se ofereceu para a fazer.</i>
	C4	<i>(na formação) ... é importantíssima a vertente prática.</i>
	C3	<i>Em termos de impacto acho que temos a dupla vertente: temos a pessoal e também temos a coletiva. Obviamente o objetivo é a valorização pessoal, mas também nos sentimos valorizados quando aquela formação que fazemos tem impacto depois no nosso trabalho em termos de interesse coletivo. Mas o impacto também tem um pouco a ver com as motivações das pessoas (...) Obviamente que nós sabemos que há colegas que fazem estas formações, às vezes não é pela valorização pessoal, mas pelos créditos que precisam. É claro que depois em termos de impacto isso já não se faz sentir, faz-se a formação e esquece-</i>

		<i>se (...) não estou a dizer que é todos, mas há muito essa situação</i>
	C4	<i>((riso irónico perante a afirmação de C3 quando foca o interesse de alguns colegas pelos créditos e não pela valorização))...isso também é um ponto importante</i>
F	C2	<i>Depende da motivação...</i>
	C5	<i>Mas eu ia dizer exatamente o que estava a dizer C3 em relação à situação...</i>
	C4	<i>A grande maioria põe a questão pessoal à frente da questão legal (...) mas também há casos em que o que C3 referiu acontece.</i>
	C2	<i>Pontualmente há colegas que só fazem (formação) porque precisam.</i>
	C5	<i>No meu é isso (...) há sempre duas ou três pessoas que eu sei que é. Aliás há outras duas ou três que nem se inscrevem porque já têm (créditos) ou por causa de cursos que estão a fazer ou foram a outras (ações) de livre vontade mesmo a pagar, não precisam dos créditos e não vêm. E depois há outras pessoas que estão ali não só pelos créditos mas pela formação em si. E essas acredito, porque há materiais que se fazem, que se apresentam e que depois as pessoas utilizam com os seus alunos(...) que há um impacto forte. Eu concordo com o que C2 disse, até porque na última que nem créditos tinha, estiveram lá muitas pessoas. Mesmo outras duas que temos previstas não vão dar créditos em princípio e as pessoas inscreveram-se.</i>
	C2	<i>Uma prova está aí, há muitas (ações) que não dão créditos e as pessoas vão (...) há outro aspeto muito positivo (...) que eu acho importante que é o facto de naquele espaço termos tempo para estar juntos, para trabalhar em equipa, para trocar ideias, mesmo que sejamos de áreas totalmente diferentes quando estamos em formações que abrangem vários departamentos. Eu acho que é muito importante também esse fator, é estarmos juntos, termos espaço porque temos muito pouco tempo como sabem para estar assim e trabalhar em equipa (...)</i>
E	C4	<i>(perspetiva de formação ao encontro de trabalho em equipa, trabalho colaborativo) Sim, sim, sim...</i>
	C3	<i>(idem) Sim.</i>
	C1	<i>(idem) Isso é importante.</i>
G	C4	<i>Acho muito difícil (as ações conseguirem satisfazer todas as necessidades e inverter essa situação).</i>
	C2	<i>Não depende de nós ((sorriso)).</i>
	C5	<i>Eu acho que se forem pagos (os formadores)... podiam não ser do nosso Agrupamento podiam não ser do Centro de Formação mas eu tive acesso a “montes de formação” e de qualidade (...) porque as pessoas tiram os cursos (...) especializam-se e também querem ser pagas...</i>
G	C3	<i>A questão é essa (os formadores serem pagos)... é um entrave.</i>

	C5	<i>Os protocolos (...) houve uma altura em que pelo menos estavam previstos com as faculdades (...) agora provavelmente isso teria custos que nem num lado nem no outro poderiam suportar...</i>
	C2	<i>Vamos ter na mesma ao financiamento... pois! (...) Eles fazem-na paga lá, não vão agora fazer fora de graça.</i>
	C1	<i>É sempre o mesmo (a falta de financiamento).</i>
	C4	<i>Havendo financiamento provavelmente haveria um maior número de formadores... já haveria mais respostas.</i>
I	C2	<i>Outro incentivo (sem financiamento) só a nível da carga horária (...). a carga não letiva já está toda sobrecarregada</i>
	C1	<i>Só reduzindo a carga horária...</i>
	C5	<i>Mas depois chega-se a uma altura que eu acho que esvazia... pelo menos falo pelo meu departamento. Nós, para algumas coisas até temos pessoas com competências, mas depois para ir mais além não temos gente (...) a nossa carga horária não dá para crescermos em termos de competências e de aprendizagem para depois podermos ser formadores dos nossos colegas, por muita vontade que tivéssemos. No nosso departamento já esgotamos... porque aquilo que eu e outras fomos fazendo... já esgotou... Neste momento esgotamos os nossos conhecimentos entre nós. Precisamos de gente com mais competências para as nossas necessidades, para as nossas questões, para aquilo que colocamos, até porque nós próprios não temos tempo para ser mais curiosos, estudar e depois em conjunto passar a palavra. Não temos tempo para isso! E não temos competências, portanto temos que ir fora (...) mas vai-se chegar a um ponto que em qualquer departamento vão-se esgotar os “recursos naturais” ((sorriso)).</i>
	C3	<i>Já está (esgotado o recurso natural). (...) há bocadinho quando falámos no financiamento, claro que o financiamento também acarreta do meu ponto de vista mais qualidade em termos de formação...</i>
H	C2	<i>Desconheço um pouco a realidade de outros agrupamentos em relação às soluções que estão a dar às situações que estamos todos a enfrentar neste momento de falta de financiamento. Mas não estou a ver alternativa além daquilo que temos feito, que acho que já é muito (...)</i>
	C5 e C3	<i>Sim, sim... é total o consenso (face às afirmações de C2).</i>
J	C4	<i>Não tenho uma opinião muito formada acerca disso (papel que o CFAE tem tido), deve ser o mesmo que os outros agrupamentos sentem (...)</i>
	C2	<i>(...) Trabalhei com o Centro de Formação já há mais de 10 anos talvez e acho que o papel do Centro de Formação nessa altura era muito mais relevante do que agora. Talvez porque havia financiamento da formação e teria que ser (a formação) a partir do Centro de Formação. Agora acho que o papel é muito mais importante do Agrupamento do que do Centro de Formação. Depende muito do Agrupamento, mais da sua</i>

		<i>dinâmica e acho que o coordenador da formação é importantíssimo, mais do que o próprio Centro.</i>
	C1	<i>(importância da dinâmica do Agrupamento) Mais do que o próprio Centro, sem dúvida.</i>
	C4	<i>Mais do que o próprio Centro, também acho.</i>
	C5	<i>Eu acho que o papel do Centro é só registar aquilo que se passa e mediar entre as diferentes hierarquias ligadas à formação, mais nada.</i>
	C2	<i>(O Centro de Formação poderia desempenhar outro papel) ...só se tentasse outras alternativas de formação, mas também desconheço quais são as ferramentas que eles têm neste momento. Se calhar eles não podem fazer mais do que estão a fazer agora... mas podem ter contactos, parcerias. Não sei se está dentro das competências deles ou não, mas nunca se viu formadores de fora.</i>
	C1	<i>Não transparece nada para fora (do Centro de Formação)...</i>
	C5	<i>Devia ter um papel mais ativo. Devia ter mais autonomia (...) deviam poder decidir perante a realidade que conhecem do Agrupamento, das pessoas, das competências, assumirem e poderem eles próprios ser voz ativa e dizer “esta ação vai para a frente, é acreditada e corresponde”... independentemente do Conselho Científico. Até porque conhecem a realidade, Vêm a necessidade do Agrupamento que apresentou aquele formador, o formador tem competências (...)</i>
	C3	<i>Devia ter um papel mais ativo. Normalmente quem tenta fazer isso (contactos, parcerias) somos nós.</i>
	C1, C2, C3, C5	<i>(Sem financiamento o Centro poderia tentar parcerias, protocolos) Sim, sim...</i>
	C4	<i>(viabilidade de articulação da formação entre vários agrupamentos) Eu acho que isso é vantajoso naqueles casos em que há um nº insuficiente de formandos para a ação arrancar. Podiam-se angariar elementos de outros agrupamentos para formar uma turma e depois poder avançar. Acho que era proveitoso.</i>
K	C2	<i>Acho que sem financiamento não (viabilidade de articulação da formação entre vários agrupamentos para mobilizar formadores) (...) há situações que os formadores aproveitam para fazer os seus estudos de caso e só aí é que se consegue ter formadores. Doutra forma acho difícil. Só a “prata da casa, por amor à camisola”.</i>
	C3	<i>(Na sequência da afirmação anterior de C2) Pois, exato...</i>
	C3	<i>Plataforma Moodle, ensino à distância, formação à distância.</i>
	C4	<i>Acho que já vai haver financiamento ((sorriso irónico))</i>
	C5	<i>Vai ser obrigatória (a formação) e obrigatório pagar. E as pessoas...vão procurar aquilo que tem a ver com as suas necessidades (...) Penso que isto “vai secar”. Aquilo que eu disse que existiria no nosso, vai deixar de haver nos próprios agrupamentos, vai deixar de haver pessoas que correspondam às necessidades. Pode haver uma ou outra</i>



		<i>ação como a do Excel, do Moodle ou doutra coisa qualquer que seja transversal e que vai correspondendo a alguma necessidade, mas não em termos das necessidades específicas. Depois não vai haver do Agrupamento, mesmo doutros... como as pessoas têm de fazer formação, até para se irem adaptando com as tecnologias isto está sempre tudo a avançar e nós temos de nos adaptar aos tempos que correm... e sempre a surgir novas metas curriculares e novas coisas e nós já velhinhos (...) mas é verdade. Estou a dizer isto de uma forma muito simplista, mas estou a ser clara (...) vamos ter de pagar, provavelmente não serão precisos tantos créditos, será uma (ação) por ano, 10 horas (...) não é para ficarmos mais competentes, com mais competências, não! É para ficar bem nos estudos europeus que os professores se mantêm atualizados...</i>
	C1	<i>Eu não sei, mas acho que não vai ser muito diferente do que é hoje, porque já passaram bastantes anos desde que começamos a ter esta vida mais frenética dentro das escolas e o Centro de Formação tem vindo a manter-se sempre mais ou menos idêntico. Nos últimos 5 ou 6 anos não houve grandes alterações. Se não houve nestes anos, também não vai ser nos próximos que vai mudar muito.</i>
	C2	<i>Eu acho que enquanto não houver alternativa vai continuar assim.</i>
	C4	<i>Eu acho que as universidades deviam ter um papel mais ativo neste tema do que o que têm. Já tiveram e deixaram de ter... eu fiz algumas ações em universidades e sei que essas universidades agora deixaram de dar formação, precisamente porque não têm financiamento.</i>
	C5	<i>Lá está, (as universidades) também deixaram de ter recursos, têm menos bolseiros, têm menos...</i>
	C4	<i>Talvez fosse mais fácil (as universidades) arranjam formador... para as necessidades. Nas universidades já não se põe o caso do grau, porque toda a gente tem (...)</i>
	C2	<i>E é nas universidades que está o conhecimento e os estudos.</i>
	C3	<i>(...) estou a imaginar daqui a 10 anos... aquela questão de ser à distância, continuo a pensar... esta questão do financiamento, o facto de haver cada vez menos oferta... acho que vamos passar a fazer as ações através de cursos à distância (...) (considerando a dinâmica das universidades e não do centro de formação) sim, sim das universidades!</i>

(Agradecimento pela colaboração de todos os participantes)

(...) – supressões de partes do discurso sem relevância para o estudo.

(*minúscula*) – indicação do objeto do discurso para melhor compreensão do enunciado.

((*minúscula*)) – indicação de reação ou comportamento do sujeito.

**APÊNDICE 4 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AO DIRETOR DO  
AGRUPAMENTO, À DIRETORA DO CFAE E  
*FOCUS GROUP* COM OS COORDENADORES DE  
DEPARTAMENTO**



ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO X (DA)				
Domínio	Categorias	Subcategorias	Enunciados	Comentário analítico
PERCEÇÃO DA REALIDADE	Papel da formação contínua e o seu desenvolvimento	Consciencialização das necessidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “...é isso que se tenta à partida...”</li> <li>– “O plano é construído (...) mediante as necessidades.”</li> <li>– “Quero salientar um conjunto de ações... que procuram ir ao encontro das necessidades e problemas que enfrentamos.”</li> </ul>	Existe, pelo menos, a tentativa de análise da realidade e das necessidades para definir o Plano de Formação. Este caminho de consciencialização é fundamental para perspetivar uma resposta adequada às necessidades.
		Definição de prioridades	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Num primeiro momento nos vários departamentos e numa segunda fase em Conselho Pedagógico...”</li> <li>– “ Surge então o plano de formação que é aprovado em reunião de Conselho Pedagógico.”</li> </ul>	A definição de prioridades decorre inicialmente em departamento e numa segunda fase em Conselho Pedagógico. Este é o órgão que verdadeiramente estabelece as prioridades formativas a inscrever no Plano de Formação, assumindo competências de decisão estratégica.

PERCEÇÃO DA REALIDADE	Papel da formação contínua e o seu desenvolvimento	Participação dos atores locais na diagnose	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“O plano é construído de forma participativa...”</i></li> <li>– <i>“Os docentes são auscultados nos vários departamentos e em Conselho Pedagógico é condensada e tratada toda essa informação.”</i></li> <li>– <i>“... a concretização das iniciativas de formação é realizada sempre em articulação com os departamentos respetivos.”</i></li> </ul>	Existe a preocupação de abranger todos os atores locais no processo de diagnose: numa primeira fase ao nível do departamento onde se inserem; numa segunda fase em Conselho Pedagógico, que é constituído pelos coordenadores desses departamentos e representantes de outras estruturas. Mesmo a própria concretização das ações decorre em articulação com os departamentos respetivos. Este processo participativo permitirá uma melhor adequação às necessidades dos docentes e a interligação destes com a formação a implementar. No entanto não garantirá, por si só, a adequação aos objetivos estratégicos da Escola, nem é mencionada uma linha de referência que oriente todo o processo.
		Características da formação implementada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“...temos tido ações acreditadas e outras não acreditadas...”</i></li> <li>– <i>“O modelo não é único, até porque não há grande margem de manobra para implementar a formação ...”</i></li> </ul>	Diferentes problemas/necessidades poderão motivar respostas formativas de diferentes tipologias. No entanto, este caminho poderá também influenciado pela escassez de recursos e pelas possibilidades que vão surgindo.

PERCEÇÃO DA REALIDADE	Papel da formação contínua e o seu desenvolvimento	Impactos da formação realizada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Há impactos na melhoria dos resultados escolares e na melhoria das práticas quer a nível de ensino e aprendizagem, quer na parte mais administrativa e de organização geral que os professores têm de exercer.”</i></li> </ul>	O Diretor perceciona impactos da formação implementada, embora não surjam totalmente concretizados. A análise sistematizada destes impactos poderia permitir o reconhecimento de novas necessidades ou a (re)orientação dos percursos formativos do Agrupamento, fornecendo dados importantes para o processo de diagnose e de definição de prioridades.
		Resposta às necessidades formativas dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Procuramos sempre atender às necessidades do melhor modo possível.”</i></li> <li>– <i>“ Procura atender a ambos (contexto dos profissionais, desafios e respostas necessárias), dentro das grandes limitações existentes...”</i></li> <li>– <i>“Mediante as possibilidades atuais, considero que satisfaz minimamente.”</i></li> <li>– <i>“... seria necessário (financiamento) para implementar mais formação.”</i></li> </ul>	Existe preocupação de resposta formativa às necessidades dos docentes, dentro do possível. No entanto, nem todas as necessidades poderão ser satisfeitas, dada a escassez de recursos.
	Articulação do plano de formação com os objetivos estratégicos do Agrupamento	Resposta às necessidades formativas do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Sim e tem que haver forçosamente” (articulação do plano de formação com objetivos estratégicos do Agrupamento).</i></li> <li>– <i>“Mediante as possibilidades atuais, considero que satisfaz minimamente.”</i></li> <li>– <i>“... seria necessário (financiamento) para implementar mais formação.”</i></li> </ul>	O Diretor perceciona uma resposta mínima às necessidades formativas do Agrupamento, tendo em conta os seus objetivos estratégicos. No entanto, nem todas as necessidades poderão ser satisfeitas, dada a escassez de recursos.

PERCEÇÃO DA REALIDADE/ANÁLISE PROSPETIVA	Constrangimentos e oportunidades relacionados com a implementação da formação contínua	Resposta às necessidades formativas do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “...há que tentar implementá-lo (o Plano de Formação) com os recursos possíveis, embora não seja fácil.”</li> <li>– “Procura-se incentivar os formadores ou potenciais formadores que temos para que partilhem os seus conhecimentos e colaborem na formação, embora isso nem sempre se consiga.”</li> <li>– “Não é fácil implementar ações acreditadas dada a escassez de recursos e por vezes procuramos satisfazer as necessidades com iniciativas de curta duração.”</li> <li>– “...a maioria olha para a formação como obrigação legal, que é de facto, o que não quer dizer que uma parte dos docentes não sinta necessidade.”</li> <li>– “...a não existência de financiamento é muito limitativa...”</li> <li>– “A formação depende muito dos formadores internos e isso também é limitativo. Depois há normas que são um contrassenso, como por exemplo a proibição de um diretor orientar formação mesmo que seja graciosamente...e isso seria uma mais-valia.”</li> <li>– “... noutras profissões a formação é em horário laboral, a formação docente é normalmente em horário pós-laboral; os formadores internos</li> </ul>	<p>Existem diversos constrangimentos relacionados com a implementação da formação contínua: falta de financiamento; dependência de formadores internos que nem sempre estarão disponíveis e que poderão não responder a todas as necessidades; o horário habitual em que decorrem as ações; a legislação atual que impede o Diretor de orientar formação no próprio Agrupamento e que impõe a formação, direcionando as ações para determinadas áreas de modo uniforme, independentemente das necessidades formativas.</p> <p>Estes aspetos podem condicionar bastante a formação a implementar, requerendo respostas diversificadas aos problemas e necessidades. De entre estas, a formação de curta duração é uma das possibilidades, embora encerre ela mesma algumas limitações (ex. aprofundamento de aspetos; a vertente prática, formadores acreditados, mas sem habilitação de mestrado).</p> <p>Não obstante estas limitações, o recurso a formadores internos permite uma maior ligação da formação à realidade do</p>
--	--	--	---	---

			<i>também têm funções letivas o que é limitativo. Mas há também aspetos que decorrem da legislação e que limitam a formação. Dou o exemplo do peso de 50% da componente científica e pedagógica obrigatória para todos os docentes, que muitas vezes é um colete de forças e leva os colegas a frequentar ações de que já não precisaria (...), mas fazem-no por imposição legal, quanto até poderiam necessitar de outro tipo de formação.”</i>	Agrupamento; por outro lado, a falta de financiamento obrigará em muitas circunstâncias o Agrupamento a centrar-se no que de facto será importante em termos estratégicos e a procurar parcerias para desenvolver a formação necessária.
	Papel do CFAE e outras instituições na dinâmica formativa de professores no Agrupamento	Papel do CFAE e outras instituições no passado recente e no presente	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Neste momento temos parceria com o CFAE, do qual somos parte integrante. Digamos que é o grande parceiro.”</li> <li>– “Dentro das limitações e possibilidades existentes, o Centro vai apoiando no possível as nossas iniciativas.”</li> </ul>	O CFAE é visto como o principal parceiro na área da formação, o que poderá gerar a ideia de alguma dependência da sua capacidade de resposta para implementar iniciativas formativas. No entanto como a sua capacidade de apoio será limitada, parece ser pertinente tentar alargar a rede de parcerias.
		Papel do CFAE e outras instituições no futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Pontualmente estabelecemos parceria com outras instituições, quando surge essa oportunidade, para desenvolver algumas iniciativas.”</li> <li>– “... com planos de formação organizados e geridos em rede pelo CFAE, todos beneficiariam.”</li> </ul>	A escassez de recursos impele o Agrupamento para uma maior abertura ao meio e a outras instituições, de modo a satisfazer algumas necessidades formativas. Esta poderá ser uma oportunidade a explorar no futuro, face às limitações do CFAE, que ainda assim poderia ter papel importante a desempenhar, caso existisse efetivamente uma organização da formação em rede.

ANÁLISE PROSPETIVA	Perspetivas de otimização da formação contínua no Agrupamento articulando a profissionalidade docente com o desenvolvimento da Instituição		<ul style="list-style-type: none"> <li>– “... isto (possibilidade do diretor orientar formação no seu Agrupamento graciosamente) seria uma mais-valia.”</li> <li>– “O primeiro ponto a sublinhar será passar a existir o financiamento necessário. Depois é necessária a auscultação das necessidades dos docentes e o seu cruzamento com os objetivos estratégicos.”</li> <li>– “Este peso (50% da componente científica e pedagógica obrigatória para todos os docentes) deveria ficar ao critério do próprio agrupamento... para cada docente poderia haver uma proposta do Diretor com a tipologia da formação a frequentar, ou até admito que a proposta poderia nascer no próprio docente com parecer do Diretor, que seria aprovada pelo Conselho Pedagógico...”</li> </ul>	No ponto de vista do Diretor, a otimização da formação contínua no Agrupamento articulando a profissionalidade docente com o desenvolvimento da Instituição passará sobretudo pela existência de financiamento. Neste processo será importante a conjugação da perspetiva dos docentes com a perspetiva estratégica do Agrupamento. A alteração do quadro legislativo poderá também ser um fator impulsionador com implicações na organização da formação e no seu impacto, permitindo maior ajustamento face às necessidades formativas.
--------------------	--	--	--	---

	Meios e recursos, mobilizáveis para a formação contínua		<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Não havendo financiamento, a atribuição de horas na componente não letiva não resolve o problema. Teria de haver mesmo horas previstas na componente letiva.</li> <li>– “Nesse sistema (crédito de horas letivas) nós também poderíamos beneficiar com formadores de outros agrupamentos de modo a colmatar as nossas necessidades.”</li> <li>– “... com planos de formação organizados e geridos em rede pelo CFAE, todos beneficiariam.”</li> <li>– “ Importa valorizar a formação...”</li> </ul>	De acordo com o Diretor, não existindo financiamento, seria possível melhorar o panorama atual dos recursos mobilizáveis valorizando mais os formadores internos através da existência de um crédito horário próprio, cuja gestão poderia ser otimizada através de uma organização em rede coordenada pelo CFAE. No entanto, em meu entender, seria também necessário não esquecer o papel de outras instituições e em particular do ensino superior, normalmente na vanguarda do conhecimento, para que a formação não corra o risco de ficar limitada às possibilidades dos formadores das escolas de uma área territorial/CFAE. Deste modo seria vantajoso o incremento de parcerias e protocolos.
	Perspetiva da formação contínua a longo prazo		<ul style="list-style-type: none"> <li>– “ É muito difícil perspetivar dadas as mudanças constantes.”</li> <li>– “...gostaria que fossem dados mais meios e recursos às escolas, que houvesse maior reconhecimento e incentivos aos formadores e que existissem mecanismos que levassem as pessoas a sentir uma necessidade voluntária de formação.”</li> </ul>	As sucessivas mudanças ocorridas nos últimos anos na área da educação tornam difícil uma visão prospetiva da realidade. No entanto o Diretor aponta para a necessidade de alterações que valorizem os formadores internos e a formação contínua e que leve os docentes a reconhecerem a importância do seu papel.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA À DIRETORA DO CFAE Y (DC)				
Domínio	Categorias	Subcategorias	Enunciados	Comentário analítico
PERCEÇÃO DA REALIDADE	Papel da formação contínua e o seu desenvolvimento	Análise das necessidades	– “...essa análise decorre na Secção de Formação e Monitorização, após o levantamento de necessidades efetuado em cada escola/agrupamento, procurando encontrar-se aí denominadores comuns de modo a transformar num todo o mais coerente possível.”	A análise de necessidades formativas do CFAE realiza-se num órgão onde estão representados todos os agrupamentos, baseando-se nas suas necessidades indicadas. Este percurso favorecerá respostas tendencialmente adequadas à realidade.
		Definição de prioridades	– “Pelo cruzamento entre as várias propostas e a noção da sua exequibilidade.”	Face aos recursos disponíveis, nem todas as propostas dos agrupamentos serão exequíveis, mesmo que para estes sejam prioritárias. Corre-se também o risco do Agrupamento possuir prioridades formativas que o CFAE não procura atender.
		Participação dos atores locais na diagnose	– “O plano de formação do Centro é construído com base nos planos de formação dos vários agrupamentos/escolas, que por sua vez também devem resultar do levantamento interno de necessidades/prioridades.”	Existe a preocupação de planear a formação de acordo com as necessidades das escolas, que são consubstanciadas nos respetivos planos de formação. No entanto, por si só, este aspeto não garantirá a participação dos atores locais no levantamento de necessidades/prioridades, se não se colocarem em prática mecanismos que conduzam o processo nessa direção.



PERCEÇÃO DA REALIDADE	Papel da formação contínua e o seu desenvolvimento	Características da formação implementada	<p>– “<i>Sim (atende aos contextos da escola e dos docentes), em termos de horários, espaços e temáticas de formação, dentro do possível.</i>”</p> <p>– “<i>A formação assenta nos projetos dos agrupamentos incidindo nas temáticas do currículo ou na área organizativa ou assenta também nas parcerias estabelecidas, sem existir uma lógica de modelo único.</i>”</p>	A formação implementada pelo CFAE procura atender aos contextos da escola e dos docentes, sem privilegiar um modelo único. Este aspeto poderá ser motivado pelos diferentes desafios e circunstâncias em presença, que poderão requerer respostas diferentes. Este caminho poderá também influenciado pelos recursos disponíveis.
		Impactos da formação realizada	<p>– “<i>Sim (as ações são avaliadas), através do inquérito regulamentar.</i>”</p> <p>– “<i>...é necessário clarificar e avaliar o impacto. Neste momento é feita uma apreciação, um balanço, mas não como ponto de partida para novas iniciativas. No entanto, por vezes há iniciativas com sucesso que fazem sentir novas necessidades ou que motivam outras ações.</i>”</p>	O impacto das ações é abordado por imperativo legal, correndo o risco de se revelar improfícuo. Parece ser necessário repensar a forma como estes dados deverão ser recolhidos e analisados para que este processo seja consequente e potencie o seu papel na formação contínua.

PERCEÇÃO DA REALIDADE	Papel da formação contínua e o seu desenvolvimento	Resposta às necessidades formativas dos docentes	<p>– “<i>Sim (atende aos contextos da escola e dos docentes), em termos de horários, espaços e temáticas de formação, dentro do possível.</i>”</p> <p>– “<i>A formação é motivo de atualização e valorização profissional docente. É imprescindível face aos novos desafios.</i>”</p> <p>– “<i>...possivelmente conseguir-se-ia cobrir melhor essas temáticas (das áreas didáticas e das temáticas particulares a nível organizacional).</i>”</p> <p>– “<i>O facto do incentivo atual assentar apenas na componente não letiva não está a dar a resposta às necessidades de formação existentes...</i>”</p>	<p>É reconhecido o valor da formação contínua no desenvolvimento profissional. As ações implementadas procuram ir ao encontro das necessidades dos docentes, embora na atualidade o CFAE não consiga a sua satisfação a nível individual/área de docência, bem como na vertente organizacional. Esta satisfação de necessidades (do docente e da organização em que se insere) estará dependente da iniciativa própria do docente, da sua escola, ou de outras entidades.</p>
-----------------------	--	--	---	---

PERCEÇÃO DA REALIDADE	Articulação do plano de formação com os objetivos estratégicos do Agrupamento	Resposta às necessidades formativas do Agrupamento	<p>– “Apesar das limitações com que vivemos, sim (atende à diversidade de papeis, de desafios e de respostas necessárias da escola)”.</p> <p>– “Para a organização também resulta na valorização, tendo maior nexo com existência de planos de formação de acordo com os objetivos da própria organização.”</p> <p>– “...possivelmente conseguir-se-ia cobrir melhor essas temáticas (das áreas didáticas e das temáticas a nível organizacional).”</p> <p>– O facto do incentivo atual assentar apenas na componente não letiva não está a dar a resposta às necessidades de formação existentes...”</p>	<p>Emerge alguma contradição, dado que se por um lado a resposta inicial é positiva apesar do reconhecimento dos constrangimentos vividos, por outro lado declara-se o desejo de melhorar a cobertura das necessidades formativas existentes, entre as quais se identificam temáticas ligadas à componente organizacional das escolas. A resposta às necessidades de formação existentes dependerá da iniciativa dos agrupamentos ou de outras entidades para além do CFAE.</p>
PERCEÇÃO DA REALIDADE / ANÁLISE PROSPETIVA	Constrangimentos e oportunidades relacionados com a implementação da formação contínua		<p>– “Os recursos humanos do Centro são quase os mesmos dos agrupamentos.”</p> <p>– “ausência de financiamento, formação assente em formadores internos, indefinição na carreira docente com reações díspares dos professores, indefinição legal quanto aos direitos dos formadores internos geradora de retração por parte destes...”</p> <p>– “Neste momento não há financiamento e a procura de parcerias foi iniciada e vai</p>	<p>O CFAE não dispõe de recursos próprios que lhe permita responder às necessidades das escolas/agrupamentos associados e dos seus docentes. Ficarão comprometido o verdadeiro papel da formação contínua em termos teóricos, mas também na correspondência aos preceitos legais. Na atualidade encontra-se excessivamente dependente dos recursos internos dos agrupamentos, sendo necessário perspetivar novos caminhos que poderão traduzir-se em fontes de financiamento ou no estabelecimento de</p>

			<i>tentar ser seguida no futuro.”</i> <i>– “Haveria maior vantagem e conseguir-se-ia melhores soluções (...) se houvesse maior margem de manobra para mobilizar outros formadores;”</i>	outras parcerias que permitam alterar qualitativamente a situação.
	Papel do CFAE na dinâmica formativa de professores no Agrupamento	Papel do CFAE no passado recente e no presente	<i>– “O Centro tem tido um papel de retaguarda no apoio logístico. As iniciativas são do Agrupamento, que tem tentado implementar respostas internas às suas necessidades. O CFAE tenta potenciar os esforços do Agrupamento nesse sentido.”</i>	O papel do CFAE apresenta-se como secundário na dinâmica formativa do Agrupamento limitando-se ao apoio logístico às suas iniciativas. A satisfação das necessidades do Agrupamento depende essencialmente da sua capacidade de resposta interna.
		Papel do CFAE no futuro	<i>– “...perspetivo a continuação da linha seguida, sem colocar de parte outras perspetivas que possam ser abertas para todos os agrupamentos (...) há que dar continuidade às iniciativas.”</i>	Não se vislumbra da parte do CFAE uma intenção clara de mudança do <i>status quo</i> atual da sua dinâmica. Uma mudança de perspetiva estará também dependente das oportunidades geradas para todos os agrupamentos associados, o que levar o CFAE a “ficar à margem” de iniciativas que beneficiem unicamente o Agrupamento.

ANÁLISE PROSPETIVA	Perspetivas de otimização da formação contínua no Agrupamento articulando a profissionalidade docente com o desenvolvimento da Instituição		<p>– “... a formação deverá ser planificada estrategicamente em função das necessidades e do projeto educativo.”</p> <p>– “Haveria maior vantagem e conseguir-se-ia melhores soluções dentro das áreas didáticas e das temáticas particulares a nível organizacional se houvesse maior margem de manobra para mobilizar outros formadores;”</p> <p>– “O Diretor do Centro tem um papel a desempenhar, mas os responsáveis de cada escola e particularmente o respetivo Diretor e o membro da Secção de Formação e Monitorização da Comissão Pedagógica são quem melhor pode...”</p>	A Diretora identifica a necessidade de planificação estratégica da formação que deverá ir ao encontro das necessidades e do projeto educativo. No entanto reconhece que a sua capacidade de resposta é limitada, colocando no próprio Agrupamento a responsabilidade de implementação da formação contínua. Neste caso fica ausente o papel de catalizador da formação e de sinergias que o CFAE poderá desempenhar, quer traçando possíveis orientações, desenvolvendo parcerias e iniciativas, ou mesmo fomentando um funcionamento em rede pela articulação das diversas escolas e agrupamentos associados.
	Meios e recursos, mobilizáveis para a formação contínua		<p>– “... (o Agrupamento pode) negociar com os seus formadores. Melhor ainda seria a tutela prever outras condições para os formadores internos, como por exemplo atribuir redução da componente letiva em função do plano de formação.”</p> <p>– “ Há uma intencionalidade clara nesse sentido (parcerias e protocolos com outras instituições): procura-se abrir caminhos com as duas câmaras municipais, com as CPCJ incentivando e apoiando a acreditação de ações de formação e de formadores.</p>	Parece ainda existir bastante “caminho para desbravar e percorrer” na aproximação às/das instituições públicas que compõem o território educativo do CFAE, embora exista essa intenção. Esse percurso poderá no futuro traduzir-se em mais recursos mobilizáveis para a formação. O próprio Ministério da Educação que tutela as escolas públicas e o próprio Centro terá responsabilidade na criação de condições de implementação da formação contínua, quer através do seu financiamento direto ou indireto (ex. através de redução da componente letiva dos formadores). A Diretora não contemplou nas suas

ANÁLISE PROSPETIVA			<p>– <i>Estabelecemos parceria com técnicos de saúde através dos agrupamentos de centros de saúde existentes e também com a Rede de Bibliotecas Escolares através dos coordenadores interconcelhios.</i></p> <p>– <i>“Brevemente colocar-se-á também a situação decorrente do projeto de combate ao insucesso que o Ministério da Educação anunciou e que vai assentar muito nas dinâmicas locais.”</i></p> <p>– <i>“A criação da Secção de Formação e Monitorização potencia essa articulação (entre agrupamentos).”</i></p>	afirmações a possibilidade de mobilização de instituições de ensino superior ou de outras instituições de direito privado com as quais poderá tentar estabelecer parceria.
	Perspetiva da formação contínua a longo prazo		<p>– <i>“As metodologias de ensino à distância poderão ser rentabilizadas. Perspetivo também a formação baseada em projetos numa linha que assente nos Agrupamentos, contextualizada e articulada com outros agrupamentos. (...) perspetivo ainda a abertura de linhas em parceria com entidades externas. Gostaria também de ter maior capacidade financeira para implementar a formação.”</i></p>	Parece existir um caminho a percorrer no futuro que poderá contemplar vertentes que neste momento parecem ausentes da ação do CFAE: formação que recorra às metodologias de ensino à distância; iniciativas estratégicas contextualizadas e articuladas entre agrupamentos; parcerias com entidades externas; maior capacidade financeira.

### ANÁLISE DE CONTEÚDO – FOCUS GROUP COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

Domínio	Categorias	Subcategorias	Enunciados	Comentário analítico
PERCEÇÃO DA REALIDADE	Papel da formação contínua e o seu desenvolvimento	Consciencialização das necessidades	<p>– (C1) “...começa pela informação pedida a cada um dos departamentos de quem precisa de formação e que tipo de formação é que é precisa.”</p> <p>– (C5) “...acho que sim, começa-se pela base, pelas necessidades que as pessoas têm...”</p> <p>– (C4) “Começa logo pela base, perguntar aos colegas...”</p> <p>– (C4) “Eu acho que não se devia mexer.</p> <p>– (C4) “...em departamentos numerosos como é o caso do meu, se houver respostas muito divergentes... de vários tipos e de várias ordem não se consegue estabelecer um ponto comum para responder às necessidades daquele departamento, porque são tantas...”</p>	Existe um processo de auscultação dos docentes dos vários departamentos, que é considerado um ponto de partida adequado pelos coordenadores. No entanto não parece salvaguardar uma possível confusão entre preferências e necessidades dos docentes, nem a articulação destas com os objetivos estratégicos do Agrupamento – a existência de uma linha de referência que oriente este processo poderá ser uma mais-valia.

PERCEÇÃO DA REALIDADE	Papel da formação contínua e o seu desenvolvimento	Definição de prioridades	<p>– (C2) “<i>Eu acho que está bem, tem que ser assim (...) os próprios colegas... e a partir daí é que é feito o plano pelo Pedagógico. Não pode ser de outra forma, não pode partir do Pedagógico.</i>”</p> <p>– (C3) “<i>Eu acho que é adequado (..) Claro que as questões que dizem respeito à Escola, por exemplo, a disciplina, a questão da indisciplina na sala de aula, também são temas que nos interessam, mas em termos de prioridade digamos que vai mais para o fundo das nossas escolhas, fica no final.</i>”</p> <p>– (C4) “<i>As prioridades que normalmente se costuma estabelecer são as ações que são transversais ao corpo docente (...) aquelas que são mais específicas das disciplinas são mais difíceis de ser concretizáveis.</i>”</p>	Os coordenadores concordam com o processo de definição de prioridades, que são estabelecidas pelo Agrupamento em dois níveis: primeiro em departamento e posteriormente em Conselho Pedagógico. Este procedimento assegura, pelo menos aparentemente, uma tomada de decisão alargada e participada desde a base. No entanto, a definição de prioridades no primeiro nível corre o risco de ignorar ou secundarizar as necessidades da Escola e no segundo nível poderá não se atender às necessidades específicas. A existência de uma linha de referência que oriente este processo poderá ser uma mais-valia.
		Participação dos atores locais na diagnose	<p>– (C4) “<i>...parece-me que ele (plano de formação) é bem construído, porque começa pela base, ou seja começa pela informação pedida a cada um dos departamentos de quem precisa de formação e que tipo de formação é que é precisa.</i>”</p> <p>– (C2) “<i>...e a partir daí é que é feito o plano pelo Pedagógico.</i>”</p>	Os atores locais participam no processo de diagnose da formação. Numa primeira no departamento onde se inserem; numa segunda fase em Conselho Pedagógico, que é constituído pelos coordenadores desses departamentos e representantes de outras estruturas. Este processo participativo permitirá uma melhor adequação às necessidades dos docentes e a interligação destes com a formação a implementar. No entanto não garantirá a adequação aos objetivos estratégicos da Escola.



		Características da formação implementada	<p>–(C2) “As (ações) que se têm conseguido são mais de carácter geral, porque as específicas é mais difícil de concretizar.”</p> <p>–(C3) “Há áreas (específicas) em que não há mesmo (formação).”</p>	A formação implementada no Agrupamento tem um carácter essencialmente generalista, não conseguindo cobrir todas as áreas específicas.
		Impactos da formação realizada	<p>–(C1) “...ela (formação recente) na prática é utilizada e teve impacto porque é aproveitada (...) Muitas vezes há formações que se fazem e são metidas num saco ou postas ao lado porque não se faz uso delas, sobretudo as formações que são muito de discurso e de teoria e não têm aquela parte prática (...) é muito aproveitada (a vertente técnico-científica) e é importante para o Grupo (...) tenho reconhecido que as colegas aproveitam e eu também ”</p> <p>–(C3) “Em termos de impacto acho que temos a dupla vertente: temos a pessoal e também temos a coletiva. Obviamente o objetivo é a valorização pessoal, mas também nos sentimos valorizados quando aquela formação que fazemos tem impacto depois no nosso trabalho em termos de interesse coletivo. Mas o impacto também tem um pouco a ver com as motivações das pessoas (...) há colegas que fazem estas formações, às vezes não é pela valorização pessoal, mas pelos créditos que precisam. É claro que</p>	<p>Não existirá uma avaliação sistematizada dos impactos da formação, que assim se baseia nas perceções pessoais do quotidiano.</p> <p>Na prática, os impactos da formação realizada estão muito ligados à motivação dos participantes e ao carácter técnico-científico das ações. A formação emergente das necessidades dos docentes e ligada ao conhecimento técnico-científico essencial no seu dia a dia será do agrado dos docentes e produzirá efeitos positivos, em detrimento da formação eminentemente teórica e exterior aos profissionais, cujo impacto será muito reduzido.</p> <p>A obrigação legal de frequência de formação constitui também um fator desmotivador e redutor do seu impacto.</p> <p>De acordo com C3, a valorização da Escola surge como decorrência da valorização pessoal e não como objetivo estratégico da formação, o que poderá evidenciar a premência do Agrupamento em desbravar caminho nesta área, face à necessidade de desenvolvimento estratégico da Instituição.</p>

			<p><i>depois em termos de impacto isso já não se faz sentir, faz-se a formação e esquece-se.”</i></p> <p>–(C2) “<i>Depende da motivação.”</i></p> <p>–(C5) “<i>E essas (pessoas que têm motivação pela formação) acredito, porque há materiais que se fazem, que se apresentam e que depois as pessoas utilizam com os seus alunos(...) que há um impacto forte.”</i></p>	
		Resposta às necessidades formativas dos docentes	<p>–(C5) “<i>...agora o que eu sinto a nível do meu Departamento (...) que é muito específico (...) há pouca formação (...) São as mesmas necessidades mas nunca foram colmatadas...”</i></p> <p>–(C4) “<i>Acho muito difícil (as ações conseguirem satisfazer todas as necessidades)”</i></p> <p>–(C1) “<i>Quando é pedido as necessidades que elas têm da formação elas acabam por pedir naquelas áreas que se sentem mais fragilizadas (...) porque são coisas que nós temos que trabalhar diariamente e que muitas de nós já têm muitos anos de serviço e deixamos de ter direito a essas formações ou pelo menos não as temos tão ativas e se não as fizemos fora do Centro de Formação a pagar...”</i></p> <p>–(C5) “<i>Há um equilíbrio (entre necessidades individuais e o contexto da Escola).”</i></p>	Os coordenadores reconhecem que a nível geral há algum equilíbrio na resposta possível às necessidades formativas. No entanto, há necessidades específicas de alguns departamentos que nunca foram colmatadas.

			<p>–(C4) “<i>Eu também acho que há um equilíbrio (entre necessidades individuais e o contexto da Escola)</i>”</p>	
	Articulação do plano de formação com os objetivos estratégicos do Agrupamento	Resposta às necessidades formativas do Agrupamento	<p>–(C2) “<i>Os objetivos estratégicos do projeto educativo claro que também têm de estar presentes.</i>”</p> <p>–(C3) “<i>Claro que sim</i>” (em relação à presença dos objetivos estratégicos do projeto educativo)</p> <p>–(C4) “<i>Isso é fundamental</i> (presença dos objetivos estratégicos do projeto educativo).</p> <p>–(C2) “<i>No fundo acaba também por responder às necessidades da Escola.</i>”</p>	Os coordenadores de departamento reconhecem a necessidade de articulação da formação com os objetivos estratégicos do Agrupamento, embora as respostas inseridas em categoria anterior indiquem que este discurso não é totalmente coincidente com a prática. Tal como refere C2, existe igualmente a convicção que estes objetivos também são alcançados por decorrência das respostas às necessidades formativas dos docentes, o que em determinadas circunstâncias poderá não corresponder à realidade.
PERCEÇÃO DA REALIDADE / ANÁLISE PROSPETIVA	Constrangimentos e oportunidades relacionados com a implementação da formação contínua		<p>–(C1) “<i>...provavelmente como a ausência de formadores ou com alguma coisa que venha de cima, do Ministério da Educação, que nos priva de podermos avançar com as ações que são pedidas...</i>”</p> <p>–(C2) “<i>...há a mais-valia que nós temos em que tentamos dar a volta ao facto de não termos os formadores é tentarmos arranjarlos com a prata da casa, que é uma forma de nós conseguirmos minimizar essa situação de não termos financiamentos externos para formadores</i>”</p> <p>–(C4) “<i>Essa é uma dificuldade que eu</i></p>	<p>Para além da inexistência de financiamento, são apontados como constrangimentos relacionados com a implementação da formação contínua: a ausência de formadores e de incentivos que os cativem para a formação; a inatividade do Ministério da Educação nesta área; a especificidade das disciplinas; a regulamentação da acreditação dos formadores; a obrigatoriedade legal da formação.</p> <p>Por outro lado, o recurso a formadores internos é considerado uma mais-valia. Já o interesse pela formação demonstrado por parte dos</p>

		<p><i>encontro: a especificidade da disciplina.”</i></p> <p>– (C3) <i>“A nível do meu departamento também vejo essa dificuldade (falta de formação específica)”.</i></p> <p>– (C5) <i>“Até temos pessoas com competências para nós termos formação dentro das nossas necessidades e que os alunos beneficiariam, mas que depois em termos de Comissão Científica (CCPFC), tu bem sabes o que temos passado (...). Em relação ao nosso Departamento (...) a formação acreditada é quase zero...”</i></p> <p>– (C4) <i>“A grande maioria põe a questão pessoal à frente da questão legal...”</i></p> <p>– (C2) <i>“Pontualmente há colegas que só fazem (formação) porque precisam”.</i></p> <p>– (C5) <i>“Eu concordo com o que C2 disse, até porque na última que nem créditos tinha, estiveram lá muitas pessoas. Mesmo outras duas que temos previstas não vão dar créditos em princípio e as pessoas inscreveram-se.”</i></p> <p>– (C2) <i>“Uma prova está aí, há muitas (ações) que não dão créditos e as pessoas vão (...) há outro aspeto muito positivo (...) que eu acho importante que é o facto de naquele espaço termos tempo para estar juntos, para trabalhar em equipa, para trocar</i></p>	<p>docentes (variável de departamento para departamento), bem como a perspetiva de formação que possibilita trabalho em equipa/trabalho colaborativo poderá considerar-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.</p>
--	--	---	--

			<p><i>ideias, mesmo que sejamos de áreas totalmente diferentes...”</i></p> <p>–(C1) “<i>Isso é importante (perspetiva de formação ao encontro de trabalho em equipa, trabalho colaborativo)</i>”.</p> <p>–(C3) “<i>A questão é essa (os formadores não serem pagos)... é um entrave.</i>”</p> <p>–(C1) “<i>É sempre o mesmo (a falta de financiamento).</i>”</p> <p>–(C5) “<i>Mas depois chega-se a uma altura que eu acho que esvazia... pelo menos falo pelo meu departamento. Nós, para algumas coisas até temos pessoas com competências, mas depois para ir mais além não temos gente (...) a nossa carga horária não dá para crescermos em termos de competências e de aprendizagem para depois podermos ser formadores dos nossos colegas...”</i></p>	
	Papel do CFAE e outras instituições na dinâmica formativa de professores no Agrupamento	Papel do CFAE e outras instituições no passado recente e no presente	<p>–(C5) “<i>...no nosso Centro de Formação a (formação específica para este departamento) que se torna mais pública para as pessoas se candidatarem é sempre a mesma pessoa e sempre com o mesmo tema</i>”.</p> <p>–(C1) “<i>Não transparece nada para fora (do Centro de Formação)</i>”.</p> <p>–(C2) “<i>Trabalhei com o Centro de Formação já há mais de 10 anos talvez e acho que o</i></p>	Em certa medida, o funcionamento do CFAE é opaco para os coordenadores, funcionando com um papel secundário e eminentemente administrativo face à dinâmica de formação do Agrupamento. Esta depende bastante do coordenador da formação. Neste sentido, a coordenação da formação no Agrupamento deveria dispor de crédito horário em função da dinâmica estabelecida.

			<p><i>papel do Centro de Formação nessa altura era muito mais relevante do que agora (...) acho que o papel é muito mais importante do Agrupamento do que do Centro de Formação. Depende muito do Agrupamento, mais da sua dinâmica e acho que o coordenador da formação é importantíssimo, mais do que o próprio Centro.”</i></p> <p>– (C1) “Mais do que o próprio Centro, sem dúvida”.</p> <p>– (C5) “Eu acho que o papel do Centro é só registar aquilo que se passa e mediar entre as diferentes hierarquias ligadas à formação, mais nada.”</p>	
		Papel do CFAE e outras instituições no futuro	<p>– (C2) “...só se tentasse outras alternativas de formação, mas também desconheço quais são as ferramentas que eles têm neste momento. Se calhar eles não podem fazer mais do que estão a fazer agora... mas podem ter contactos, parcerias. Não sei se está dentro das competências deles ou não, mas nunca se viu formadores de fora.”</p> <p>– (C5) “Devia ter um papel mais ativo. Devia ter mais autonomia (...) deviam poder decidir perante a realidade que conhecem do Agrupamento, das pessoas, das competências, assumirem e poderem eles</p>	<p>O CFAE poderá ter um papel mais ativo na formação do Agrupamento se procurar parcerias e protocolos que possibilitem a implementação de ações, se fomentar o surgimento de novas soluções que permitam recrutar novos formadores. Poderá inclusive tentar estabelecer “pontes” com instituições de ensino superior. Seria desejável que o CFAE tivesse maior autonomia e mais competências, o que seria possível com a alteração por parte do Ministério da Educação do seu enquadramento atual, conferindo assim maior margem de manobra na sua atuação.</p>

			<p><i>próprios ser voz ativa e dizer «esta ação vai para a frente, é acreditada e corresponde»... independentemente do Conselho Científico (CCPFC).”</i></p> <p>– (C3) <i>“Devia ter um papel mais ativo. Normalmente quem tenta fazer isso (contactos, parcerias) somos nós.”</i></p>	
ANÁLISE PROSPETIVA	Perspetivas de otimização da formação contínua no Agrupamento articulando a profissionalidade docente com o desenvolvimento da Instituição		<p>– (C5) <i>“Eu acho que se forem pagos (os formadores)... podiam não ser do nosso Agrupamento podiam não ser do Centro de Formação (...) Precisamos de gente com mais competências para as nossas necessidades, para as nossas questões...”</i></p> <p>– (C3) <i>“...claro que o financiamento também acarreta do meu ponto de vista mais qualidade em termos de formação...”</i></p> <p>– (C2) <i>“Desconheço um pouco a realidade de outros agrupamentos em relação às soluções que estão a dar às situações que estamos todos a enfrentar neste momento de falta de financiamento. Mas não estou a ver alternativa além daquilo que temos feito, que acho que já é muito”.</i></p> <p>– (C5 e C3) <i>“Sim, sim... é total o consenso (face às afirmações anteriores de C2).”</i></p> <p>– (C4) <i>“Talvez fosse mais fácil (as universidades) arranjam formador... para as necessidades.”</i></p>	<p>Nenhum coordenador centrou o seu discurso na perspetiva de otimização da formação contínua no Agrupamento articulando as duas vertentes. Parece mesmo haver algum entendimento de que não será possível fazer muito mais do que o que já existe, subsistindo também algum desconhecimento sobre as respostas de outros agrupamentos nesta área.</p> <p>Será incontornável a questão do financiamento da formação. Poderá também equacionar-se a partilha de experiências e o estabelecimento de uma rede colaborativa com outros agrupamentos e com instituições de ensino superior, na procura de soluções que permitam melhorar a qualidade da oferta formativa – esta perspetiva, eventualmente coordenada pelo CFAE, poderia constituir uma mais-valia na implementação da formação contínua.</p>

	Meios e recursos, mobilizáveis para a formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>– (C4) <i>“Havendo financiamento provavelmente haveria um maior número de formadores... já haveria mais respostas.”</i></li> <li>– (C2) <i>“Outro incentivo (sem financiamento) só a nível da carga horária (...). a carga não letiva já está toda sobrecarregada”.</i></li> <li>– (C1) <i>“Só reduzindo a carga horária (dos formadores)...”</i></li> <li>– (C4) <i>“Eu acho que isso (viabilidade de articulação da formação entre vários agrupamentos) é vantajoso naqueles casos em que há um nº insuficiente de formandos para a ação arrancar.”</i></li> <li>– (C2) <i>“...há situações que os formadores aproveitam para fazer os seus estudos de caso e só aí é que se consegue ter formadores.”</i></li> <li>– (C5) <i>“...mas vai-se chegar a um ponto que em qualquer departamento vão-se esgotar os «recursos naturais» (formadores internos)”</i></li> </ul>	<p>Mais uma vez é apontada a necessidade de financiamento da formação. Sem a sua existência, a redução da carga horária dos formadores internos parece ser a única forma de atrair esses docentes para orientação da formação. No entanto, mesmo esta hipótese poderá não satisfazer todas as necessidades. A partilha de meios e recursos entre os agrupamentos poderá também ser uma forma de minimizar a falta de financiamento, tentando responder a algumas necessidades formativas comuns.</p>
	Perspetiva da formação contínua a longo prazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– (C3) <i>“Plataforma Moodle (...) formação à distância.”</i></li> <li>– (C4) <i>“Acho que já vai haver financiamento ((sorriso irónico))!”</i></li> <li>– (C5) <i>“Vai ser obrigatória (a formação) e obrigatório pagar. E as pessoas...vão procurar aquilo que tem a ver com as suas necessidades (...) vai deixar de haver pessoas</i></li> </ul>	<p>Existem dúvidas se haverá mudanças significativas na formação contínua a longo prazo. Parece existir ceticismo sobre a valorização que o Estado Português atribui à formação no que diz respeito ao seu papel a desempenhar, tal como em relação ao seu financiamento, equacionando-se a hipótese de serem os próprios docentes a custeá-la.</p>



	Perspetiva da formação contínua a longo prazo	<p>(formadores internos) <i>que correspondam às necessidades... mesmo doutros</i> (agrupamentos) (...) <i>vamos ter de pagar, provavelmente não serão precisos tantos créditos, será uma (ação) por ano, 10 horas (...) não é para ficarmos mais competentes, com mais competências, não! É para ficar bem nos estudos europeus que os professores se mantêm atualizados...</i></p> <p>—(C1) <i>“Eu não sei, mas acho que não vai ser muito diferente do que é hoje...”</i></p> <p>—(C2) <i>“Eu acho que enquanto não houver alternativa vai continuar assim (...) E é nas universidades que está o conhecimento e os estudos.”</i></p> <p>—(C4) <i>“Eu acho que as universidades deviam ter um papel mais ativo neste tema do que o que têm.”</i></p> <p>—(C3) <i>“...estou a imaginar daqui a 10 anos... aquela questão de ser à distância, continuo a pensar... esta questão do financiamento, o facto de haver cada vez menos oferta... acho que vamos passar a fazer as ações através de cursos à distância (...)</i></p> <p>—(C3) <i>“Sim, sim das universidades! (considerando a dinâmica das universidades e não do Centro de Formação)”</i></p>	Provavelmente haverá maior aposta na formação à distância, tendo as instituições de ensino superior um papel mais ativo nesta área, dadas as suas características de vanguarda no conhecimento.
--	---	--	---

## **APÊNDICE 5 – DOCUMENTO PREPARATÓRIO DO PLANO DE AÇÃO**

**PREPARAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO (possíveis ações/estratégias)**

REFERÊNCIAS NO TRABALHO	NÍVEL DE INTERVENÇÃO		
	Agrup.	CFAE	M.E.
“Nos últimos anos o orçamento do Agrupamento não tem contemplado qualquer verba para a formação contínua” (p. 14)	x		x
“O Agrupamento possui alguns docentes acreditados (...) e outros potenciais formadores (...) mas nem sempre tem sido possível mobilizar uns e outros para orientarem iniciativas de formação contínua” (p. 15)	x		x
“a distribuição de serviço não tem em conta as perspetivas de implementação de formação contínua” (p. 15)	x		
“não tem existido a necessária correspondência de meios e de incentivos que permitam implementar a formação contínua necessária” (p. 24)	x	x	x
“a formação contínua deverá alicerçar-se na escola, com contributo de ações específicas concretizadas nas modalidades previstas pelo Regime Jurídico da Formação Contínua, mas também através da criação de redes e espaços de trabalho colaborativo” (p. 33)	x	x	
“dinamização de redes contextualizadas de formação, facilitando a articulação das instituições educativas e seus recursos” (p. 36)	x	x	
“a participação ativa dos atores locais adquire redobrada importância desde o levantamento de necessidades à implementação dos processos formativos” (p. 37)	x	x	x
“O próprio processo de diagnóstico da formação carece de atenção particular, pois a mera ideia de participação dos implicados não garante por si só a sua imprescindível adequação às necessidades reais” (p. 37)	x	x	
“na diagnose da formação contínua não deverá haver lugar a um processo de imposição das necessidades. Deverá existir um processo consistente de consciencialização das necessidades pelos profissionais e pelas respetivas instituições” (p. 39)	x	x	

“permitir a evidência das necessidades e das possibilidades formativas a partir do cruzamento entre o funcionamento das organizações, os anseios profissionais e a consciencialização da realidade dos indivíduos, bem como das pretensões do sistema educativo” (p. 40)	x	x	x
“desenvolver uma perspetiva de formação contínua abrangente que responda às necessidades do sistema educativo, mas também dos professores e das escolas, envolvendo-os num processo ativo e reflexivo em torno das práticas e das suas necessidades, proporcionando uma oportunidade efetiva de desenvolvimento profissional e organizacional” (p. 45)	x	x	
“Não existirá uma avaliação sistematizada dos impactos da formação no Agrupamento” (p. 57)	x		
“Um trabalho conjunto entre o CFAE e o Agrupamento poderia permitir uma análise sistematizada destes impactos tendo em vista o reconhecimento de novas necessidades ou a (re)orientação dos percursos formativos, fornecendo dados importantes para o processo de diagnose e de definição de prioridades” (p. 58)	x	x	
“ausência de diploma legal que regule devidamente a atividade dos formadores internos” (p. 62)			x
“questões legislativas que resultam também em diversos constrangimentos, como aponta DA: impedimento do Diretor orientar ações no próprio Agrupamento; formação entendida como obrigatoriedade legal, imposta aos docentes e direcionada para determinadas áreas de modo uniforme” (p. 62).			x
“O recurso ao designado “orçamento privativo do Agrupamento” poderá também resolver pontualmente a necessidade de suportar financeiramente algumas ações” (p. 63)	x		
“abertura ao exterior na procura de parcerias para desenvolver a formação necessária” (p. 63)	x	x	

“o CFAE deveria ter um papel mais ativo na formação do Agrupamento. Seria desejável que tivesse maior autonomia e mais competências, o que poderia ser possível com a alteração por parte do Ministério da Educação do seu enquadramento atual” (p. 64)		x	x
“o Centro de Formação deveria procurar estabelecer parcerias e protocolos que possibilitassem a implementação de ações, poderia fomentar o surgimento de novas soluções que permitissem recrutar novos formadores, inclusive tentando estabelecer «pontes» com instituições de ensino superior” (p. 66)		x	
“A organização e gestão da formação em rede, através do Centro de Formação possibilitaria também a maximização do seu papel e da sua importância no desenvolvimento da formação contínua” (p. 66)		x	
“sendo consensual a necessidade de alargar o leque de recrutamento de formadores” (p. 67)	x	x	x
“será pertinente equacionar-se a partilha de experiências e o estabelecimento de uma rede colaborativa com outros agrupamentos e com instituições de ensino superior” (p. 68)	x		
“Na perspetiva de existência de um crédito horário, uma eventual gestão em rede com a coordenação do CFAE poderia otimizar as iniciativas formativas.” (p. 69)	x	x	x
“a partilha de meios e recursos entre os agrupamentos poderá também constituir uma forma de minimizar a falta de financiamento, tentando responder a algumas necessidades formativas comuns” (p. 70)	x		
“a aproximação entre as diversas instituições públicas que compõem o território educativo do CFAE poderá no futuro traduzir-se em mais recursos mobilizáveis para a formação” (p. 70)	x	x	
“possibilidade de recurso às tecnologias de informação e comunicação que poderão rentabilizar a formação à distância” (p. 72)	x	x	x
“será pertinente a criação de uma linha de referência que oriente todo o processo de definição de necessidades e estabelecimento de prioridades” (p. 75)	x	x	

“o próprio processo de diagnose da formação poderia desenvolver-se a partir de uma iniciativa formativa concretizada na linha desta conceção” (p. 76)	x		
“será pertinente redefinir o processo de diagnose da formação no Agrupamento” (p. 76)	x		
“desencadear mecanismos que permitam objetivar o impacto da formação como forma de valorizar os seus efeitos reais e de explicitar novas necessidades formativas” (p. 76)	x	x	
“será aconselhável uma maior abertura do Agrupamento a outras parcerias de modo a alimentar a sua dinâmica formativa, evitando o seu enclausuramento” (p. 77)	x		
“A implementação de ações de curta duração e a utilização pontual de verbas do “orçamento privativo” poderão minimizar igualmente alguns constrangimentos vividos” (p. 77)	x		
“o coordenador da formação do Agrupamento (...) deveria dispor de um crédito horário para o desempenho dessa missão” (p. 77)	x		x
“o CFAE deverá ter um papel mais ativo promovendo uma gestão da formação em rede das escolas associadas ou estabelecendo mais parcerias e protocolos com outras entidades e com instituições de ensino superior” (p. 77)		x	

“Da partilha de experiências entre os agrupamentos poderão igualmente emergir novas respostas” (p. 77)	x		
“A revisão por parte do Ministério da Educação de algumas disposições legais ligadas à implementação da formação, à sua relação com o Estatuto da Carreira Docente, à atividade dos formadores internos e ao funcionamento dos CFAE poderia também influenciar positivamente” (p. 77)			x
“A exploração estratégica de redes de trabalho colaborativo poderá constituir uma mais-valia para o desenvolvimento organizacional da Instituição e para os seus docentes” (p. 78)	x	x	
“poderia equacionar-se a reorientação do funcionamento de alguns órgãos e estruturas” (p. 78)	x		
“será imprescindível a implicação das instituições de ensino superior” (p. 78)	x	x	x
“As possibilidades das tecnologias de informação e comunicação e os processos de ensino à distância serão também elementos a rentabilizar” (p. 78)	x	x	x

# M

MESTRADO ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

junho 2016