



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL: O PAPEL DAS LIDERANÇAS DE TOPO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação.

Especialização em Administração e Organização Escolar

Fernanda Maria Almeida Fonseca

Porto, março de 2021



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL: O PAPEL DAS LIDERANÇAS DE TOPO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação.

Especialização em Administração e Organização Escolar

Fernanda Maria Almeida Fonseca

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo

Porto, março de 2021

À memória do meu pai,  
que faleceu durante o período em que foi  
desenvolvida esta investigação

## **Agradecimentos**

*Foi o tempo que perdeste com a tua rosa  
que fez da tua rosa algo tão importante*

*Antoine de Saint Exupéry (2011)*

A realização deste trabalho só foi possível graças a muita perseverança, sentido de responsabilidade, esforço pessoal e, acima de tudo, grande vontade de o realizar.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo pela orientação e por toda a disponibilidade, prontidão e celeridade que sempre manifestou em todas as comunicações, durante a elaboração deste trabalho de investigação, num tempo bem adverso em que foi necessário alterar hábitos e readaptarmo-nos à nova situação vivenciada pela pandemia da COVID- 19.

Agradeço à Carla Moreno pelo incentivo e por ter sido a principal responsável de eu ter seguido este caminho.

Quero agradecer também a muitas outras pessoas que me deram sugestões e apoio na elaboração deste trabalho, aos diretores dos agrupamentos, em particular, que comigo colaboraram e que sem eles todo este trabalho não teria sido possível. Os seus testemunhos e perspetivas foram muito enriquecedores para a minha valorização pessoal e profissional.

Agradeço à minha equipa do CFAE pelo bom ambiente de trabalho que vivenciamos, pela entajuda, partilha, entusiasmo, alegria e boa disposição que nos dá (a todos) força e ânimo para irmos mais além.

Agradeço ao Carlos pelo carinho, confiança e apoio incondicionais e ainda pela compreensão do tempo que não lhe dei.

Por último, agradeço às pessoas da minha vida, os meus filhos, que sempre estiveram disponíveis para me apoiarem e incentivarem no desenvolvimento desta investigação. Obrigada por todo o vosso amor, apoio e ajuda efetiva que me deram. Vocês foram, são e serão sempre a minha inspiração.

A todos o meu obrigada!

## Resumo

Vários estudos sobre a mudança e a melhoria do ensino apontam para a necessidade de pensar a mudança organizacional em articulação com a formação e realçam a importância da ação de uma liderança partilhada e focada nas aprendizagens curriculares. Da associação entre a mudança organizacional e o aperfeiçoamento profissional emerge a conceptualização da formação centrada nos contextos educativos e nas práticas profissionais. Esta perspetiva está muito presente nas orientações do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e invocada frequentemente pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

O nosso estudo visa compreender como as escolas organizam e planeiam a sua formação, perceber a envolvimento dos diretores no processo de construção, acompanhamento e monitorização do plano de formação e indagar como é analisado o impacto que a formação contínua produz no processo de ensino e de aprendizagem. Neste estudo de natureza qualitativa, recorreremos à análise dos planos de formação (2017-2018, 2018-2019 e 2019-2020) dos seis agrupamentos e uma escola não agrupada que fazem parte de um centro de formação de associação de escolas do interior norte de Portugal, bem como à entrevista semiestruturada aos seus diretores. O estudo aponta para uma sobrevalorização do processo de diagnóstico e auscultação inicial dos vários departamentos curriculares (em linha com as políticas vigentes no ano letivo a que respeita cada plano de formação) relativamente ao acompanhamento da sua execução pelo conselho pedagógico (a partir de relatório elaborado por professor responsável pela formação) e à análise do impacto da formação na melhoria das práticas educativas e no desenvolvimento profissional dos docentes. O envolvimento dos diretores em cada fase do plano de formação varia entre a não interferência, a orientação e coordenação formal como presidente do conselho pedagógico e a participação ativa.

**Palavras-chave:** formação contínua, plano de formação, liderança escolar, desenvolvimento profissional

## **Abstract**

Several studies on the change and improvement of teaching point to the need to think about organizational change in conjunction with the education and emphasize the importance of shared leadership action focused on curricular learning. From the association between organizational change and professional development emerges a concept of education centered on academic contexts and professional practices. This perspective is very present in the guidelines of the Scientific-Pedagogical Council for Continuous Education and is frequently invoked by the Training Centers of Schools Association (CFAE).

Our study aims to understand how schools organize and plan their education, to understand the involvement of directors in the process of building, accompanying and monitoring the educational plan and to ask how the impact which continuous training produces on the teaching and learning process is analyzed. In this qualitative study, we used the analysis of the educational plans (2017-2018, 2018-2019 and 2019-2020) of the six clusters and a non-clustered school which are part of a training center for the association of schools in the northern interior of Portugal, as well as the semi-structured interview with its directors. The study points to an overvaluation of the initial diagnosis and consultation process of the various curricular departments (in line with the policies practised in the academic year to which each educational plan relates) in relation to the monitoring of its execution by the pedagogical council (based on a report prepared by the teacher responsible for training) and the analysis of the impact of training on the improvement of educational practices and the professional development of teachers. The involvement of the directors in each phase of the training plan varies between non-interference, guidance and formal coordination as chair of the pedagogical council and active participation.

**Keywords:** continuing education, training plan, school leadership, professional development

## **Siglas**

**AV-** Relatório de avaliação

**CFAE-** Centro de Formação de Associação de Escolas

**CCPFC-** Conselho Científico- Pedagógico da Formação contínua

**CNE** – Conselho Nacional da Educação

**E1 a E7-** Escolas/Agrupamentos da amostra de estudo

**EMEI-** Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

**TEIP-** Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

**ENEC-** Estratégia nacional de educação para a cidadania

**FSE-** Fundo Social Europeu

**DGE-** Direção-Geral de Educação

**MAIA-** [Projeto de] Monitorização, Acompanhamento em Avaliação Pedagógica

**PAF** – Plano Anual de Formação

**POCH-** Programa Operacional de Capital Humano

**PPM-** Plano de Melhoria

**SFM-** Secção de Formação e Monitorização

**TIC-** Tecnologias de informação e comunicação

## Índice geral

<b>Resumo.....</b>	<b>III</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>IV</b>
<b>Siglas .....</b>	<b>V</b>
<b>Índice geral .....</b>	<b>VI</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Organização da Formação Contínua de Professores .....</b>	<b>4</b>
1. Conceito(s) de formação contínua.....	5
2. Modelos organizacionais de formação contínua .....	9
3. Articulação entre escolas e instituições de formação inicial.....	11
4. Os CFAE e a formação contínua dos professores .....	13
<b>Capítulo 2. Entre o Diagnóstico e o Desenvolvimento Profissional.....</b>	<b>16</b>
1. As necessidades formativas e o seu diagnóstico .....	16
2. Formação contínua e desenvolvimento profissional.....	19
3. Ser-se e Fazer-se Professor .....	22
4. Papel das escolas e dos CFAE no desenvolvimento profissional docente.....	24
<b>Capítulo 3. Liderança e Desenvolvimento da Escola e dos Professores.....</b>	<b>26</b>
1. Líderes e lideranças em contexto escolar .....	27
2. A importância da liderança do diretor.....	28
3. Para uma liderança focada nas aprendizagens.....	31
4. Mudança organizacional e formação para a mudança.....	33
<b>Capítulo 4. Metodologia e contextualização do estudo .....</b>	<b>38</b>
1. Objetivos do estudo e questões de investigação .....	38
2. Natureza do estudo.....	39
3. Técnicas e instrumentos.....	41
3.1. Pesquisa documental.....	41
3.2- Entrevista .....	42
4. Caracterização das instituições.....	45
5. Procedimentos de recolha e análise dos dados. ....	53
<b>Capítulo 5. Os Planos de Formação das Escolas.....</b>	<b>59</b>
1. Justificação do plano .....	60
2. Diagnóstico das necessidades de formação .....	61
3. Missão e objetivos da formação .....	72
4. Organização da formação .....	74
6. Avaliação do plano de formação.....	75
8. Principais conclusões.....	77

<b>Capítulo 6. A voz dos diretores</b> .....	<b>78</b>
1. Os diretores e suas escolas .....	78
1.1. Caracterização Profissional do Diretor .....	79
1.2. Caracterização da instituição .....	81
2. Percepções e perspectivas dos diretores .....	82
2.1. Diagnóstico das necessidades de formação .....	82
2.2. Envolvência dos atores escolares no processo de diagnóstico de necessidades e de construção do PAF .....	85
2.3. Acompanhamento, monitorização e avaliação do PAF .....	89
2.4. Efeitos da formação contínua no ensino-aprendizagem .....	91
2.5. Alguns tópicos para o questionamento da influência dos diretores no impacto da formação contínua .....	94
3. Principais Conclusões .....	95
<b>Conclusão</b> .....	<b>97</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>104</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>111</b>
<b>Anexo 1 - Guião de Entrevista aos Diretores</b> .....	<b>112</b>
<b>Anexo 2 - Transcrição das entrevistas</b> .....	<b>116</b>

## Índice de Quadros

Quadro 1- Mudanças no desenvolvimento profissional .....	21
Quadro 2- Tipos de necessidades ou problemas organizacionais segundo a sua origem (Bolívar, 2003, p. 115) .....	35
Quadro 3- Recursos humanos Escola E1 .....	46
Quadro 4 Recursos humanos Escola E2.....	46
Quadro 5- Recursos humanos Escola E3 .....	47
Quadro 6- Cursos profissionais da Escola E3 .....	48
Quadro 7- Recursos humanos Escola E4 .....	48
Quadro 8- Recursos humanos Escola E5 .....	50
Quadro 9- Recursos humanos Escola E6 .....	51
Quadro 10- Recursos humanos Escola E7 .....	51
Quadro 11- Recursos humanos das Escolas Associadas ao Centro de Formação.....	52
Quadro 12- Guião de análise do Plano Anual de Formação (PAF) .....	59
Quadro 13 - Necessidades explicitadas nos planos de formação das escolas 2017/2018 .....	63
Quadro 14- Necessidades explicitadas nos planos de formação das escolas 2018/2019 .....	64
Quadro 15 - Necessidades explicitadas nos planos de formação das escolas 2019/2020 .....	65
Quadro 16 -Principais necessidades explicitadas nos PAF da E1 .....	67
Quadro 17 - Principais necessidades explicitadas nos PAF da E2.....	68
Quadro 18- Principais necessidades explicitadas nos PAF da E3 .....	68
Quadro 19- Principais necessidades explicitadas nos PAF da E4.....	69
Quadro 20- Principais necessidades explicitadas nos PAF da E5.....	70
Quadro 21- Principais necessidades explicitadas nos PAF da E6.....	70
Quadro 22- Principais necessidades explicitadas nos PAF da E7.....	71
Quadro 23- Principais objetivos explicitados nos PAF.....	72
Quadro 24- Caraterização Profissional do Diretor e Caraterização da Instituição.....	79
Quadro 25- Diagnóstico das necessidades de Formação dos docentes e Necessidades de formação da organização escola.....	83
Quadro 26- Envolvência dos diretores no diagnóstico das necessidades e na construção do PAF formação da organização escola.....	86
Quadro 27- Acompanhamento, monitorização e avaliação do PAF .....	89
Quadro 28- Efeitos da formação contínua no ensino-aprendizagem.....	91

## **Índice de figuras**

Figura 1- Potencialidades transformadoras da formação docente (Nóvoa, 2019, p. 4).....	12
--	----

## Introdução

A melhoria da qualidade do ensino constitui um dos desafios centrais da política educativa no nosso país. A valorização profissional dos docentes é uma das medidas que, neste âmbito, se considera prioritária. Por outro lado, a investigação sobre o professor, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional, tem-se revelado uma área de estudo bastante ativa a par com a investigação sobre a liderança e os líderes escolares, outra das preocupações da política educativa, essencialmente desde a última década do século XX.

Na verdade, vários estudos sobre a mudança e a melhoria do ensino apontam para a necessidade de pensar a mudança organizacional em articulação com a formação e realçam a importância da ação de uma liderança partilhada e focada nas aprendizagens curriculares. Da associação entre a mudança organizacional e o aperfeiçoamento profissional emerge a conceptualização da formação centrada nos contextos educativos e nas práticas profissionais. Esta perspetiva está muito presente nas orientações do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e invocada frequentemente pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

Esta investigação reveste-se, assim, de grande interesse e pertinência para mim, enquanto diretora de um centro de formação. Ela nasce da vontade de compreender como as escolas organizam e planeiam a sua formação e perceber a importância do envolvimento das lideranças de topo (diretores), na conceção, implementação, monitorização e avaliação do plano de formação e do seu impacto, nas escolas e nos seus docentes.

O objeto de estudo desta dissertação é, pois, o envolvimento dos atores escolares, principalmente dos diretores de sete escolas associadas (E1 a E7) de um centro de formação localizado no interior norte de Portugal, entre o rio Douro e o rio Tua.

Utilizou-se uma metodologia qualitativa e recorreu-se à análise documental aos planos anuais de formação (PAF), dos anos letivos 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 e aos relatórios de avaliação (AV) dos PAF dos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, das sete escolas em estudo nesta investigação, assim como se fizeram entrevistas semiestruturadas aos diretores dessas escolas.

Estruturou-se a apresentação desta investigação em sete capítulos: os três primeiros são de enquadramento teórico, o quarto é de enquadramento metodológico, o quinto e o sexto apresentam e discutem os dados recolhidos no estudo empírico e a conclusão

procede à triangulação dos dados recolhidos e à sistematização das respostas às questões de investigação.

O primeiro capítulo deste trabalho aborda a organização da formação contínua de professores, encontrando-se estruturado em quatro pontos de análise: (1) Conceito(s) de formação contínua; (2) Modelos organizacionais de formação contínua; (3) Articulação entre escolas e instituições de formação inicial; (4) Os CFAE e a formação contínua de professores.

O segundo capítulo focaliza-se numa abordagem entre o diagnóstico das necessidades formativas e o desenvolvimento profissional e subdivide-se em quatro partes: (1) As necessidades formativas e o seu diagnóstico; (2) Formação contínua e desenvolvimento profissional; (3) Ser-se e fazer-se professor; (4) Papel das escolas e dos CFAE no desenvolvimento profissional docente.

O terceiro capítulo trata dos conceitos de líder e liderança associando-os ao desenvolvimento da escola e dos professores, em quatro partes: (1) Líderes e lideranças em contexto escolar; (2) A importância da liderança do diretor; (3) Para uma liderança focada nas aprendizagens; (4) Mudança organizacional e formação para a mudança.

Apetrechados das ferramentas teóricas, damos início, no capítulo quatro, ao estudo empírico da nossa investigação. Aqui, fazemos referência ao estudo em causa, explicitamos as opções metodológicas seguidas nesta investigação de natureza qualitativa, identificamos a população do nosso estudo, descrevemos os procedimentos adotados e fazemos uma caracterização das escolas.

Emprende-se, no capítulo cinco, uma abordagem exploratória, da análise efetuada aos PAF e aos AV e no capítulo seis referenciamos as perspetivas dos diretores sobre o diagnóstico das necessidades de formação, a envolvimento dos atores escolares no processo de diagnóstico de necessidades e de construção do PAF, o processo de acompanhamento, monitorização e avaliação do PAF e os efeitos por eles percebidos da formação contínua no ensino e aprendizagem. Assinalamos também alguns tópicos apresentados pelos diretores que nos levam a problematizar a sua influência no impacto da formação contínua.

Finalmente, apresentam-se as conclusões e reflexões do nosso estudo, estabelecendo relações entre as questões de partida, os nossos resultados triangulados com outros estudos já efetuados, enquadrando-os no referencial teórico que construímos.

Não se dá por findo este trabalho sem se deixarem algumas sugestões para futuras investigações dando continuidade ao trabalho aqui apresentado.

O estudo realizado aponta para uma grande importância dada ao processo de diagnóstico e auscultação inicial dos vários departamentos curriculares (em linha com as políticas vigentes no ano letivo a que respeita cada plano de formação), em detrimento do acompanhamento da sua execução feito pelo conselho pedagógico (a partir de relatório elaborado por professor responsável pela formação) e da análise do impacto da formação na melhoria das práticas educativas e no desenvolvimento profissional dos docentes. O envolvimento dos diretores em cada fase do plano de formação varia entre a não interferência, a orientação e coordenação formal como presidente do conselho pedagógico e a participação ativa.

## Capítulo 1

### Organização da Formação Contínua de Professores

Em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril) realça que a formação contínua deve permitir o aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais. Mas os professores terão que sentir e estar no centro da sua própria formação por desejo, vontade ou por necessidade (Casanova, 2015). Isto vem de encontro à Recomendação nº 4 do CNE (2013) sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário que salienta que os educadores devem ser envolvidos e devem ser participantes ativos na elaboração dos planos de formação e na sua concretização, para além das estruturas de administração e gestão (de topo e intermédias) e do conselho pedagógico. As ações a privilegiar serão as que são centradas na prática docente (Recomendação nº 4, CNE, 2013), de modalidades de formação em contexto, de longa duração, como as oficinas, os círculos de estudo e os projetos, que decorram da reflexão e de problemas identificados pelos professores nas suas práticas pedagógicas e que, com o contributo da pesquisa dos próprios docentes, possam reverter para a sua melhoria (Recomendação nº 3, CNE, 2019).

Reforçando “a ideia de que a organização e gestão do ensino e o sucesso educativo constituem o núcleo central da atividade docente”, o Regime Jurídico da formação contínua de professores (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro) pretende estabelecer “um novo paradigma para o sistema de formação contínua” com quatro características:

- (a) a formação orienta-se para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores;
- (b) o sistema de formação centra-se nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes;
- (c) a formação contínua deve possibilitar a melhoria da qualidade do ensino;
- (d) a formação deve articular com os objetivos de política educativa local e nacional.

Estabelece, ainda, que no sistema português a formação contínua é um modelo aberto e integra instituições de formação diversificadas (públicas e privadas), os CFAE (entidades formadoras que integram escolas associadas); as instituições de ensino superior; os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito. Formosinho (2014, p. 61) acrescenta a estas instituições, os sindicatos de professores e as entidades privadas ou cooperativas proprietárias de escolas.

Por isso, importa revisitar os modelos organizativos da formação contínua de professores e como eles se conjugam em Portugal, não sem antes nos debruçarmos sobre o conceito de formação contínua e as suas implicações no modelo organizativo.

Com efeito, numa sociedade cada vez mais complexa a todos os níveis, a tendência do incremento de problemas sociais é múltipla, recaindo, normalmente, a responsabilidade pela sua resolução sobre a escola, e em particular sobre o professor. Assim sendo, “se, para os profissionais em geral, a questão da formação permanente está hoje necessariamente no centro das atenções, para os professores e outros profissionais da educação o tema reveste-se ainda de maior seriedade” (Rodrigues, 2007, p. 25).

## **1. Conceito(s) de formação contínua**

Nóvoa (1992) distingue três orientações específicas na educação nas últimas três décadas do século XX: a década de 70 ficou marcada pela formação inicial dos professores, a década de 80 pela profissionalização (em serviço) dos professores e na década de 90 atribuiu-se à formação contínua de professores um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

O conceito de formação contínua aparece frequentemente associado à educação de adultos, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento dos professores. Garcia Álvarez, (1987, citado por Garcia, 1999, p. 136) define a formação contínua de professores como “a atividade que o professor em exercício realiza como uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional, como pessoal, individualmente ou em grupo - para o desempenho eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas.”

A análise desta e de outras definições evidencia que existe um entendimento da formação como um *continuum*. Nelas também estão presentes as ideias do desenvolvimento profissional indissociável da componente pessoal, da formação como ação individual e coletiva e, ainda, do desenvolvimento de competências, técnicas e saberes.

Atualmente, o conceito de formação contínua tem vindo a ser substituído pelo de desenvolvimento profissional dos professores, dado que este surge como mais apropriado para traduzir a conceção do professor como profissional do ensino. Para além de uma conotação evolutiva, este novo conceito valoriza em particular “uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (Rodrigues, 2007, p. 30), superando assim a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

Contudo, verifica-se a existência de alguns contrastes entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional: na formação verifica-se a frequência de cursos, atende-se à carência dos professores, existe uma compartimentação dos saberes, parte da teoria e o movimento é de fora para dentro enquanto que no desenvolvimento profissional existe a frequência de cursos mas também a realização de atividades como projetos, troca de experiências e leituras, reflexões, dá-se especial atenção às potencialidades do professor, foca-se o saber no seu todo (aspetos cognitivos, afetivos e relacionais), a teoria e prática estão interligadas e o movimento é de dentro para fora (Rodrigues, 2007, p. 31).

Mas não havendo incompatibilidade entre as ideias de formação e de desenvolvimento profissional, verifica-se que este está cada vez mais *enlaçado*, diríamos mesmo, implícito na formação contínua docente.

Garcia (1995, citado por Rodrigues, 2007, pp 32-36) distingue 4 modelos de formação e desenvolvimento profissional:

- o desenvolvimento autónomo, aprender de forma ativa - *construtivismo* - num processo de *aprender por si mesmo* o que permite melhorar os conhecimentos e as competências docentes; Porém, este modelo pode tornar-se muito individualista;
- desenvolvimento curricular e organizacional- o professor envolve-se em processos de melhoria de aspetos organizacionais ou mesmo na resolução de problemas inerentes à organização, o que proporciona a aprendizagem em círculos de trabalho coletivo e colaborativo; participar na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de projetos, como por exemplo o projeto

educativo e o projeto curricular da escola, permite aprender na escola de uma forma prática e aprofundar a capacidade de análise crítica das condições em que se desenvolve o seu trabalho, comprometendo-se com a escola e com a profissão o que leva a gerar conhecimento através da própria análise e reflexão;

- investigação-ação é um modelo centrado na prática, ou seja, parte dos problemas que se apresentam na situação concreta e contribui para o desenvolvimento profissional do professor através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão;
- desenvolvimento baseado na observação e supervisão - usar a reflexão como estratégia para a formação. Aprender a refletir sobre as suas práticas e experiências, o que permite uma autoconsciência pessoal e profissional e promove o desenvolvimento de competências metacognitivas que levam a conhecer, avaliar e questionar a prática docente.

Nos anos 70, Zeichner (2008) e outros colaboradores, introduziram a noção “ensino reflexivo” com os seus alunos (educadores) de forma a consciencializá-los para as dimensões moral e ética do ensino e o livro “o profissional reflexivo”, publicado por Schön em 1983, veio provocar definitivamente a adoção da ideia da “prática reflexiva” na formação docente. O ensino passa a ser concebido como uma atividade reflexiva (Schön, 1983) e os professores como profissionais em permanente aprendizagem, possibilitada pela prática reflexiva. Esta forma de encarar o ensino e a profissão docente, com origem em Dewey<sup>1</sup> implica que os professores sejam capazes de interpretar as ações que implementam na sala de aula e de justificar as decisões que tomam, a partir do desenvolvimento de atitudes/capacidades de reflexão na e sobre a ação que desenvolvem. A conceção do professor como um prático reflexivo acaba por tornar-se a mais representativa da literatura atual sobre a formação de professores, onde são numerosas as descrições sobre o pensamento reflexivo como crucial para o desenvolvimento profissional dos professores.

Os estudos de Schön estão na base da teoria sobre o *professor reflexivo*, formulada, em torno de três dimensões: *reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a*

---

<sup>1</sup>O termo *reflexão* fora primeiramente usado por Dewey em 1933 no livro *Como pensamos*, referindo-se à necessidade de formar professores capazes de refletirem sobre as suas práticas.

*reflexão na ação*. Para este autor, o professor possui um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões, é um conhecimento adquirido na prática e que ao fazer balanços retrospectivos dos seus percursos, pessoal e profissional está a produzir a “sua vida” pessoal que entronca na “sua vida profissional” pois as duas vidas estão enlaçadas e são interdependentes.

À formação contínua atribui-se a necessidade de focar, além de outras, as seguintes dimensões: “desenvolvimento pedagógico, compreensão e conhecimento de si mesmo, desenvolvimento cognitivo com a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias e a reflexão do professor sobre a sua prática docente” (Howey, 1985, citado por Rodrigues, 2007, p. 30).

Por outro lado, Carlos Garcia, (1999b), concebendo a formação de professores como uma questão central na mudança educativa, transporta-nos para os estudos académicos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, numa múltipla perspetiva:

- a sua relação como **escola, enquanto contexto organizacional** sem o qual esse desenvolvimento não faz sentido;
- a sua relação como **desenvolvimento e inovação curricular**, numa perspetiva em que as conceções de desenvolvimento curricular condicionam e determinam o papel ou papéis do professor;
- a sua relação com o **desenvolvimento dos processos de ensino**, aquela que o autor considera como mais frequente, porque tem a ver com a condição primeira do profissional, a sua função de ensinante e a sua relação com o desenvolvimento das suas competências, nomeadamente as instrumentais e técnicas para esse desempenho;
- e, finalmente, a relação com as **questões da profissionalidade docente**, ou seja, do sujeito docente enquanto *continuum* aprendente.

Realça-se, também, como uma curiosa estratégia argumentativa, a alusão do autor ao efeito “cola” que ele dá ao desenvolvimento profissional, afinal o ingrediente capaz de articular as práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.

O mesmo autor (1999a, p.142) incide nas práticas de autoavaliação institucional e de autoavaliação dos professores em grande parte das questões de relevo que hoje se colocam ao desenvolvimento profissional, vistas numa perspetiva de projeto e de processo organizacional e individual. Por outro lado, grande parte destas questões jogam-

se (e sempre se jogaram) nas orientações e nos agentes externos aos contextos educativos, mais até do que à ação determinada por vontade ou adesão dos professores.

O comando, quase sempre por imposição, mas também por demissão dos professores, tem estado praticamente sempre na mão dos decisores políticos, sendo certo que é capaz de também ser o tempo de em vez de referirmos que atualmente, como refere o autor, as condições não favorecerem propriamente o desenvolvimento profissional e a dignificação da carreira docente (porque propende para maior burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores), questionarmo-nos se algum dia essas condições existirão (pressupõe-se, eventualmente, que sim) e porque é que tal não resultou em ganhos profissionais evidentes. A resposta poderá estar no facto de, quer as escolas, quer os docentes, nunca terem reunido, de facto, condições de autonomia que os fizesse dar-lhes tal permissão. E se legalmente essa autonomia existiu, disso não tiveram consciência nem individual/profissional, nem coletiva.

A verdade é que a formação contínua tem finalidades individuais – visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspetiva de educação permanente – e utilidade social – visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens ( Formosinho & Machado, 2014a). É esta conjugação que está na base da criação de sistemas de formação contínua e nessa criação jogam-se perspetivas organizacionais diferentes.

## **2. Modelos organizacionais de formação contínua**

Pensar hoje na formação de professores é pensar num processo de desenvolvimento que se prolonga pelo tempo da carreira do professor. A formação inicial deixou de ser o cerne da formação dos professores, perspetivando-se apenas como um ponto de partida num percurso de crescimento e construção identitária. Formosinho (1991) reserva a expressão “formação contínua” para a formação destinada aos docentes com “profissionalização”: “A formação contínua de professores é a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (p. 237).

O mesmo autor (2014, pp. 66-80) considera dois critérios - o político-administrativo e o organizacional e pedagógico – e, a partir deles, distingue sete modelos organizacionais de formação contínua de professores:

**A. Modelo estatista**

É o Estado que decide, organiza, executa e financia a formação que é ministrada. O papel de professor é o de funcionário público que deve frequentar essas ações de formação, porque o Estado assim o determina. A desvantagem deste modelo, na vertente organizacional e pedagógica, tem a ver com a falta de envolvimento dos professores na concepção e planificação da formação, pelo que esta pode ser pouco eficaz para a melhoria profissional dos docentes.

**B. Modelos centrados nas instituições de formação inicial de professores**

Neste modelo são as instituições do ensino superior as responsáveis pela formação contínua dos professores seguindo a linhagem da formação inicial. Tem a vantagem de ser uma formação especializada em termos científicos e pedagógicos pois é ministrada por especialistas e permite uma atualização e complementação da formação inicial, mas tem a desvantagem de poder ser demasiado académica, afastada das reais necessidades dos professores. Assim a organização da formação contínua por estas instituições pode ser considerada pouco eficaz.

**C. Modelos centrados nas escolas**

A formação é organizada na escola e para a escola. A grande vantagem desta organização é que o professor é um participante ativo na concepção, planificação, execução e avaliação da formação e esta vai de encontro às suas necessidades pessoais e organizacionais (da escola e dos projetos que nela se desenvolvem). Assim a formação é concretizada “in loco” promovendo a melhoria das práticas daquela escola. A grande desvantagem deste modelo é que pode não levar à inovação, à introdução de novas metodologias e de novas práticas se for “fechada” à própria escola. Contudo, os CFAE, ao associarem várias escolas são uma mais valia para o intercâmbio da formação e de formadores, levando a uma maior capacidade formativa das escolas pela partilha.

**D. Modelo centrado nos centros de professores e/ou nas associações de professores**

Este modelo é idêntico aos modelos centrados nas escolas pois permite a “*auto-organização*” da formação na escola e a formação “*centrada nas práticas*”. Várias associações de professores promovem formação mais específica, em termos científicos e pedagógicos, para determinadas disciplinas e áreas

disciplinares que poderá ser vantajosa em termos de atualização científica e pedagógica dos professores.

**E. Modelo baseado nas escolas e nas instituições de formação de professores:**

Este modelo colmata algumas das desvantagens dos modelos anteriores pois permite que a formação seja centrada na escola, decidida pela escola e pelos seus atores e a concretização da formação seja feita pelos especialistas das instituições do ensino superior. Porém, para que isso seja possível e viável, as escolas têm de ter financiamento do Estado, o que não se tem verificado nos últimos anos.

**F. Modelo liberal**

Neste modelo é o próprio professor que gere a sua formação, planifica, procura e financia. O estado não participa em nenhuma destas fases. É uma formação individualista, pelo que não se adequa ao nosso sistema educativo, nem aos professores, nem à escola em geral pois não existe um fio condutor na formação nem a título individual e muito menos a título coletivo.

**G. Modelo de parceria social**

Este modelo pressupõe um conjunto de entidades formadoras parceiras em que todas, e cada uma, podem organizar e executar formação contínua.

A organização da formação em Portugal, não segue nenhum destes modelos, nem o estatista, o liberal, o modelo centrado exclusivamente na oferta das instituições do ensino superior. Ela adota um modelo que centra a formação no professor que é o sujeito ativo da sua própria formação, desde a fase da sua conceção (levantamento de necessidades), planificação, até à execução e avaliação.

### **3. Articulação entre escolas e instituições de formação inicial**

Não podemos esquecer e deixar de realçar que o professor não está sozinho, não trabalha sozinho, encontra-se na escola, devendo ser por isso a formação centrada na escola, enquanto unidade organizacional (Formosinho & Machado, 2014b). Para essa formação, muito contribuem os CFAE, pois são “a entidade formadora mais próxima da escola para realizar formação em contexto” (Formosinho & Machado, 2014a), podendo estabelecer protocolos de colaboração com as instituições do ensino superior detentoras

de recursos humanos competentes. Com efeito, a formação contínua “não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários (...) mas é no lugar da escola que ela se define” (Nóvoa, 2019a).

A escola está a mudar, a “metamorfose” da escola requer a “metamorfose” da formação. Na figura 1 estão referenciadas as potencialidades transformadoras da formação contínua fazendo uma triangulação entre os recursos humanos universitários que detêm o conhecimento científico e o pensamento crítico, as escolas em rede, associadas, onde está a prática, o contexto, mas para que estas inovem e renovem as suas práticas e os seus saberes, a formação deve conter programas adequados à inovação, ao renovar da profissão.



**Figura 1-** Potencialidades transformadoras da formação docente (Nóvoa, 2019, p. 4)

Nóvoa (2019b) fala-nos da existência de um *terceiro género de conhecimento* que se exige para formar um professor, valorizando-o. Sendo o primeiro conhecimento, o conhecimento científico (das disciplinas) aprendido na formação inicial e atualizado ao longo da vida; o segundo conhecimento, é o conhecimento pedagógico (didático) que se adapta às novas realidades e metodologias de ensinar e o terceiro conhecimento é o conhecimento profissional docente:

Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do património da profissão e que necessita de ser devidamente

reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração”  
(p. 205).

A mudança que na atualidade se pretende operar nas escolas – os professores passarem a trabalhar coletivamente/colaborativamente em função da prossecução do “seu” projeto educativo, da “sua” escola, construindo ambientes educativos diferentes – será reforçada e melhorada se existir uma terceira presença coletiva, *uma comunidade profissional*, que só será conseguida se universidades e escolas se articularem e unificarem e pela partilha todos os professores ficarão a ganhar particularmente os novos professores:

- A construção de um *terceiro lugar institucional*, lugar de coordenação interna das universidades e de articulação externa com as redes escolares, reforçando assim os processos de formação docentes;
- O reconhecimento da importância do *terceiro género de conhecimento*, essencial para afirmar os saberes dos professores e para dar sentido e conteúdo a uma formação profissional de nível universitário;
- A necessidade de reforçar a profissão docente, dando corpo a uma *terceira presença coletiva*, dos professores, na formação dos seus futuros colegas e na sua integração nas escolas” (Nóvoa, 2019b).

#### **4. Os CFAE e a formação contínua dos professores**

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), fundados na década de 90, são “entidades formadoras que agregam escolas” de determinada área geográfica (Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, art.º 4.º), às quais compete: identificar as necessidades de formação e dar-lhes resposta; elaborar planos de formação e promover a articulação de projetos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local; criar e gerir centros de recursos e coordenar e apoiar projetos de inovação das escolas; incentivar a autoformação e a prática de investigação; e fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas (Decreto-Lei nº 207/96, de 26 de Novembro, art.ºs 19º e 20º). De entre as entidades formadoras, são os CFAE que tradicionalmente detêm um maior número de ações creditadas e as responsáveis pela maior quantidade de formação que se realiza no nosso país, como comprovam os dados fornecidos pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Santos, 2009; CCPFC, 2010 e 2016; Formosinho & Machado, 2014a, Machado, 2018).

Por outro lado, o Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, realça a necessidade de vinculação da ação dos CFAE à ação estratégica das escolas associadas

(nomeadamente a “concretização dos seus projetos educativos e curriculares”) e respetivos planos de formação, privilegiando a criação de uma bolsa de formadores internos para o acompanhamento desses planos anuais e/ou plurianuais. Na sequência deste normativo, o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, regulamenta a constituição e o funcionamento dos CFAE, regulando-se pela primeira vez, em diploma próprio, o seu estatuto, as suas competências, a sua constituição e o seu funcionamento em conformidade com o estabelecido no regime jurídico da formação contínua de docentes.

No seu artigo 8.º, determina que aos CAE compete:

- a) Coordenar a identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas e definir as respetivas prioridades a considerar na elaboração do plano de formação do CFAE;
- b) Elaborar e implementar planos anuais e plurianuais de formação, tendo em consideração as prioridades estabelecidas;
- c) Constituir e gerir uma bolsa de formadores internos, certificados como formadores pelas entidades competentes, entre os profissionais das escolas associadas;
- d) Certificar ações de formação de curta duração (...);
- e) Promover e divulgar iniciativas de interesse formativo para as escolas, docentes, não docentes e comunidade educativa, designadamente a partir de dispositivos de formação à distância e de informação, favorecendo o estabelecimento de redes através da utilização de plataformas eletrónicas;
- f) Criar, gerir e divulgar recursos educativos de apoio às escolas e às práticas profissionais;
- g) Apoiar e acompanhar projetos pedagógicos nas escolas associadas;
- h) Contratualizar com as escolas associadas os recursos necessários à concretização dos objetivos definidos;
- i) Estabelecer protocolos com as instituições de ensino superior no âmbito da identificação de necessidades de formação, da concretização dos planos de ação, da inovação e da avaliação da formação e dos seus impactos;
- j) Promover o estabelecimento de redes de colaboração com outros CFAE e outras entidades formadoras, com vista à melhoria da qualidade e da eficácia da oferta formativa e da gestão dos recursos humanos e materiais;
- k) Participar em programas de formação de âmbito nacional;
- l) Colaborar com os serviços do Ministério da Educação e Ciência nos programas e atividades previstos na lei.

A atribuição de novas competências aos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) confere-lhes maior capacidade de resposta às prioridades formativas das escolas e dos profissionais de ensino, reforçando a formação centrada no aperfeiçoamento

da capacidade docente, nomeadamente nos domínios científico, curricular e pedagógico e a focalização na escola como local privilegiado de formação.

Num estudo de Carlos Neto (2007) citado por Formosinho e Machado (2014a) é sublinhado que os CFAE fazem muito mais do que aquilo para que foram destinados, especialmente, a aplicação das verbas do FSE de acordo com as prioridades a nível político. Essa perspetiva é retomada por Ana Paula Vilela, diretora de um CFAE, em 2010, citada na mesma fonte, quando refere que o funcionamento do CFAE está “marcado por uma governação a partir da Administração Educativa em função de programas nacionais”.

Volvidos mais de 10 anos apetece perguntar e agora, em 2021, como está essa vertente nos CFAE? Entre os professores e os responsáveis locais pela formação, esta perceção de alinhamento com as prioridades de formação definidas a nível central sai reforçada, se atendermos que existem vários projetos / programas nacionais em função das novas políticas educativas a desenvolver a nível local, financiados pelo POCH (Autonomia e Flexibilidade Curricular, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Inclusiva, Projeto MAIA e a iniciar agora o Plano de Transição Digital).

## Capítulo 2

### Entre o Diagnóstico e o Desenvolvimento Profissional

Desde que existe escola que os seus atores se deparam com constrangimentos pessoais, profissionais e organizacionais, mas a formação contínua de docentes pode ser encarada como uma oportunidade de resposta a essas dificuldades, isto é, como um instrumento de capacitação de escolas e professores na reflexão sobre práticas locais e desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de processos de melhoria da qualidade das aprendizagens (Verdasca, 2016).

A escola, ao “olhar para ela própria”, identifica os seus problemas/necessidades, também os seus pontos fortes, define o caminho a seguir, justifica a sua ação, em prol da sua visão. A sua visão é (está vertida) (n)o Projeto Educativo.

#### 1. As necessidades formativas e o seu diagnóstico

Bridget Somekh (1989, p. 161, citado por Nóvoa, 1992a) defende a necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores: "O facto de as necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas"

Como referimos antes, segundo o disposto no Decreto-lei nº 127/2015, compete aos CFAE “coordenar a identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas e definir as respetivas prioridades a considerar na elaboração do [seu] plano de formação” (art.º 8.º. al. a)), que, por sua vez, deve ir de encontro às prioridades de formação diagnosticadas nas escolas e nas suas necessidades. No mesmo normativo é definida uma Secção da Comissão Pedagógica (art.º 15.º) que é a Secção de Formação e Monitorização (SFM), constituída pelo diretor do CFAE, que coordena, e pelo responsável do plano de formação de cada uma das escolas associadas. As competências desta Secção são, entre outras, participar na definição das linhas orientadoras e das prioridades para a elaboração dos planos de formação e de atividades do CFAE e colaborar na identificação das necessidades de formação das escolas

associadas (art.º 16.º). A SFM tem ainda funções de acompanhamento e avaliação do plano de formação e de atividades do CFAE.

Neste decreto é reforçada a orientação de uma formação contínua que, para além de considerar as necessidades do professor, integra também as necessidades da escola enquanto organização que se pensa e afirma a sua visão e missão no respetivo Projeto Educativo.

Segundo Rodrigues (2019), uma necessidade de formação é uma necessidade que se pretende satisfeita por via da formação. Na formação profissional de professores, a análise de necessidades de formação será então “o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação, qualquer que seja o seu formato e modalidade” (Rodrigues, 1999, p.165).

As necessidades formativas são subjetivas e dinâmicas dependendo de uma série de variáveis, como sejam os atores, o contexto, o tempo, as finalidades e objetivos. A “palavra necessidade [surge] para designar *o que faz falta*, ou mais precisamente, *o que é percebido pelos atores como fazendo falta*” (Rodrigues, 1999, p. 164).

Segundo a mesma autora, o diagnóstico das necessidades de formação é complexo e exige uma reflexão (muito) participada. Acrescenta ela que a tradução dessa inventariação em atividades de formação (Plano de Formação), é muito exigente e muitas vezes incompatível com os poucos recursos dos CFAE, formadores não especializados e a fragilidade do compromisso das lideranças com as atividades de formação (Rodrigues, 2019, p. 93). A mesma autora adverte que uma boa análise de necessidades de formação não significa, por si só, que o plano de formação que dela advém proporcione o desenvolvimento de competências profissionais desejáveis para a promoção do sucesso escolar, porque existem muitas outras variáveis / dimensões que influenciam/promovem o sucesso escolar (p. 78).

Adverte também esta autora que a análise das necessidades de formação “não é um fim em si mesmo, mas um meio, potencialmente falível, pois descreve uma dada situação num dado tempo e lugar” (2019, p. 79). Assim concebida como uma *selfie* tirada num local e num momento, essa análise das necessidades, por si só, não altera as condições de trabalho dos professores, a sua motivação, as suas práticas e o seu modo de ensinar. Permite sim, o que é salutar e de valorizar, a análise crítica e reflexiva da sua prática e dos seus pares levando a uma consciencialização dessas necessidades e/ou desejos criando uma vontade de os satisfazer, expectavelmente, por via da formação.

No caso dos professores, Canário (1991, p. 223) defende que “a formação pertence sempre àqueles que se formam” e tal implica um processo reflexivo sobre si próprios, sobre as situações, os acontecimentos e as ideias. O percurso de uma real aprendizagem (e não da mera acumulação instrumental de informações para obter uma qualificação, ou créditos, ou progredir na carreira...) é autogerido e persegue uma lógica de apropriação do conhecimento em que o adulto é o agente da sua própria aprendizagem.

Não existe um modelo comum (nem deve haver) a utilizar nas diferentes escolas / agrupamentos para se fazer uma análise da necessidade, pois esta análise depende de vários fatores (Rodrigues 2019, p. 89):

- finalidades e objetivos;
- contextos da sua realização;
- fontes de informação;
- metodologias de recolha e de análise;
- envolvimento dos atores (e que atores?)

Contudo, mesmo dependendo destas e de outras variáveis, a análise de necessidades terá de ter sempre um suporte teórico, definir as metodologias a utilizar, saber quais os atores a envolver, perceber se existem meios financeiros para o “saciar” dessas necessidades encontrando sempre o equilíbrio entre o desejável e o exequível.

Em 2015-2016, Ângela Rodrigues e Manuela Esteves (Rodrigues, 2019, p. 92) dinamizaram uma oficina de formação cujos destinatários eram os membros da SFM de um centro de formação, na zona de Lisboa, sobre a análise das necessidades de formação e a consequente elaboração dos planos de formação. As considerações finais foram as seguintes:

- Não há necessidades objetivas, as necessidades são subjetivas e sentidas naquele contexto e naquele momento;
- As necessidades são apenas um dos elementos úteis na conceção, implementação e avaliação dos planos de formação;
- Não se conseguem identificar todas as necessidades de um professor, ou de grupos de professores ou da escola enquanto organização;
- A reflexão a que obriga uma análise das necessidades já constitui por si só uma atividade de formação, tanto maior quanto maior for o envolvimento dos potenciais formandos nas decisões tomadas.

Em suma, segundo Rodrigues (2019), a análise de necessidades de formação é um processo complexo e a sua “tradução [num] plano de formação (...) deve decorrer de um diagnóstico rigoroso de necessidades e [de um] não menos rigoroso processo de ponderação de prioridades”, mas adverte que esta exigência requer mais recursos nos CFAE, formadores capacitados e forte “compromisso das lideranças com as atividades de formação e com as condições de trabalho dos professores, nomeadamente os seus tempos de trabalho” (pp. 92-93).

Mesmo que apenas em parte, esta perspetiva abre uma área de estudo que se tem revelado bastante ativa como é a investigação sobre o professor, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional. Este interesse tem na sua origem a importância da figura do professor, reconhecendo-se que nada muda sem o professor, e que este é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, importa conhecer os seus saberes e competências profissionais, como se produzem e organizam, como são mobilizados nas suas práticas, o que faz o professor eficazmente, nas suas aulas, como o faz, porque o faz e como confere sentido ao que realiza no seu dia-a-dia.

O regime jurídico da formação contínua parece alinhar com esta perspetiva quando, no seu preâmbulo, declara que “a melhoria da qualidade do ensino constitui um dos desafios centrais da política educativa no nosso país”, considera ser uma prioridade “a valorização profissional dos docentes” e “reforça (...) a ideia de que a organização e gestão do ensino e o sucesso educativo constituem o núcleo central da atividade docente” (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro).

## **2. Formação contínua e desenvolvimento profissional**

O conceito de desenvolvimento profissional tem sofrido algumas modificações nas últimas décadas. Para Heideman (1990, pp 3-9), o desenvolvimento profissional docente preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas e implica a adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos.

Ponte (1994) salienta que os conhecimentos e competências adquiridos antes e durante a formação inicial dos professores “são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a carreira” e que “o desenvolvimento profissional é assim uma perspetiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito

fundamental (p. 6). Por sua vez, Garcia (1999) entende por desenvolvimento profissional “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática” e, assim, ele “contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (p. 144). Também Day (1999) associa o desenvolvimento profissional a um processo de mudança e afirma:

O desenvolvimento profissional é o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional (p. 4).

Na década seguinte, Villegas-Reimers (2003), na linha de pensamento de Garcia, define desenvolvimento profissional docente como o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (pp.11-17). O desenvolvimento profissional do docente, associado à “construção do eu profissional” (Garcia, 2009) e à procura de identidade profissional, é um processo individual ou coletivo que se concretiza na escola, a longo prazo, e integra diferentes tipos de oportunidades, experiências desde as mais formais até às informais, levando ao desenvolvimento das suas competências profissionais. Este desenvolvimento integra o compromisso profissional, a disponibilidade para aprender, as crenças, os valores, o conhecimento científico, as experiências vividas e até a vulnerabilidade profissional.

Postholm (2012) define desenvolvimento profissional docente como formação docente e, aludindo a trabalhos seus de 2008, descreve a reflexão como a chave da formação e do desenvolvimento das práticas.

Em síntese, o entendimento de desenvolvimento profissional tem-se alterado nos últimos anos. Sparks e Hirsh (1997, citados por Garcia, 2009, p. 11), estabelecem as principais diferenças entre o paradigma anterior e o paradigma emergente no que respeita ao alcance do desenvolvimento que se pretende, à articulação e coerência, ao impulso para a formação, ao seu foco, ao local de realização, aos destinatários e à metodologia adotada – ver Quadro 1.

**Quadro 1-** Mudanças no desenvolvimento profissional

<b>Dimensão</b>	<b>Paradigma tradicional</b>	<b>Paradigma emergente</b>
<b>Desenvolvimento</b>	Desenvolvimento do indivíduo	Desenvolvimento coletivo (organização)
<b>Articulação</b>	Fragmentado e desconexo	Coerente e orientado por metas
<b>Origem do impulso</b>	Formação a partir da administração	Formação centrada na escola
<b>Foco</b>	Focagem nas necessidades dos adultos	Focagem na aprendizagem dos alunos
<b>Local de realização</b>	Formação fora da escola	Realizada na escola
<b>Destinatários</b>	Dirigido aos professores	Dirigido a todas as pessoas envolvidas na aprendizagem; Criação de comunidades de aprendizagem (professores, alunos, diretores, funcionários)
<b>Metodologia</b>	Transmissão de conhecimentos	Estudo dos processos de ensino/aprendizagem

E as características deste desenvolvimento profissional, segundo Garcia (2009), são:

- A inspiração no construtivismo – aprender de forma ativa;
- A consideração do longo prazo – aprender ao longo do tempo;
- A realização em contextos concretos – aprender na escola;
- A orientação baseada na reflexão sobre a ação – aprender a refletir sobre as suas práticas e experiências;
- A organização baseada na colaboração – aprender em círculos de trabalho coletivo.

Nesta perspectiva, a formação de professores tem como objetivo promover os saberes profissionais inerentes ao desempenho docente, que, segundo Formosinho (2009), “consustanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas” e “constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais” (p. 9). Orientada para professores profissionalizados, a formação contínua orientada para o desenvolvimento profissional conjuga a dupla faceta de “ser-se professor” e continuamente (re) “fazer-

se professor” na sua missão de adequar o currículo aos alunos, aos contextos e às novas demandas societárias.

### 3. Ser-se e Fazer-se Professor

A profissão docente é uma construção que começa de facto na formação inicial – ou mesmo antes (Formosinho, 2009) – e se vai desenvolvendo ao longo da carreira. Se esta afirmação vale para qualquer profissão, no caso dos professores ela adquire uma dimensão com um sentido muito peculiar, dada a natureza e grau de complexidade da profissão e o resultado imprevisível do seu valor e capital social (resultados alcançados). Garcia (2009, p. 7) escreve que o conceito de desenvolvimento profissional “é uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras”, e que esta evolução resulta da influência da escola, das reformas do sistema educativo e dos contextos políticos. Acrescenta o autor que o desenvolvimento profissional “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

Nestas afirmações estão contidas as ideias essenciais de “para se ser professor” implica “fazer-se professor”. Nesta perspetiva, ninguém é professor no dia em que a sua formação inicial termina, com a obtenção de um diploma que nos torna formalmente aptos para o exercício da profissão. A formação inicial será o alicerce, fundamental sem dúvida, sobre o qual será erguida uma estrutura profissional feita de muita incerteza e imprevisibilidade, tão sólida e apta a responder a todos os desafios, quanto maior for a capacidade de adesão e de compromisso, de engajamento, numa estreita cooperação interpares, e trabalho reflexivo constante, de autoformação e autoavaliação do percurso profissional. Tal requer a adoção de um estilo aberto à incerteza e à imprevisibilidade, de auto motivação interna constante, pouco acomodado e oscilando num equilíbrio, muitas vezes precário, entre a divergência com o *status quo* e a convergência necessária de quem, responsabilmente, ainda que de forma crítica, cumpre um papel comprometido e condicionado do ponto de vista funcional e institucional.

Nóvoa (1992, 1999), advertindo que “há um excesso de discursos”, mas permanece “uma pobreza de práticas”, caracteriza e define um bom professor como aquele que conhece bem o que ensina (*conhecimento*), aprende o saber com os pares (*cultura profissional*), sabe e consegue transmitir os conhecimentos (*tato pedagógico*), pratica o

trabalho cooperativo e colaborativo (*trabalho em equipa*) e educa (*compromisso social*). Estas cinco “disposições” que definem os bons professores devem ser alimentadas e incrementadas com uma formação contínua:

- que permita a prática centrada na escola, nas práticas dos professores, nas reflexões dessas práticas permitindo a inovação que leva à mudança/melhoria dessas práticas. O lugar da formação é dentro da escola (Nóvoa, 1992; Nóvoa 2019);
- promovida entre pares, os professores mais experientes serem os principais formadores, são conhecedores do contexto e estão *no terreno*;
- que atenda ao professor enquanto pessoa – predisposição para saber ensinar, pois “ensinamos aquilo que somos” (Nóvoa, 1992), daí a (grande) importância da autoanálise, da autorreflexão que permite o autoconhecimento levando a uma autoformação;
- que promova a partilha, o trabalho colaborativo e cooperativo, o trabalho em equipa que leva à “emergência do professor coletivo” (*ibidem*, 1992).
- que não esqueça o seu compromisso social de forma a que a escola comunique com o exterior e se faça ouvir.

Nesta abordagem de Nóvoa (1999) a formação contínua é muito importante essencialmente quando utiliza modalidades formativas proativas, como as oficinas de formação e os projetos pois leva a uma maior proximidade dos professores, quebra barreiras, e poderá constituir o primeiro passo para a partilha de metodologias, de materiais e instrumentos pedagógicos, de fontes curriculares, de critérios e práticas letivas; Contribui assim para o trabalho colegial em prol de um ensino e uma aprendizagem mais apelativa na escola essencialmente para aqueles alunos que “não querem aprender”.

Por outro lado, como realça Machado (2018), esta perspetiva, valorizando a teoria e a prática, valoriza também “as práticas formativas através das quais se processa a formação” e inspira a defesa do isomorfismo pedagógico, definido por Niza (2009), como “estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores” (p. 352).

Este paradigma emergente da formação como desenvolvimento profissional deve interpelar os líderes escolares e dos CFAE na conceção, organização, monitorização e avaliação da formação realizada.

#### **4. Papel das escolas e dos CFAE no desenvolvimento profissional docente**

Os CFAE podem e devem marcar a diferença no desenvolvimento profissional dos docentes, já que a sua intervenção se centra na oferta formativa na qual se inscrevem as mudanças de práticas docentes através do aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores, que contribuem para a melhoria dos resultados e do sucesso dos alunos, mas também em ações indutoras da melhoria das relações interpessoais dos docentes, do clima das escolas, tendo em vista uma escola mais aprendente e integradora, onde todos se sintam realizados pessoal e profissionalmente.

Passou-se, como refere Garcia (2009, p.11) de “uma organização da formação a partir da administração, para outra centrada na escola” já que “o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular” (Garcia, 1999a, p.139) ou seja, a escola é “a unidade básica para mudar e melhorar o ensino” (p.141). Assim, na relação privilegiada que estabelecem entre si, as lideranças dos CFAE e das escolas e os seus profissionais devem encontrar processos revitalizadores e contextualizados que contribuam para o desenvolvimento das competências profissionais dos atores escolares, através de experiências partilhadas numa cultura de colaboração, numa rede interna da escola impulsionadora de mudanças e inovações, sempre numa gestão democrática e participativa, com o envolvimento dos professores em projetos de aperfeiçoamento, inovação e melhoria.

Nesta perspetiva, importa valorizar modalidades de formação como o projeto, o círculo de estudos e as oficinas de formação, que promovam a sustentação de profissionais reflexivos e autónomos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e se tornem os protagonistas da construção dos seus valores. Assim os CFAE podem ser os catalisadores, por excelência, do desenvolvimento profissional docente, numa relação direta com o trabalho colaborativo e com a aquisição de competências reflexivas. O papel dos CFAE será, assim, o de *ajudar* a escola a criar o seu *Ethos*, com a necessária autoridade e profissionalidade dos docentes, para cumprir, de forma apropriada, a sua missão. Esta missão passa, entre outras coisas, pela implementação de um clima acolhedor da comunidade escolar, promotor de

harmonia e diálogo, direcionado para o ensino/aprendizagem de todos (comunidade de aprendizagem), no reforço de práticas pedagógicas de qualidade, onde tem de haver lugar para a integração, o respeito e a cidadania, numa ação orientada para a solução dos problemas de todos e de cada um.

## Capítulo 3

### Liderança e Desenvolvimento da Escola e dos Professores

A noção do que é ser um bom professor está associada à percepção do que é uma boa escola, hoje frequentemente concebida em termos de eficácia, isto é, como aquela escola que consegue elevar o desempenho dos alunos face ao que seria esperado.

Lima (2008), procurando “saber o que é uma boa escola, como identificá-la e como fazer com que as outras adquiram características semelhantes” (p. 7), salienta que a eficácia escolar é determinada através da análise longitudinal da evolução de um aluno, desde o início da sua formação, em determinada escola, à sua conclusão, procurando-se estabelecer a relação entre o progresso do aluno e a contribuição da escola para o sucesso do mesmo (pp. 32-33). Nesta perspetiva, o conceito de escola eficaz encontra-se relacionado com o conceito de “valor acrescentado” em que são encontrados valores de desempenho “previstos” dos alunos mediante os resultados iniciais destes no ingresso na escola, confrontando-os com os resultados à saída da mesma. Através da relação entre estes valores estabelece-se se houve influência positiva ou negativa da escola sobre o desempenho dos alunos.

As características-chave de uma escola eficaz, segundo Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008, pp. 190-206), traduzem-se por dois planos ou dimensões: um plano direcionado para a escola em si, enquanto organização, e outro ligado diretamente ao trabalho em contexto de sala de aula. Existem vários fatores afetos a ambas as dimensões. Um deles é a questão da liderança. Esta, de acordo com os autores acima citados, é de extrema importância e fundamental para a escola, sendo condicionada pelas características e pelo meio em que está inserida a figura do diretor da escola.

A liderança eficaz de uma escola depende de vários fatores. Depende, em primeiro lugar, da firmeza e determinação do líder: ele deve ter um papel proativo, proteger a escola de fatores externos nocivos, ter capacidade de captar recursos para a escola, selecionar os seus docentes e trabalhar sempre em prol da melhoria da instituição. Depende também da abordagem mais ou menos participativa da liderança na escola: ela deve estar repartida por vários níveis dentro da organização, assumida por uma pluralidade de líderes e as tomadas de decisão devem envolver a maior amplitude de

membros. Depende ainda da participação ativa do diretor em todos os processos da escola, como por exemplo, na monitorização regular do funcionamento da mesma.

Silva e Lima (2011, p. 28) realçam ainda a grande importância de que se reveste a construção de relações positivas, por quem lidera uma escola, com os membros da comunidade educativa. Também Marzano (2005) enfatiza a importância da dimensão humana pois considera um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança, os comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais. Na verdade, são importantes os comportamentos de liderança orientados para o relacionamento dos membros de uma organização como a escola, assim como são importantes os comportamentos orientados para as tarefas que importa realizar. Estas duas dimensões conjugadas contribuem para a construção de uma “boa escola”, entendida como aquela que realiza o que tem de ser feito garantindo um “bom” ambiente nas relações entre os atores internos e nas relações com as famílias e os agentes educativos locais.

Mas importa problematizar esta relação no contexto das abordagens organizacionais da liderança.

## **1. Líderes e lideranças em contexto escolar**

Na literatura específica abundam as definições de liderança, como ilustra a série de breves definições elencadas por Bento (2010a):

- A. *A capacidade ou habilidade para conduzir ou guiar os outros* (Luís Graça, 1995).
- B. *O processo de induzir os outros a atuar na prossecução de uma meta comum* (Edwin Locke, 1994).
- C. *Liderar é motivar as condutas dos membros de acordo com as expectativas da organização* (Ciscar e Uria, 1986).
- D. *Liderar é, essencialmente, articular e dar uma visão clara da missão na organização, procedendo para tal à especificação do conteúdo da missão e dos seus valores* (Astin, 1985).
- E. *Liderar é a aptidão para saber tomar decisões e transmiti-las, organizar o trabalho de equipa, vincular os indivíduos a um trabalho comum e delegar funções e responsabilidades aos demais membros* (Manuel Alvarez, 1988).

- F.** *Liderança é uma tentativa de influenciar o comportamento de outro indivíduo ou grupo (Paul Hersey, 1985).*
- G.** *Liderança é a habilidade para decidir o que deve ser feito e depois convencer outros a fazê-lo (Dwight D. Eisenhower).*
- H.** *Liderança é o processo de persuasão ou exemplo pelo qual um indivíduo (ou equipa de liderança) induz o grupo a perseguir objetivos do líder ou partilhados pelo líder e os seus seguidores (John Gardner, 1990).*
- I.** *A liderança é a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros” (House et al., 1999, p.184).*

Apesar dessa abundância de definições, a maioria dos pesquisadores concorda com a existência de traços comuns importantes para que ela seja exercida, nomeadamente: influência, objetivos, poder, grupo e interação/ cooperação (Antunes & Silva, 2015, p.76). Assim o conceito de liderança vem sendo entendido como uma característica da personalidade, um exercício de influência, como meio de persuasão, como relação de poder, uma forma de alcançar objetivos ou como uma combinação de múltiplos elementos (Bento, 2010b).

## **2. A importância da liderança do diretor**

Em Portugal a administração e gestão das escolas tem sido, desde a revolução de 25 de abril de 1974, caracterizada por um modelo colegial. Mas o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, estabelece um novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, que pretende romper com esta tradição e institui um modelo unipessoal de gestão escolar, assente na figura do diretor de escola.

Este diploma determina a constituição e o reforço de “lideranças fortes” nas escolas e estipula que se devem “criar condições para se afirmarem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e para executar localmente as medidas de política educativa” (Preâmbulo). E, neste sentido, cria o cargo de diretor, procurando que estes “novos” protagonistas contribuam e reforcem o processo de aprofundamento da autonomia das escolas. Para tal é-lhes conferido uma série de direitos e deveres, estando agora obrigados à prestação de contas, que os coloca no centro da problemática da gestão e liderança escolares.

Assim sendo os estudos sobre liderança centram-se frequentemente na figura do líder, nas suas habilidades pessoais, nas suas capacidades de visão e de ação estratégica e nos seus comportamentos:

Um líder tem de possuir visão estratégica, ou seja, ter capacidade prospetiva, ser capaz de antecipar o futuro, de conseguir ver para lá dos muros da escola, de estar sempre um passo à frente, de identificar as necessidades emergentes das sociedades, dos alunos e da comunidade, procurando as soluções mais adequadas, de acordo com o seu nível de responsabilidade, e definindo metas ambiciosas com instinto pioneiro (Silva, 2010, p.190).

Um líder tem de ser um bom conhecedor da natureza humana e tem de saber controlar as emoções nos momentos críticos. Tem de ser capaz de estabelecer relações positivas, próximas e empáticas com todos, cultivar a franqueza, desenvolver altos níveis de motivação nos colaboradores e valorizar as potencialidades de cada um (Silva, 2010, p. 195).

Nesta linha de pensamento, Neves (2020) refere que o diretor enquanto líder articula, incentiva, e mobiliza os profissionais com quem trabalha para a concretização dos objetivos que se prendem com a construção de uma educação de qualidade, para a melhoria das competências adquiridas e das classificações dos alunos.

Para Alves (1999, p. 25) e Bolívar (2003, p. 256), o conceito de liderança (líder)reproduz igualmente a capacidade de fazer com que os outros (forma especial de influência) alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns.

Também Silva (2010, p. 53) diz que a liderança (do líder) se traduz na “ação que assegura a condução do grupo na direção prevista”, sublinhando que “o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos.”

A literatura distingue gestão de liderança, afirma a diferença de papéis entre um gestor/administrador e um líder, mas considera que estes papéis podem ser desempenhados pelo mesmo indivíduo. Como assinala Bento (2010a), a gestão é mais “racional, fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reativa” sendo a liderança, por outro lado, mais “emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores” (p. 37). Mas ambas, liderança e gestão, são importantes e devem ser conjugadas, se tivermos em conta que é comum ler-se que

um bom gestor “faz as coisas bem”, enquanto um bom líder “faz as coisas certas” estaríamos perante alguém que “faz as coisas certas” e “as faz bem”.

Estas conceções remetem-nos para o papel central desempenhado pela figura do diretor da escola/agrupamento de escolas, que pode (e idealmente deve) funcionar decisivamente como *motor* e elemento fulcral/transformacional aos processos de melhoria implementados nos estabelecimentos de ensino. Mas, neste caso, estamos já associar à liderança comportamentos orientados também para a mudança, para além dos comportamentos orientados para os relacionamentos e dos comportamentos orientados para a realização das tarefas organizacionais.

Se voltarmos a atenção para os estudos realizados nos últimos anos sobre a liderança escolar (Day et al., 2000, 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000; Sammons, 1999, citados por Silva & Lima (2011)) constatamos que eles têm salientado a grande importância do diretor cuja ação é um dos fatores responsáveis pela mudança, o desenvolvimento e a melhoria das organizações escolares. Essa liderança (aqui considerada de pendor mais individual) apresenta, na perspetiva de Fullan (2003, p. 29-30), quatro desígnios desde logo:

- a aptidão para ter um sentido objetivo explícito capaz de “fazer a diferença”;
- seguidamente o engenho para usar estratégias suscetíveis de mobilizar muitas pessoas para enfrentarem os problemas mais difíceis;
- em terceiro lugar, a capacidade para ser continuamente escrutinada e, por esse motivo, ser responsabilizada através dos indicadores de sucesso contabilizados e debatidos;
- e, por fim, a indispensabilidade de ser avaliada pela forma como desperta o compromisso intrínseco do indivíduo, o que, por outras palavras, não é mais do que a mobilização do sentido de objetivo moral de cada um dos liderados.

Contudo, e pese embora a centralidade da ação estratégica atribuída ao diretor, a abordagem da liderança não pode esquecer de, como lembra Bolívar (2012 p. 26-27), “orientar a melhoria da escola não pode depender de uma só pessoa, requer o desenvolvimento de uma capacidade de liderança por parte de todos”, acrescentando que “a liderança *distribuída*, com uma base e participação amplas, oferece uma imagem de liderança mais defensável” e explicando que isso “significa detetar o potencial de liderança e proporcionar um leque de oportunidades para que as pessoas possam desenvolver as capacidades de liderança que beneficiem a aprendizagem dos alunos.”

Segundo o mesmo autor, “atribuir a iniciativa de mudança a uma só pessoa, impossibilitando a liderança das restantes, impediria que a organização aprendesse” e que, por esse motivo, “a capacidade de mudança de uma escola dependerá não de um topo, mas de uma liderança diluída” (p. 75).

### **3. Para uma liderança focada nas aprendizagens**

A aprendizagem dos alunos é influenciada por muitos fatores internos e externos às escolas. De entre os internos, os que mais influenciam a aprendizagem dos alunos são, primeiro, a qualidade do ensino e, segundo, a liderança da escola (Silva & Lima, 2011).

Nos últimos 20 anos a investigação salienta a relação direta entre as lideranças de topo das escolas e a qualidade da vida escolar (Elmore, 2008; Poekert, 2012, citados por Antunes & Silva, 2015, p. 75) e a relação indireta que essas lideranças têm no desenvolvimento profissional dos docentes, na qualidade do seu trabalho e na aprendizagem dos alunos. Nesta linha, um estudo de caso efetuado por Silva & Lima (2011) sobre a relação entre a liderança do diretor da escola e os resultados obtidos pelos alunos veio realçar que estes resultados estão de forma direta e indiretamente associados a essas práticas de liderança.

Vários estudos realçam também que a liderança (mais) importante para o sucesso escolar é a liderança pedagógica (Costa, 2000, citado por Silva & Lima, 2011) ou liderança para a aprendizagem (Bolívar, 2009) ou ainda liderança instrutiva (Lima, 2010, citado por Silva & Lima, 2011), todas com a mesma orientação, o foco na aprendizagem que o processo de ensino deve visar.

Segundo Leitwood, Day et al. (2006, citados por Bolívar, 2009) e Leitwood et al (2004, 2006, citados por Silva & Lima, 2011), a liderança com impacto na aprendizagem dos alunos tem as seguintes dimensões:

- Estabelece uma direção (visão, expectativas e metas do grupo);
- Promove o desenvolvimento profissional dos recursos humanos (professores);
- Repensa e redesenha a organização;
- Gere os programas de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o êxito de uma liderança pedagógica implica que esta se envolva nestas ações sinergicamente ligadas e construa a escola como uma comunidade profissional de aprendizagem, dentro de uma cultura de cooperação e coesão dos

professores, com um sentido de trabalho bem executado, e uma compreensão e visão daquilo que se quer atingir.

Contudo, este modelo de liderança pedagógica mais vincado em contextos anglo-saxónicos acaba por ser em Portugal, onde no contexto administrativo, organizacional e sociocultural das escolas predomina um perfil diretivo de gestão que se tem preocupado essencialmente com o trabalho quotidiano, acatando as diretivas hierárquicas.

Segundo Bolívar (2009, pp. 1-2), a liderança para a aprendizagem coloca a escola no caminho do respeito pela sua identidade, escuta das reais necessidades e compromissos com um processo de melhoria. Tal empreendimento necessita de autonomia para conduzir as suas experiências e desenhar os seus percursos no sentido de uma genuína aprendizagem de alunos e (também) dos professores. Assim, a capacidade de uma organização escolar caminhar no sentido da melhoria depende de lideranças que dinamizem, apoiem e animem a transformação para a melhoria, potenciando a aprendizagem de todos nesse processo, sendo certo que “não é possível criar e manter ao longo do tempo as condições para uma aprendizagem efetiva para os estudantes, quando, simultaneamente, não se consegue que estas condições existam para o desenvolvimento profissional dos professores” (Sarason, 2003, citado por Bolívar, 2009, p. 5).

Contudo, vários estudos, tanto a nível nacional como internacional, identificam as tarefas administrativas como as que ocupam mais os diretores que essa permanente ocupação os impede de se centrarem mais nas tarefas educativas, precisamente as que eles dizem preferir, revelando até alguma insatisfação por esta situação (Pina, 2015, p. 61). Para operar esta mudança necessária, o papel “transformacional” do diretor / equipa diretiva tem de passar por: a) construir uma visão coletiva; b) situar os objetivos práticos; c) alimentar uma cultura de colaboração com altas expectativas relativamente ao nível de realização; c) promover apoio psicológico e material aos recursos humanos; d) desenvolver um clima de colegialidade e de desenvolvimento profissional dos professores incrementando a sua capacidade de resolver os problemas (Bolívar, 2009, p.15)

Em síntese, “precisam-se” de organizações flexíveis com capacidade de adaptação à complexidade dos novos contextos socioculturais, “precisa-se” de uma direção mais profissionalizada e um modelo de administração das organizações que minorize a gestão burocrática do estabelecimento escolar, considerada como insuficiente para responder às necessidades da escola contemporânea. Os diretores das escolas não podem perder o tempo no seu dia a dia a serem casuisticamente gestores operacionais. A gestão

operacional terá de dar lugar à gestão estratégica de forma a dar cabimento à visão (carta de missão) com que foram eleitos, atendendo a que os diretores se tornam diretores pela visão que têm e que apresentam no processo eleitoral.

#### **4. Mudança organizacional e formação para a mudança**

A mudança preconizada neste estudo é aquela que leva à inovação: na organização escolar, melhorando-a; nos professores, enriquecendo-os de forma a que sejam os “sujeitos” que criam condições para os alunos aprenderem (situações de aprendizagem); e nos alunos que são os sujeitos que têm de aprender.

O foco da escola não pode desvirtuar a sua essência e tampouco esquecer a sua missão que é a de fazer os alunos aprenderem que é muito mais exigente do que (somente) ensinar. É este “para quê” que deve iluminar a procura de resposta às questões mais operativas de “Como é que isto se faz?” e “Como é que isto se consegue?”

Bolívar (2009) considera que a liderança para a aprendizagem se apresenta como um grande desafio às direções das escolas que ainda se encontram confinadas a um modelo de gestão diretiva, administrativa e burocrática, que repete o modelo hierárquico das políticas de governação. Segundo este autor, transformar a escola para os desafios do século XXI exige, não uma ação transaccional moderada, mas uma direcção e equipa diretiva de escolas que façam uso de uma liderança pedagógica efetiva, que inspire o coletivo com a sua visão e propósito, redesenhe a organização, as suas políticas e metas, de forma cooperativa e esteja aberta à comunidade.

Para os diretores “aprenderem” ficando mais habilitados à implementação da mudança, “requer-se” que a formação contínua lhes proporcione o desenvolvimento de competências para liderarem eficazmente a transformação da “sua” escola. Bolívar (2003) dá conta das perspetivas atuais sobre os processos de melhoria e inovação da escola e realça os ensinamentos da investigação, sublinhando os processos para transformar as escolas em comunidades de aprendizagem profissional.

As estratégias de inovação dependem de um modelo de gestão da mudança. A(s) mudança(s) nas escolas não são fáceis, as escolas são organizações muito complexas, oferecem muita resistência, mas são absolutamente necessárias para promoverem a melhoria.

Grande parte da literatura específica refere que o trabalho em conjunto - colaborativo e cooperativo - é a solução para a transformação das escolas, associado à

reflexão crítica das práticas dos docentes. Claro que o envolvimento, a partilha e o compromisso de todos, com todos, cria um ambiente propício à inovação e à mudança e estas não podem ocorrer de forma individual, mas, apetece perguntar quais são, então, as estratégias para a mudança institucional?

Bolívar, (2003, p. 105) considera que serão de duas categorias: em primeiro lugar devem incidir na organização e no trabalho colegial, mas também no ensino e no trabalho na sala de aula; e em segundo lugar devem levar à alteração das formas de trabalhar e das funções a desempenhar por cada um e à alteração das próprias estruturas.

O foco da inovação está, portanto na escola, nos seus objetivos comuns, nas lideranças, no seu desenvolvimento organizacional, ou seja, na sua cultura de escola.

Por oposição a um planeamento exterior à escola, que assenta no controlo vertical e burocrático, procura-se a mobilização da capacidade interna da organização para a mudança, devolvendo aos seus agentes o protagonismo de procurar ler as necessidades da sua escola, delinear objetivos e estratégias de desenvolvimento e melhoria (Bolívar, 2009, p.2).

Assim, a mudança tem de ser feita de dentro para fora. Os seus atores devem questionar e questionar-se, *onde estamos, como estamos*, refletindo sobre as suas práticas e diagnosticando os seus problemas e as suas necessidades, considerando “como necessidade ou problema a deteção de aspetos não satisfeitos, considerados necessários para as coisas funcionarem de acordo com os [seus] desejos, ou para [poderem] alcançar determinadas metas ou objetivos considerados valiosos” (idem, 2009, p.114).

Atendendo à sua origem, as necessidades/problemas podem ser de vários tipos, podendo decorrer de normativos legais emanados pela tutela, exigidas hierarquicamente (externa ou internamente à escola), sentidas em processos reflexivos e de análise de práticas ou ainda por comparação com os seus pares – ver Quadro 2.

**Quadro 2-** Tipos de necessidades ou problemas organizacionais segundo a sua origem (Bolívar, 2003, p. 115)

<i>Tipos de problemas/necessidades</i>	<i>Caracteres</i>	<i>Fonte/origem</i>	<i>Exemplo</i>
<i>Normativas ou prescritivas</i>	Exigidas por normas ou pressões externas sobre as escolas (administração educativa).	Normativa oficial ou pressão administrativa: currículos oficiais.	Implantar ou adaptar um novo currículo ou mudança organizativa.
<i>Expressas</i>	Exigências formuladas na vida normal da escola ou pela administração.	Equipa diretiva, resultados da avaliação externa ou interna da escola, etc.	Graves problemas de disciplina, novos recursos, materiais a utilizar, etc.
<i>Apercebidas</i>	Apercebidas ou sentidas por um grupo de professores num processo de revisão/análise para a melhoria.	Auto revisão/análise dos professores da ação da escola no seu conjunto.	Nova metodologia, projeto de formação centrada na escola, etc.
<i>Comparativas</i>	Necessidades manifestadas por comparação com o que se faz ou como funcionam outras escolas.	Inspeção, avaliadores de escolas, pais, comparação de experiências.	Diferenças graves nos níveis de conhecimento dos alunos, etc.

A seguir a esta constatação é preciso traçar o caminho, *para onde vamos, como queremos ir*, definindo os objetivos, delineando as estratégias, planificando as atividades, assumindo compromissos, para chegar à meta, tendo presente que:

...uma estratégia de mudança escolar tem hoje em dia de ter em conta o contexto social e histórico em que se inscreve e, sobretudo, justificar os objetivos pretendidos, tendo em consideração as exigências e perceções dos utentes. Não sendo instrumentos neutros ao serviço de qualquer mudança, as estratégias justificam-se em função de determinados fins e conteúdos que se pretendam mudar (Bolívar, 2003, p.108).

No decurso da mudança será necessário fazer “pontos de situação”, parar para monitorizar e avaliar o caminho seguido e modificar, redefinir ou reajustar esse caminho

e / ou as estratégias e técnicas implementadas, caso não estejam a surtir o efeito previsto e desejado à priori.

A formação contínua dos docentes tem um papel fundamental, decisivo mesmo, em todo este processo de inovação e mudança pois “as situações participativas de trabalho são as que proporcionam mais oportunidades de formação” (Ferreira, 2008, p. 246). Mas, para que “a integração da formação na organização escola” ocorra é necessário “que a própria organização ‘aprenda’ a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão” através da “sua mobilização ao serviço de um projeto de mudança” (Barroso, 1997, pp. 75-76) e inovação da escola.

Contudo, numa perspetiva formativa, perante a necessidade e desejo de mudança é pertinente perguntar “o que é possível mudar, se a escola, se os professores ou se a escola e os professores” (Machado & Mesquita, 2019, pp. 116-117). Na verdade, a formação individual proporciona uma aprendizagem profissional que se vincula à aprendizagem organizacional (Machado, 2014a, p 108) no sentido de que “a formação e a mudança se operam pela organização, não se tratando, portanto, de mudar pessoas supostamente carentes, mas as organizações e os seus problemas, valorizando-se os saberes experienciais e os contextos e processos coletivos de trabalho” (Ferreira, 2008, p. 246). Infere-se assim que, se os professores mudam, “melhorando-se” no contexto das suas escolas, as escolas vão mudar “melhorando-se” também.

Nalguns países a mudança educativa passa pela criação de redes de educação, redes de docentes e de escolas. Estas redes representam um novo conceito de profissionalismo docente, permitem a interação entre colegas e entre escolas (Lima, 2015, p. 11). Este paradigma de mudança / inovação envolve um grupo mais alargado e variado, com os docentes a saírem da “sua casa” e da sua “zona de conforto” contactando com novas pessoas, novas práticas, conhecendo novas realidades, partilhando novas experiências, num leque de maior dimensão, e leva à criação de novos conhecimentos, que serão tanto mais profícuos quanto maiores forem os objetivos comuns às escolas pertencentes a essa rede.

Em Portugal foram legalmente constituídas redes de escolas quando se criaram os centros de formação de associação de escolas e mais tarde os agrupamentos verticais de escolas. Os grandes objetivos subjacentes a esta criação foram, para além da participação e cooperação dos agentes educativos do mesmo território educativo ou de territórios educativos contíguos, a gestão mais eficiente de recursos e a redução dos custos com equipamento e pessoal (Lima, 2015, p. 12).

Contudo, apesar dos vários constrangimentos e vicissitudes causados aquando da emergência destas redes, elas potenciam o trabalho em rede entre as diversas escolas associadas e os respetivos atores organizacionais, nomeadamente:

- a partilha de experiências pedagógicas e de recursos educativos adequados às necessidades organizacionais;
- a divulgação e disseminação das boas práticas, científicas e pedagógicas das escolas e dos seus profissionais;
- a melhoria na qualidade e eficácia da oferta formativa pela partilha de formadores.

Salienta-se ainda que as reuniões do conselho de diretores e da secção de formação e monitorização da comissão pedagógica do CFAE conferem também momentos reflexivos/ formativos tão ou mais importantes que as próprias formações formais.

Em suma, a escola atual sente e precisa de mudanças/ inovações. Num processo de mudança as necessidades de formação são determinadas pelo próprio projeto de mudança ancorando-se na formação para o sustentar. A mudança para ser sustentável tem de estar associada à formação e a formação para fazer sentido tem de dar sentido à ação das pessoas/escolas levando-as à mudança. Neste sentido, vai o nosso estudo quando pretende saber como as escolas organizam e planeiam a sua formação, como os diretores se envolvem no processo de construção, acompanhamento e monitorização do plano de formação e como é analisado o impacto que a formação contínua no processo de ensino e de aprendizagem.

## Capítulo 4

### Metodologia e contextualização do estudo

Neste capítulo apresentamos os objetivos do estudo e as questões de investigação, justificamos a opção metodológica, fazemos a caracterização dos agrupamentos em que ele foi realizado e explicitamos as técnicas, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise de dados.

#### 1. Objetivos do estudo e questões de investigação

Esta investigação reconhece como problemática geradora do estudo o papel das lideranças de topo no envolvimento dos professores na formação contínua tendo em vista o desenvolvimento profissional e a melhoria organizacional.

De uma forma genérica pode-se afirmar que tendencialmente as lideranças escolares influenciam indiretamente a melhoria dos processos e resultados educativos essencialmente quando se focam na promoção das aprendizagens (Machado & Formosinho, 2017).

A liderança desempenha um papel primordial no desempenho, organização e desenvolvimento das organizações escolares (Tavares, et al., 2019).

A forma como se exerce a gestão influencia tudo o que acontece na escola (Bolívar, 2012) sendo fundamental o papel das estruturas de administração e gestão (de topo e intermédias) dos agrupamentos de escolas na elaboração do plano de formação e a concretização das ações deles decorrentes (CNE, 2013).

Partindo destes pressupostos e da perceção que existe entre os professores e os responsáveis locais pela formação, o problema que nos convoca para esta investigação é o seguinte:

*Como se envolvem os diretores das escolas na formação contínua e no desenvolvimento profissional dos professores?*

Esta questão de partida parte da premissa de que se houver um envolvimento direto das lideranças o plano de formação é mais participado, a sua construção mais refletida e contextualizada e a sua concretização mais promotora na ajuda à escola a criar o seu

*Ethos*, com a necessária autoridade e profissionalidade dos docentes, para cumprir, de forma apropriada, a sua missão.

Para este estudo definimos os seguintes objetivos:

- Compreender a importância do envolvimento das lideranças, na análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades das escolas e dos seus docentes;
- Identificar motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes;
- Verificar se participação ativa das lideranças na deteção das lacunas formativas induz a uma atividade formativa de maior qualidade;
- Compreender se o *enlace* entre a formação contínua dos professores e o seu desenvolvimento profissional e pessoal, é melhorado com o contributo das lideranças.

Operacionalizando a questão-problema acima enunciada, pretende-se obter respostas para as seguintes questões de investigação:

1. De que forma as lideranças de topo (diretores de AE) sentem e pensam a necessidade da formação contínua dos professores para o desenvolvimento profissional e organizacional?
2. De que forma agem as lideranças para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)?
3. O que é feito pelas lideranças para perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano de formação?

## **2. Natureza do estudo**

Quando a temática a ser abordada é educação, ou está relacionada com educação, “campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da sociologia à psicologia, da história à economia, da ciência política à demografia” (Afonso, 2005, p.15), são muitas as hipóteses e as escolhas metodológicas a serem usadas.

Segundo a literatura atual específica da investigação nas Ciências da Educação, particularmente no que se refere ao campo da Educação, persiste o paradigma metodológico entre os conceitos de investigação qualitativa e quantitativa,

respetivamente entre subjetividade e objetividade. Natércio Afonso (2015, p.17), referindo o “debate tradicional entre os defensores de cada uma destas abordagens”, refere que a investigação quantitativa, por se basear em critérios matemáticos estatísticos, evidencia-se pela objetividade dos resultados, enquanto a investigação qualitativa, por resultar de intenções formuladas por atores individuais em contextos limitados, é caracterizada pela subjetividade.

A nossa investigação é de natureza qualitativa, por três razões que, segundo Bogdan e Biklen (1994), a justificam: envolve a obtenção de dados descritivos que são obtidos pelo contacto direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspetiva dos participantes. Estes autores (pp. 47-51) elencam cinco características básicas desta investigação: *Tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*- o pesquisador tem um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está a ser investigada e até frequenta o local onde ocorrem os fenómenos, preocupando-se com o contexto;

- *Os dados recolhidos são descritivos* (descrição de pessoas, transcrição de entrevistas e extratos de vários tipos de documentos) e as citações são frequentemente usadas para esclarecer um ponto de vista e substanciar a apresentação. É tida em conta a riqueza dos dados analisados, bem como a forma como estes foram registados ou transcritos;
- *A preocupação com o processo é muito maior do que com os produtos ou resultados* - o investigador qualitativo utiliza o estudo para a compreensão mais profunda dos problemas e preocupa-se em investigar o que está por trás de certos comportamentos, atitudes e convicções;
- *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo*- o investigador vai refletindo sobre a informação recolhida depois de ter os dados e à medida que os vai tendo e nunca a priori;
- *O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador* - o estudo destina-se a compreender quais são as preocupações mais importantes dos participantes e das suas perspetivas relativamente à função que desempenham e ao sentido que dão ao que fazem no seu dia a dia e ao seu “mundo”.

Natércio Afonso (2005) afirma que, “na realidade, a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.18) o que vai de encontro aos nossos objetivos neste estudo. A nossa pesquisa centrou-se na abordagem qualitativa, uma vez que as características da informação nos encaminharam para as funções de compreender, explicar e interpretar. Na realidade pretendemos explicitar as decisões/opiniões dos atores (diretores) do processo, de forma descritiva, facilitando deste modo a interpretação das intenções registadas nos documentos escritos e as enunciadas pelos protagonistas.

As fontes da informação são únicas, genuínas e inalteráveis. A interpretação baseia-se em factos vividos no contexto de um território educativo com um centro de formação e os agrupamentos e escolas nele associados.

### **3. Técnicas e instrumentos**

A investigação realizada é de natureza qualitativa e recorre à pesquisa documental, e à entrevista. Trataremos seguidamente da fundamentação e caracterização do porquê destas duas abordagens.

#### **3.1. Pesquisa documental**

A maioria dos projetos de investigação em Ciências da Educação envolve análise documental. Nalguns casos servirá para completar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo.” mas em ambos casos “pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante” (Bell, 2004, p.101).

No sentido de aprofundarmos o conhecimento sobre a planificação, a organização da formação, a consequente construção do plano de formação e o seu acompanhamento monitorização e avaliação, recorreremos à pesquisa documental, do tipo arquivista. Os objetivos desta pesquisa são:

- Descrever como os agrupamentos organizam e planeiam a sua formação;
- Perceber de que forma o Plano de Formação Anual (PAF) pretende dar respostas às necessidades diagnosticadas;

- Interpretar até que ponto o plano de formação foi construído à escala da organização “Escola”;
- Perceber se existe envolvimento por parte das lideranças de topo no diagnóstico das necessidades e na construção do plano de formação;
- Analisar como são feitos o acompanhamento e a monitorização do plano de formação;
- Verificar se e como é feita a avaliação do plano de formação.

Para isso definimos questões orientadas para a recolha de informação:

- Como é que os agrupamentos organizam e planeiam a sua formação?
- O PAF foi construído para dar resposta às necessidades diagnosticadas?
- O PAF foi construído de forma a promover o desenvolvimento organizacional da Escola?
- As lideranças de topo envolvem-se no diagnóstico das necessidades formativas e na construção dos PAF?
- Como agem (atitudes, posições e compromissos que assumem)?
- Como se faz o acompanhamento e a monitorização do PAF?
- Quem faz?
- O PAF é avaliado?
- Como é feita essa avaliação?
- Quem faz essa avaliação?

A pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente. Este tipo de informação caracteriza-se pela sua fidelidade, não sofrendo perturbações exteriores (Afonso, 2005, p. 88).

Os documentos consultados mostram o *modus operandi* dos agrupamentos de escolas no que concerne ao plano de formação e à sua elaboração, acompanhamento, monitorização e avaliação.

### **3.2- Entrevista**

As entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras. Como refere Coutinho (2011), a entrevista é “uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que

nunca seria conseguida através de um questionário” (p. 141), comprovando a grande vantagem desta técnica que é a sua “adaptabilidade” (Bell, 2004, p.137).

Situando-se a maioria das entrevistas realizadas entre a estruturação completa e a não estruturação (Bell, 2004, p. 140-141), neste estudo escolhemos a estrutura intermédia, típica da entrevista semiestruturada, em que as questões não são “inteiramente abertas nem muito direcionadas através de perguntas precisas” (Morgado, 2012, p. 73), porque consideramos que é importante dar liberdade ao entrevistado para falar. Para tal, utilizamos uma estrutura flexível com vista a garantir que todos os tópicos considerados cruciais fossem abordados, mantendo a proximidade da arte de conversação, em contexto informal e descontraído, em que o investigador conduz as questões, já previamente definidas, procurando obter toda a informação pertinente para o seu foco de investigação, em coerência com os objetivos do estudo.

A entrevista permite recolher uma riqueza de informações e perceções, pois o conteúdo é estruturado por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. Do guião da entrevista fazem parte questões ordenadas, sem obedecer a um eixo rígido, estabelecidas previamente, mas suficientemente abertas para dar lugar à flexibilidade na exploração das questões, havendo como que a uma simbiose entre o investigador e o entrevistado, em que, numa ambiência comunicacional e em interação, vai-se registando e compreendendo os processos em estudo.

Assim, nesta investigação considerou-se pertinente e adequado o recurso à técnica de entrevista exploratória com um carácter informal no sentido de compreender os pontos de vista dos diretores, enquanto líderes, bem como no de querer explorar aspetos relevantes, emergentes das suas funções, aprofundando e clarificando o fenómeno em análise. As perguntas foram feitas à medida do decorrer da conversa, oportunamente, de uma forma “encadeada” para que o discurso do entrevistado fosse fluído e tivesse como base as informações que ele detém e que são a verdadeira razão da entrevista. Assim o entrevistado pôde exprimir as suas perceções e interpretações relativamente ao tema em estudo, relatar as suas experiências e práticas e fazer referência também a constrangimentos encontrados no desempenho das suas funções. A intervenção do entrevistador consistiu no encaminhamento da comunicação para os objetivos da entrevista para sustentar o aprofundamento da informação requerida.

Os objetivos da entrevista são os seguintes:

- Identificar os procedimentos para o diagnóstico das necessidades;
- Perceber de que forma o Plano de Formação pretende dar respostas às necessidades diagnosticadas pelos docentes e pelas escolas;
- Interpretar até que ponto o Plano de Formação foi construído à escala da organização “Escola”;
- Identificar o grau de envolvimento por parte da direção e outras lideranças no diagnóstico das necessidades e na construção do PAF;
- Compreender a ação do diretor (atitudes, posições e compromissos que assume) na construção do PAF;
- Identificar o modo de acompanhar, monitorizar e avaliar o plano de formação;
- Distinguir as finalidades da avaliação do PAF;
- Constatar como é analisado o impacto que a formação contínua produz no processo de ensino e de aprendizagem.

Através da realização das entrevistas semiestruturadas aos diretores das escolas no sentido de operacionalizar a questão-problema acima enunciada, pretende-se obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- Quais são motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes?
- Como se identificam as necessidades de formação dos docentes e da escola (organização)?
- Quais são as fontes documentais das escolas que foram consultadas (Projeto educativo, Relatórios de avaliação externa, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria) para o diagnóstico das necessidades?
- Qual o papel das lideranças de topo nesta análise?
- Participam ativamente na deteção das lacunas formativas da escola e dos seus atores?
  - Como participam?
  - Quais são os instrumentos e técnicas de análise?
  - Como se priorizam essas necessidades?
- De que forma agem as lideranças para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)?

- O que é feito pelas lideranças para perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano de formação?
  - Ao nível pessoal e profissional dos docentes?
  - Ao nível dos resultados dos alunos?
  - Ao nível da organização?

#### **4. Caraterização das instituições**

Os agrupamentos e escolas não agrupadas<sup>2</sup> escolhidos para esta investigação estão associadas a um Centro de Formação que se situa no nordeste transmontano e abrange uma área geográfica, que vai do Tua ao Douro e vão ser aqui identificados pelas siglas de E1 a E7.

As principais atividades económicas desta região são a agricultura (em alguns casos, de subsistência), nomeadamente, a vitivinicultura, a olivicultura, amendoal, alguma (muito pouca) indústria, construção civil, comércio e serviços. A desertificação é preocupante, pois assiste-se a um decréscimo populacional e ao envelhecimento progressivo dos habitantes das aldeias. As escolas do 1º ciclo, na sua maioria encerraram, mantendo-se muito poucas abertas com um reduzido número de alunos. As pessoas emigram para o estrangeiro ou deslocam-se para o litoral, dado que não existem condições, meios, recursos e atrativos que cativem os que procuram saídas profissionais. Sociologicamente trata-se, portanto, de uma região com uma população envelhecida e de baixa natalidade.

Acresce-se ainda o facto de a maioria dos agregados familiares terem um baixo nível de escolarização, que pode condicionar as aspirações profissionais e oportunidades de emprego fora do setor primário.

A E1 tem como sede a escola básica e secundária e integra o Centro Escolar com a educação pré-escolar e o ensino do 1º Ciclo.

---

<sup>2</sup>Esta breve caraterização dos agrupamentos foi feita tendo como base os documentos de referência dos respetivos agrupamentos, nomeadamente o projeto educativo e refere-se aos anos letivos 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020

**Quadro 3-** Recursos humanos Escola E1

<b>E1</b>	<b>2017/2018</b>	<b>2018/2019</b>	<b>2019/2020</b>
<b>Professores</b>	<b>73</b>	<b>72</b>	<b>74</b>
<b>Alunos</b>	<b>598</b>	<b>569</b>	<b>571</b>
<b>Turmas</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>30</b>
<b>Alunos subsidiados (%)</b>	<b>220 (36,7%)</b>	<b>204 (35,8%)</b>	<b>176 (30,8%)</b>

O corpo discente do Agrupamento, composto por menos de 600 alunos (ver Quadro 3), enquadra-se num contexto familiar, socioeconómico e cultural desfavorecido. A grande maioria dos progenitores só tem a escolaridade obrigatória e alguns casos (poucos) não sabem ler nem escrever.

O número de educadores e professores do ensino básico e secundário em exercício efetivo de funções nos jardins de infância e escolas do agrupamento pode variar de acordo com o aumento ou diminuição das turmas, mas nos anos em estudo variou entre 72 (2018/2019) e 74 (2019/2020).

Neste agrupamento a mobilidade do corpo docente é sempre grande especialmente no período da colocação dos professores. Daí resulta uma constante instabilidade no arranque do ano letivo e na continuidade pedagógica dos diferentes anos escolares.

O grande número de alunos subsidiados de escalão A e B (entre 31% e 37% do total de alunos) atesta bem o nível de carência económica da grande maioria dos agregados familiares.

Infer-se desta análise que uma elevada percentagem dos alunos não tem, em casa, condições, incentivos e apoio para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

A E2 tem como sede uma escola básica e secundária onde funcionam os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário; na mesma vila existe também uma escola básica do 1º ciclo onde funciona também a educação Pré-Escolar da vila; integra, ainda, dois jardins de infância em aldeias.

**Quadro 4-**Recursos humanos Escola E2

<b>E2</b>	<b>2017/2018</b>	<b>2018/2019</b>	<b>2019/2020</b>
<b>Professores</b>	<b>71</b>	<b>72</b>	<b>63</b>
<b>Alunos</b>	<b>448</b>	<b>413</b>	<b>383</b>
<b>Turmas</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>27</b>
<b>Alunos subsidiados (%)</b>	<b>228 (50,8%)</b>	<b>204 (49,3%)</b>	<b>164 (42,8%)</b>

Tem cerca de 400 alunos e 70 docentes (ver Quadro 4), com pequenas oscilações entre 2017/2018 e 2019/2020.

A diminuição da população em geral e a existência de menos população jovem está a ter um impacto tremendo na população em idade escolar, verificando-se que o agrupamento de escolas viu a sua população escolar diminuir em 32,2% entre 2008 e o final de 2017 (percentagem correspondente a 196 alunos), tendo-se mantido mais ou menos constante, desde então.

Para além das consequências na estabilidade do corpo docente, esta realidade começa a refletir-se na prática letiva, nomeadamente, por exemplo, na impossibilidade de funcionamento de duas línguas estrangeiras no ensino secundário devido ao número reduzido de alunos para abertura de disciplina de opção, na dificuldade em conseguir o número de alunos necessários ao funcionamento de percursos curriculares alternativos, na excessiva carga letiva e de níveis diferentes nos horários de alguns professores e na dificuldade em promover um trabalho competitivo estimulante.

De sublinhar, ainda neste contexto que o agrupamento é frequentado por um grupo de alunos de outras nacionalidades, principalmente búlgara.

O elevado número de alunos subsidiados de escalão A e B (cerca de 50% do total de alunos) atesta bem o nível de grande carência económica da grande maioria dos agregados familiares.

A E3 é uma instituição exclusivamente de ensino profissional e tem pouco mais do que 200 alunos (ver Quadro 5).

**Quadro 5-** Recursos humanos Escola E3

<b>E3</b>	<b>2017/2018</b>	<b>2018/2019</b>	<b>2019/2020</b>
<b>Professores</b>	<b>35</b>	<b>38</b>	<b>36</b>
<b>Alunos</b>	<b>207</b>	<b>221</b>	<b>223</b>
<b>Turmas</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
<b>Alunos subsidiados (%) a)</b>	<b>207 (100%)</b>	<b>221 (100%)</b>	<b>223(100%)</b>

a) Todos os alunos têm apoio do POCH

Sendo uma escola de âmbito regional, a sua maior influência estende-se preferencialmente aos distritos de Bragança, Vila Real e Guarda.

Existem também alunos matriculados provenientes dos distritos de Lisboa e de alguns Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, como Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique.

Para além dos alunos que regressam a casa no final das aulas, cerca de uma centena estão alojados em núcleos de alojamento da própria escola e os restantes na residência de estudantes.

O nível socioeconómico dos agregados familiares de proveniência dos alunos é, em geral, baixo, e a maior parte das famílias tem, pelo menos, um elemento que não auferir quaisquer rendimentos económicos. Daí que a população escolar usufrua de apoios no âmbito do POCH (Programa Operacional e Capital Humano), assim como de um acompanhamento de desenvolvimento escolar.

**Quadro 6-** Cursos profissionais da Escola E3

<b>CURSOS PROFISSIONAIS</b>	<b>2017/2018</b>	<b>2018/2019</b>	<b>2019/2020</b>
Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar	1 turma	1 turma	0,5 turma
Técnico Vitivinícola	1 turma	1,5 turma	1,5 turma
Técnico de Mecatrónica Automóvel	1 turma	1,5 turma	2 turmas
Técnico de Produção Agropecuária	1 turma	1,5 turma	2 turmas
Técnico Viticultura Enologia	0,5 turma		
Técnico de Produção Agrária	0,5 turma		
Técnico de Mecatrónica	1 turma		
Técnico de Cozinha Pastelaria		0,5 turma	1 turma

Os cursos desenvolvidos nesta escola são na sua maioria da área da agricultura e desenvolvimento rural (ver Quadro 6).

A E4 é constituída por oito estabelecimentos, distribuídos da seguinte forma: seis da educação pré-escolar, um centro escolar com educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico e um com o 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

**Quadro 7-** Recursos humanos Escola E4

<b>E4</b>	<b>2017/2018</b>	<b>2018/2019</b>	<b>2019/2020</b>
<b>Professores</b>	<b>105</b>	<b>100</b>	<b>99</b>
<b>Alunos</b>	<b>621</b>	<b>603</b>	<b>560</b>
<b>Turmas</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>30</b>
<b>Alunos subsidiados (%)</b>	<b>183 (29,4%)</b>	<b>172 (28,5%)</b>	<b>163 (29,5%)</b>

A E4 garante a formação académica para cursos ligados ao prosseguimento de estudos e para a vida ativa. Contudo, a região apresenta uma oferta reduzida em saídas profissionais, pelo que há, presentemente, um investimento nos Cursos de Educação Formação, Cursos Vocacionais e Profissionais.

Nesta perspetiva, os alunos procuram, regra geral, emprego nos grandes centros do litoral, favorecendo-se assim, a saída dos cidadãos com maior formação. A escola tem investido na interação com o meio.

Frequentam este agrupamento cerca de 600 alunos e o corpo docente é de 100 docentes com pequenas variações nos anos em estudo (ver Quadro 7).

Após o levantamento de uma amostra significativa dos dados referentes aos alunos e respetivos agregados familiares, dando relevo especial a dois aspetos que foram considerados mais pertinentes para a descodificação do nível socioeconómico dos agregados familiares dos alunos, habilitações literárias e profissões exercidas conclui-se que quanto ao primeiro ponto, se verifica que, atualmente, o 9.º ano é o grau académico mais atingido, tanto pelos pais como pelas mães.

No que diz respeito às profissões exercidas, os números indicam que os pais são, predominantemente, trabalhadores rurais ou inseridos na área de serviços, bem como em trabalhos temporários ou sazonais no estrangeiro e as mães, maioritariamente, domésticas ou ocupadas em trabalhos temporários de curta duração.

Tendo como ponto de partida estes dois fatores, conclui-se que o nível socioeconómico daqueles que, diariamente, são acolhidos neste agrupamento é médio baixo, sendo cerca de 29% dos alunos do ensino básico e ensino secundário contemplados com o subsídio escolar.

Aponta-se ainda o facto de cerca de 40% dos alunos residir fora da sede do Concelho, sendo transportados diariamente.

A E5 é constituída por um jardim-de-infância, uma escola básica com 1º ciclo e uma escola básica com 2º e 3º ciclos; abrange toda a área geográfica do concelho, constituído por quatro freguesias. E, desde o ano letivo 2012-2013, é um agrupamento integrado no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

**Quadro 8-** Recursos humanos Escola E5

<b>E5</b>	<b>2017/2018</b>	<b>2018/2019</b>	<b>2019/2020</b>
<b>Professores</b>	<b>41</b>	<b>38</b>	<b>38</b>
<b>Alunos</b>	<b>205</b>	<b>247</b>	<b>236</b>
<b>Turmas</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>15</b>
<b>Alunos subsidiados (%)</b>	<b>110 (53,6%)</b>	<b>123 (49,8%)</b>	<b>122 (51,7%)</b>

A mobilidade docente é a condição típica do agrupamento, facto que se traduz no número de professores contratados. Este agrupamento usufrui dos serviços de cerca de 40 professores e uma psicóloga e é frequentado por mais de duzentos alunos (ver Quadro 8).

As escolas do agrupamento situam-se na periferia sudeste do distrito, em pleno Portugal interior servindo uma população que dispõe de poucos recursos económicos, (mais de metade dos alunos beneficiaram de Ação Social Escolar- Quadro 8).

De acordo com os dados fornecidos pelos documentos dos Professores Titulares de Turma e Diretores de Turma, relativos ao ano letivo de 2017-2018, o nível de escolarização dos pais e encarregados de educação dos alunos do ensino básico deste agrupamento é relativamente baixo, com predominância do 3º ciclo de escolaridade havendo apenas 12,4% com formação superior e 24,8% com formação de nível secundário. Relativamente à sua ocupação profissional, apenas 10% dos pais e encarregados de educação dos alunos do ensino básico exercem atividades de nível superior e intermédio, 57% exercem outras atividades, na sua grande maioria ligados aos trabalhos não qualificados da agricultura. Convém referir que se desconhecem 33% das profissões dos pais. Isto traduz-se igualmente nas baixas perspetivas demonstradas pelos nossos alunos, já que grande maioria não manifesta aspirações em prosseguir estudos.

A E6 é constituída por dez unidades: quatro jardins de infância, três escolas básicas de 1º ciclo, uma escola básica com 1º e 2º ciclos, uma escola básica com jardim de infância, 1º, 2º e 3º ciclos e uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico - escola sede do agrupamento. Possui unidades escolares em seis freguesias num raio de aproximadamente 24 km. A escola secundária e a escola básica estão implantadas numa cidade. A grande maioria das pessoas tem como habilitação o 1º ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe). Nas camadas mais jovens verifica-se o abandono da escola após a escolaridade obrigatória e apenas uma minoria chega ao ensino superior.

**Quadro 9-** Recursos humanos Escola E6

<b>E6</b>	<b>2017/2018</b>	<b>2018/2019</b>	<b>2019/2020</b>
<b>Professores</b>	<b>264</b>	<b>264</b>	<b>283</b>
<b>Alunos</b>	<b>2271</b>	<b>2268</b>	<b>2156</b>
<b>Turmas</b>	<b>112</b>	<b>104</b>	<b>105</b>
<b>Alunos subsidiados (%)</b>	<b>538 (23,7%)</b>	<b>543 (23,9%)</b>	<b>452 (20,9%)</b>

A E6 é frequentada é por mais de 2000 alunos (ver Quadro 9). O corpo docente é bastante estável, sendo residual o número de docentes contratados; é constituído por quase 300 professores, maioritariamente do sexo feminino. Existem ainda 7 técnicos especializados, como é o caso das psicólogas do agrupamento, dos formadores externos de alguns cursos profissionais, de uma terapeuta ocupacional, uma terapeuta da fala e uma fisioterapeuta. A grande maioria encontra-se a lecionar nas escolas deste agrupamento há mais de cinco anos, e 53% dos professores estão neste agrupamento há mais de 10 anos.

Na escola E7 a população escolar do concelho é de cerca de 600 alunos (ver Quadro 10), distribuídos por educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, ensino secundário e ensino profissional.

**Quadro 10-** Recursos humanos Escola E7

<b>E7</b>	<b>2017/2018</b>	<b>2018/2019</b>	<b>2019/2020</b>
<b>Professores</b>	<b>87</b>	<b>83</b>	<b>91</b>
<b>Alunos</b>	<b>629</b>	<b>589</b>	<b>596</b>
<b>Turmas</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>39</b>
<b>Alunos subsidiados (%)</b>	<b>295 (46,9%)</b>	<b>283 (48%)</b>	<b>248 (41,6%)</b>

Esta unidade orgânica é constituída por uma escola básica e secundária, quatro escolas básicas e três jardins de Infância.

Quanto aos pais, verifica-se que começam a ir à escola, embora, segundo o Projeto Educativo, alguns continuem “divorciados” dela e pouco preocupados com todo este processo de aquisições por que passam os seus filhos, interessando-lhes especialmente o “resultado final”, isto é, o aproveitamento medido em termos de progressão ou retenção no final do ano letivo.

A falta de envolvimento e estímulos por parte de alguns encarregados de educação conduz à falta de expectativas destes jovens, levando ao conformismo, apatia e

desinteresse. Os alunos têm interesses divergentes dos escolares provocados precisamente pela falta de incentivos por parte do meio familiar e social, que promovam os seus progressos pedagógicos. Este desinteresse pela vida académica é motivado pelas deficientes condições de vida e pelas dificuldades económicas vividas.

Muitos destes alunos manifestam vontade de entrar rapidamente no mundo do trabalho pela possibilidade de ganhar dinheiro e obter independência “aparente” do seu agregado familiar. Por isso, abandonam a escola e/ou o concelho logo que atingem a idade limite da escolaridade obrigatória, ou logo que os pais lhes permitam, contribuindo desta forma para uma maior desertificação.

De uma forma geral podemos agrupar as escolas em quatro grupos: (ver Quadro 11)

- As E1, E4 e E7 com cerca de 600 alunos verificando-se um ligeiro decréscimo ao longo dos três anos em estudo;
- A E6, a escola com mais alunos, mais de 2000, verificando-se também uma diminuição do número de alunos e de turmas;
- As E3 e E5 são as mais pequenas deste CFAE, com pouco mais de 200 alunos;
- A E2 com cerca de 400 alunos, tendo tido um decréscimo também dos seus alunos essencialmente no último ano da análise (2019/2020).

**Quadro 11-** Recursos humanos das Escolas Associadas ao Centro de Formação

Agrupamentos	Professores			Turmas			Alunos		
	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020
<b>E1</b>	73	72	74	31	28	30	598	569	571
<b>E2</b>	71	72	63	24	25	27	448	413	383
<b>E3</b>	35	38	36	8	8	9	207	221	223
<b>E4</b>	105	100	99	31	28	30	621	603	560
<b>E5</b>	41	38	38	11	15	15	205	247	236
<b>E6</b>	264	264	283	112	104	105	2271	2268	2156
<b>E7</b>	87	83	91	37	36	39	629	589	596
<b>Total</b>	<b>676</b>	<b>667</b>	<b>684</b>	<b>254</b>	<b>244</b>	<b>255</b>	<b>4979</b>	<b>4910</b>	<b>4725</b>

Em termos globais verifica-se a diminuição do número de alunos, a manutenção do número de turmas e um ligeiro aumento do número de professores no último ano.

O elevado número de alunos subsidiados de escalão A e B (vai desde os 21% na E6 até aos 53% na E5), atesta bem que estamos perante uma zona económica e socialmente desfavorecida o que se traduz numa reduzida estimulação e acompanhamento das

crianças/jovens na valorização da escola e da cultura escolar, tendo em vista a construção de um projeto de vida.

## **5. Procedimentos de recolha e análise dos dados.**

Os dados são os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149). Por um lado, eles são considerados “as provas e as pistas” e, por outro, “incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar” (1994, p.149).

Natércio Afonso (2005) refere que, numa investigação, a qualidade dos dados centra-se em três critérios: a *fidedignidade*, a *validade* e a *representatividade*. A *fidedignidade* está salvaguardada nos documentos recolhidos, pois estes foram extraídos das páginas eletrónicas das escolas, de acesso público, sendo impossível alterar o que está escrito e no ato da entrevista, foi-se completamente fiel às ideias dos entrevistados (para o que se tornou relevante a transcrição clara das entrevistas). A *validade* está subjacente aos dados adquiridos, uma vez que respondem ao objeto de estudo e aos objetivos propostos, constituindo-se efetivamente relevantes para o trabalho desenvolvido, porquanto eles foram recolhidos de sujeitos que estão “no terreno” e se relacionam de modo diferenciado com a problemática em estudo. A *representatividade* dos contextos e dos sujeitos está associada àqueles a que a pesquisa se refere já que, segundo Guerra (2014), na metodologia qualitativa não tem muito sentido falar de amostragem, uma vez que não se procura uma representatividade estatística, mas antes uma representatividade social, no nosso estudo os sujeitos são os diretores das escolas, enquanto líderes.

### **a) Análise documental**

Em consonância com a problemática do estudo, analisamos os planos de anuais de formação (PAF), dos anos letivos 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 e os relatórios de avaliação (Av.) dos PAF dos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, dos sete agrupamentos associados do centro de formação atrás referenciado. São documentos construídos pelas escolas, ou seja, documentos privados, mas de carácter oficial, uma vez que estão disponíveis para consulta da comunidade educativa nas próprias páginas eletrónicas.

Após a construção do *corpus documental* inicia-se o caminho pela descrição da informação, seguindo depois a interpretação dos dados, no sentido de encontrar uma lógica fundamentada para o resultado da investigação. Depois de explorarmos a documentação pesquisada, avançamos para o processo da categorização da informação.

Procedemos de novo à leitura exhaustiva dos documentos, no sentido de apurarmos a informação que considerámos mais pertinente e recorrendo à técnica de análise categorial temática sistematizamos os assuntos por temas que constituíram as categorias que “constituem um meio de classificar os dados descritivos que [recolhemos], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser apartado dos outros dados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 221).

Individualizadas as categorias, estruturámo-las, descrevemo-las metodicamente, de acordo com o tema e com as dimensões definidas no guião de análise que se encontra numa tabela no capítulo da apresentação dos resultados.

## **b) Entrevista**

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação, que requer tempo e exige alguns cuidados. O planeamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o investigador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo das suas confidências e da sua identidade. (Lakatos & Marconi, 2003, p.199).

Como referimos acima, para esta investigação foi aplicada uma entrevista individual semiestruturada, que, segundo Judith Bell, é uma “entrevista guiada ou focalizada” (2004, p. 122), cumprindo-se com as suas características inerentes: a elaboração de um guião, organizado à priori com base em blocos de questionamento que se ligam aos objetivos de investigação e que tem como principal função nortear todo o processo de entrevista, garantindo respostas ricas por parte do entrevistado e articuladas com esses mesmos objetivos. As entrevistas realizadas foram posteriormente transcritas por forma a realizar a sua análise de conteúdo, que permitiu categorizar e analisar o discurso dos entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas a sete diretores, de sete escolas associadas do centro de formação. Os diretores das escolas/agrupamento onde se efetuou o estudo deram autorização para a realização do mesmo durante uma conversa informal com o investigador. Foi-lhe pedida a sua participação numa entrevista, bem como o uso de documentos oficiais (PAF e AV). Foi dado o consentimento com a condição de não ser revelado o nome da organização escolar, nem dos participantes no estudo, o que foi respeitado ao longo deste trabalho

Realizaram-se as sete entrevistas entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2020 aos diretores das escolas (6 agrupamentos e 1 escola não agrupada aqui designados de E1 a E7). Este estudo de acordo com Carmo (2008), tem como fonte direta o ambiente natural, pois o investigador conhece o local do estudo e priva com os seus intervenientes, observando de perto o seu contexto de vida.

No grupo de diretores que constitui a amostra verifica-se que os diretores E1, E2, E4, E5, E7 são licenciados e os diretores E3 e E6 são mestres tendo todos uma especialização na área da administração e gestão escolar que lhes permitiu a troca de experiências (E2, E7), uma maior abrangência e uma visão mais estratégica de gestão, liderança (E1, E3, E4, E6) e de tomada de decisões (E3, E6). Todos têm vasta experiência na gestão/direção tendo desempenhado diversos cargos.

As entrevistas realizadas tiveram a duração média de 45 minutos e decorreram no local de trabalho do entrevistado, num lugar reservado para o efeito no sentido de evitar interrupções e minimizar possíveis interferências. Quanto ao processo de desenvolvimento das entrevistas, procurou-se minimizar a verbalização por parte do entrevistador, reduzindo ao mínimo a sua intervenção para deixar emergir a racionalidade do entrevistado, sem, contudo, deixar de cumprir com o protocolo previsto para a entrevista e lançar algumas pistas para o aprofundamento ou alargamento de alguns elementos essenciais à investigação.

As entrevistas foram iniciadas com a apresentação sucinta do objetivo do estudo e valorizando o papel do entrevistado como informante privilegiado. De seguida formulou-se o pedido de licença para gravar, fazendo referência às questões relativas à garantia de confidencialidade dos dados recolhidos e ao modo como viriam a ser tratados.

Por fim, cada uma das entrevistas foi formalmente encerrada agradecendo a disponibilidade do entrevistado e a sua colaboração no estudo.

Posteriormente as entrevistas foram transcritas de forma integral e fiel ao que foi dito de acordo com as propostas de transcrição sugeridas por Guerra (2014). Como

técnica de análise dos dados foram seguidos os procedimentos de análise de conteúdo sugeridos por Bardin (1977) e por Amado (2000), entre outros autores, e os resultados resultantes da análise das entrevistas são apresentados no capítulo seguinte.

Os resultados são relativos a três dimensões principais:

- envolvimento por parte das lideranças de topo no diagnóstico das necessidades e na construção do Plano de Formação;
- acompanhamento, monitorização;
- e avaliação do plano de formação e por último nos efeitos da formação contínua no ensino-aprendizagem.

### **c) Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é “um processo adequado à análise de dados qualitativos” (Amado, 2000, p. 61) pois é “uma técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações” (idem, p.53). Neste processo o investigador quer “apreender e aprender” (idem, p.61) a mensagem que os participantes na investigação lhe confiam (obtida na entrevista), além da mensagem extraída a partir dos documentos escritos que analisou (obtida na pesquisa documental), interpretando-a e debitando-a com as suas próprias palavras num processo de compreensão do fenómeno em estudo. O tratamento dos dados que é feito nesta análise de conteúdo deve ser organizado a fim de produzir conhecimento científico (Afonso, 2005, p.111).

A principal característica da análise de conteúdo é a “inferência” (Bardin,1977, p.116). Na verdade, apesar de o principal objetivo desta análise ser o de descrever de uma forma “objetiva, sistemática e até quantitativa”, a informação, “deve ir mais além (...) num processo inferencial” (Amado, 2000, p. 53), pois sem ele “a investigação ficaria a meio do caminho já que registar a quantidade de informação e fazer em torno dela os mais variados tipos de cálculos não é fazer ainda um trabalho interpretativo no quadro das metodologias qualitativas” (p. 54).

Para levar a cabo esta análise, sempre com a preocupação de responder às questões da investigação e aos objetivos da mesma, procedemos, primeiro, ao (re)conhecimento do estudo em causa e, depois, à categorização e à codificação da informação. O nosso estudo, sendo de natureza estrutural, analisa as ocorrências e descreve e clarifica as características relevantes.

Para a categorização e codificação seguiram-se os passos enunciados por Amado, (2000, p.55):

- *Definição dos objetivos de trabalho* - é o fio condutor;
- *Explicitação de um quadro de referência teórica* - é através deste que o investigador explica, interpreta e compreende;
- *Constituição do corpus documental* - definição dos documentos a consultar;
- *Fazer leituras atentas e ativas*;
- *Codificação*- transformação dos dados em unidades que permitam a descrição das características.

Sendo a codificação um processo “faseado de decisões e ações” (Amado, 2000, p.55), começa pela definição das *unidades de registo* em que se decide o que se vai procurar, se palavras, se temas, se acontecimentos; de seguida definem-se *as unidades de contexto* para contextualizar as unidades de registo (por exemplo numa entrevista esse contexto pode ser a própria questão); depois determina-se a *unidade de enumeração ou contagem* se se optar por fazer uma quantificação das unidades de registo (por exemplo número de vezes que é repetida no mesmo contexto); por último faz-se a *categorização*.

A categorização é a fase que requer mais atenção e rigor, mas é a mais desafiante pois segundo Bardin (1977, p.117) “é [a] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos”. A categoria terá que conter uma “palavra-chave” (Amado, 2000, p.56) que leve à criação de um item ou de itens - os indicadores - que permitam caracterizar a comunicação daquela categoria e levam à sua compreensão, podendo ser criadas subcategorias para melhor explicitar a categoria. Este processo exige muita atenção, paciência e uma boa memória. Para favorecer este trabalho pode-se optar pela construção de “tabelas de significações” (idem, p.57) com as categorias, subcategorias, e indicadores que permitam uma leitura e interpretação mais facilitadas.

Procuramos seguir estes passos, explorando a documentação recolhida e avançando para o processo de codificação e categorização da informação. Depois, procedemos de novo à leitura exaustiva dos documentos e das transcrições das entrevistas no sentido de apurarmos a informação que considerámos mais pertinente. Essa leitura possibilitou a divisão do material nos seus componentes que foram, devidamente,

codificados. O referencial teórico forneceu a base inicial de conceitos a partir dos quais foi feita a classificação de dados.

Para a apresentação do tratamento dos dados foi elaborado uma tabela de categorização das respostas dadas nas entrevistas realizadas, onde constam categorias, subcategorias, dados indicadores e unidades de contexto.

Organizado o trabalho de investigação, recolhida a informação e lançados os dados, vamos em seguida apresentar os resultados e interpretá-los.

## Capítulo 5

### Os Planos de Formação das Escolas

Neste capítulo fazemos a apresentação dos resultados da pesquisa documental que fizemos aos planos anuais de formação (PAF), dos anos letivos 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 e aos relatórios de avaliação (AV.) dos PAF dos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, das sete escolas em estudo nesta investigação.

Para analisar esses documentos recorreremos à técnica de análise categorial temática, como atrás referido, e seguimos um guião de análise construído para esse efeito com as dimensões e categorias elencadas no Quadro 12, dividido em duas colunas, a primeira com as dimensões em análise e a segunda com as categorias criadas para cada uma dessas dimensões.

**Quadro 12-** Guião de análise do Plano Anual de Formação (PAF)

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>
Justificação do plano	Enquadramento legal
	Enquadramento teórico-conceptual
	Articulação com o Projeto Educativo (PE) e/ou Plano de Ação Estratégica (PAE)
Diagnóstico	Técnicas e instrumentos utilizados
	Necessidades de formação identificadas
	Procedimentos adotados
Missão e objetivos	Objetivos do plano de formação
	Estratégias formativas
	Modalidades de formação privilegiadas
	Priorização das ações de formação
Organização	Duração global da formação
	Prazos de concretização
	Áreas de formação
	Temas
	Modalidades
	Recursos necessários
	Metodologias e desenvolvimento das ações de formação
Acompanhamento e monitorização	Estruturação interna para o acompanhamento do PAF
	Periodização da monitorização do PAF
Avaliação do plano	Grau de concretização das ações
	Impacto da formação
	Grau de satisfação dos formandos
	Sugestões de melhoria

## 1. Justificação do plano

Verificamos que em todos os PAF, à exceção de uma escola (E2), se iniciava com um pequeno enquadramento legal da formação contínua, do levantamento das necessidades e das prioridades de formação docente e não docente. Os Decretos-Lei n.º 41/2012, n.º 22/2014 e n.º 127/2015 e o Despacho n.º 5741/2015 são os mais referenciados (PAF E1, PAF E3, PAF E5, PAF E6, PAF E7), salientando-se que, de acordo com estes normativos, “o Plano de Formação das Escolas/Agrupamentos configura-se como essencial não apenas para o desenvolvimento profissional dos seus docentes, como ainda para a melhoria dos resultados da avaliação das escolas e para a melhoria da qualidade de ensino” (PAF E7 2019/2020, p. 4). As E4 e E6 fazem referência aos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55 /2018: “com a entrada em vigor do Decreto-Lei 54/2018 e 55/2018- Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular- foram introduzidas ações que visam a atualização nestes domínios” (PAF E6 2019/2020, p.3).

Quase todos os PAF (E1, E2, E3, E6, E7) têm uma introdução teórica, salientando que “a formação contínua constitui-se cada vez mais como uma atividade fundamental para o êxito do processo educativo, para o qual é determinante o papel que desempenham as instituições de formação, Escolas e Agrupamentos, em parceria com os Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas” (PAF E1 2017/2018, p.2). A Escola 7 (PAF 2018/2019, p.3) faz mesmo uma referência à produção científica para realçar a importância do envolvimento e desenvolvimento coletivo dos projetos de formação para o sucesso desta:

para Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009), citados por Gonçalves (2011), o sucesso da formação contínua de professores depende da capacidade das escolas se envolverem na conceção e desenvolvimento coletivo de projetos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas aos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia.

Todas as escolas, à exceção da Escola 1, consideram que a construção do PAF tem “por enquadramento o seu Projeto Educativo” (PAF E5, 2019/2020, p.3), de “forma à concretização dos objetivos enunciados no Projeto Educativo” (PAF E6 2019/2020, p.3), sendo que a Escola 3 (PAF 2019/2020, p. 5) elenca medidas inscritas no seu Projeto Educativo relacionadas com a formação contínua:

e) Fazer formação docente continuada de qualidade, a nível nacional e internacional, com vista ao desenvolvimento profissional e à melhoria das aprendizagens dos alunos, com base em conhecimento produzido na área das Ciências da Educação e sempre arraigado na práxis do contexto da escola.

É, pois, num quadro global, balizado pelo projeto educativo, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação do agrupamento, o qual se articulará com o plano estratégico com vista ao desenvolvimento futuro da organização escolar, onde os professores desempenham um papel central na transformação das práticas educativas e na melhoria dos processos e resultados do ensino e são o fator-chave da aprendizagem de crianças e jovens e um dos principais agentes do sucesso educativo (PAF E7 2018/2019, p.4).

Além do Projeto Educativo, alguns agrupamentos utilizam também outros documentos para a elaboração do seu Plano de Formação. Por exemplo, a E5 refere “o Plano Plurianual de Melhoria, o Plano Anual de Atividades e o Relatório da Equipa de Autoavaliação”, acrescentado: “Para este plano contribuem ainda a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMEI), a Biblioteca Escolar e a instituição de ensino superior que acompanha o projeto TEIP no Agrupamento, a Universidade Católica do Porto” (E5 2019/2020, p.3).

## **2. Diagnóstico das necessidades de formação**

Para a construção do Plano de Formação, as escolas fazem o diagnóstico de necessidades dos seus docentes, utilizando instrumentos próprios, construídos para esse efeito, que aplicam nos departamentos curriculares, e consubstanciam essas necessidades elencadas, em propostas de formação de acordo com as metas educativas e os objetivos vertidos no documento orientador da escola - o Projeto Educativo, como vimos atrás.

Todas, consideram que é dever das estruturas intermédias proceder à identificação dessas necessidades de formação. Numa das escolas (PAF E3 2018/2019, 2019/2020, p.3) é justificada a atribuição desta “tarefa” às estruturas intermédias da seguinte forma:

Faz sentido que as lideranças intermédias, numa lógica de “liderança distribuída” (v.g., Bolívar, 2009a; 2009b), coordenem o esforço de identificação de problemas nas escolas, identificação de formação adequada para a resolução desses problemas, planifiquem um programa de formação para a sua escola e,

sobretudo, procurem lembrar aos seus pares a importância determinante da formação para o requerido desenvolvimento profissional continuado. Esforço este que, numa lógica de trabalho colaborativo, potenciador do trabalho docente (Roldão, 2007), deve ser empreendido em conjunto com várias escolas e coordenado pelos CFAE.

Os Quadros 13, 14 e 15, apresentam o registo de ocorrência dos temas nos anos letivos 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2010, respetivamente, que se repetem nos planos de formação, indicando com X os agrupamentos de escola que referem as respetivas necessidades.

Da análise efetuada aos PAF 2017/2018, das sete escolas pesquisadas, que expressam as necessidades de formação do pessoal docente, emergiram vinte e seis temas apontados como necessidades. Desses temas/necessidades, treze são apontados por uma escola, cinco, por duas e os restantes são apontados por pelo menos três escolas.

**Quadro 13 - Necessidades explicitadas nos planos de formação das escolas 2017/2018**

<b>Necessidades 2017/2018</b>							
<b>Principais Necessidades explicitadas</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>	<b>E6</b>	<b>E7</b>
Tecnologias de Informação e Comunicação	x	x	x	x	x		x
Educação Estética e Artística	x	x		x	x		x
Promoção da saúde escolar e de estilos de vida saudáveis		x		x	x	x	
Trabalho Colaborativo	x			x			x
Indisciplina na sala de aula	x	x			x		
Escrita criativa		x			x		x
Novos programas- Metas Curriculares	x	x					x
Ensinar matemática no 1º ciclo	x	x				x	
Didáticas específicas do grupo de docência		x					x
Ensino experimental das Ciências	x	x					
Gestão de Conflitos		x	x				
Ferramentas digitais ao serviço do currículo		x	x				
Metodologias do ensino da leitura e da escrita						x	x
Metodologia de Projeto			x				
Educação Inclusiva		x					
Primeiros Socorros		x					
Necessidades Educativas Especiais- dislexia	x						
Abordagem à leitura e à escrita no pré-escolar		x					
Planificação e avaliação no pré-escolar		x					
Domínio do Inglês		x					
Desenvolvimento da literacia da leitura e da escrita				x			
OCEPE	x						
A voz como instrumento de trabalho	x						
Educação para o Património	x						
Diversificação de estratégias pedagógicas					x		
Métodos e técnicas de estudo e de ensino para promoção do sucesso escolar							x

A temática das TIC foi assumida como uma necessidade formativa por todas as escolas à exceção de uma (PAF E6). Os outros temas mais citados são “Educação Estética e Artística” (PAF E1, PAF E2, PAF E4, PAF E5 e PAF E7) e “Promoção da saúde escolar e de estilos de vida de saudáveis” (PAF E2, PAF E4, PAF E5 e PAF E6).

Os temas (1) Trabalho colaborativo; (2) Indisciplina na sala de aula; (3) Escrita criativa (4) e Novos Programas – Metas curriculares são elencados como necessidades de formação por três escolas.

**Quadro 14-** Necessidades explicitadas nos planos de formação das escolas 2018/2019

Necessidades 2018/2019							
Principais Necessidades explicitadas	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Necessidades Educativas Especiais - estratégias diferenciadas	x	x		x	x		x
Tecnologias de Informação e Comunicação	x	x	x			x	
Estratégias motivacionais para a melhoria das aprendizagens		x			x	x	x
Gestão de Conflitos		x	x	x		x	
Educação Estética e Artística	x	x					x
Desenvolvimento de literacias da leitura e digitais	x	x					x
Didáticas específicas do grupo de docência		x				x	x
Promoção do sucesso escolar em contexto de Educação Inclusiva		x			x	x	
Ensino experimental das Ciências /Biologia/Geologia		x				x	x
Património local	x						x
Primeiros Socorros		x		x			
Promoção da saúde escolar e de estilos de vida saudáveis		x				x	
Flexibilização da organização curricular		x			x		
Acompanhamento tutorial		x			x		
OCEPE		x					
Avaliação eletrónica	x						
Antropologia da região	x						
Gestão da disciplina e motivação				x			
Domínio do Inglês		x					
Avaliação no EB e no ES		x					
Metodologia de Projeto			x				
O papel das lideranças intermédias				x			
Ser professor na perspetiva ética				x			
Utilidade dos portefólios					x		
Realidade aumentada					x		
Gestão de sentimentos e emoções					x		
Métodos de leitura e escrita						x	

Relativamente aos PAF 2018/2019, são diagnosticados vinte e sete temas como necessidades para as sete escolas. Desses vinte e sete temas/necessidades, treze são

apontados por uma única escola, cinco por duas e os restantes são apontados por pelo menos três escolas.

A temática “Necessidades Educativas Especiais - Estratégias Diferenciadas” foi assumida como uma necessidade formativa por todas as escolas à exceção de duas (E3 e E6). Os outros temas mais citados são (1) na Área das TIC, (2) Estratégias motivacionais para a melhoria das aprendizagens, e (3) Gestão de conflitos.

**Quadro 15** - Necessidades explicitadas nos planos de formação das escolas 2019/2020

<b>Necessidades 2019/2020</b>							
<b>Principais Necessidades explicitadas</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>	<b>E6</b>	<b>E7</b>
Autonomia e Flexibilidade Curricular	x	x	x	x	x	x	x
Didáticas específicas do grupo de docência	x	x		x	x	x	x
Educação Inclusiva	x	x		x		x	x
Cidadania e Desenvolvimento	x	x		x		x	x
Avaliação das Aprendizagens	x	x	x	x			x
Práticas de educação para a saúde		x		x		x	x
Gestão de Conflitos e Indisciplina na sala de aula		x	x		x	x	
Tecnologias de Informação e Comunicação				x	x	x	x
Educação Estética e Artística		x				x	x
Trabalho Colaborativo			x			x	
Estratégias de Motivação dos Alunos				x	x		
Necessidades Educativas Especiais				x			x
Diferenciação Pedagógica	x			x			
Metodologia de Projeto			x	x			
Deficientes níveis de literacias				x	x		
Gestão do Currículo			x				
Tutoria em meio escolar				x			
Dinâmicas organizativas da escola							x

Da análise efetuada aos PAF 2019/2020, das sete escolas pesquisadas, que expressam as necessidades de formação do pessoal docente, emergiram dezoito temas apontados como necessidades. Desses dezoito temas/necessidades, três são apontados por uma única escola, quatro por duas e os restantes são apontados por pelo menos três escolas.

A temática “Autonomia e Flexibilidade Curricular” foi assumida como uma necessidade formativa por todos os agrupamentos. Os outros temas mais citados são (1) Educação Inclusiva e (2) Cidadania e Desenvolvimento.

As Didáticas específicas do grupo de docência são elencadas como necessidades de formação por seis das sete escolas (E1, E2, E4, E5, E6, E7), constituindo temáticas da dimensão científica muito específica e restrita basicamente a um ou dois grupos disciplinares.

A área das TIC é um tema apontado por quatro das sete escolas (E4, E5, E6, E7).

Da análise que fizemos às necessidades enunciadas nos PAF destes três anos letivos, verificamos que existe uma diminuição dos temas elencados pelos agrupamentos neste último ano, sendo as temáticas mais comuns às escolas e relacionados com as novas políticas de educação e com os recentes normativos publicados:

O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades (Decreto-Lei nº 55 /2019, Preâmbulo).

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos (Decreto-Lei nº 55 /2019, Preâmbulo).

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (Decreto-Lei nº 54 /2019, Preâmbulo).

De acordo com estes normativos, foram manifestadas como principais necessidades dos docentes as temáticas *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, *Educação Inclusiva e Cidadania e Desenvolvimento* que se traduziram na frequência de ações de formação com as mesmas designações para permitirem o aprofundamento de conhecimentos e o apoio na reflexão sobre:

- as novas opções curriculares, a sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar, tornando os documentos curriculares num efetivo instrumento de promoção do sucesso escolar de todos os alunos;

- as práticas profissionais a desenvolver, planeando, concretizando e reformulando práticas letivas, tendo em conta as opções curriculares tomadas, para um ensino centrado nas necessidades de cada aluno.
- os conceitos de cidadania e de educação para a cidadania à luz da estratégia nacional de educação para a cidadania (ENEC), de referentes teóricos e das conceções e práticas dos docentes;
- a implementação do novo enquadramento legal da educação inclusiva

Fizemos uma análise das necessidades por agrupamento diagnosticadas nestes três anos letivos que se encontram nos quadros 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22, que apresentam o registo de ocorrência dos temas nos anos letivos 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020, indicando com X os anos que referem as respetivas necessidades.

**Quadro 16** -Principais necessidades explicitadas nos PAF da E1

<b>Principais Necessidades explicitadas</b>	<b>2017/ 2018</b>	<b>2018/ 2019</b>	<b>2019/ 2020</b>
Tecnologias de Informação e Comunicação	X	X	
Educação Estética e Artística	X	X	
Necessidades Educativas Especiais- dislexia	X	X	
Trabalho Colaborativo	X		
Indisciplina na sala de aula	X		
Novos programas- Metas Curriculares	X		
Ensinar matemática no 1º ciclo	X		
Ensino experimental das Ciências	X		
OCEPE	X		
A voz como instrumento de trabalho	X		
Educação para o Património	X		
Educação Estética e Artística		X	
Desenvolvimento de literacias da leitura e digitais		X	
Avaliação eletrónica		X	
Antropologia da região		X	
Autonomia e Flexibilidade Curricular			X
Didáticas específicas do grupo de docência			X
Educação Inclusiva			X
Cidadania e Desenvolvimento			X
Avaliação das Aprendizagens			X
Diferenciação Pedagógica			X

**Quadro 17 - Principais necessidades explicitadas nos PAF da E2**

<b>Principais Necessidades explicitadas</b>	<b>2017/ 2018</b>	<b>2018/ 2019</b>	<b>2019/ 2020</b>
Educação Estética e Artística	X	X	X
Promoção da saúde escolar e de estilos de vida saudáveis	X	X	X
Didáticas específicas do grupo de docência	X	X	X
Gestão de Conflitos	X	X	X
Educação Inclusiva	X	X	X
Ensino experimental das Ciências/Biologia/Geologia	X	X	
Flexibilização da organização curricular		X	X
Primeiros Socorros	X	X	
Tecnologias de Informação e Comunicação	X	X	
Novos programas- Metas Curriculares	X		
Ensinar matemática no 1º ciclo	X		
Indisciplina na sala de aula	X		
Escrita criativa	X		
Ferramentas digitais ao serviço do currículo	X		
Abordagem à leitura e à escrita no pré-escolar	X		
Planificação e avaliação no pré-escolar	X		
Domínio do Inglês	X		
Necessidades Educativas Especiais - estratégias diferenciadas		X	
Estratégias motivacionais para a melhoria das aprendizagens		X	
Desenvolvimento de literacias da leitura e digitais		X	
Acompanhamento tutorial		X	
OCEPE		X	
Cidadania e desenvolvimento			X
Avaliação das Aprendizagens			X

**Quadro 18- Principais necessidades explicitadas nos PAF da E3**

<b>Principais Necessidades explicitadas</b>	<b>2017/ 2018</b>	<b>2018/ 2019</b>	<b>2019/ 2020</b>
Gestão de Conflitos	X	X	X
Metodologia de projeto- aprendizagem por projetos	X	X	X
Tecnologias de Informação e Comunicação	X	X	
Ferramentas digitais ao serviço do currículo	X		
Autonomia e Flexibilidade curricular			X
Avaliação das Aprendizagens			X
Trabalho Colaborativo			X
Gestão do currículo			X

**Quadro 19-** Principais necessidades explicitadas nos PAF da E4

<b>Principais Necessidades explicitadas nos Planos de Formação da E4</b>	<b>2017/ 2018</b>	<b>2018/ 2019</b>	<b>2019/ 2020</b>
Tecnologias de Informação e Comunicação	X		X
Promoção da saúde escolar e de estilos de vida saudáveis	X		X
Desenvolvimento de literacias da leitura e digitais	X		X
Necessidades Educativas Especiais-estratégias diferenciadas		X	X
Educação Estética e Artística	X		
Trabalho Colaborativo	X		
Gestão de Conflitos		X	
Primeiros Socorros		X	
Gestão da disciplina e motivação		X	
O papel das lideranças intermédias		X	
Ser professor na perspetiva ética		X	
Autonomia e Flexibilidade curricular			X
Educação Inclusiva			X
Didáticas específicas do grupo de docência			X
Cidadania e desenvolvimento			X
Avaliação das Aprendizagens			X
Estratégias motivacionais para a melhoria das aprendizagens			X
Diferenciação Pedagógica			X
Metodologia de projeto			X
Acompanhamento tutorial			X

**Quadro 20-** Principais necessidades explicitadas nos PAF da E5

<b>Principais Necessidades explicitadas</b>	<b>2017/ 2018</b>	<b>2018/ 2019</b>	<b>2019/ 2020</b>
Tecnologias de Informação e Comunicação	X		X
Promoção da saúde escolar e de estilos de vida saudáveis	X		
Educação Estética e Artística	X		
Indisciplina na sala de aula	X		
Escrita criativa	X		
Diversificação de estratégias pedagógicas	X		
Necessidades Educativas Especiais - estratégias diferenciadas		X	
Estratégias motivacionais para a melhoria das aprendizagens		X	X
Educação Inclusiva		X	
Autonomia e Flexibilidade curricular		X	
Acompanhamento tutorial		X	
Utilidade dos portefólios		X	
Realidade aumentada		X	
Gestão de sentimentos e emoções		X	
Autonomia e Flexibilidade curricular			X
Didáticas específicas do grupo de docência			X
Gestão de Conflitos e Indisciplina na sala de aula			X
Desenvolvimento de literacias da leitura e digitais			X

**Quadro 21-** Principais necessidades explicitadas nos PAF da E6

<b>Principais Necessidades explicitadas</b>	<b>2017/ 2018</b>	<b>2018/ 2019</b>	<b>2019/ 2020</b>
Promoção da saúde escolar e de estilos de vida saudáveis	X	X	X
Tecnologias de Informação e Comunicação		X	X
Ensinar matemática no 1º ciclo	X		
Metodologias do ensino da leitura e da escrita	X		
Estratégias motivacionais para a melhoria das aprendizagens		X	
Gestão de Conflitos		X	
Didáticas específicas do grupo de docência		X	
Educação Inclusiva		X	
Ensino experimental das Ciências/Biologia/Geologia		X	
Autonomia e Flexibilidade Curricular			X
Didáticas específicas do grupo de docência			X
Educação Inclusiva			X
Cidadania e Desenvolvimento			X
Gestão de Conflitos e Indisciplina na sala de aula			X
Tecnologias de Informação e Comunicação			X
Educação Estética e Artística			X
Trabalho Colaborativo			X

**Quadro 22-** Principais necessidades explicitadas nos PAF da E7

<b>Principais Necessidades explicitadas</b>	<b>2017/ 2018</b>	<b>2018/ 2019</b>	<b>2019/ 2020</b>
Educação Estética e Artística	X	X	X
Didáticas específicas do grupo de docência	X	X	X
Tecnologias de Informação e Comunicação	X		X
Promoção da saúde escolar e de estilos de vida saudáveis	X		X
Necessidades Educativas Especiais - estratégias diferenciadas		X	X
Indisciplina na sala de aula	X		
Escrita criativa	X		
Novos programas- Metas Curriculares	X		
Metodologias do ensino da leitura e da escrita	X		
Métodos e técnicas de estudo e de ensino para promoção do sucesso escolar	X		
Estratégias motivacionais para a melhoria das aprendizagens		X	
Desenvolvimento de literacias da leitura e digitais		X	
Ensino experimental das Ciências/Biologia/Geologia		X	
Património local		X	
Autonomia e Flexibilidade curricular			X
Educação Inclusiva			X
Cidadania e Desenvolvimento			X
Avaliação das aprendizagens			X
Dinâmicas organizativas da escola			X

Se fizermos uma análise por escola verifica-se que a Escola 2 é aquela em que as mesmas necessidades formativas (cinco) se mantêm nos três anos analisados e quatro em dois anos consecutivos. Poderemos deduzir que as necessidades formativas não foram colmatadas com a execução do PAF.

Nas Escolas 3, 6 e 7 verifica-se que duas necessidades formativas também se mantêm nos três anos.

Nas outras três escolas (E1, E4 e E5) isso não acontece, existindo algumas necessidades que se detetaram em dois anos consecutivos (três na E1, quatro na E4 e duas na E5).

Em todas as escolas a maioria das necessidades diagnosticadas são anuais, provavelmente devido às alterações legislativas o que terá implicado uma nova dinâmica formativa.

### 3. Missão e objetivos da formação

Todos os PAF explicitam os objetivos do plano e alguns (E1, E3, E4 e E5) subdividem-nos em gerais e específicos.

O Quadro 23, apresenta os objetivos gerais nos anos letivos em análise, que se repetem nos planos de formação, indicando com X as escolas que referem esses objetivos.

**Quadro 23-** Principais objetivos explicitados nos PAF

<b>Principais objetivos explicitados nos PAF</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>	<b>E6</b>	<b>E7</b>
A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática.	X	X	X	X	X		X
O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula.	X	X	X	X	X	X	X
O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional.	X	X	X	X	X		X
A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos.	X	X	X	X	X	X	
O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem suscetíveis de gerar dinâmicas formativas.	X	X	X		X		
O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações	X	X	X	X	X		
A aquisição de capacidades, competências e saberes que que promovam a saúde e o sucesso escolar;				X			
Desenvolvimento de competências associadas a utilização de novas metodologias de ensino/aprendizagem e ao trabalho colaborativo				X			
Realização de formação específica e geral para a promoção na carreira, tendo em vista a realização profissional e pessoal.				X			
Favorecer o debate sobre problemas decorrentes da prática pedagógica;					X		
Privilegiar os professores como atores e autores do processo de formação;					X		
Promover a partilha de saberes entre professores, educadores e técnicos do agrupamento					X		

-Promover condições de resposta às exigências organizacionais do agrupamento.					X		
Diagnosticar as necessidades de formação do Agrupamento tendo em conta as metas e objetivos definidos no Projeto Educativo;							X
Valorizar a Escola enquanto local de trabalho e de formação/investigação							X
Consubstanciar uma educação inclusiva promotora de melhores aprendizagens no âmbito de uma escola verdadeiramente inclusiva							X
Desenvolver valores fundamentais de cidadania, respeito pela integridade, direitos e dignidade de cada um, junto dos alunos, através de ações de cooperação e solidariedade, envolvendo pais e encarregados de Educação;						X	
Desenvolver, em parceria com o CFETDS formação para o pessoal docente e não docente propondo temas para as ações a desenvolver no Plano de Formação para que os mesmos reforcem competências para a resolução de problemas de indisciplina/relacionais;						X	
Promover a criação de um bom clima relacional entre os membros da comunidade educativa, conjugando esforços para minorar conflitos, comportamentos de risco e enfatizar as temáticas da cidadania, da formação cívica e da educação para a saúde.						X	

Da leitura do Quadro 23 verifica-se que são definidos dezanove critérios gerais nos PAF das escolas que analisámos. Há um objetivo que é referido por todas as escolas, três objetivos referidos por seis das sete escolas, um objetivo referido por cinco e treze objetivos definidos individualmente por cada uma.

O objetivo “o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula” é o objetivo que todas as escolas querem atingir quando construíram os seus PAF.

Já objetivos como “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”, “a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas” e “o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional” são os objetivos que quase todas querem também alcançar.

A maior parte dos objetivos são definidos individualmente por cada escola, o que nos permite tirar a ilação que cada uma encara a formação contínua de forma própria e de acordo com o respetivo Projeto Educativo.

Relativamente à definição de estratégias formativas só um PAF (E1, 2019/2020, p. 2) define que “as áreas de Formação 2, 3 e 5, enunciadas na tabela 1, são consideradas de interesse relevante para todos os docentes do Agrupamento” priorizando assim as necessidades formativas, em termos de abrangência.

Quanto às modalidades de formação das ações não é privilegiada nenhuma modalidade em detrimento das outras, por nenhuma das escolas, nem são estabelecidas como prioritárias ações de formação.

#### **4. Organização da formação**

A duração global dos PAF, tal como a sua concretização não estão definidas, mas reportam-se ao ano letivo para o qual foram elaborados.

As áreas de formação elencadas de acordo com o Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, só se encontram num PAF (E5 2019/2020, p.5).

Todos definem temas e modalidades de formação na maioria das ações privilegiando os cursos e oficinas de formação das ações acreditadas pelo CCPFC e todos têm ações de formação de curta duração.

Em nenhum PAF são referenciados os recursos necessários, nem as metodologias e desenvolvimento das ações de formação.

#### **5. Acompanhamento e monitorização do plano de formação**

Quanto ao acompanhamento e monitorização do Plano de Formação, só três dos sete planos de formação (PAF E2, PAF E3, PAF E7) fazem referência a este item, indicando que este trabalho compete ao Conselho Pedagógico, considerando o disposto na legislação vigente, nomeadamente no Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho:

O Plano de Formação será avaliado no final do ano letivo e revisto sempre que se julgue conveniente, quer em função de alterações da legislação, quer em função dos documentos orientadores da vida escolar do Agrupamento e/ou de outras mudanças relevantes no âmbito da formação contínua (PAF E7 2018/2019, p.9).

Há uma escola (E3) que refere “os efeitos da implementação deste plano serão avaliados do seguinte modo: aplicação de um inquérito ao pessoal docente e não docente sobre pontos fortes e pontos fracos do plano de formação” (PAF E3 2019/2020, p. 10).

## 6. Avaliação do plano de formação

A Escola 1 assume que, “considerando o disposto na legislação vigente, o Plano de Formação deverá ser objeto de avaliação no final de cada ano letivo” e refere que compete “ao Conselho Pedagógico não apenas acompanhar a sua execução, bem como monitorizar o impacto da formação na melhoria das práticas educativas, do sucesso educativo e da qualidade do ensino e das aprendizagens” (AV PAF E1 2018/2019, p.1). Também os outros agrupamentos referem que, segundo a legislação em vigor, o Plano de Formação deverá ser objeto de avaliação no final de cada ano letivo, competindo essa avaliação ao Conselho Pedagógico (E1 2018/2019, p.1, E6 2018/2019, p.2, E7 2018/2019, p.2).

As Escolas 1, 2, 4, 5 e 7 fazem ainda uma listagem distinguindo as ações concretizadas e as não concretizadas. A Escola 2 refere que “a inviabilidade de realização de algumas ações deve-se à inexistência de formadores internos (professores das escolas associadas do CFAE) em determinadas áreas e à incapacidade financeira para assegurar a remuneração de formadores externos” e acrescenta que “a indisponibilidade temporal por parte de alguns formadores também inviabilizou a concretização de algumas ações” (Av. PAF, E2 2018/2019, p.2), no entanto, “surgiram novas ações que se realizaram por se considerarem pertinentes” (AV PAF, E2 2018/2019, p.5). Também a A7 refere “a não existência de formadores pertencentes quer ao agrupamento, quer à bolsa de formadores do CFAE (...), que tivessem manifestado e mostrado a sua disponibilidade para a realização de ações e atividades de formação (AV PAF, E7 2018/2019, p.3), apontando esta inexistência como o principal fator que inviabilizou “uma mais ampla resposta às necessidades diagnosticadas” (AV-. PAF, E 7 2018/2019, p.3).

A Escola 3, no seu PAF, assinala as perceções dos formandos sobre o próprio envolvimento, a utilidade da formação e suas forças e fragilidades:

previa que os efeitos da sua implementação fossem avaliados através da análise da avaliação da formação pela aplicação de entrevistas ao pessoal docente e não docente sobre pontos fortes e pontos fracos do plano de formação (AV PAF, E 3 2018/2019, p.1).

a opinião dos respondentes (...) sobre as ações e atividades de formação planificadas, foram as seguintes, face às seguintes dimensões: (1) Envolvimento:95 % dos participantes estiveram completamente envolvidos; (2) Utilidade:90% dos entrevistados indicaram serem muito úteis as ações de formação; (3) pontos fracos salienta-se a falta de tempo para participar nas ações com

mais dedicação e proveito e o acréscimo da participação ter como principal motivo a progressão na carreira docente; (4) pontos fortes, sobressai que este plano possibilitou desenvolvimento profissional nas áreas do trabalho colaborativo, trabalho de projeto, diferenciação pedagógica e avaliação formativa (AV PAF, E3 2018/2019, p.2).

A Escola 4 utilizou os dados do Relatório Anual de Avaliação de Atividades (2018-2019) do CFAE e realçou que a “avaliação feita pelos formandos (92,6%) considerou Excelente ou Muito Boa a ação que frequentou e destacou a pertinência, a atualidade e utilidade da mesma”, pelo que considera “que o plano de formação foi uma mais-valia no desenvolvimento do seu público-alvo (em termos profissionais, pessoais, culturais e sociais) e terá um impacto positivo nas práticas pedagógicas dos docentes e no clima organizacional do agrupamento” (AV PAF E4 2018/2019, p.4).

A Escola 5 é a única que refere que, “das ações propostas no Plano foram concretizadas 22% (AV PAF E5, p.8), justificando “o baixo grau de concretização” e salientando que “estas propostas eram compostas por um ideário de intenções a que se procurou dar resposta, sendo que seria difícil concretizá-las na totalidade, quer por falta de formadores quer pelo diminuto número de formandos” (AV PAF E5 2018/2019, p.9)

Quanto ao impacto da formação também é a única escola que a ele faz referência:

relativamente às ações dinamizadas (...) ainda não foi possível apresentar, de forma fundamentada, a avaliação do impacto no desenvolvimento profissional e na melhoria organizacional. Contudo, pode concluir-se, informalmente que, pelo facto de terem sido realizadas por iniciativa dos docentes, sendo relacionadas com as respetivas áreas curriculares e/ou projetos tiveram um contributo muito relevante para a melhoria da prática docente (AV. PAF E 5 2018/2019, p. 9).

No que concerne a sugestões de melhoria só a Escola 1 faz sugestões com vista à melhoria:

Tendo como pressuposto que este relatório é um documento de trabalho que pretende não só verificar da concretização do Plano de Formação, mas também, levar à reflexão dos efeitos das ações desenvolvidas e à partilha de opiniões, é fundamental, que a partir dele e deste confronto de ideias, se chegue a um diagnóstico o mais consensual possível dos constrangimentos e aspetos críticos e se defina o Plano de Formação do próximo ano letivo. O Conselho Pedagógico deverá emitir linhas orientadoras que

permitam aos departamentos e demais estruturas educativas proporem ações passíveis de execução e adaptadas à realidade do Agrupamento e do Centro de Formação (Av. PAF E5 2018/2019, p. 10).

## 8. Principais conclusões

Da leitura dos Planos Anuais de Formação e dos Relatórios de avaliação resultam as seguintes conclusões:

- Em todas as escolas se auscultam os docentes a nível de departamento curricular, elencando-se as necessidades detetadas;
- Não é muito clara a ligação entre o diagnóstico das necessidades e os documentos orientadores de cada agrupamento, nomeadamente com o Projeto Educativo.
- A formação não parece ser elaborada à escala da organização “escola”; a escola cinco será de todas aquela que mais reflete sobre a formação contínua e sobre os seus efeitos na escola e nos seus membros.
- As lideranças de topo parecem ter uma intervenção algo descomprometida na construção do plano de formação; a exceção é uma escola (E2, p.4) que refere “nos departamentos, após reflexão das lacunas existentes e preenchimento da respetiva grelha, esta foi posteriormente remetida à gestão. Desta forma, foi possível elaborar uma compilação das propostas recebidas, dadas a conhecer e aprovadas em Conselho Pedagógico.”
- O acompanhamento e a monitorização do PAF não são feitos de uma forma permanente ao longo do ano letivo, só no final se faz a avaliação, aparentemente mais para dar cumprimento a uma obrigação legal do que com vista à melhoria.
- A avaliação do PAF traduz-se num elencar das ações realizadas e não realizadas, com uma justificação inerente à falta de formadores internos e/ou à falta de financiamento para a contratação de formadores externos; só uma escola (E5) calcula o seu grau de concretização e reflete sobre ele; só uma escola (E3) elabora um inquérito para perceber o grau de satisfação dos docentes; tal como só uma escola (E5) se pronuncia sobre o impacto da formação na escola e nos seus atores sem, no entanto, ter dados concretos desse impacto.

## Capítulo 6

### A voz dos diretores

Neste capítulo fazemos, numa primeira parte, a apresentação dos diretores e das suas escolas e numa segunda parte abordamos as perspetivas dos diretores sobre o diagnóstico das necessidades de formação, a envolvimento dos atores escolares no processo de diagnóstico de necessidades e de construção do PAF, o processo de acompanhamento, monitorização e avaliação do PAF e os efeitos (percebidos) da formação contínua no ensino-aprendizagem.

Por fim, assinalamos alguns tópicos apresentados pelos diretores que nos levam a problematizar a sua influência no impacto da formação contínua.

Para uma leitura e interpretação mais facilitadas das respostas dadas pelos diretores nas entrevistas construímos tabelas de significações (Quadros 24, 25, 26, 27 e 28). Nestes quadros constam quatro colunas: na primeira estão indicadas as categorias; na segunda constam as subcategorias; na terceira faz-se a descrição dos dados- indicadores; na quarta coluna estão os códigos atribuídos aos inquiridos.

#### 1. Os diretores e suas escolas

Fizemos a caracterização dos diretores no respeitante à sua formação académica, ao seu percurso profissional, ao tempo de serviço na escola que dirigem, como diretores, bem como à sua qualificação para a administração/gestão escolar.

Abordamos também a planificação e gestão do seu dia a dia e quisemos saber se sentem necessidade de formação para desempenharem o cargo de diretor.

No que concerne à escola traçamos o perfil da instituição mediante a caracterização que os diretores dela fizeram (ver Quadro 24).

**Quadro 24-** Caraterização Profissional do Diretor e Caraterização da Instituição

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Nº dos Entrevistados Diretores</b>
<b>A.1. Caracterização profissional do Diretor(a)</b>	A.1.1. Formação académica	Licenciatura Pós-Graduação Gestão e Administração Escolar Mestrado	E1, E2, E4, E5, E7 Todos E3, E6
	A.1.2. Percurso/ Cargos	Exercício de funções de direção (diretor, presidente do conselho executivo/diretivo): 0-5 anos 6-10 anos 11-15 anos 16-20 anos 21-25 anos	E1, E2, E4 E6 E3 E5 E7
		Cargos de gestão (assessor, adjunto, subdiretor, vice-presidente, Presidente da Assembleia de Escola)	E1, E2, E3, E4, E5, E7
	A.1.3. Planificação do trabalho diário	Planificação	E1, E3, E4, E6, E7
	A.1.4. Benefícios da especialização em gestão e administração escolar	Troca de experiências Visão estratégica	E2, E7 E1, E3, E4, E6
	A.1.5. Necessidades formativas profissionais	Formação direta Assessorias na área financeira e jurídica	E2, E5, E3, E6, E3, E4 E7
<b>A.2. Caracterização da instituição</b>	A.2.1. Perfil da instituição (escola)	Dimensão População escolar Corpo docente	E2, E5, E7, E6 E1, E2 E4, E6

### 1.1. Caraterização Profissional do Diretor

No grupo de diretores que constitui a amostra constata-se que os diretores E1, E2, E4, E5 e E7 são licenciados e os diretores E3 e E6 são mestres, tendo todos uma especialização na área da administração e gestão escolar que lhes permitiu a troca de experiências (E2, E7), uma maior abrangência e uma visão mais estratégica de gestão, liderança (E1, E3, E4, E6) e de tomada de decisões (E3, E6):

...deu-me uma maior abrangência, uma maior visão, neste caso, sobretudo uma visão mais estratégica sobre como abordar os assuntos relacionados com a escola e os seus problemas...(E1)

...não só pela especialização em si, mas também pela troca de experiências... (E2, E7)

Julgo que foi determinante no sentido de ter uma liderança mais eficaz e de compreender perfeitamente os mecanismos da tomada de decisão e da aplicação partilhada dessas decisões...(E3)

...mais capacitados para tomarmos determinadas decisões. (E6)

Todos têm vasta experiência na gestão/direção tendo experienciado diferentes modelos de organização e gestão das escolas e desempenhado diversos cargos ao longo da respetiva carreira:

...a partir de 2005 fui assessor da presidente, (...) em 2007 (...) fui vice-presidente, em 2009 (...) adjunto do diretor, em 2013 passei para subdiretor...(E2)

... de curso, presidente da assembleia constituinte da escola... (E3)

...a minha carreira está quase na totalidade no órgão de gestão, só tenho três ou quatro anos fora da gestão... (E5)

...maioria desse tempo foi no desempenho de funções de direção, diretor ou equivalente, ou até vice-presidente...(E7)

A maior parte deles (E1, E3, E4, E6, E7) considera que mesmo que planifiquem o seu dia a dia essa planificação normalmente não é cumprida porque urge resolver problemas do quotidiano e solicitações que estão sempre a surgir:

... nunca consigo executar aquilo que trago para fazer, há sempre outras coisas a sobreporem-se...(E1)

...às vezes penso fazer uma coisa e quando chego à escola surgem-me outras e têm que ser resolvidas ...(E3)

... todos os pequenos problemas que acontecem na escola tudo acaba por ir ter diretamente com o diretor. (E4)

... resolver os problemas que surgem no dia a dia, o que nos deixa pouco tempo para planeamento...(E7)

Os diretores sentem falta de formação direta essencialmente nas áreas administrativa, económica/contabilidade e jurídica (E2, E3, E5, E6) ou mesmo de assessorias específicas nessas áreas (E7).

A minha maior dificuldade no desempenho do cargo é na área administrativa, na área da gestão, portanto tudo o que mexe com os serviços administrativos... (E5)

...contabilidade e parte jurídica, eu precisava muito de formação... (E6)

Mais do que falta de formação numa área específica eu acho que sinto falta de assessorias em áreas específicas... da parte financeira e também na parte jurídica. (E7)

Houve um diretor (E4) que salientou uma necessidade formativa noutra vertente “a minha maior falta é em termos da área da informática. Como temos um conjunto de plataformas de exigência informática bastante elevada”.

## 1.2. Caraterização da instituição

Quanto ao perfil da instituição, os diretores referenciaram que as escolas são de pequena dimensão (E2, E5, E7) mas acrescentam que isso pode-se tornar vantajoso em termos de resolução de problemas e de gestão pois permite um contacto muito próximo entre todos:

... alguma proximidade com os alunos, com os encarregados de educação porque, posso dizer, que desde que eu sou diretor não tenho nenhum aluno que resida no conselho que não esteja na escola...(E2)

...é um contacto mais de conhecimento evitam-se ordens de serviço e coisas assim porque há uma proximidade muito maior... (E5)

Contudo, porque é menor a quantidade do capital humano disponível, acabam por se “recorrer sempre dos mesmos” (E5) e tal facto redundando em sobrecarga de trabalho: torna-se “duro trabalhar aqui...” (E5).

Os diretores das E1 e E2 salientam a existência de um grupo significativo de alunos imigrantes e/ou de etnia cigana, que, apesar de bem integrados na comunidade, contribuem para aumentar o problema da falta de assiduidade e do abandono precoce:

...qualquer motivo é motivo para faltar... (E1)

... eu estava a falar do constrangimento disto..., como aparecem, também desaparecem e depois ficamos sempre na dúvida se isso não é abandono escolar ... (E2)

Salientam também o elevado número de alunos de famílias economicamente carenciadas (E2, E3, E4) e o modo como isso se reflete no processo de ensino/aprendizagem: “...serem alunos carenciados no escalão A, também tem bastantes dificuldades...” (E4)

A E3 distingue-se das demais porque é uma “escola vocacionada para o ensino e formação profissional (...) empreendedora (...) solidária também, (...) temos alunos muito carenciadas que aqui albergamos, damos comida, alojamos...”

Um diretor referencia também o facto de o corpo docente estar envelhecido, o que pode constituir um (...) entrave à inovação: “um corpo docente já com uma certa idade que dificulta também alguns aspetos da inovação...” (E4)

## **2. Perceções e perspetivas dos diretores**

A auscultação da voz dos diretores incidiu no diagnóstico das necessidades de formação (na ótica dos professores e/ou da escola como organização), na envolvência dos vários atores escolares (nomeadamente, o diretor e os professores) no processo de construção do PAF, os modos de monitorização e avaliação deste e nos efeitos (percebidos) que a formação contínua realizada terá produzido nas práticas docentes, nos resultados escolares e na própria escola enquanto organização. Por fim, identificamos alguns tópicos que emergem das reflexões finais dos diretores que ajudam a problematizar a sua influência no impacto da formação contínua.

### **2.1. Diagnóstico das necessidades de formação**

Nesta categoria quisemos saber como se faz o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes e da escola, enquanto organização, em termos de procedimentos, como a partir daí se constrói o PAF e se este vai de encontro e pretende dar resposta às necessidades detetadas.

Para isso definimos seis subcategorias: motivação para definição das necessidades formativas dos docentes, processo de identificação das necessidades dos docentes, fontes documentais consultadas, preparação do plano de formação, PAF construído à escala da escola e identificação das necessidades de formação da escola (ver Quadro 25).

**Quadro 25-** Diagnóstico das necessidades de Formação dos docentes e Necessidades de formação da organização escola

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Nº dos Entrevistados Diretores</b>
<b>B1. Diagnóstico das necessidades de Formação dos docentes</b>	B.1.1. Motivação para definição das necessidades formativas dos docentes	Progressão na carreira Valorização pessoal e profissional Novas ferramentas	E1 E1, E2, E5, E6, E7 E3, E4
	B.1.2 Processo de identificação das necessidades dos docentes	Grupos/Departamentos Conselho Pedagógico	E1, E2, E5, E6, E7 E1, E4
	B.1.3 Fontes documentais consultadas	Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55 Projeto Educativo Relatório Avaliação Externa Relatório Autoavaliação PPM	E1, E4 E1, E2, E3, E4, E5, E7 E2, E3 E3, E5 E5
	B.1.4 Preparação do Plano de formação	O diagnóstico na génese do PAF Articulação com o CFAE	E2, E4 E1, E5
<b>B2. Necessidades de formação da organização escola</b>	B.2.1. PAF construído à escala da escola	Envolvência das estruturas intermédias	E1, E4
	B.2.2 Identificação das necessidades de formação da escola	Relatório de avaliação externa Relatório de autoavaliação Informalmente	E3 E7 E5

### 2.1.1. Diagnóstico das necessidades de Formação dos docentes

Quanto às motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes “têm a ver exatamente com a necessidade que cada professor sente ou acha que precisa” (E2), nomeadamente:

- a sua crença de “que a formação é fundamental para o desempenho dos docentes” (E7);
- a expectativa de “que os professores se possam atualizar e estejam continuamente o mais aptos possível à resolução dos desafios que se colocam no dia a dia” (E7);
- a valorização da formação porque, “para além da progressão na carreira” (E1), permite a aquisição de “novas ferramentas para a prática letiva” (E4) e leva à “valorização pessoal e profissional” (E1).

O diagnóstico normalmente é feito ao nível dos grupos de recrutamento, depois passa pelo próprio departamento (E1, E2, E5, E6, E7) e depois é aprovado em conselho pedagógico (E1, E4). Para isso a E5 recorre à aplicação de um questionário online:

... quando nós fazemos o levantamento dessas necessidades da formação em departamento nós aplicamos um questionário online, fazemo-lo através de um questionário online, não é propriamente cada um dizer oralmente em conselho de departamento o que é que precisa, há um questionário, um formulário próprio para o professor livremente poder fazer aí o seu registo, e até opiniões e sugestões...

As fontes documentais consultadas para o diagnóstico das necessidades foram:

- o Projeto Educativo do agrupamento (E1, E2, E3, E4, E5, E7), que é considerado “o documento orientador, chapéu e mais importante” (E4), “...resultou de contributos participados, veio de baixo...” (E5) e “...define claramente para onde é que queremos ir...” (E2);
- o relatório de avaliação externa que “... dá-nos alguns indicadores sobre a visão do ministério, para onde é que quer que a educação caminhe...” (E2);
- o relatório de autoavaliação “... que nos faz o reporte e monitorização das situações com propostas de melhoria...” (E3) e “porque traz sempre orientações e sugestões da equipa que nos ajudam depois a dar resposta a esse pedido”; (E5)
- o PPM, “... o nosso grande documento... onde temos contratualizadas as metas com a DGE.” (E5);
- a legislação aplicável, nomeadamente os Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55 que “... têm estado a ser tidos em conta nessa definição, ... e, portanto, também são os normativos que normalmente presidem ao diagnóstico das necessidades de formação. “(E1), “... houve muita formação fruto da publicação e promulgação dos Decretos-Lei...” (E4).

Depois de feito o diagnóstico das necessidades e “em função” dele, “elabora-se um conjunto de ações que vão de encontro precisamente a essas necessidades, para colmatá-las. “(E4) que constam do PAF que é aprovado em Conselho Pedagógico e “é proposto (...) e articulado com o centro de formação de acordo com as disponibilidades dos formadores existentes...” (E1)

### **2.1.2. Necessidades de formação da organização escola**

Importa nesta categoria perceber se o PAF foi construído à escala organização escola.

Os diretores consideram que o PAF foi construído à escala da organização da escola porque envolve vários atores da escola: “... começa nos grupos disciplinares, passa pelos departamentos curriculares, é aprovado em conselho pedagógico...” (E1, E4).

As necessidades de formação da escola enquanto organização são detetadas sobretudo através de um “contacto muito informal, de uma partilha, de uma conversa permanente e às vezes de ideias que se trocam ... se calhar precisávamos de ir por aqui e vamos trocando impressões e vamos amadurecendo e é assim, é numa informalidade...” (E5) só possível porque “... a escola é muito pequena” (E5).

Contudo, este processo de diagnosticção apresenta fragilidades, até porque “.... a sensibilidade, (...) que nós acabamos por ter ao longo do ano, (...) tem um grande grau de subjetividade porque a perceção que eu posso ter pode não ser a mesma que outra pessoa teria perante o mesmo cenário“(E7).

Por outro lado, é ainda preciso ter em conta o “conhecimento no terreno das situações que são necessárias melhorar, e são sempre muitas” (E3) e, por isso, o diagnóstico das necessidades de formação da escola, enquanto organização, passa ainda pela análise dos “relatórios da equipa de avaliação externa...” (E3) e dos “relatórios de autoavaliação...” (E7).

### **2.2. Envolvência dos atores escolares no processo de diagnóstico de necessidades e de construção do PAF**

Nesta categoria, pretendeu-se identificar o grau de envolvência por parte do diretor e de outras lideranças e compreender como agem (atitudes, posições e compromissos que assumem) no diagnóstico das necessidades de formação e na construção do PAF.

Para o efeito, definiram-se quatro subcategorias, a saber, envolvimento do diretor e de outros participantes, a priorização das necessidades detetadas e o grau de participação dos docentes nas ações e na formação. (ver Quadro 26)

**Quadro 26-** Envolvência dos diretores no diagnóstico das necessidades e na construção do PAF formação da organização escola

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Nº dos Entrevistados Diretores</b>
<b>C1. Envolvência dos atores escolares no diagnóstico das necessidades e na construção do PAF</b>	C.1.1. Envolvimento do diretor	Sem interferência Sem participação ativa Orientação/ coordenação Com participação ativa	E1, E2 E1, E6 E2, E3, E7 E3, E4, E5
	C.1.2. Outros participantes	Membro da SFM Conselho pedagógico Biblioteca escolar	E1, E3, E4, E5, E6, E7 E2, E3, E5 E3
	C.1.3. Priorização das necessidades detetadas	Normativos Transversais Projetos Sem necessidade de priorização	E1 E2, E3, E7 E4 E5, E6
	C.1.4. Participação dos docentes nas ações e na formação	Colmatar das necessidades sentidas Envolvência nas tomadas de decisão Progressão na carreira Calendarização adequada	E1, E2, E4, E7 E2, E3, E5 E6 E5

### 2.2.1. Envolvimento e papéis dos diretores

Nesta categoria verificam-se três situações diferentes:

- há diretores que não interferem, não participam ativamente no diagnóstico das necessidades e na construção do PAF:

Não tenho grande interferência nesse diagnóstico, portanto aí há uma autonomia quase total dos departamentos curriculares... (E1)

...não há digamos que uma participação ativa no diagnóstico dessas necessidades de formação até porque (...) elas vão de encontro aos objetivos do projeto educativo que é o documento que preside à elaboração do plano de formação, portanto (...) não haverá grande necessidade de intervenção, neste caso do diretor. (E2)

O meu papel aqui não tem sido muito ativo... (E6)

- há outros que orientam e coordenam o processo pois são presidentes do conselho pedagógico, órgão onde o PAF é aprovado:

O meu papel é sobretudo de orientador dos trabalhos. É necessário colocar os pontos de ordem nas reuniões, discutir os assuntos, essas indicações são dadas no conselho pedagógico para os coordenadores (E2)

O meu papel é fundamentalmente de coordenador e de recolha de sensibilidades e de necessidades. Inicialmente tive que ser o motor, isto é, tive que impor praticamente formação agora já são eles que pedem (E3)

...o diretor tem sempre um papel, um papel formal, se quisermos, quanto mais não seja enquanto presidente do conselho pedagógico... (E7)

- E um terceiro grupo de diretores que participam ativamente e se envolvem:

O meu papel é ir falando com os professores, ver quais são as necessidades, por um lado e por outro lado, ver em função do projeto educativo e dos outros projetos da escola qual é a formação que se adapta e que necessitamos de desenvolver naquele momento. (E4)

Acompanho muito a formação que é feita no agrupamento, porque faço muita dessa formação ou quando não faço vou monitorizando, informalmente, sobre como é que está a funcionar, então e ontem correu bem? então e este formador é bom? (...), como líder do agrupamento, também vou sentindo a necessidade de formação nalgumas áreas e pronto é esta conjugação de ir observando, também de sentir é por aqui que eu vou, que eu me vou envolver na construção do plano de formação. (E5)

### **2.2.2. Outros participantes**

Para além da envolvimento dos diretores quem mais participa na preparação e na elaboração do PAF são os membros da SFM (E1, E3, E4, E5, E6, E7), o conselho pedagógico (E2, E3, E5) e a biblioteca escolar (E3), “no fundo através deles está a escola toda” (E3).

### **2.2.3. Priorização das necessidades de formação**

Alguns diretores não consideram que haja necessidade de priorizar as necessidades elencadas pois partem “do princípio de que quando um grupo diz qual é a formação que pretende (...) é toda prioritária (...), porque eles são bastante incisivos e seletivos naquilo que pretendem” (E6) e assim, dizem, não há “essa necessidade de priorizar” (E5)

Outros diretores priorizam essas necessidades de acordo com alguns parâmetros:

- - **serem ações concretizáveis e transversais**, “se não podermos dar resposta a todas obviamente procuramos ir por aquelas que são mais transversais” (E2, E7), dando “maior realce às ações de formação de carácter pedagógico do que às de carácter mais específico” (E3).
- **de acordo com as políticas educativas**, “a prioridade foi dada aqui no agrupamento (...) no âmbito dos normativos quer no 54 quer no 55, nomeadamente a avaliação (...) cidadania e desenvolvimento, (...) tem a ver (...) com a nova realidade e que a escola tem que estar preparada (...) e responder cabalmente (E1).
- **de acordo com os projetos a desenvolver** na escola, a prioridade vai ser “...em função precisamente das necessidades dos professores, dos projetos” (E4).

#### 2.2.4. Participação dos docentes nas ações e na formação

Para que a participação dos docentes seja alargada, os diretores envolvem-nos nas tomadas de decisão:

...é preciso envolvê-los nessas tomadas de decisão quando é a elaboração, sentirem que realmente é aquilo que eles precisam (E2)

Sendo integrantes ativos da tomada de decisão, responsabilizando-os, envolvendo-os e mostrando-lhe o caminho, isto é, eles perceberem que vale a pena, porque o resultado final depois é compensador, para eles mesmos, para sua realização profissional, porquê? Porque sabem que vão ter menos questões de indisciplina vão ter menos absentismo e vão ter um ambiente de trabalho e de realização profissional bastante melhor. (E3)

E os docentes participam ativamente se sentirem que a formação vai de encontro às suas necessidades, colmatando-as:

Se são eles próprios a dizer e a sentir essa necessidade de formação, está garantida a participação dos mesmos. (E1)

Consegue-se, precisamente se for de encontro às necessidades dos docentes. (E4)

...procurando dar resposta áquilo que eles solicitaram, por uma questão de coerência, será suposto se foi solicitado por eles, participarão mais ativamente e empenhadamente... (E7)

Segundo o diretor da E7, a participação dos docentes também será maior “se a calendarização da ação da formação for o mais adequada possível”.

Por outro lado, a progressão na carreira foi apontada por um diretor (E6) como sendo “a principal razão porque os docentes fazem formação”, considerando no entanto que seja pelo que for, “se houver formação, há proveito (...) e fica informação que é útil aos docentes”.

### 2.3. Acompanhamento, monitorização e avaliação do PAF

Nesta categoria, pretende-se saber se é feito o acompanhamento, a monitorização e a avaliação do plano de formação, como é feito, e quais são as finalidades da avaliação do PAF. Para isso foram definidas as subcategorias: acompanhamento e monitorização e avaliação. (ver Quadro 27)

**Quadro 27-** Acompanhamento, monitorização e avaliação do PAF

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Nº dos Entrevistados Diretores</b>
<b>D1. Acompanha- mento, monitorização e avaliação do PAF</b>	D.1.1. Acompanhamento e monitorização	Relatórios periódicos Conselho pedagógico Equipa do Plano de melhoria Diretor e coordenador SFM Coordenador SFM	E1 E3 E4 E5 E6, E7
	D.1.2 Avaliação	Instrumentos e técnicas: Relatório final Conselho pedagógico Equipa do plano de melhoria Análise de dados Questionário Sem instrumentos	E1, E5 E3 E4 E6, E7 E2, E3, E4 E7
		Finalidades: Redefinição de estratégias Impacto da formação Melhoria	E3, E7 E4 E5

#### 2.3.1. Acompanhamento e monitorização

O acompanhamento e monitorização do PAF tem sido feita pelo professor responsável da formação de cada escola (E6, E7). São eles que fazem “o levantamento das ações que foram realizadas, que foram concretizadas” (E7), “através de relatórios

periódicos (...) coincidentes com finais do período ou início do período, tendo em conta o volume de formação já executado” (E1).

Por outro lado, o “conselho pedagógico reflete frequentemente e faz pontos de situação (E3) e nele o diretor tem participação ativa.

Na E5 é o seu diretor que assume a função de acompanhar e monitorar a formação: “vou fazendo essa monitorização informalmente quando pego no plano e vou vendo o que é que está feito, o que é que já se conseguiu fazer, o que é que ainda falta fazer”. Já na E4 “esse acompanhamento e monitorização é realizado por uma equipa que é a equipa do plano de melhoria”.

### 2.3.2. Avaliação

A avaliação é feita “com um relatório final (E1, E5) tendo em conta aquilo que o plano de formação apresentava e aquilo que foi efetivamente executado” (E1).

Para a elaboração deste relatório final, nas escolas E2, E3, E4, E5 é aplicado um questionário aos docentes que fazem formação (E2) ou a todos os docentes (E3, E4, E5). As escolas E1, E6 e E7 não aplicam questionários, fazem o relatório “com base nos documentos e nessas evidências, nomeadamente no volume de formação e número de participantes” (E1), “pelos dados existentes, nomeadamente das ações que foram propostas as que foram concretizadas e a sua participação.” (E7)

A avaliação do PAF permite:

Redefinirmos a estratégia, ou não, e serve para que nós programemos a formação dos anos seguintes tendo sempre em mente os objetivos que nos propomos no projeto educativo, as metas a atingir. (E3),

... corrigir um pouco o caminho a seguir, para melhorar. (E4),

... ponderarmos e refletirmos na elaboração do PAF do ano seguinte, a ver se efetivamente estamos a conseguir ir ao encontro daquilo que são as solicitações, ou pelo menos da forma que era expetável pelos docentes, para podermos realmente corrigir as situações que possam não terem corrido tão bem, na elaboração do próprio plano. (E7)

... aferir de que temos um corpo docente empenhado na sua valorização pessoal e profissional, sobretudo profissional, essencialmente nisso, não tem sido feita uma avaliação, digamos da formação, no âmbito da repercussão que tem vindo a verificar-se ao nível dos alunos, mas serve-nos para poder, de certa forma,

congratularmo-nos com essa vontade de uma permanente atualização do corpo docente do agrupamento. (E1)

#### 2.4. Efeitos da formação contínua no ensino-aprendizagem

Esta categoria visa constatar se é e como é analisado o impacto que a formação contínua produz no processo de ensino e de aprendizagem a diferentes níveis: ao nível pessoal e profissional dos docentes, ao nível dos resultados escolares e ao nível da organização. Pretende-se também aferir o papel do diretor na análise desse impacto. Para isso foram definidas as subcategorias: efeitos da formação contínua ao nível pessoal e profissional dos docentes, ao nível dos resultados escolares e ao nível da organização e ainda papel do diretor neste processo (ver Quadro 28).

**Quadro 28-** Efeitos da formação contínua no ensino-aprendizagem

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Nº dos Entrevistados Diretores</b>
<b>E1. Efeitos da formação contínua no ensino- aprendiza- gem</b>	E.1.1. Ao nível pessoal e profissional dos docentes	Sem análise formal Feedback dos formandos Trabalho colaborativo Literacia digital Novas práticas	E2, E5, E6, E7 E3 E1 E4 E5
	E.1.2 Ao nível dos resultados escolares	Avaliação dos resultados Mudança de paradigma Novas ferramentas/nova aprendizagem	E1, E2, E6, E7 E3, E4 E3, E4
	E.1.3 Ao nível da organização	Ambiente na escola /agrupamento Mudança	E1, E2, E4, E6 E3, E5, E7
	E.1.4 Papel do diretor	Relatórios Perceção /ler/falar Proximidade/Informalidade	E1, E6 E2, E3, E4 E5

##### 2.4.1. Efeitos da formação contínua nas práticas docentes

Os diretores quando questionados se faziam alguma análise para perceberem se houve mudança na sua escola, depois de se ter desenvolvido o PAF, a nível pessoal e profissional dos docentes, admitem ( E2, E5, E6, E7) que “de uma forma metódica não é feita realmente nenhuma avaliação, há uma avaliação empírica” (E7) com “um enorme grau de subjetividade” (E7), mas têm a perceção (E5, E6) que os professores que frequentam ações de formação estarão mais dispostos e mais habilitados a exercer a função docente” (E6) já que “chega-nos facilmente o feedback deles e eles fazem questão

de realçar quando introduzem mudanças que são despertadas nessa formação” (E3). Assim, realçam maior receptividade à mudança, melhoria do trabalho colaborativo e verbalização de algumas práticas:

Noto uma evolução, noto uma abertura, noto uma receptividade à mudança a novas práticas (...) noto aqui muita abertura no espaço da sala de aula, na coadjuvação, na assessoria, na porta aberta. (E5)

Temos vindo a registar uma melhoria do trabalho colaborativo, é mais frequente agora ver as pessoas a trocarem ideias, a fazerem propostas mais de âmbito interdisciplinar do que só apenas no âmbito disciplinar e sobretudo pelas atas dos conselhos de turma onde se vê de facto já alguma melhoria e alguns projetos interdisciplinares que têm vindo a surgir. (E1)

...o “eu” continua presente, aliás nós todos fomos formados um pouco assim, o “eu faço”, “eu faço assim”, mas pelo menos já há alguma troca, e há algum diálogo do “eu faço”, “eu faço assim” pelo menos já é dito, já é verbalizado, “eu faço assim”. (E1)

Em suma, percebem que a formação, a frequência das ações de formação, terá contribuído para um melhor ambiente de ensino/aprendizagem na escola e uma das áreas que mudou foi “a nível da informática” (E4) pois os docentes passaram “a utilizar outras técnicas “(E4).

#### **2.4.2. Efeitos da formação contínua nos resultados escolares**

No que concerne aos resultados dos alunos, os diretores afirmam que fazem essa avaliação (E2, E5, E6, E7), mas alegam que existem “muitos fatores que são responsáveis por esses resultados” (E7), pelo que não têm evidências que provem ou quantifiquem a intervenção da formação contínua frequentada pelos professores, nesses resultados.

Contudo, consideram que “o professor que frequenta essas ações e que fica imbuído desse espírito de mudança e aderem à mudança de paradigmas é o professor que retém menos alunos, é o professor que tem menos participações disciplinares” (E3) e “são os professores que estão mais felizes e com maior autoconfiança” (E3) pois “têm novas ferramentas para ir de encontro às necessidades dos alunos, à nova aprendizagem” (E4). Ora se “melhora a prática docente” (E4), melhoram também as “aprendizagens dos alunos” (E4). Essa melhoria traduz-se “numa melhoria dos resultados significativa” (E1) a que não são alheias “as formações, no âmbito da avaliação, [que] têm contribuído para

uma melhoria significativa, (...) aquela avaliação sumativa está a ser começada a pôr de lado e a valorizar-se mais a avaliação formativa, a avaliação para as aprendizagens” (E1).

#### **2.4.3. Efeitos da formação contínua ao nível da escola enquanto organização**

Relativamente aos efeitos que a formação contínua e o desenvolvimento do PAF têm ao nível da escola enquanto organização os diretores consideram que:

A formação serve para quebrar algumas resistências e serve também sobretudo para aproximar as pessoas e para criar alguns laços entre pessoas que não os tinham (...) levam as pessoas a perderem a vergonha de mostrarem aquilo que de bom que fazem (...) [levando assim a] uma melhoria do ambiente da escola. (E1) Há sempre mudança, há sempre qualquer coisa que fica, pode não ser tudo aquilo que se pretende, podemos não obter no final do ano com esse plano de formação, digamos, ter obtido resposta aos objetivos todos a que nos propusemos no plano, mas nunca é um trabalho em vão, nunca, fica sempre alguma coisa de novo. (E5) Verificam-se mudanças (...) a formação contínua terá um forte impacto, estou certo. [Por exemplo] a utilização das novas ferramentas digitais e a sua aplicação até nos tempos que correm, provocados pela pandemia, foi um dos aspetos mais relevantes. Estou convencido que há uns anos atrás, se agora não foi fácil, teria sido muito mais difícil, nalguns casos impensável até, fazer-se um ensino à distância nos moldes em que fizemos. (E7)

#### **2.4.4. O papel do diretor relativamente ao impacto da formação contínua na melhoria do serviço educativo prestado pela escola**

O papel do diretor na verificação dos efeitos que a formação contínua produz no modo de ensinar e no modo dos alunos aprenderem passa pela observação, pela leitura, pela perceção: “nós conseguimos ler, fazer leituras e temos esta perceção (...) tem que estar implícito na característica de diretor, é ler bem.” (E2), “percebemos rápido, porque o professor não trabalha isolado numa ilha” (E3).

Outra maneira de agir é, em primeiro lugar, “falar com os professores (...) levar a que se preparem de outra maneira para que os alunos aprendem melhor” (E4). É também falar com os alunos porquanto “eles dizem-nos coisas muito importantes, eles têm um olhar muito diferente, são críticos e eu acho que nós não devemos ter medo das críticas dos alunos, eles são muito críticos, mas muito observadores e muito sinceros” (E5).

“Temos aqui alguns casos, que os alunos acham que as aulas eram uma coisa massuda, livresca, (...) com as novas formações tornou-se muito mais apelativo (E4).

Esta disponibilidade para abordar as pessoas da escola, nomeadamente os professores e os alunos, só é possível com “um trabalho de proximidade (...) e uma informalidade” (E5) que se verifica nas escolas de pequena dimensão.

Outros diretores preferem agir de uma forma mais formal através de um relatório final (E1) ou da apreciação dos resultados da avaliação no conselho pedagógico (E6) e tirar daí as ilações/conclusões.

## **2.5. Alguns tópicos para o questionamento da influência dos diretores no impacto da formação contínua**

No fim da entrevista numa questão final foi solicitado aos diretores se pretendiam acrescentar alguma coisa. Salientamos aqui os tópicos reflexivos que emergem das suas alegações.

Primeiro, a dificuldade em discernir o que depende das aprendizagens coletivas no quotidiano escolar e as que derivam especificamente da formação formalizada:

Eu acho que os professores estão em formação, não é contínua, é constante, no dia a dia, em tudo e mais alguma coisa e todo este processo de formação, temos muita dificuldade em avaliá-la ou ter evidências dessa avaliação, mas por outro lado temos uma grande perceção da sua eficácia (...) há muita gente que se forma com os conteúdos que são abordados nas reuniões e com a ordem de trabalhos e os pontos que são tratados. (E2)

Depois, o facto de focar a atenção na gestão do quotidiano escolar e o afastamento do que se passa efetivamente com o exercício profissional em situação de aula:

Quanto à minha liderança, eu gostava de ter mais tempo para me dedicar à escola, para “pensar a escola”, (...) aquilo que era importante era libertarem-nos das burocracias, (...), ter tempo de andar a correr a escola, falar com os alunos, ver o que é que está a ser feito, alertá-los. Devia estar mais preocupado como é que estão a decorrer as aprendizagens, como é que os alunos estão a aprender ou se não estão a aprender, se há ali falhas, (...) sair do gabinete, e (...) no caso do plano de formação também era importante saber muitas vezes, no próprio local, como é que os professores estão a dar as aulas, o que é que estão a sentir, o que é que é necessário...(E4)

Por fim, a afirmação do importante papel do diretor na motivação dos professores para a formação contínua e na sensibilização para a sua necessidade quer para os próprios docentes quer para a melhoria da ação educativa da escola:

Entendo que efetivamente a formação contínua se torna cada vez mais relevante, (...) as solicitações às escolas e por consequência aos docentes, são diferentes, são cada vez mais, e, portanto, é preciso, (...) dar resposta a estas solicitações, (...) é fundamental que haja esta formação contínua. Além disso (...) também facilita a partilha que também é outro aspeto relevante. O diretor tem que ter a capacidade de motivar e explicar ao seu corpo docente de que (...), a formação deve servir para que o docente evolua e adquira novas competências. Nesse sentido, nos órgãos próprios e por isso ele também neles tem assento (...), deve de motivar e realmente evidenciar a importância da formação, que naturalmente também deve de ir ao encontro daquilo que são as necessidades do agrupamento e aquilo que é o sentir de todo o corpo docente. (E7)

### **3. Principais Conclusões**

Tal como nos propusemos no início do capítulo foram abordadas as perspetivas dos diretores sobre o diagnóstico das necessidades de formação, a envolvência dos atores escolares nesse processo e na elaboração do PAF, o acompanhamento, monitorização e avaliação do PAF e ainda os efeitos (percebidos) da formação contínua no ensino-aprendizagem.

O diagnóstico das necessidades dos docentes é feito ao nível dos grupos de recrutamento, e/ou departamentos e é aprovado em conselho pedagógico. O que motiva os professores a fazerem esse diagnóstico é o pressuposto de que a formação permite o seu enriquecimento pessoal e profissional, tornando-os mais habilitados, mais aptos para ensinar melhor, mas para isso a formação tem que ir de encontro às suas necessidades. Alguns diretores não consideram que haja necessidade de priorizar as necessidades elencadas, pois, se foram sentidas, todas devem ser colmatadas. Outros diretores priorizam essas necessidades de acordo com alguns critérios, nomeadamente: serem ações concretizáveis e transversais, irem de encontro às políticas educativas e aos projetos a desenvolver nas respetivas escolas / agrupamentos.

O diagnóstico das necessidades da escola, enquanto organização, é feito de uma forma pouco formal, sem rigor, com uma grande carga subjetiva baseada nas percepções e no diálogo informal.

Relativamente à envolvimento dos diretores, constata-se que há diretores que não interferem, não participam ativamente no diagnóstico das necessidades e na construção do PAF, outros que orientam e coordenam o processo enquanto presidentes do conselho pedagógico e um terceiro grupo de diretores que participam ativamente e se envolvem.

Para além dos diretores quem mais participa na preparação e na elaboração do PAF são os membros da SFM e do conselho pedagógico.

Para que a participação dos docentes seja alargada, os diretores envolvem-nos nas tomadas de decisão e os docentes participam ativamente se sentirem que a formação vai colmatar as suas necessidades.

O acompanhamento e monitorização do PAF tem sido feito essencialmente pelo professor responsável da formação que faz o levantamento das ações que foram concretizadas. A avaliação é feita tendo por base aquilo que o plano de formação apresentava e aquilo que foi efetivamente executado. Essa avaliação é redutora, pois só se verifica o que foi feito e o que não foi feito.

Não fica muito claro a influência da avaliação do PAF na programação da formação seguinte, corrigindo ou não a linha formativa que tem vindo a ser implementada.

Quanto aos efeitos da formação contínua, os diretores admitem que não fazem nenhuma avaliação formal e metódica, mas consideram que os professores que frequentam ações de formação estão mais recetivos à mudança e ao trabalho colaborativo, assim como revelam maior autoconfiança para a introdução de novas práticas e contribuem para um melhor ambiente de ensino/aprendizagem na escola levando a uma melhoria significativa dos resultados.

## Conclusão

Neste capítulo apresentam-se as conclusões do nosso estudo, estabelecendo pontes entre as questões de partida, os resultados obtidos e outros estudos. Escolheu-se como método de triangulação de dados a técnica da pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, enquadrando estes dados no referencial teórico, de forma a ampliar as possibilidades de produção do saber.

O nosso estudo procura responder à questão central que orientou toda a investigação: *Como se envolvem os diretores das escolas na formação contínua e no desenvolvimento profissional dos professores?*

De acordo com os dados que obtivemos, podemos afirmar que o envolvimento dos diretores em cada fase do plano de formação varia entre a não interferência, a orientação e coordenação formal como presidente do conselho pedagógico e a participação ativa.

Começamos por referir que os diretores da nossa amostra têm todos uma grande experiência na liderança pois desempenharam, ao longo das suas carreiras, diversos cargos e exercem funções de direção há já alguns anos (de 4 a 24 anos). Frequentaram todos uma especialização na área de administração e gestão escolar, o que lhes proporcionou uma visão mais sustentada de gestão, liderança e tomada de decisões.

Contudo, mediante as funções que lhe são conferidas no atual quadro normativo, os diretores admitem falta de formação essencialmente nas áreas jurídica, administrativa, da contabilidade e mesmo de informática, o que vai de encontro a outros estudos realizados onde também é realçada a falta de formação que os diretores sentem nalgumas áreas nomeadamente jurídica e da contabilidade (Alves et al., 2020, p. 135, 140-141).

Outro estudo que está de acordo com o que os diretores da nossa amostra admitiram relativamente ao modo como ocupam o seu dia a dia foi desenvolvido por vários investigadores espanhóis e portugueses para conhecer e compreender o estilo e as práticas de liderança dos diretores escolares portugueses, em que procederam a uma investigação qualitativa, e uma das conclusões a que chegaram é a mesma do nosso estudo. Concluiu-se que “os directores estan bastante atrapados por las tareas administrativas para mantener sus organizaciones sen funcionamiento, esto los deja poco tiempo para ser verdaderos líderes pedagógicos” (Alves et al., 2020, p. 140).

Raul Pina (2015, p. 61) sublinha também essa exigência aos diretores e, invocando estudos realizados por outros investigadores, reitera o desgaste e descontentamento dos

mesmos nas tarefas administrativas em detrimento das tarefas educativas. A investigação tem seguido o caminho de conhecer o comportamento dos diretores em relação ao ensino e tem concluído que “os resultados da aprendizagem melhorarão se os diretores forem capazes de estarem mais tempo em tarefas que estejam diretamente relacionadas com este processo principal” (Leithwood & Jantzi, 1990, citados por Pina, 2015, p. 61.).

Face a estes dados que a investigação tem fornecido nos últimos anos, Alves et al., (2020, p.150) recomendam, a quem de direito, a redução das “plataformas de controlo central”, pois até se verifica, muitas vezes, uma duplicação no pedido da informação, já que roubam muito tempo ao tempo dos diretores, que deve estar focalizado noutra(s) direção(ões), sugerindo também que o preenchimento destas plataformas seja delegado nos serviços administrativos, capacitando-os e responsabilizando-os.

Por outro lado, os diretores passam a maior parte do seu tempo a “satisfazer as necessidades imediatas” (Alves et al., 2020, p. 136) não restando tempo para pensar as escolas para estar com as pessoas, ou seja, para o mais importante. O diretor da E4, no nosso estudo, refere neste sentido, que não resta tempo “para pensar a escola”.

Constata-se assim que, mesmo quando os diretores procedem a uma planificação mais rigorosa para o seu dia a dia, essa planificação acaba por não ser cumprida porque estão sempre a surgir novos problemas, há sempre novas situações a sobreporem-se e que é urgente serem resolvidas, pois vigora um *modus operandi* em que “tudo acaba por ir ter diretamente ao diretor” (diretor da E4).

Pelo exposto, concluímos que o perfil de diretor que predomina, na nossa amostra, é um perfil diretivo de gestão que se tem preocupado essencialmente com o trabalho quotidiano acatando as diretivas hierárquicas, em detrimento de um perfil diretivo, orientado para a mudança /inovação da organização escolar, que, fazendo uso de uma liderança pedagógica efetiva, inspire o coletivo com a sua visão e propósito (Bolívar, 2009) e leve à construção de uma escola aprendente. Nesta conceção, a formação contínua pode alavancar este processo, construindo-se uma comunidade de “aprendizagem organizacional” (Ferreira, 2008, p. 246).

Especificando a pergunta de partida, formulamos três questões que balizaram o estudo. Procuramos, agora, sistematizar as respostas obtidas na investigação.

1. *De que forma as lideranças de topo (diretores de AE) sentem e pensam a necessidade da formação contínua dos professores para o desenvolvimento profissional e organizacional?*

Entrevistamos os diretores para conhecermos as suas perspetivas sobre a elaboração do diagnóstico das necessidades de formação e sobre a envolvimento dos atores escolares (e deles próprios) nesse processo e na construção do PAF. De acordo com os dados que obtivemos, podemos afirmar que as lideranças de topo têm uma intervenção algo descomprometida, sem grande interferência na construção do plano de formação, pois consideram que, se os docentes estiverem envolvidos nas tomadas de decisão, participam mais ativamente se sentirem que a formação vai colmatar as suas necessidades.

Na verdade, verifica-se uma espécie de ritual democrático na deteção das necessidades, pois em todas as escolas auscultam-se os docentes e elencam-se as necessidades detetadas. Esse diagnóstico é feito ao nível dos grupos de recrutamento e/ou departamentos e é aprovado em conselho pedagógico. O que motiva os professores a fazer esse diagnóstico é acreditarem que a formação permite o seu enriquecimento pessoal e profissional, tornando-os mais habilitados, mais aptos para ensinar melhor.

Alguns diretores não consideram que haja necessidade de priorizar as necessidades elencadas pelos docentes, alegando que, se por eles foram sentidas, todas devem ser colmatadas. Outros, porém, priorizam-nas estabelecendo alguns critérios nomeadamente, serem necessidades concretizáveis e transversais, irem de encontro às políticas educativas e aos projetos a desenvolver nas respetivas escolas / agrupamentos.

Apesar de todos os diretores considerarem que neste processo se consultam os documentos orientadores de cada agrupamento, essencialmente o Projeto Educativo, a verdade é que o nosso estudo não permite identificar a ligação entre eles e o diagnóstico das necessidades. Na maioria das unidades organizativas, a formação não parece ser elaborada à escala organização “escola” nem ter uma orientação, um rumo a seguir, havendo apenas uma escola (E5) cujo diretor diz que se reflete sobre a formação contínua e sobre os seus efeitos na organização e nos seus membros.

Num estudo feito por Casanova (2005), concluiu-se que se uma escola não consegue (ou não sabe) “identificar as finalidades de si mesma, é muito difícil diagnosticar as necessidades de formação de professores em contexto” (p. 376).

No referencial teórico é-nos apontado por vários investigadores (Nóvoa, 1992, 1999, 2007, 2019 e Formosinho & Machado, 2014, 2016, 2017, entre outros) que a abordagem da formação tem que ter um carácter contextual organizacional e orientado para a mudança. Esta perspetiva, embora não desvalorizando a dimensão mais pessoal porquanto valoriza o professor-pessoa que há em cada profissional, aponta para um aperfeiçoamento pessoal conjugado com o aperfeiçoamento do coletivo docente e da

escola como organização. Esta perspectiva requer (muita) reflexão e análise crítica contextualizada, isto é, com os pares e em torno dos desafios da escola e do contexto em que ela se insere.

O modelo de organização de formação contínua seguida nas “nossas” escolas reivindica para si uma perspectiva de formação centrada na escola. Porém, e apesar do professor ser um participante ativo na construção do PAF, este vai mais de encontro às suas necessidades pessoalmente percebidas, descurando-se eventuais necessidades organizacionais.

Num processo de mudança as necessidades de formação não são determinadas por inquérito aos professores, são determinadas pelo próprio projeto de mudança, ou seja, quem desenha o projeto de mudança deve partir daquilo que os professores já sabem e seguir para aquilo que se pretende que saibam, de forma a melhorar o modo como ensinam para levar os alunos, todos os alunos e cada um, a aprender transformando a escola numa “organização aprendente” (Machado, 2014, p.108; Formosinho & Machado, 2016).

Por outro lado, a retórica do “retorno” da formação à escola associa-se ao debate sobre os efeitos da formação e o seu impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos, mas a sua operacionalização focaliza-se mais no trabalho curricular estrito do que na reconfiguração dos modos de trabalho coletivo dos professores nas escolas (Machado, 2018, p. 5).

Em todas as escolas a maioria das necessidades diagnosticadas são anuais. Por que mudam significativamente de ano para ano as necessidades formativas dentro de uma escola se o corpo docente é sensivelmente o mesmo? As necessidades mudam porque a política a nível central muda e, portanto, há um realinhamento com as políticas centrais e com as alterações legislativas, o que implica uma nova dinâmica formativa. Da análise que fizemos às necessidades enunciadas nos PAF destes três anos letivos, verificamos que existe uma diminuição dos temas elencados pelas escolas essencialmente no último ano, sendo as temáticas mais comuns às escolas as relacionados com as novas políticas de educação e com os recentes normativos publicados, *Autonomia e Flexibilidade Curricular, Educação Inclusiva e Cidadania e Desenvolvimento*. Inferimos assim que os PAF acompanham a agenda política. Assim, podemos dizer que o diagnóstico de necessidades reflete, mais que as necessidades da escola, as necessidades percebidas pelos professores individual e/ou coletivamente em função da orientação da política educativa. Em suma, no quadro teórico o que se referencia é que as necessidades podem

ser identificadas a partir daqui ou dali, mas o que se vê é que a fonte é sempre os professores e as dificuldades dos professores são sempre as das políticas em vigor.

Por outro lado, não podemos deixar de assinalar que se verifica uma grande mobilidade no corpo docente nas escolas de menor dimensão do nosso estudo. Esta situação também pode ser considerada um problema, pois deixa de existir uma continuidade, um fio condutor, e “obriga a começar cada ano de novo” (Alves et al., 2020, p.138, diretor da E5).

*2. De que forma agem as lideranças para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)?*

O acompanhamento e monitorização do PAF tem sido feito essencialmente por um “professor responsável da formação” que faz, sobretudo, o levantamento das ações que foram concretizadas. A avaliação é feita tendo por base aquilo que o plano de formação apresentava e aquilo que foi efetivamente executado. Essa avaliação é redutora pois só se verifica o que foi feito e o que não foi feito.

Quanto aos efeitos da formação contínua, os diretores admitem que não fazem nenhuma avaliação formal e metódica, mas dizem perceberem que os professores que frequentam ações de formação estão mais recetivos à mudança, ao trabalho colaborativo, têm maior autoconfiança para a introdução de novas práticas, contribuindo para um melhor ambiente de ensino/aprendizagem na escola e levando a uma melhoria dos resultados escolares significativa.

Verifica-se, pois, uma dissociação entre a valorização teórica do plano e a desvalorização prática do mesmo quando se faz apenas a avaliação formal. Estamos, na prática, entre um plano discursivamente muito importante e uma avaliação que é meramente simbólica ou formal, porquanto verifica se foi feito ou não foi feito, quem frequentou, quando o que interessaria mais saber se teve impacto na melhoria da escola.

Se considerarmos que a formação não é a única dimensão, mas é uma dimensão muito importante nos projetos de mudança, então significa que uma das lacunas (fragilidades) deste processo de mudança é a não priorização ou não foco nos impactos da formação nessa mesma mudança. Na prática a formação é encarada como mero ritual. Como assinala António Nóvoa (1999, 2019), é mais fácil fazer mudanças discursivas do que mudanças nas práticas e a verdade é que “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (*idem*, 2007, p.4)

3. *O que é feito pelas lideranças para perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o plano de formação?*

Os diretores percebem que a formação, a frequência das ações de formação, contribui para um melhor ambiente de ensino/aprendizagem na escola, verificando-se maior receptividade à mudança, melhoria no trabalho colaborativo, na partilha e na verbalização de algumas práticas. Ela serve para quebrar algumas resistências e serve também e sobretudo para aproximar e criar alguns laços entre pessoas, tornando-as mais felizes e com maior autoconfiança.

Percebem-se mudanças a nível digital, os docentes passaram a utilizar outras técnicas, outras ferramentas digitais e salientam que nos tempos que correm, provocados pela pandemia, essa mais valia constituiu um aspeto muito relevante que permitiu o continuar do ensino, apesar das condições adversas.

A forma como os diretores percebem essas mudanças passa pela observação, pela leitura. Devem ser características do diretor: “ler bem” (E2), “perceber rápido, porque o professor não trabalha isolado numa ilha” (E3), “falar com os professores” (E5), “falar com os alunos” (E5), “sair do gabinete” (E4), enfim estar atento. Esse trabalho é facilitado por a maior parte das “nossas” escolas serem de pequenas dimensões.

Constatamos que os diretores falam em mudança, mas percebemos que não a sentem, que não a estão a construir. Referenciam que não têm tempo para pensar a escola, que os afazeres quotidianos, administrativos e burocráticos os consomem, os desgastam. A mudança tem que ser feita na escola e para a escola. A escola tem que ter capacidade interna para perceber que não está bem, para se questionar e quando isso acontecer terá de traçar o “seu” caminho. As lideranças (diretores) não podem tudo, mas podem, com a sua visão indicar o caminho levando a que todos alterem os seus modos de trabalhar em prol de um bem comum, um bem maior, uma escola melhor.

Por fim, enunciámos algumas sugestões no sentido de melhoria e de continuação deste nosso trabalho que poderiam passar por perceber se o espírito de mudança existe nos professores e que mudança sentem (se é que sentem) que seria a necessária.

Vivendo num tempo marcado pelas incertezas, há cada vez maior consenso de que é necessário mudar/innovar nas escolas e para as escolas. Se esta já era uma realidade pré pandémica será uma realidade ainda maior, pós pandemia. Esta convida-nos (a todos os atores escolares - diretores, professores, pais, alunos, políticos) a parar para pensar. Resta a esperança de que esta paragem nos leve (a todos e a cada um) a contribuir para que a

mudança, que já se exigia, se concretize e que o caminho a traçar seja favorável aos alunos e à sua aprendizagem, tornando a escola numa organização aprendente (*learning organization*). – “a organização que expande continuamente a sua capacidade de criar o seu futuro porque nela as pessoas detetam e corrigem erros incorporam novas formas de pensar e decidem novas práticas” (Formosinho & Machado, 2016, p 14).

## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. (1999). Autonomia, participação e liderança. In A. Carvalho, M. Alves & M. Sarmiento (Eds.), *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança* (pp. 15-32). Porto: Edições ASA.
- Alves, M, Cabral, I. (Coord.) (2020). *Gestão escolar e melhoria nas escolas o que nos diz a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Antunes, R. R. & Silva, A. P. (2015). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.  
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5130>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: Canário, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 61-76). Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2010a). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In A. Bento e A. Mendonça (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão*, 2ª ed. (pp. 31-54). Funchal: Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- Bento, A. (2010b). Liderança Contingencial: os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário. In A. Bento e A. Mendonça (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão*, 2ª ed. (pp. 129-137). Funchal: Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, 2ª edição.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Bolívar, A. (2009). Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem. Conferência *Uma Liderança para a Aprendizagem*. Funchal: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Casanova, M. P. (2005). *A escola como observatório de diagnóstico de necessidades de formação contínua: um estudo de caso* (tese de doutoramento). Évora: Universidade de Évora. Consultado em [https://www.academia.edu/6105757/A\\_escola\\_como\\_observat%C3%B3rio\\_de\\_diagno%C3%B3stico\\_de\\_necessidades\\_de\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_continua\\_um\\_estudo\\_de\\_caso\\_Vol\\_I\\_Tese\\_de\\_Doutoramento](https://www.academia.edu/6105757/A_escola_como_observat%C3%B3rio_de_diagno%C3%B3stico_de_necessidades_de_forma%C3%A7%C3%A3o_continua_um_estudo_de_caso_Vol_I_Tese_de_Doutoramento)
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma Leitura do Decreto-Lei 22/2014. *A Formação Contínua Na Melhoria Da Escola. Revista CFAECA*, 12–18. Consultado em [http://issuu.com/almadaformarevista/docs/9forma\\_o](http://issuu.com/almadaformarevista/docs/9forma_o)
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2010). *Relatório Anual 2010*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2016). *Relatório Anual 2016*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Conselho Nacional de Educação. (2013). Recomendação nº 4, *Diário da República*, 2.<sup>a</sup> série — N.º 95 — 17 de maio.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). Recomendação nº 3, *Diário da República*, 2.<sup>a</sup> série — N.º 145 — 31 de julho.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Estrela, M. T; Madureira, I., Leite, T. (1999). Processos de Identificação de Necessidades - Uma Reflexão. *Revista de Educação*, (VIII) 1, 29- 48. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Departamento de Educação.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (7<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Atlas
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 239–251. Consultado em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200004>
- Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação contínua de Professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2014). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In *Luzes e Sombras da Formação Contínua Entre a conformação e a transformação* (pp.57-81). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J., (2014a). Formação Contínua de professores em Portugal e Ação dos Centros de Formação de Associação de Escolas . In *Luzes e Sombras da Formação Contínua Entre a conformação e a transformação* (pp. 83-99). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J., (2014b). Formação Contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de Formação. In *Luzes e Sombras da Formação Contínua Entre a conformação e a transformação* (pp. 115-131). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 11-31. Consultado em <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Formosinho, J. & Machado, J. (2018). A formação especializada em administração escolar ( 1992-2017). In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.). *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 78-85). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidática.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Garcia, C. (1999a). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Garcia, C. (1999b). Teorias da aprendizagem do adulto e formação de professores. In *Formação de professores. Para uma mudança educativa* (pp. 49-56). Porto: Porto Editora
- Garcia, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, pp 7-22.
- Guerra, I. (2014). *Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.

- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. BURKE et al. (eds). *Programming for staff development* (pp 3-9). London: Falmer Press.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*, 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. Á. (2015). A ação educativa em rede: obstáculos e recomendações. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 9-29.
- Machado, J. (2014). Professores, Escola e Formação- Luzes e Sombras da Formação Contínua. In *Luzes e Sombras da Formação Contínua Entre a conformação e a transformação* (pp. 101-113). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, J. (2018). Formação em contexto e colaboração docente. In E. A. Machado e J. C. Sousa, *Formação contínua de professores em Portugal – de ontem para amanhã: 25 anos da criação dos Centros de Formação da Associação de Escolas* (pp. 47-54). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Marzano, R. (2005). *Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo: da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA
- Machado, J. & Mesquita, E. (2019). Formação, mudança educativa e aprendizagem profissional. In F. Imbernón, A. Shigunov Neto, I. Fortunato (Orgs.), *Formação permanente de professores: experiências Ibero americanas* (pp. 110-127). São Paulo: Edições Hipótese.
- Morgado, J.C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto editores.
- Neves, L. (2020). *Liderança em contexto educativo em Portugal: o presente, o futuro e o impacto nos professores*. Lisboa: Lisbon International Press.
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote. Consultado em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas, *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V. 25(1), 11-20. Consultado em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>

- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In: *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, 27-28 set. 2007, Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2019a). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402)
- Nóvoa, A. (2019b) Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.19, n.1, jan./abr. 2019, 198-208. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>.
- Pina, R. (2015). *Da liderança do diretor aos resultados escolares um caminho a percorrer* (tese de doutoramento). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Consultada em [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20103/1/TESE\\_Draft6docx.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20103/1/TESE_Draft6docx.pdf)
- Ponte, J. (1994). Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, nº31, pp. 9-12 e 20.
- Postholm, M. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review, *Educational Research*, 54:4, 405.
- Quivy R. & Campenhoudt L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 2ªed. Lisboa: Gradiva- Publicações Lda.
- Rodrigues, A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores. Contributos para o seu Estudo* (Tese Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, A. (2019). Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. In Alves, M. *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas* (pp. 77-94). Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Rodrigues, C. (2007). *Escola reflexiva e desenvolvimento profissional de professores- A concepção do Projeto Educativo como estratégia de desenvolvimento profissional* (tese de doutoramento). Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Santos, S. M. (2009). *Percursos da formação contínua de professores – Um olhar analítico e prospetivo*. Braga: Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

- Silva, José Manuel Carraça da (2008), *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Trajectos Individuais e Impactos Organizacionais*, Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Extremadura.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, S. M., & Lima, J. Ávila. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (45-1), pp. 111-142. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_45-1\\_7](https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_7)
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Tavares, A., Colaço, C., Morgado, F., Roldão, M. C., Almeida, M. I., Serras M., Gil, N. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão e Município de Abrantes.
- Verdasca, J. (2016). Formação contínua de professores: novos enquadramentos e contextualizações. *Proforma*, nº 17, pp. 1-7.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional development: an international review of literatur*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

## **Legislação Consultada**

Decreto-Lei nº 207/96, de 26 de novembro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho

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

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

Despacho ° 5741/2015 de 29 de maio

Decreto-Lei nº 54 /2019 de 18 de abril

Decreto-Lei nº 55 /2019 de 24 de abril

## **Anexos**

## Anexo 1 - Guião de Entrevista aos Diretores

### Procedimentos de recolha e análise de dados

Foi solicitada autorização aos entrevistados para a realização das entrevistas.

Ex.mo(a) Sr.(a) Diretor(a)

**Assunto:** Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Mestrado

Eu, Fernanda Maria Almeida Fonseca, professora do Quadro de Escola do Agrupamento de escolas de Vila Flor, do grupo de Recrutamento 520 e aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Católica Portuguesa/ Porto, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>, autorização para a realização de um estudo nesse Agrupamento/ Escola no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado sobre o papel das lideranças na formação contínua e no desenvolvimento profissional docente.

Para o efeito, é nosso objetivo realizar análise de conteúdo do plano de formação e realizar uma entrevista semiestruturada ao (à) diretor(a) do Agrupamento/ Escola, neste caso a V. Ex.<sup>a</sup>.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,

\_\_\_\_\_  
(Fernanda Maria Almeida Fonseca)

<b><i>Guião de Entrevista ao Diretor</i></b>		
<b>Objetivo Geral:</b>		
<p>Compreender a importância do envolvimento das lideranças de topo (diretores) nas diversas fases em que se “desenrola” a formação contínua e nos efeitos que ela pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem).</p>		
<b>Designação dos Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Guião de Perguntas</b>
Contextualização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Informar o entrevistado sobre a investigação;</li> <li>• Motivar o entrevistado;</li> <li>• Reforçar o protocolo de investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos);</li> <li>• Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados);</li> <li>• Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios);</li> <li>• Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação;</li> <li>• Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.</li> </ul>
Bloco I Caraterização do diretor e da instituição que dirige	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado e a sua qualificação para a gestão escolar.</li> </ul>	<p>1.1- Qual a sua formação académica?</p> <p>1.2- Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?</p> <p>1.3- Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar?</p> <p>1.4- Qual o impacto dessa formação no seu dia-a-dia?</p> <p>1.5- Sente falta de formação em alguma área específica?</p>

		<p>1.6- Fale um pouco sobre as rotinas do seu trabalho.</p> <p>1.7- Fale um pouco do seu percurso profissional.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o perfil da instituição</li> </ul>	<p>1.8- Como caracteriza a instituição que dirige?</p>
<p>Bloco II</p> <p>Diagnóstico das necessidades de formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os procedimentos para o diagnóstico das necessidades</li> <li>• Perceber de que forma o Plano de Formação pretende dar respostas às necessidades diagnosticadas;</li> </ul>	<p>2.1- Quais são motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes?</p> <p>2.2- Como são identificadas as necessidades de formação dos docentes?</p> <p>2.3- Quais são as fontes documentais da escola que foram consultadas (Projeto educativo, Relatórios de avaliação externa, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria) para o diagnóstico das necessidades?</p> <p>2.4- Como é que esse diagnóstico se refletiu na preparação da formação?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar até que ponto o Plano de Formação foi construído à escala da organização “Escola”;</li> </ul>	<p>2.5- O Plano de formação foi construído à escala da organização da escola?</p> <p>2.6- Como se identificam as necessidades de formação da escola enquanto organização?</p>
<p>III</p> <p>Envolvência por parte das lideranças de topo no diagnóstico das necessidades e na construção do Plano de Formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o grau de envolvimento por parte da direção e outras lideranças no diagnóstico das necessidades e na construção do Plano Anual de Formação (PAF)</li> <li>• Compreender a sua ação (atitudes, posições e compromissos que</li> </ul>	<p>3.1- Qual o seu papel no diagnóstico das necessidades formativas e na construção do PAF?</p> <p>3.2- O que faz? Participa ativamente na deteção das lacunas formativas da escola e dos seus atores?</p> <p>3.3- Quem mais teve forte participação na preparação e elaboração do PAF do Agrupamento?</p>

	assumem) na construção do PAF	<p>3.4- Como foram priorizadas as necessidades detetadas?</p> <p>3.5- Na sua opinião, como se consegue assegurar uma participação alargada dos docentes do (seu) agrupamento nas ações de formação?</p>
IV Acompanhamento, monitorização e avaliação do plano de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o modo de acompanhar, monitorizar e avaliar o plano de formação</li> <li>• Distinguir as finalidades da avaliação do PAF</li> </ul>	<p>4.1- Como tem sido feito o acompanhamento e a monitorização do PAF?</p> <p>4.2- Como é feita a avaliação do PAF?</p> <p>4.3- Quais os instrumentos e técnicas utilizados para se fazer essa avaliação?</p> <p>4.4- Para que lhes tem servido a avaliação que foi feita?</p>
V Efeitos da formação contínua no ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constatar como é analisado o impacto que a formação contínua produz no processo de ensino e de aprendizagem.</li> </ul>	<p>5.1- É feita, de algum modo, uma análise para se perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano de formação a estes níveis:</p> <p>5.1.1- Ao nível pessoal e profissional dos docentes?</p> <p>5.1.2- Ao nível dos resultados dos alunos?</p> <p>5.1.3- Ao nível da organização?</p> <p>5.2- De que forma age enquanto diretor para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)</p>
VI Questão final		<p>6- Pretende acrescentar mais alguma coisa a propósito deste tema ou sugere outros tópicos de reflexão que não tenham sido contemplados neste elenco de questões?</p>

## **Anexo 2 – Transcrição das entrevistas**

### **Transcrição da entrevista Diretor da E1 (10-11-2020)**

#### **1.1- Qual a sua formação académica?**

Licenciatura em História, Faculdade de letras, Universidade de Coimbra.

#### **1.2- Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?**

De diretor cerca de 3 anos e meio.

#### **1.3- Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar?**

Sim, tenho duas pós-graduações uma em administração e gestão escolar e outra em administração educacional.

#### **1.4- Qual o impacto dessa formação no seu dia-a-dia?**

Esse impacto logicamente contribuiu e deu-me uma maior abrangência, uma maior visão, neste caso, sobretudo uma visão mais estratégica sobre como abordar os assuntos relacionados com a escola e os seus problemas e em particular chamou-me a atenção para a importância do contexto em que nós estamos incluídos.

#### **1.5- Sente falta de formação em alguma área específica?**

Neste momento não, acho que estamos a dar resposta àquilo que era necessário, o que foi diagnosticado.

(Estou a fazer esta pergunta em termos de direção, de diretor )

Não, neste momento não.

#### **1.6- Fale um pouco sobre as rotinas do seu trabalho.**

É chegar à escola e ver a correspondência recebida e todo o expediente que é necessário tratar e depois traz-se muitas coisas planeadas e acabamos por chegar ao final do dia e executar muito poucas daquelas que vinham planeadas. Este é o dia, no fundo é o dia a dia, o meu dia a dia é sempre esse, é sempre, ou melhor, nunca consigo executar aquilo que trago para fazer, há sempre outras coisas a sobreporem-

se e temos que dar resposta àquelas questões imediatas que vão surgindo ao longo do dia.

### **1.7- Fale um pouco do seu percurso profissional.**

Iniciei funções de professor no grupo 400, em 88/89, na escola secundária de Miranda do Douro, depois dei continuidade no grupo 400, nesta terra, depois passei para uma escola profissional, mas destacado aqui, onde praticamente exerci toda a minha atividade profissional, tendo passado por várias escolas onde nunca fui, estive sempre destacado aqui. Em 92/93 fui convidado para o conselho diretivo, como secretário, funções que interrompi por causa da profissionalização em serviço, de 92 a 96, tendo regressado ao conselho executivo já em 99 como vice-presidente e depois com as funções de subdiretor e agora como diretor há 3 anos e meio.

### **1.8- Como caracteriza a instituição que dirige?**

É uma instituição idêntica ou similar àquelas que nos rodeiam, é um concelho essencialmente agrícola, temos um conjunto de alunos, ou um grupo significativo, provenientes do meio rural se calhar aquilo que nos distingue dos concelhos limítrofes são o grupo étnico (cigano) existente aqui neste concelho com um número de alunos significativo, ultimamente com o conjunto também de alunos provenientes de outras nacionalidades, em particular do Cazaquistão, já são residentes há algum tempo, eles são praticamente todos os familiares, tias, primos, sobrinhos e fixaram-se aqui, trabalham essencialmente no meio rural, na construção civil e restauração, as senhoras, todas mães, trabalham na restauração e portanto em conjunto, é um número significativo, grande parte deles já fizeram todo o seu percurso escolar no agrupamento de escolas, começaram muitos no 1º ciclo, outros alguns, já também no pré-escolar e alguns já concluíram agora o percurso formativo no ensino secundário. Eles não têm grandes dificuldades de integração, o grupo étnico tem as suas particularidades sobretudo a questão da assiduidade, que é o maior problema, mas também devagar vão-se conseguindo resultados, já temos alunos no ensino secundário, no 12º ano, mas parece que agora sim estarão desistentes duas alunas, já não têm frequentado este ano, já são maiores de idade, mas estavam neste caso no terceiro ano do curso profissional de técnico auxiliar de

saúde, mas dá-me a impressão que já não vão, uma delas casou e portanto isso fez com que a outra colega também abandonasse, de qualquer forma ainda está uma terceira que se mantém, mantém a assiduidade e elas eram tanto uma como outra, mas em particular a que casou, tinha grandes aptidões para a função, era uma excelente cuidadora, aliás ela fez formação no contexto de trabalho na Santa casa da misericórdia no lar da terceira idade onde gostariam muito que ela continuasse. Pronto, são opções.

É um número significativo desses alunos, nós temos essa particularidade desses alunos, mas são grupos que se integram facilmente, o único problema deles é mesmo a falta de assiduidade, muito absentismo, qualquer motivo é motivo para faltar, mas os pais justificam, não são gente problemática, estão bastante bem integrados.

### **2.1- Quais são motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes?**

Para além da progressão na carreira, é uma questão de valorização pessoal e profissional. Há muita gente a fazer formação, mesmo sem qualquer necessidade, é mesmo uma questão de valorização. Por exemplo, no décimo escalão há vários formandos que continuam a fazer formação. De referir aqui, em particular, no pré-escolar e primeiro ciclo são grupos de docência que valorizam muito essa questão da formação quer pessoal, quer profissional e depois vai um, vai o grupo atrás (risos...)

De uma forma geral no agrupamento há sempre um volume de formação significativo e um número de formandos também.

### **2.2- Como são identificadas as necessidades de formação dos docentes?**

Esse diagnóstico normalmente é feito ao nível dos grupos de recrutamento, depois passa pelo próprio departamento e depois é aprovado em conselho pedagógico, tendo em conta sempre, também os recursos existentes e a disponibilidade da formação existente, de qualquer forma eu acho que o grupo ou os docentes, particularmente os docentes e os não docentes, todas as formações que são propostas têm vindo a ter uma grande adesão tendo em conta o número de formandos e o volume de formação que tem vindo a ser realizada,

independentemente de terem necessidade ou não, para efeitos de progressão, o que é importante salientar, portanto ultimamente a grande maioria da formação que está a ocorrer já não é por necessidade, já é mesmo por uma questão de valorização, quer pessoal quer profissional.

**2.3- Quais são as fontes documentais da escola que foram consultadas (Projeto educativo, Relatórios de avaliação externa, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria) para o diagnóstico das necessidades?**

Há uma consulta, em particular do projeto educativo do agrupamento, o diagnóstico tem sempre por base esse projeto educativo do agrupamento. Entretanto com a publicação dos novos normativos, quer do 54, quer do 55, esses têm estado a ser tidos em conta nessa

definição, em particular a questão da flexibilização curricular, a questão da escola inclusiva e, portanto, também são os normativos que normalmente presidem ao diagnóstico das necessidades de formação.

**2.4- Como é que esse diagnóstico se refletiu na preparação da formação?**

Esse diagnóstico é levado a conselho pedagógico, esse conselho pedagógico definiu o plano que foi sujeito a aprovação, é proposto ao centro de formação e articulado com o centro de formação de acordo com as disponibilidades dos formadores existentes; Há sempre uma articulação entre as necessidades reais do agrupamento e aquilo que é possível fazer, portanto uma coisa é aquilo que seria necessário, e outra coisa é aquilo que é possível, mas tem-se conseguido de uma forma geral ir de encontro às necessidades de formação e, ou melhor, ir de encontro ao diagnóstico das necessidades de formação do pessoal docente e do pessoal não docente, mas mais do pessoal docente, do pessoal não docente tem havido algumas carências que não é possível colmatar de forma tão célere e tão eficaz.

**2.5- O Plano de formação foi construído à escala da organização da escola?**

Sim, como já disse começa nos grupos disciplinares, passa pelos departamentos curriculares, é aprovado em conselho pedagógico e dado a conhecer ao conselho geral, não necessita de aprovação, é mesmo para tomarem conhecimento.

## **2.6- Como se identificam as necessidades de formação da escola enquanto organização?**

Enquanto organização não tem havido grande interferência no diagnóstico das necessidades, salvo erro apenas uma ação de formação ocorreu, do autismo, que foi ao nível da organização, uma vez que nós temos essa particularidade de ter três alunos autistas e a organização em si, sentiu necessidade de que houvesse uma formação quer para pessoal docente, quer para não docente, foi daquilo que me recorda a formação que existiu em termos de organização.

## **3.1- Qual o seu papel no diagnóstico das necessidades formativas e na construção do PAF?**

Não tenho grande interferência nesse diagnóstico, portanto aí há uma autonomia quase total dos departamentos curriculares, são os departamentos que elencam as suas necessidades de formação, não há uma ingerência pessoal nesse diagnóstico.

## **3.2- O que faz? Participa ativamente na deteção das lacunas formativas da escola e dos seus atores?**

Não, de forma muito pontual, numa questão ou outra, uma sugestão ou outra que possa ocorrer, não há digamos que uma participação ativa no diagnóstico dessas necessidades de formação até porque como comecei por dizer elas vão de encontro aos objetivos do projeto educativo que é o documento que preside à elaboração do plano de formação, portanto se vão de encontro a esse projeto educativo não haverá grande necessidade de intervenção, neste caso do diretor.

## **3.3- Quem mais teve forte participação na preparação e elaboração do PAF do Agrupamento?**

O coordenador do plano de Formação que foi indicado e é ele que faz a recolha de todas as necessidades de formação e de certa forma prepara o documento para aprovação, em conselho pedagógico, para depois submeter à comissão pedagógica do centro formação.

## **3.4- Como foram priorizadas as necessidades detetadas?**

A prioridade foi dada aqui no agrupamento agora o que é mais premente tem a ver com as necessidades no âmbito dos normativos quer no 54 quer no 55, nomeadamente a avaliação que é um dos aspetos a ter em conta, daí a ação que irá iniciar brevemente, para além da outra de cidadania e desenvolvimento, para além da do projeto Maia, tem a ver essencialmente com os novos normativos, com a nova realidade e que a escola tem que estar preparada para dar uma resposta e responder cabalmente, portanto as prioridades serão basicamente essas, nesse âmbito.

### **3.5- Na sua opinião, como se consegue assegurar uma participação alargada dos docentes do (seu) agrupamento nas ações de formação?**

Se são os próprios a fazer o diagnóstico dessa necessidade de formação, em princípio a participação estará assegurada (risos...) nem faria sentido ser de outra forma. Se são eles próprios a dizer e a sentir essa necessidade de formação, está garantida a participação dos mesmos.

#### **4.1- Como tem sido feito o acompanhamento e a monitorização do PAF?**

O acompanhamento e essa motorização é feita através de relatórios periódicos elaborados essencialmente pela coordenadora do plano de formação, que faz periodicamente essa apresentação ao conselho pedagógico, tendo em conta o volume de formação já executado e o número de participantes, neste caso de formandos envolvidos nesse volume de formação e portanto é avaliado, tendo em conta aquelas metas inicialmente fixadas ou os números inicialmente fixados para cada uma das ações de formação, portanto, são relatórios periódicos, basicamente trimestrais, coincidentes com finais do período ou início do período e depois no final é feito o relatório.

#### **4.2- Como é feita a avaliação do PAF?**

Com um relatório final tendo em conta aquilo que o plano de formação apresentava e aquilo que foi efetivamente executado tendo-se registado quase um pleno, de acordo com os últimos anos tem-se verificado esse pleno ao nível da formação se nada de anormal se registar, esse pleno tem-se conseguido.

#### **4.3- Quais os instrumentos e técnicas utilizados para se fazer essa avaliação?**

Neste caso é verificar o volume de formação, não é feito nenhum questionário, é com base nos documentos e nessas evidências, nomeadamente no volume de formação e número de participantes.

#### **4.4- Para que lhes tem servido a avaliação que foi feita?**

Essa avaliação tem servido essencialmente para podermos aferir de que temos um corpo docente empenhado na sua valorização pessoal e profissional, sobretudo profissional, essencialmente nisso, não tem sido feita uma avaliação, digamos da formação, no âmbito da repercussão que tem vindo a verificar-se ao nível dos alunos, mas serve-nos para poder, de certa forma, congratularmo-nos com essa vontade de uma permanente atualização do corpo docente do agrupamento.

#### **5.1- É feita, de algum modo, uma análise para se perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano de formação a estes níveis:**

##### **5.1.1-Ao nível pessoal e profissional dos docentes?**

Sim, essa análise é feita, é feita e é visível, naquele âmbito que já falei, na questão do volume, na questão do número de formandos e sobretudo na aplicabilidade das novas metodologias, de algumas das novas metodologias, apreendidas aquando da formação, em particular tem que se registar e temos vindo a registar uma melhoria do trabalho colaborativo, é mais frequente agora ver as pessoas a trocarem ideias, a fazerem propostas mais de âmbito interdisciplinar do que só apenas no âmbito disciplinar e sobretudo pelas atas dos conselhos de turma onde se vê de facto já alguma melhoria e alguns projetos interdisciplinares que têm vindo a surgir.

(E a formação terá contribuído para isso?)

Sim, terá ajudado, o “eu” continua presente, aliás nós todos fomos formados um pouco assim, o “eu faço”, “eu faço assim”, mas pelo menos já há alguma troca, e há algum diálogo do “eu faço”, “eu faço assim” pelo menos já é dito, já é verbalizado, “eu faço assim”. Já se notam também projetos comuns que envolvem mais do que uma disciplina, mas como é evidente há sempre conselhos de turma mais abertos à mudança, há sempre conselhos de turma mais fechados, até porque o nosso corpo docente já está a atingir um nível etário significativo, se bem que isto não é linear,

temos gente já com um nível etário elevado e que ainda tem aquele espírito aberto, com vontade de aprender e com vontade de partilhar e temos gente também mais nova e que tem muito pouca vontade de fazer aquilo que faz e tem muito pouca vontade de abrir a porta da sala de aula, porque esse é o grande problema que se verifica, no nosso agrupamento verifica-se, mas penso que será, poderei falar a nível geral, abrir a porta da sala de aula não é fácil ainda nesta fase em que nos encontramos, poderá ser no futuro; Todos nós dizemos mas acho que é um pouco da boca para fora, podem ir assistir quando quiserem, mas nem sempre, nem sempre assim é, ou melhor é mais a intenção de que a vontade.

De qualquer forma o agrupamento tem vindo a implementar a supervisão pedagógica interpares no agrupamento, que de certa forma tem vindo a ajudar a que essa abertura se venha a registar de uma forma mais gradual e é com agrado que às vezes ouço as pessoas a dizerem que aprendi hoje qualquer coisa na aula que eu fui observar de um colega, portanto isto não tem qualquer efeito avaliativo tem a ver sim, para melhorar, ou contribuir para melhorar, as nossas práticas letivas porque eu acho que grande parte do sucesso ou insucesso está dentro da sala, dentro da sala de aula e não fora da sala de aula. E, portanto, essa partilha é notória nas atas, sobretudo nas atas da reunião dos conselhos de turma, tem vindo a aparecer um maior número de projetos comuns a várias disciplinas.

### **5.1.2- Ao nível dos resultados dos alunos?**

O sucesso do agrupamento nestes últimos anos é evidente, a melhoria dos resultados tem sido significativa, se tivermos em conta os resultados de 2019/20 apenas um aluno não concluiu, não progrediu, foi apenas um aluno de sétimo ano; Ao nível de conclusão do ensino secundário, três alunos que não concluíram, pronto mas este ano também é um ano excepcional.

Eu estou convicto, isto é uma convicção, não tenho dados para poder afirmar com toda certeza, não tenho evidências, mas que as formações, no âmbito da avaliação, têm contribuído para uma melhoria significativa e portanto que aquela avaliação sumativa está a ser começada a pôr de lado e a valorizar-se mais a avaliação formativa, a avaliação para as aprendizagens e estou convicto disso sem as tais evidências por mais que gostasse de as ter, mas tem sido notório nos resultados ao nível do agrupamento, isso é um facto, portanto as taxas de insucesso dentro da

escolaridade obrigatória são residuais e a taxa de conclusão dos alunos de 12º ano também tem sido elevada.

### **5.1.3- Ao nível da organização?**

Uma melhoria significativa dos resultados e no aproveitamento dos alunos e de certa forma também uma melhoria do ambiente escola/ agrupamento, porque de facto os últimos anos têm-nos posto à prova e tem posto muito a prova a nossa questão, sobretudo pessoal e não é fácil lidarmos com a avaliação docente, não é fácil lidarmos com a alteração permanente dos normativos, não é fácil alterarmos as nossas práticas do dia a dia, é lógico que a grande recompensa será sempre os resultados escolares dos nossos alunos e isso nota-se, tem-se vindo a notar, uma maior satisfação, sobretudo naquele período a seguir às avaliações, parece que saiu um peso de cima e afinal tivemos sucesso.

Muitas vezes a formação serve para quebrar algumas resistências e serve também sobretudo para aproximar as pessoas e para criar alguns laços entre pessoas que não os tinham ou que até tinham interesses divergentes uns dos outros, tem ajudado a quebrar alguns muros, algumas barreiras, logicamente que há outras situações em que também se acentuam algumas (risos...) como é evidente.

(As formações, essencialmente as formações proativas, que obrigam os formandos a trabalhar em grupo, sim porque se trabalha em grupo...)

Quebram barreiras e sobretudo levam as pessoas a perderem a vergonha de mostrarem aquilo que de bom que fazem, que muitas vezes é um pouco isso, as pessoas têm vergonha de mostrar aquilo que de bom fazem.

### **5.2- De que forma age enquanto diretor para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)?**

Isso é sempre através de um relatório, o relatório final que é elaborado pela coordenadora do plano de formação tendo em conta os meios que ela utilizou para fazer essa verificação, não interfiro, não são elaborados questionários de satisfação, se calhar é um passo a seguir.

**6- Pretende acrescentar mais alguma coisa a propósito deste tema ou sugere outros tópicos de reflexão que não tenham sido contemplados neste elenco de questões?**

Não tenho mais nada a acrescentar, tocamos em todos os aspetos essenciais desta temática.

**Transcrição da entrevista Diretor da E2  
(29-09-2020)**

**1.1- Qual a sua formação académica?**

Sou licenciado em informática de gestão.

**1.2- Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?**

Há 5 anos

**1.3- Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar?**

Sim, uma pós-graduação.

**1.4- Qual o impacto dessa formação no seu dia-a-dia?**

O impacto é sempre positivo naturalmente não só pela especialização em si mas também pela troca de experiências durante a realização da mesma.

É evidente que a formação académica ajuda sobretudo nos processos burocráticos e na organização da instituição, no entanto a gestão de um agrupamento de escolas é muito mais do que isso, pois tem toda a parte dos recursos humanos que não é propriamente uma formação nessa área, mas ajuda sobretudo nos processos, não propriamente nas decisões, mas nos processos, na organização dos processos.

**1.5- Sente falta de formação em alguma área específica?**

Sim, em várias áreas.

(Pode explicar, pode especificar?)

Posso tentar, não sei se consigo, mas posso tentar... Ora bem a falta de formação começa logo na parte, portanto o cargo de diretor pressupõe por si dois ou três cargos inerentes à posição de diretor, um deles é presidente do conselho

administrativo, nessa área, acho que não temos formação, nem nós nem os técnicos, ninguém tem formação e é uma grande lacuna não conseguirmos definir os processos e ter uma visão global dos processos para poder fazer um planeamento muito mais eficaz, não só da parte económica mas também da parte de gerir processos, de gerir, ou ajudar a gerir as carreiras dos professores, dos auxiliares e até os percursos escolares dos alunos portanto é basicamente as áreas onde se centram o trabalho dos assistentes técnicos; Por outro lado somos também presidentes do conselho pedagógico por inerência, nesta parte o centro de formação, é que acaba por gerir a formação com a indicação do nosso plano formação portanto há aqui uma colaboração entre os agrupamentos e o centro formação mas sobretudo temos aqui muito, depois a parte da gestão de recursos humanos que é sempre uma coisa que nós nos ocupa grande parte do nosso tempo, não temos formação ou a formação que temos não é, como, é que hei-de dizer não é, não é direcionada, não temos uma formação específica pronto ok, para este efeito, e isto pressupõe depois uma consequência, são as tomadas de decisão, se não temos formação adequada a este tipo de gestão depois as tomadas de decisão são muitas das vezes aquilo que nos parece não é propriamente por influência do ministério da DgEste e da DGAE depende do tipo de processos e procedimentos que estamos a executar mas é muito mais com orientação do que ou por aquilo que pela formação que vamos fazendo e em conversa entre os diretores e esta partilha, não deixa de ser formação também, (sim, autoformação....) e é esse o caminho porque não temos outro.

#### **1.6- Fale um pouco sobre as rotinas do seu trabalho.**

Quando a escola abre tentar perceber se está tudo dentro da normalidade ou há algum imbróglio que seja necessário a intervenção, portanto a intervenção da direção, a seguir tenho um momento da parte administrativa onde me sento com a coordenadora dos assistentes técnicos e mais ou menos não digo em simultâneo mas uma a seguir à outra e a coordenadora dos assistentes operacionais quando se justifica, depois tenho a parte do trabalho pessoal e da execução que me ocupa uma grande parte o dia portanto é preciso executar os procedimentos no meio disto tenho uma reunião formal, mais formal, com os outros elementos da gestão a subdiretora e os adjuntos, depois em termos de reuniões mensais preciso sempre preparar estas coisas, há um conselho pedagógico, há o trabalho que é preciso fazer com os

coordenadores das mais vastas áreas, pronto e o dia-a-dia ocupado com essas coisinhas basicamente assim de uma forma muito simples.

### **1.7- Fale um pouco do seu percurso profissional.**

Sou professor há 25 anos, depois a partir de 2005 fui assessor da presidente, na altura era a presidente deste agrupamento de escolas, em 2007 integrei a equipa de gestão, fui vice-presidente, depois em 2009 com o 75 de 2008, portanto abriu a situação do diretor e fui adjunto do diretor, em 2013 - passei para subdiretor e em dezembro de 2014 assumi o cargo de diretor que se mantém até agora.

### **1.8- Como caracteriza a instituição que dirige?**

É um agrupamento de pequena dimensão com características muito próprias porque tem todos os alunos do concelho, o que nos faz ter aqui um trabalho de alguma proximidade com os alunos, com os encarregados de educação porque, posso dizer, que aliás desde que eu sou diretor não tenho nenhum aluno que resida no conselho que não esteja na escola mesmo nas comunidades de imigrantes temos essa preocupação portanto quando aparecem casais búlgaros e essas outras nacionalidades vamos colocar as equipas a fazerem a intervenção no sentido de os alunos têm que estar na escola, este tipo de alunos queria-nos aqui alguns constrangimentos...

(têm muitos?)

Temos uma comunidade bastante grande, neste momento, depende dos ciclos de ensino, no primeiro no 1º ciclo, por exemplo, estará na ordem dos 10, superior a 10% de certeza absoluta, não sei bem o número agora, mas 10 a 15 por cento, provavelmente estará ao nível da comunidade cigana, será mais ou menos a mesma percentagem da comunidade cigana. Mas eu estava a falar do constrangimento disto, porque o sistema, o nosso sistema, não prevê transferências para outros países e o que é que nos acontece da forma como aparecem, também desaparecem e depois ficamos sempre na dúvida se isso não é abandono escolar, ou seja se um aluno for transferido para um país estrangeiro, outro país, nós não temos forma de o registar, pomos lá que foi transferido mas não conseguimos indicar a escola ou pomos que foi para o estrangeiro, tudo bem, mas para todos os efeitos isso pode ser considerado um abandono e depois mexe com os números e estas coisas são sempre....a nível

dos alunos temos grande parte, cerca de 50%, mais de 50% dos alunos são carenciadas, são oriundas de famílias carenciadas, a escolaridade média dos nossos encarregados de educação ou dos pais e mães, a dos pais está pouco acima do nono ano, de 9 anos de escola e das mães a média não chega aos 12 anos de escola, temos assim condições, como dizer? as famílias não valorizam a escola, isso é muito mau quando as nossas próprias famílias não valorizam, a grande maioria das famílias não valorizam a escola o empenho dos alunos depois também não é feito da mesma forma e não se dedicam e empenham da mesma forma daqueles que valorizam, no entanto, por exemplo ainda agora saíram esta semana os resultado do ingresso, em 12 alunos que concorreram no ano passado eu tive 2 a entrar em medicina (é bom, é uma percentagem elevada) é estas coisas de sermos pequeninos imagina que se tem sido 2 a não entrar tinha uma grande percentagem de não colocados (risos....) (isso é verdade tanto pode ser para o positivo como para o negativo...) pois, o inspetor que esteve cá hoje foi exatamente por uma coisa dessas, à conclusão a que cheguei é que o que aconteceu no ano de 2018 teve um grande desvio entre a avaliação externa e interna e porquê? tive ali alguns exames que foram feitos por seis alunos, houve um ou dois que falhou, deu um desvio de 4 e 5 valores.

## **2.1- Quais são motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes?**

As motivações têm a ver exatamente com a necessidade que cada professor sente ou acha que precisa para poder desempenhar melhor o seu papel e ser melhor profissional. Isto pode ser tanto a nível de utilização de recursos, certo? como ferramentas, como a nível de (de carácter científico?) o carácter científico, se calhar, até dou de barato, porque hoje a informação é muita e o acesso à informação é fácil, a grande questão se põe é outra, é o que é que se faz com a informação que se tem à sua disposição e acho que esta ligação depois entre aquilo que existe, os meios que temos e temos, o pessoal das editoras, as plataformas digitais, estas coisas todas têm muito ou têm de tudo, a grande questão está depois na capacidade ou na... muito mais até do que a formação, na capacidade que cada um tem em articular aquilo com o programa ou com as aprendizagens essenciais à saída da escolaridade obrigatória e isso obriga-nos a ter aqui dois pontos de vista muito, muito, que tem que se cruzar nalgum lado para conseguirmos desenvolver um bom plano de

formação digamos assim, portanto por um lado auscultar as necessidades dos docentes de cada departamento, mas por outro lado temos não nos podemos desviar muito da nossa coluna vertebral e do caminho que pretendemos que o agrupamento de escolas caminhe, que vá, que se oriente, portanto e aquilo que temos no projeto educativo; ok, no projeto educativo temos prioridades definidas, certo? por outro lado temos os docentes que dizem olha eu não sei mexer no computador, ok mas eu tenho no projeto educativo metas que têm que ser alcançadas por eles, que precisam de usar essas ferramentas e daqui tem que resultar o plano de Formação ou levantamento de necessidades para elaborar o plano de formação, certo? estes dois pontos, portanto, basicamente é desta forma que se faz esse levantamento de necessidades.

### **2.2- Como são identificadas as necessidades de formação dos docentes?**

Em departamento, em reunião própria, para o efeito, na altura, em junho, antes de elaborar o plano, é solicitado aos coordenadores de departamento para colocarem um ponto e fazerem esse levantamento das necessidades que os colegas acham que precisam em formação.

### **2.3- Quais são as fontes documentais da escola que foram consultadas (Projeto educativo, Relatórios de avaliação externa, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria) para o diagnóstico das necessidades?**

Todos esses documentos são importantíssimos (mas prioritariamente o Projeto educativo? falou atrás nele...) eu falei porque esse é nossa vontade, os outros são muito mais orientações, o que é que são as orientações? são nós, quando verificamos uma situação por autoavaliação, por exemplo, temos que, chegamos à conclusão que é um ponto fraco portanto é preciso melhorá-lo portanto, vai ter que ir para um plano de melhoria para depois ser executado e trabalhado e tentar melhorar aquilo é lógico, o projeto educativo define claramente para onde é que queremos ir, portanto tem que ser tido em conta sem dúvida nenhuma; a avaliação externa, claro que a IGEC dá-nos conta sobretudo das políticas educativas e dá-nos nos alguns indicadores para, ou aliás sobre a visão do ministério para onde é que quer que a educação caminhe, porquê? todas as ações que a IGEC traz para o terreno são por indicação governamental, eles não se lembram, oh vamos fazer aqui uma atividade

de controle, se for uma atividade controle ainda pode ser se estamos a cumprir os normativos, certo? e isso não deixa de ser uma indicação da tutela, certo, porque as leis são definidas por eles certo, se for uma atividade de acompanhamento continua a ser um suporte, olhe nós como é por exemplo das ciências experimentais ou do português ou deste tipo de ações de acompanhamento portanto verificar se os alunos estão a fazer experiências no caso da biologia, se têm atividades experimentais e como é que elas se podem desenvolver, certo portanto temos aqui várias ferramentas mas caminham sempre para o mesmo lado, no caso da avaliação de externa claro que há coisas que na estrutura da escola também podem ser melhoradas para que isto funcione, certo? se não houver aqui uma ligação, um suporte nas lideranças intermédias não há gestão nenhuma que consiga fazer seja aquilo que for porque depois falta a ligação aos professores os departamentos não funcionam, simples.

#### **2.4- Como é que esse diagnóstico se refletiu na preparação da formação?**

Esse diagnóstico que foi feito deu origem ao plano de formação, certo. Lá estão elencadas as nossas necessidades ou aquilo que achamos que é prioritário como necessidades para o agrupamento de escolas e depois temos aquelas formações que não temos formadores e afins.

#### **2.5- O Plano de formação foi construído à escala da organização da escola?**

Sim, sem dúvida, mas com uma grande preocupação é que a nossa dimensão por exemplo não temos condições para em nenhum grupo disciplinar sozinho podermos ter uma ação específica, porque não temos número de formandos que justifique. Isso é sempre se olharmos para essa parte da formação mais académica é sempre um constrangimento não temos dimensão, assim o que é que eu quero dizer com isto é uma coisinha muito simples. É assim eu sempre pensei que um professor ser o único professor num grupo disciplinar no agrupamento de escolas não ter ninguém para partilhar, para trabalhar de uma forma mais colaborativa é redutor, e a grande maioria dos grupos disciplinares no meu agrupamento tem um único docente ou pelo menos de quadro (ou seja não têm uma continuidade...) não, não tem.

## **2.6- Como se identificam as necessidades de formação da escola enquanto organização?**

Ora bem o que é que eu posso dizer aqui muito pouco e porquê muito pouco? porque é muito pouco, porque o... posso pegar num exemplo concreto? (Sim, claro) avaliação das aprendizagens passei o dia a falar nisto, avaliação das aprendizagens, portanto temos que pregar nisto como um todo, certo e é uma preocupação de toda a gente, de todo o corpo docente e de todas as estruturas e ok; agora em termos de necessidade de formação nessa área podemos dizer que toda a gente tem formação mais que suficiente porque é profissionalizado, são profissionais da educação, e inclusive da avaliação; a questão passa, esse tipo de avaliação é feita de acordo com os normativos e as regulamentações que hoje estão em vigor? (E que mudaram? Sim, o paradigma agora da avaliação é diferente) sim, que mudaram, sempre olhando, ou aliás olhando um bocadinho desta forma é que as podemos definir, certo, senão olhámos assim, se toda a gente está preparada para avaliar as aprendizagens da forma como hoje estão nos normativos para ser avaliados (no 55 essencialmente?) sim no 55 essencialmente mas é assim não te esqueças que eu tenho um corpo docente que os professores do quadro nº 110 o mais novo tem 62 anos, que era a coordenadora de departamento e que na semana passada entregou um atestado médico ou há duas semanas, antes de começar o ano de um psiquiatra a dizer que não tem condições para continuar a exercer o cargo todas as outras são mais velhas que ela, nenhuma aceitou nem sequer consentiu que eu a indicasse para poder ser eleita, o que é que tive que fazer indicar professores que estão em mobilidade por doença, a mobilidade por doença é anual e não sei o que é que vai dar, porque que não corresponde ao mandato do diretor, não sei o que é que se pode definir aqui, tentam-se arranjar soluções e a solução está encontrada acho que o colega que foi eleito dentro dos que foram indicados vai desempenhar bem a função mas não é isso que, mas não tenho um professor do quadro que seja coordenador do departamento isto eu acho que é redutor, porque não se veem as coisas da mesma forma, não se sentem as coisas da mesma forma, não se tem o mesmo conhecimento até, das preocupações do agrupamento e do meio, da comunidade.

## **3.1- Qual o seu papel no diagnóstico das necessidades formativas e na construção do PAF?**

O meu papel é sobretudo de orientador dos trabalhos. É necessário colocar os pontos de ordem nas reuniões, discutir os assuntos, essas indicações são dadas no Conselho pedagógico para os coordenadores depois desenvolverem, depois em reunião para mais restrita vão-se juntando os outros elementos para chegarmos a uma proposta do plano de formação que é aprovado em Pedagógico.

### **3.2- O que faz? Participa ativamente na deteção das lacunas formativas da escola e dos seus atores?**

Isso só acontece quando são indicações dos documentos que já estão produzidos senão não me intrometo, como é logico.

### **3.3- Quem mais teve forte participação na preparação e elaboração do PAF do Agrupamento?**

O conselho pedagógico, basicamente, que representa toda a comunidade escolar.

### **3.4- Como foram priorizadas as necessidades detetadas?**

Tentamos priorizar, no entanto quando pensamos nisso pensamos também nas hipóteses que temos para concretizar depois essa formação porque não interessa estar uma formação qualquer no plano se depois não houver condições para a concretizar, tem que haver aqui, como hei-de dizer, não queremos que fique um documento muito bonito queremos que fique um documento útil e que seja executado, senão não nos serve de nada.

(Mas supostamente, desculpa interromper, mas se são eles que dizem quais as necessidades devíamos ter público...)

Sim, nem sempre são assim tão unânimes essas necessidades, algumas são mais genéricas, quer dizer nós vemos que algumas são mais transversais e, portanto, aquelas que são mais transversais se não podermos dar resposta a todos obviamente procuramos ir por aquelas que são mais transversais. Por outro lado e dentro daquilo que é possível, também vemos se temos formadores e há ações que podem ser desenhadas pelos respetivos formadores para serem dadas, portanto obviamente que essas também se tornam prioridade.

### **3.5- Na sua opinião, como se consegue assegurar uma participação alargada dos docentes do (seu) agrupamento nas ações de formação?**

Isso tem que sentir essa necessidade de formação o que é que quer dizer com isso? quero dizer que para se conseguir é preciso envolvê-los nessas tomadas de decisão quando é a elaboração, sentirem que realmente é aquilo que eles precisam, é evidente como é que isso faz? Faz-se de várias formas desde as reuniões gerais, desde os conselhos pedagógicos, todo tipo de reuniões onde se alerta para a necessidade de trabalhar um tema, ou outro, ou um assunto ou outro, um tipo de trabalho que é necessário, dou-te um exemplo, por exemplo trabalhar de uma forma mais colaborativa, os professores durante muito tempo e nalguns grupos em particular, nomeadamente no 100 no 110 trabalharam muito sozinhos porque estavam isolados, cada um na sua escola, era só um, lá está a tal coisa é um professor de que no grupo dele que estava sozinho e portanto por esta razão e não só por outras também, mas portanto não se desenvolveu tanto a parte do trabalho colaborativo e desta necessidade de ter que, discutir, falar com os outros avaliar necessidades e perceber que é que pode ser mais eficaz e isto trouxe agora com os polos, com os agrupamentos, com estas junções, esta prática não existia portanto foi necessário haver aqui uma formação e quase, não digo obrigar, as pessoas, mas fazê-las sentir a necessidade e a mais-valia do trabalho de ser desta forma e a partir desse momento foram elas a sentir a necessidade de formação. Portanto só com este equilíbrio é que se consegue.

#### **4.1- Como tem sido feito o acompanhamento e a monitorização do PAF?**

O acompanhamento é feito pelo centro de formação.

(E não só, então a nível da escola como fazem?)

a nível da escola o acompanhamento é feito também pelo pedagógico, mas depois vale o que vale, é muito mais a informação que eu passo para o pedagógico sobre as reuniões do centro de formação...

(bem, mas essas vêm do plano de formação do CFAE, eu digo mesmo do vosso agrupamento ...)

O nosso acaba por integrar o do CFAE...o do CFAE faz-se com os vários planos de formação dos agrupamentos e depois temos ali uma pessoa ou duas que

realmente acompanham com alguma proximidade a execução do plano e as ações que vão para o terreno.

(temos um professor responsável...)

Temos um professor responsável e tenho mais um ou dois de assessores dele, basicamente, para fazer esse acompanhamento e ajudar a trabalhar essa parte.

#### **4.2- Como é feita a avaliação do PAF?**

A avaliação que é feita é sempre uma coisa muito subjetiva, aliás a avaliação por si já é subjetiva, seja do que for, mas neste caso em concreto é muito mais, porque sobretudo é uma avaliação quase a *olhómetro* ou seja uma formação, tens uma ação de formação extraordinária todo o pessoal delirou com aquilo e achou que era muito útil, mas aquilo alterou comportamentos? alterou formas de trabalhar? qual foi o acrescento, o incremento de mais-valias no trabalho e nas rotinas do dia-a-dia, tanto individual, como do agrupamento da escola?

#### **4.3- Quais os instrumentos e técnicas utilizados para se fazer essa avaliação?**

Não, um questionário muito simples.

(aplicam um questionário a quem?)

Aos formandos, aos professores que fazem a formação.

(Mas, um vosso? mesmo aqui no vosso Agrupamento?)

Sim, aquilo tem sobre tudo que serve um bocadinho de avaliação e serve um bocadinho no levantamento das necessidades, é por aí.

(Então isso vem de encontro a esta pergunta que vem agora a seguir...)

#### **4.4- Para que lhes tem servido a avaliação que foi feita?**

(Se vocês aplicam esse questionário, serve para alguma coisa essa avaliação que vocês fazem?)

Eu consigo fazer a avaliação até numa reunião de departamento, consigo fazer a avaliação daquele departamento em relação ao plano de formação pode ser meramente, não vamos passar nada, não vamos colocar aqui nada, o que é que achamos, o que é que não achamos, mas conseguimos fazer uma avaliação, a *olhómetro*.

(E depois isso serve-vos para alguma coisa? Para a formação que vem a seguir?)

Pode servir porque nem todos os professores participam ou tem oportunidade de participar de numa ação de formação então se isso se estiver a verificar que está a ser útil para alterar formas de trabalho procedimentos, processos e rotinas, a curiosidade nos colegas que não fizeram essa formação faz sentir-se e ficam até com o desejo de ...e passa a ser uma necessidade para a formação seguinte.

**5.1- É feita, de algum modo, uma análise para se perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano de formação a estes níveis:**

**5.1.1-Ao nível pessoal e profissional dos docentes?**

A *olhómetro* só, se me disser assim como consegue comprovar isso eu não tenho nada que me comprove isso, não tenho evidências...

(não tem evidências do impacto que a formação contínua gera a nível pessoal e profissional dos docentes?)

Não, não tenho.

**5.1.2- Ao nível dos resultados dos alunos?**

Pois também não consigo é assim eu tenho evidências ao nível dos resultados dos alunos agora da intervenção que essa formação implica não consigo.

**5.1.3- Ao nível da organização?**

A nível da organização se calhar torna-se mais fácil, mas as evidências também são muito fraquinhas isto porquê? Porque se os processos se tornarem mais ágeis e os procedimentos mais facilitadores, portanto a nível organizacional faz com que toda a estrutura funcione melhor e seja mais eficaz e é por aí que eu consigo perceber alguma coisa porque depois não posso, não tenho nada que me valide isto basicamente é isto.

(Ou seja, é essa a tua perceção e não passa de uma perceção?)

Exato.

**5.2- De que forma age enquanto diretor para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)**

Esta perceção, esta visão que temos das coisas, estas leituras que fazemos e valem o que valem, comprovar isto... agora há ali muito, também, é assim, nós conseguimos ler, fazer leituras e temos esta perceção e no fundo isto também é um bocadinho da característica de... tem que estar implícito na característica de diretor, é ler bem.

**6- Pretende acrescentar mais alguma coisa a propósito deste tema ou sugere outros tópicos de reflexão que não tenham sido contemplados neste elenco de questões?**

Não sei se posso acrescentar muito a isso porque aquilo que... sobretudo acho que a formação poderia ter um carácter mais prático e o que é que eu quero dizer com isto, quero dizer que por exemplo no meu agrupamento qualquer reunião é formação. Faz-se aqui muita formação que não tem a designação de formação, não tem validação nenhuma como tal, mas a verdade é que há muita gente que se forma com os conteúdos que são abordados nas reuniões e com a ordem de trabalhos e os pontos que são tratados.

(Porque há aí uma partilha?)

Sim, porque há aí uma partilha e há indicações sobre como executar determinados processos e procedimentos, portanto e isto para o agrupamento é importante, pegando no exemplo, projeto educativo, se pegares no projeto educativo e deres orientações claras de como atingir os objetivos isto poderia ser formação e não sei se seria muito importante a pessoa que dá essa formação ter que ter um determinado grau académico ou estar reconhecido ou estar acreditado para tal. Se calhar isso é tão importante como o professor fazer uma ação de formação e isto levava-nos para outro tema...

(ou então ser diagnosticada a nível da organização, e delinear uma formação nesse sentido e ser dada por quem de direito...)

Sim, mas teria que ser regulamentado para ser validada, desta forma não o poderia ser porque depois não tinha validade, como é lógico. Agora, eu acho que os professores estão em formação, não é contínua, constantemente, no dia a dia, em tudo e mais alguma coisa e todo este processo de formação, normalmente temos muita dificuldade em avaliá-la ou ter evidências dessa avaliação, mas por outro lado temos uma grande perceção da sua eficácia.

(Acredito que sim)

Nota-se logo, olha isto valeu a pena, não valeu a pena,

(Numa escola assim, pequena, que pensa assim, podia fazer-se um círculo de estudos, com muito pouca gente, um círculo de estudos era ótimo, ao longo do ano em que os próprios reuniões podiam ser vistas...)

Pois, mas reparo, isso normalmente, hoje as pessoas estão sobrecarregadas de trabalho sobretudo a vida profissional, está muito sobrecarregada, as pessoas estão muito desgastadas e então agora nesta questão, o pessoal agora anda tudo tonto, isto não lembra ao diabo...tens atestados médicos de psiquiatria para cima ... e agora achas-te no direito de estar a sobrecarregar alguém com algum tipo de seja daquilo que for? uma pessoa chega ao fim do dia, ao fim da semana, ao fim do mês, ao fim do período a rezar, para que toda a gente esteja ali, que não lhe dê o “badagaio” e esta é a preocupação, neste momento de grande parte dos diretores, é que se conseguir chegar ao fim do período, ao fim do ano, ou ao fim seja daquilo que for e dizer assim olha estão todos “*escorreitinhos*” a fazer o seu trabalho envolvidas nisto e olha e levam Isto até ao fim.

### Transcrição da entrevista Diretor da E3 (16-10-2020)

#### 1.1 Qual a sua formação académica?

Sou engenheiro agrícola e tenho o mestrado em administração e planificação da educação.

#### 1.2 Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?

Desde 2009, há 11 anos.

#### 1.2 Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar?

Sim, pós-graduação e mestrado

#### 1.3 Qual o impacto dessa formação no seu dia-a-dia?

Julgo que foi determinante no sentido de ter uma liderança mais eficaz e de compreender perfeitamente os mecanismos da tomada de decisão e da aplicação partilhada dessas decisões, tomada de decisão partilhada e aplicação partilhada.

#### **1.4 Sente falta de formação em alguma área específica?**

Sim, nas áreas jurídica e económica.

#### **1.5 Fale um pouco sobre as rotinas do seu trabalho.**

O dia a dia é na tentativa de planificar os tempos que seguem, de evitar a gastar tempo de forma desnecessária com situações pouco importantes e focalizar-me naquilo que é importante e na resolução de problemas que surjam.

(Portanto não tem assim aquela rotina, não faz todos os dias a mesma coisa...)

Não, de forma nenhuma.

(Porque também se programar se calhar...)

Altera, às vezes penso fazer uma coisa e quando chego à escola surgem-me outras e têm que ser resolvidas, segunda feira pensava ligar aos professores e não liguei, sequer...

(pois aparecem outras questões que têm que ser resolvidas no momento)

Parte delas sem importância, acho que as organizações estão muito poluídas de ruído desnecessário, são entropias.

#### **1.6 Fale um pouco do seu percurso profissional.**

Eu comecei por lecionar nesta escola, depois vinculei numa escola do Alentejo, em Moura em Biologia, no grupo de Biologia, tenho habilitações para Biologia matemática e gosto muito de Biologia, aliás eu era um expert na altura em que estudava em botânica e fisiologia, essas coisas todas. Depois voltei ao ensino agrícola, ao grupo 560, grupo do qual nunca mais saí, fui ainda relativamente jovem dos mais novos a fazer a profissionalização em serviço, em exercício, depois fui eleito para várias situações, fui diretor de turma, como muitos, fui delegado de grupo, o grupo era o maior grupo da escola, fui delegado sindical numa eleição onde eu não estava e o resultado disso tudo no final daquele ano sem muito barulho deixei de ser sindicalizado (risos..) aquilo não me interessava nada; depois desempenhei várias funções, diretor de curso, presidente da Assembleia constituinte da escola e quando foi do concurso das professores titulares fui professor titular, só fomos dois a aqui nesta escola e eu fui um deles que era mais novo do que podiam ser. Entretanto fiz num período em que a minha vida profissional extra escola estava mais calma, aproveitei a fazer, foi uma janela de

oportunidade, a fazer o mestrado e estava em licença sabática no ano em 2009 quanto 2008 /2009 quando houve os concursos para diretor, eu nem vinha à escola, estava... tinha licença sabática aprovada e alguns pessoas a insistir muito para que eu me candidatasse, eu não queria porque tinha mais que fazer e concorri só para que não ficassem chateados comigo e qual é a melhor surpresa que à primeira volta sem saber ler nem escrever. A partir daí tive que aguentar até hoje, e espero que até breve.

### **1.7 Como caracteriza a instituição que dirige?**

É uma escola vocacionada para o ensino e formação profissional, é uma escola com características específicas, muito específicas, que alguns docentes quando vêm dos agrupamentos de escolas dito normalizados têm alguma dificuldade de adaptação às dinâmicas inicialmente, mas depois de entranharem nunca mais esquecem a escola e o que eles falam da escola e os feedbacks que dão é de querer voltar/regressar logo que possam. É uma escola empreendedora, é uma escola solidária também, nós temos alunos muito carenciadas que aqui albergamos, damos comidas, alojamos, etc, temos o ensino diferenciado, vocacionado virado para a prática em que os projetos já não são projetos de turma são projetos interdisciplinares e inter-turmas muitos deles e os jovens apresentam em evento importante anuais antes do covid-19 e depois do covid estabilizar voltarão aquilo que fizeram, realizaram ao longo do ano. Isto serve para quê? serve para lhe aumentar a autoestima, as competências técnicas e transversais ao mesmo tempo que são competências facilitadoras da inserção profissional e serve também para que se responsabilizem e atinjam objetivos e a escola mostra o que realmente faz por eles e o que eles fazem pela escola, é isso.

### **2.1- Quais são motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes?**

Bem, no âmbito da escola centra-se fundamentalmente em que os professores tomem consciência, muitos deles recordem as ferramentas necessárias para um trabalho colaborativo, sistemático, isto é, é um trabalho entre pares com o ensino sempre que possível diferenciado e baseado na metodologia do projeto. Nós além de trabalharmos com o centro de formação, nós integramos em termos de formação

também temos outras formações e nomeadamente com o Universidade Católica e com IPB, etc, de forma a que se possa atingir os objetivos que nos propomos. Temos alguma dificuldade em encontrar formação específica para os professores da área agrícola dado que o centro de formação obviamente como é a única escola não pode estar vocacionado para aí, daí que temos trabalhado ao longo de anos tem-se trabalhado com o centro formação de Basto que está instalado numa escola profissional e sempre que possível facilitamos a ida dos nossos docentes, não sei se há para aí alguma pergunta sobre isso mas a necessidade de formação não é imposta de cima para baixo não é deitada mas é debaixo para cima, isto é nós recolhemos quais são as necessidades, as dificuldades e chegamos lá.

### **2.2- Como são identificadas as necessidades de formação dos docentes?**

A escola tem a perceção clara do caminho que precisa de trilhar, os professores, nomeadamente da área sociocultural e científica que são colocados, frequentemente vêm com outras perspetivas de trabalho, outras metodologias, temos necessidade de integrá-los e aqueles absorvam exatamente a nossa cultura do trabalho, daí que fazemos além de os integrar pomos as pessoas que já trabalham numa terminada ótica a motivar os restantes para os acompanhar e para tal também recolhemos os contributos, as necessidades, o que mais os preocupa, o que mais necessitam, para serem ajudados nessa ótica do trabalho de projeto, de ensino diferenciado e o trabalho colaborativo entre todos, tem sido baseado nessa base. Além disso na parte técnica temos uma atividade muito intensa, com muitos parceiros, nomeadamente a APPITAD, a CAP, a UTAD, etc., a CDR de Trás os Montes e sempre que há colóquios, congressos, jornadas técnicas, etc., somos convidados e nós fazemos questão de possibilitar a ida dos docentes e se possível também a dos alunos o que é frequente. São formações não certificadas, não conferem créditos, mas são muito importantes para se atualizarem.

### **2.3- Quais são as fontes documentais da escola que foram consultadas (Projeto educativo, Relatórios de avaliação externa, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria) para o diagnóstico das necessidades?**

Nós temos o documento orientador, chapéu e mais importante que é o projeto educativo. O projeto educativo resultou de contributos participados, veio de baixo,

houve uma proposta de cima, com contributos de baixo, houve uma compilação em cima, voltou abaixo, etc., até que chegamos aí. Temos a certeza que é um projeto educativo nosso, não é um projeto educativo chapa, é nosso porque a escola também é diferenciada, em todo o caso nós temos como muito importante, neste último ano foi interrompido praticamente, um plano anual de atividades e plurianual de atividades bastante diversificado que é cumprido muito significativamente e que é muito importante, também temos a equipa de avaliação interna que nos faz o reporte e monitorização das situações com propostas de melhoria, os relatórios da avaliação externa, embora tenham sido bastante positivos, trazem contribuições muito importantes e também nós estamos em vias de receber a certificação EQAVET, o selo de qualidade, os peritos que vieram ficaram muito bem impressionados com a escola, foi esse o feedback que a gente teve, e portanto a equipa EQAVET que é sensivelmente a mesma equipa da avaliação interna também nos apresenta propostas, etc., e sistematiza os aspetos que é preciso, pronto, é preciso melhorar, isso tem-se materializado numa escola melhor, numa escola com mais alunos, com os melhores alunos, e mais apetecível.

#### **2.4- Como é que esse diagnóstico se refletiu na preparação da formação?**

Nós temos que perceber quais são as parcerias que temos, de forma gratuita ou não, que pronto há parcerias que é preciso pagar, em função dessas necessidades, dessas carências que são detetadas, nós avançamos com isso e calendarizamos de forma a que não coincida demasiado com outras que já estejam em curso. No caso da formação, nomeadamente com a Católica que decorreu durante alguns anos e foi um bocadinho a semente disto tudo era uma jornada mensal, todos os meses nós tínhamos equipas a trabalhar no terreno.

#### **2.5- O Plano de formação foi construído à escala da organização da escola?**

Sim, por tudo o que já referi.

#### **2.6- Como se identificam as necessidades de formação da escola enquanto organização?**

Pelo conhecimento no terreno das situações que são necessárias melhorar e são sempre muitas, pelos relatórios da equipa de avaliação externa e da equipa

EQAVET e também nos departamentos, e conselho pedagógico, e conselhos de turma em que os professores manifestam dificuldade nalgumas metodologias que eles não estejam tão habituados e que precisam de ajuda e a gente faz isso. Também trabalhamos muito inter pares as pessoas que já têm mais experiência ajudando os restantes.

### **3.1- Qual o seu papel no diagnóstico das necessidades formativas e na construção do PAF?**

O meu papel é fundamentalmente de coordenador e de recolha de sensibilidades e de necessidades. Inicialmente tive que ser o motor, isto é, tive que impor praticamente formação agora já são eles que pedem mas tive que, recorda-me um conselho pedagógico que quase tive que me chatear com as pessoas por causa de vir cá a Católica, tinham medo, que viesse cá alguém estranho notar que nós temos dificuldades mas isso se não as assumirmos não conseguimos resolvê-las. Teve que ser e fez-se.

### **3.2- O que faz? Participa ativamente na deteção das lacunas formativas da escola e dos seus atores?**

Exatamente. E faço formação também. As formações externas que eles faziam eu também fazia.

### **3.3- Quem mais teve forte participação na preparação e elaboração do PAF do Agrupamento?**

Teve a subdiretora, membro da SFM, para a área Pedagógica, teve o conselho pedagógico, teve alguns elementos do conselho de turma, a biblioteca escolar, os coordenadores de departamento no fundo através deles está a escola toda, embora a escola sendo pequena eu recolho sensibilidades diretas, o meu gabinete é um corrupio, hoje é que é um dia calmo (sexta de tarde)

(Portanto é uma vantagem ser uma escola pequena.)

Numa escola pequena nós temos a sensibilidade em tempo real.

### **3.4- Como foram priorizadas as necessidades detetadas?**

Foram priorizadas nomeadamente no que se refere às prioridades do projeto educativo indo sempre de encontro ao projeto educativo, nós nesta fase de mudança, de transformação demos maior realce às ações de formação de caráter pedagógico do que às de caráter mais específico, mais técnico, porque temos formadores bastante jovens com cartas dadas aqui na região, temos a sorte de ter connosco dos maiores especialistas nas várias áreas portanto achamos que seria, e eles também vão à procura autonomamente, que seria de atacar mais as questões mais transversais. A maior dificuldade era colocar a trabalhar a componente técnica com a sociocultural e com a científica que eles não percebiam muito bem, alguns, como é que se havia de integrar nomeadamente a sociocultural, agora já perceberam, primeiro à força quase e depois agora já vão por eles.

### **3.5- Na sua opinião, como se consegue assegurar uma participação alargada dos docentes do (seu) agrupamento nas ações de formação?**

Sendo integrantes ativos da tomada de decisão, responsabilizando-os, envolvendo-os e mostrar-lhe o caminho, isto é, eles perceberem que vale a pena porque o resultado afinal, depois é compensador para eles mesmos enquanto para sua realização profissional, porquê? porque sabem que vão ter menos questões de indisciplina vão ter menos absentismo e vão ter um ambiente de trabalho e de realização profissional bastante melhor.

### **4.1- Como tem sido feito o acompanhamento e a monitorização do PAF?**

Pois, não sou a pessoa mais indicada... O conselho pedagógico reflete frequentemente e faz pontos de situação e depois nós vemos se foram realizados ou não, algumas até são realizadas com formadores internos, da própria escola e em função dos feedbacks assim vemos se é necessário alargar ou não.

### **4.2- Como é feita a avaliação do PAF?**

É assim como acabei de explicar.

### **4.3- Quais os instrumentos e técnicas utilizados para se fazer essa avaliação?**

São aplicados questionários, são tratados digitalmente e depois também nós conseguimos perceber em função do número de projetos integradores do número de

horas e que estão envolvidos os docentes neles, através das propostas inovadoras que chegam para serem realizadas, pronto, temos uma percepção mais ou menos próxima se as coisas vão no bom caminho ou não.

(E os questionários são aplicados a todos os docentes?)

A todos os docentes e alunos, mas também no final de cada módulo os alunos têm questionários para preencher.

#### **4.4- Para que lhes tem servido a avaliação que foi feita?**

Essa avaliação serve para redefinirmos a estratégia ou não e serve para que nós programemos a formação dos anos seguintes tendo sempre em mente os objetivos que nos propomos no projeto educativo, as metas a atingir.

(O vosso “chapéu” é sempre o projeto educativo...)

Claro.

#### **5.1- É feita, de algum modo, uma análise para se perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano de formação a estes níveis:**

##### **5.1.1-Ao nível pessoal e profissional dos docentes?**

Sim, porque chega-nos facilmente o feedback deles e eles fazem questão de realçar quando introduzem mudanças que são despertadas nessa formação eles introduzem-nas e fazem publicidade disso. Tenho essa percepção agora mentiria se dissesse que isso é generalizado, há um grupo que é cada vez maior que alinha nisso e esse motor, esse fermento, houve um fermento pequeno que se alastrou, que alargou, agora neste momento quem não está aberto a novas situações ao fim ao cabo é que é o diferente, fica diminuído profissionalmente.

##### **5.1.2- Ao nível dos resultados dos alunos?**

O professor que frequenta essas ações e que fica imbuído desse espírito de mudança e de mudança de paradigmas é o professor que retém menos alunos, é o professor que tem menos participações disciplinares, aliás este ano ainda não tive nenhuma, e são os professores que estão mais felizes e com maior autoconfiança portanto está mais do que provado que se trabalharmos indo de encontro aos interesses dos jovens, com limites é óbvio, que a situação corre melhor, também noto que há, portanto a minha escola tinha uma lacuna grande que era ao nível do abandono e

não conclusão de cursos, nós chumbávamos muita gente e neste momento a situação está inverter muito consideravelmente e isso faz com que até os alunos se sintam cá melhor e recomendem muito mais a escola. Não é reprovando nem usando metodologias, vá lá, vamos lá ver os nossos jovens vêm para aqui porque recusam outras escolas, nós não lhe podemos dar mais do mesmo senão regressam a casa, o que estão cá a fazer... por isso mesmo é que nós temos que lutar pela vida.

### **5.1.3- Ao nível da organização?**

Completamente, hoje um professor que ande para aí a chumbar alunos e não sei que, aliás tenho uma professora de matemática que já lhe disse que temos que tomar um cafezinho qualquer dia, vou ter que devagarinho sem ela dar conta vai ter que perceber, porque ela só chegou agora, que nós não estamos aqui para dar matemática a um CEF como que esteja a dar a um oitavo ano de escolaridade, pronto não vale a pena, tem que agarrar nos alunos e ir para o campo medir, ir para o campo de futebol e medi-lo também, saber quantos metros quadrados é fácil, quantos metros lineares, ou qual é o perímetro? Não tem que estar a explicar isso dentro da sala de aula, tem que ir para o terreno e vai só que ela nunca cá tinha estado. Os professores mais abertos à formação, são os mais abertos à mudança, normalmente e são os mais autoconfiantes. Os professores mais inseguros têm um medo grande da formação, têm medo de se expor, têm medo de que alguém pergunte alguma coisa que eles não saibam responder. A mim dá-me um gozo grande quando me perguntam uma coisa e eu não sei, porque vou aprender já a seguir e, portanto, vou passar a saber, mesmo com os alunos sempre fiz isso, eu era um técnico razoável quando era mais novo e quando não sabia alguma coisa não lhes mentia, dizia, vou-me informar e amanhã falamos. Assim ganhamos os respeito deles.

### **5.2- De que forma age enquanto diretor para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)**

Nós como somos uma escola relativamente pequena, só temos duzentos e tal alunos, estamos dentro da média das profissionais do país, não podem ter muitos alunos senão não são escolas profissionais e como temos, eu sou muito chato com os projetos integradores estou sempre a perguntar quando há reuniões online como é

que está, como é que está a turma X ou a turma Y? Eles têm que dizer em que estado as coisas estão ou porque é que ainda não evoluíram, chega-se à conclusão que ainda falta preencher lá qualquer coisa ou o professor xpto ou o professor hz e isso a gente percebe rápido. Portanto percebemos rápido porque o professor não trabalha isolado numa ilha, mas trabalha integrado numa equipa, e quando trabalha integrado numa equipa a não aplicação realça em relação à aplicação, é como um professor que chegue tarde às aulas realça-se logo porque é um, não são todos, os outros estão lá todos e dá logo nas vistas. Nós com a metodologia de trabalho que temos e o facto de sermos uma escola pequena em termos de número de alunos e turmas, percebemos claramente como é que as coisas estão.

**6- Pretende acrescentar mais alguma coisa a propósito deste tema ou sugere outros tópicos de reflexão que não tenham sido contemplados neste elenco de questões?**

Não, em princípio quem elaborou o guião é uma pessoa altamente preparada (risos...) e tocou os aspetos essenciais no que toca a esta temática.

(Portanto basicamente o diretor que tem sempre um papel importante nisto da formação...)

Tem que ter, o diretor não pode ser nunca um fator de castração de uma organização, nem pode ser chefe, nem pode pôr os outros, olha faz aqui, não faz nada... as pessoas que integram uma organização e que sejam bons profissionais reveem-se no seu diretor se ele for transparente e for honesto nos propósitos, na forma de trabalhar e seja aberto, clarifique bem o que é que queremos. Quando a organização entende que devemos ir para um determinado local, mesmo que alguém ache que o caminho deve ser outro, tem o seu tempo de o manifestar, mas depois tem que ir naquele caminho, que é o caminho de todos, pronto, eu nisso sou muito chato. Eu acho que há um tempo para serem discutidas as coisas e o tempo tem que ser alargado, sempre, depois há um tempo para implementar que já passou a discussão, depois vamos fazendo pontos de situação e a partir daí, aí eu acho que não, achava que devíamos ir por aqui, isso não, isso é para que não andem as coisas.

(e a mesmo se passa com a formação?)

depois de andarem as coisas, na formação igual, depois de andarem as coisas, fazemos pontos de situação, mas temos que primeiro andar.

**Transcrição da entrevista Diretor da E4  
(14-10-2020)**

**1.1 Qual a sua formação académica?**

Licenciatura em direito.

**1.2 Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?**

De diretor desde 2017, portanto há três anos.

**1.3 Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar?**

Uma pós-graduação.

**1.4 Qual o impacto dessa formação no seu dia-a-dia?**

O impacto foi haver uma abordagem diferente em muitos dos aspetos da gestão da escola é uma mais-valia em termos de conhecimentos do funcionamento da organização.

**1.5 Sente falta de formação em alguma área específica?**

Sinto, mas isso é um problema de base a minha maior falta é em termos da área da informática, portanto, o conjunto de plataformas de exigência informática bastante elevada e para quem não tem formação, ou não teve no passado formação de base, é onde eu noto mais dificuldades.

**1.6 Fale um pouco sobre as rotinas do seu trabalho.**

O trabalho do diretor é altamente burocrático, eu não fujo à regra, tanto a quantidade de plataformas que é preciso consultar e preencher é assustador, depois há um conjunto de tarefas que os diretores têm que fazer, que não deviam fazer, têm que se preocupar com tudo, ainda agora vimos o caso de um aluno que não apanhou o autocarro, o caso do gás se está a funcionar, o caso de um problema, enfim que não tem nada a ver com a gestão, mas que o diretor é chamado a resolver todos os pequenos problemas que acontecem na escola tudo acaba por ter diretamente com o diretor.

(Portanto, são polivalentes...)

Polivalentes...

(Portanto não tem propriamente uma rotina, de manhã chego vou fazer isto, depende...)

Não, nunca se sabe de manhã o que se vai fazer nesse dia e depois acontece muitas vezes para fazer algumas coisas tem que se ficar ao final do dia ou durante a semana porque é manifestamente impossível durante o dia fazer muitas das coisas porque é preciso acudir a problemas de alunos ou o professor que está a faltar ou telefone está a tocar, etc., é necessário prolongar o horário de trabalho porque é difícil planear o que se vai fazer, só mesmo aquela reuniões marcadas previamente é que é assim, essas fazem-se porque tem que ser feitas e têm horas.

### **1.7 Fale um pouco do seu percurso profissional.**

Já são 34 anos, comecei um pouco por acaso, na altura não concluí o curso na altura, na data que estava previsto e acabei por ter que fazer uma época especial de dezembro. Ao chegar à minha terra, porque foi disseram que havia aqui um horário, e vim para aqui a dar aulas pronto. A partir daí fui ficando por várias vicissitudes, portanto é um percurso de 34 anos, a maior parte dos pais passados aqui nesta terra, acabei por concorrer para o lugar de quadro, fazer a profissionalização, efetivei na escola secundária de Amarante, não estive em muitas escolas, felizmente, mas a maior parte do tempo passei-o aqui, concretamente desde 1990,

(E na parte da direção...)

Na parte da direção, a primeira experiência de direção começou ainda não eram chamados conselhos diretivos em que éramos três elementos, onde estive 5 anos depois ao 5º ano decidi que era melhor parar, portanto tive aí uma experiência como vice-presidente do conselho diretivo, depois estive vários anos afastado e em 2009 regresssei para o lugar de subdiretor, entretanto o diretor ficou doente e faleceu e candidatei-me e assumi o cargo. Neste, entretanto, também trabalhei alguns anos com o centro formação, dava apoio ao diretor.

### **1.8 Como caracteriza a instituição que dirige?**

É um agrupamento que tem desde o pré-escolar até ao 12º ano, ainda tem no pré-escolar 6 jardins de infância nas aldeias com um número reduzido de alunos, é um agrupamento que tal como a maioria tem estado a perder alunos em que voltando

ao caso da minha primeira experiência que tinha estado aqui no órgão de gestão e tínhamos mais alunos só na escola secundária do que agora temos em todo o agrupamento; temos o problema de muitos dos alunos serem das aldeias o que dificulta em termos de transportes, organização dos horários, etc, e de muitos alunos também são alunos carenciados no escalão A, também tem bastantes dificuldades, por outro lado também temos um, dois problemas melhor dizendo, um corpo docente já com uma certa idade que dificulta também alguns aspetos da inovação e por outro lado é a falta de assistentes operacionais porque sistematicamente tem-se aposentado e não são substituídos porque o rácio olha para o número de alunos em vez de olhar para o espaço.

### **2.1- Quais são motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes?**

As motivações é tentar ir de encontro às necessidades de formação que eles efetivamente conjugando a necessidade das horas de formação com o transmitir-lhes novas ferramentas para a prática letiva, portanto tentar conjugar as duas coisas a necessidade da formação e dando simultaneamente novas ferramentas para poder trabalhar.

### **2.2- Como são identificadas as necessidades de formação dos docentes?**

São auscultados os próprios docentes, portanto, a professora responsável faz um uma seriação junto dos professores daquilo que eles naquele momento mais necessitam.

(Nalgum órgão próprio?)

A partir do Conselho pedagógico, a responsável está no Conselho pedagógico e faz a auscultação dos docentes, tudo sempre a partir do conselho pedagógico e depois também do conselho geral, portanto o plano de formação vai a conselho pedagógico e vai ao conselho geral para aferir as necessidades e para o definir.

### **2.3- Quais são as fontes documentais da escola que foram consultadas (Projeto educativo, Relatórios de avaliação externa, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria) para o diagnóstico das necessidades?**

Sim, são consultados os documentos, portanto olha-se para o projeto educativo para ver quais são as necessidades que os professores sentem e ir de encontro aos projetos. Evidentemente olha-se também depois para o aspeto do panorama do ensino, das necessidades que tive que vão surgindo fruto por exemplo das alterações legislativas por exemplo recentemente houve muita formação fruto da publicação e promulgação do decreto lei do 54 e do 55, por exemplo, falou-se no outro dia, agora com a chegada do PTD, logicamente haverá também formação necessária para os professores, portanto também vai um pouco de encontro não só as necessidades da escola e aos planos da escola mas também às orientações da própria tutela.

#### **2.4- Como é que esse diagnóstico se refletiu na preparação da formação?**

O diagnóstico é feito e depois em função desse diagnóstico elabora-se um conjunto de ações que vão de encontro precisamente a essas necessidades, para colmatá-las.

#### **2.5- O Plano de formação foi construído à escala da organização da escola?**

Numa primeira fase sim, mas depois a nível do centro formação, a primeira fase é a nível da escola, portanto ouvindo o pessoal docente e o pessoal não docente, articulando, levando ao conselho geral e ao conselho pedagógico, mas depois o plano entronca no plano de formação do Centro de formação

(Mas a escola determina por si só, ausculta os docentes a nível de departamento, sai do conselho pedagógico vai para o departamento, depois se calhar até aos grupos, mas a nível de escola há assim algo que sim assim olha um projeto educativo por exemplo temos aqui esta meta vamos organizar esta ação de formação para ir de encontro à satisfação da organização, há um lema, digamos assim?)

Normalmente tenta-se ver em função dos projetos que estão em cima da mesa por exemplo do clube Ciência Viva, do projeto por exemplo, do pré-escolar, etc, que a formação também vá de encontro à atividade que estás a ser desenvolvida.

(Claro, dos vários projetos que a escola tem em desenvolvimento, certo?)

Sim, dos vários projetos que a escola tem.

#### **2.6- Como se identificam as necessidades de formação da escola enquanto organização?**

Vendo os diversos Clubes, ouvindo os professores e ver a formação que eles acham pertinente para desenvolver ao longo do ano letivo.

**3.1- Qual o seu papel no diagnóstico das necessidades formativas e na construção do PAF?**

O meu papel é ir falando com os professores, ver quais são as necessidades por um lado e por outro lado ver em função do projeto educativo e dos outros projetos da escola qual é a formação que se adapta e que necessitamos de desenvolver naquele momento, portanto é ver por um lado o que os professores estão dispostos a fazer e necessitam de fazer e por outro lado aquilo que vai de encontro aos projetos da escola.

**3.2- O que faz? Participa ativamente na deteção das lacunas formativas da escola e dos seus atores?**

Diretamente, falando com os professores, falando nos órgãos próprios, no conselho pedagógico e pondo os departamentos a discutir essa questão tanto que depois vai ao pedagógico e é no conselho pedagógico que acertamos o plano de formação.

**3.3- Quem mais teve forte participação na preparação e elaboração do PAF do Agrupamento?**

A responsável da SFM.

**3.4- Como foram priorizadas as necessidades detetadas?**

não são todas comandadas ouçam não é possível serem todas tuas dizer sentados gente

Vai-se ver em função precisamente das necessidades dos professores, dos projetos e depois das que temos possibilidades de pôr no terreno porque efetivamente nem todas elas se conseguem executar, portanto definir aquelas que achamos que se podem desenvolver, concretizar, em função também do que tem aceitação junto dos professores. Estar a fazer uma formação que não vai trazer melhorias nem para o agrupamento nem para os próprios docentes isso é, enfim... fazer formação só para cumprir as horas de formação também não tem relevância.

**3.5- Na sua opinião, como se consegue assegurar uma participação alargada dos docentes do (seu) agrupamento nas ações de formação?**

Consegue-se, precisamente se for de encontro às necessidades dos docentes, se for uma formação que não lhe diga nada que não lhe traga nenhuma mais-valia logicamente que a adesão é reduzida.

**4.1- Como tem sido feito o acompanhamento e a monitorização do PAF?**

A nível do agrupamento esse acompanhamento e monitorização é feito realizado por uma equipa que é a equipa do plano de melhoria que também trata de outras vertentes, mas também trata da formação. Precisamente o nome dela é o plano de melhoria que vai ver também os impactos que a formação teve na melhoria das aprendizagens da escola.

**4.2- Como é feita a avaliação do PAF?**

A avaliação é feita pela equipa, fazemos inquéritos periódicos aos docentes. instrumentos próprios para fazer

**4.3- Quais os instrumentos e técnicas utilizados para se fazer essa avaliação?**

Temos instrumentos próprios para se fazer essa avaliação, temos um questionário que é aplicado no final do ano. Temos vários inquéritos que abrangem várias áreas da escola, uma das quais é a formação, saber que impactos teve na melhoria.

(E é aplicado a todos os docentes?)

É aplicado a todos os docentes e não docentes, também.

**4.4- Para que lhes tem servido a avaliação que foi feita?**

É evidente, para ver o impacto que a formação teve para ver se uma determinada ação, porque muitas vezes estamos a pensar fazer uma determinada formação e depois o resultado não é aquilo que se esperava, portanto é para corrigir um pouco o caminho a seguir, para melhorar, para insistir numa determinada formação, para ir também de encontro às necessidades, etc. todos esses inquéritos, essa monitorização tem o objetivo de melhorar.

**5.1- É feita, de algum modo, uma análise para se perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano de formação a estes níveis:**

**5.1.1-Ao nível pessoal e profissional dos docentes?**

Sim, sempre que há uma determinada formação de determinada área é normal que os professores a partir desse momento mudem as suas práticas, por exemplo uma das coisas mais visíveis, por exemplo a nível da informática, quando se fazem essas formações a partir daí passam a utilizar outras técnicas, outras áreas, portanto nota-se que depois de haver formação, houve uma mudança.

**5.1.2- Ao nível dos resultados dos alunos?**

Também, é assim, se os professores têm novas ferramentas é para ir encontro precisamente às necessidades dos alunos, à nova aprendizagem. Ora se melhora a prática docente logicamente vai também ter um efeito nas aprendizagens dos alunos.

(E consegue-se quantificar a parte inerente à formação?)

Quantificar é mais difícil, mas o que os professores dizem é que há uma aprendizagem diferente, é mais fácil chegar aos alunos, portanto muda-se também a maneira de ensinar, novas técnicas...

(E também a maneira dos alunos aprenderem?)

Exato,

(A escola tem essa perceção?)

A escola e os professores têm essa perceção que com os novos conhecimentos adquiridos torna-se mais fácil ensinar os alunos e os alunos aprenderem, entenderem aquilo que o professor está a explicar, está a tentar transmitir.

**5.1.3- Ao nível da organização?**

Ao nível da organização da própria escola, a nível da organização dos professores, do planeamento, a execução das aulas, etc., é diferente.

**5.2- De que forma age enquanto diretor para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)**

A maneira de agir é tentar que os professores, falar com os professores para precisamente eles façam executem de maneira diferente levar a que se preparem de

outra maneira para que os alunos aprendem melhor, para que os alunos tenham outra possibilidade de aceder aos conhecimentos. Evidentemente que é isso, entro depois naquela questão é mais fácil num determinado grupo de professores do que no noutro porque por exemplo alguns professores já com uma certa idade mais o pensar na aposentação isso torna-se mais difícil, mas há professores, alguns, que estão abertos e essa motivação, a essas novas ideias e que as aulas muitas vezes, nós temos aqui alguns casos, que os alunos acham que aquilo que era uma coisa maçuda, livresca, etc, com as novas formações tornou-se muito mais apelativo e hoje em dia por exemplo quando foi agora da situação do COVID viu-se a mudança que houve numa parte dos professores, professores que olhavam para os computadores como se fosse uma coisa estranha e que de repente passaram a dar aulas, e viu-se a evolução, quem viu os primeiros dias de março e os primeiros dias de abril e comparou por exemplo que o que aconteceu em junho é uma diferença abismal para parte dos professores, porquê? porque só passaram a utilizar novas técnicas que não usavam até então...

(A necessidade aguça e engenho...)

Exato e o que está acontecer este ano é que muito dessas técnicas que utilizaram, o uso das informáticas, das novas ferramentas, está já a ser utilizado este ano, ou seja se não fosse o que aconteceu do COVID provavelmente nem os professores, nem os alunos chegavam a esta conclusão, nunca iriam experimentar, aquela situação, aí eu já tenho uma determinada idade, qualquer dia vou-me embora, aqueles desabafos habituais mas que ali não podiam dizer porque eles tinham que dar aulas naquele ano letivo, naquelas condições e não iam embora já, podem ir daqui a um ano ou dois ou três mas naquele momento tinham que dar aulas então se tinham que dar aulas, tinham que se adaptar à realidade e aquela realidade era o ensino à distância. O que aprenderam e a maneira como deram as aulas está a ter efeitos neste ano que as aulas são diferentes, nota-se a diferença e bastante.

**6- Pretende acrescentar mais alguma coisa a propósito deste tema ou sugere outros tópicos de reflexão que não tenham sido contemplados neste elenco de questões?**

A minha liderança, eu gostava de ter mais tempo para me dedicar à escola, para pensar a escola, em termos de liderança aquilo que era importante era libertar das

burocracias, desses papéis para me preocupar com a escola. Por exemplo, ter tempo de andar a correr a escola, falar com os alunos, ver o que é que está apreocupa-los, etc, corrigi-los, só que muitas vezes passo horas ao telefone, burocracia...

(E acha que isso ia facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes?)

Claramente, a escola devia ter um corpo de técnicos, seja na área jurídica, seja na área de informática, da contabilidade que libertassem o diretor de determinadas funções, o diretor acaba por estar um pouco absorvido em coisas que não devia ser, devia ser permitido, por exemplo essas situações saber como é que estão a decorrer as aprendizagens, como é que os alunos, se estão a aprender ou se não estão a aprender se há ali falhas, por exemplo se os professores...

(Sair do gabinete ...)

Sim, sair do gabinete, e isso por exemplo no caso do plano de formação também era importante saber muitas vezes, no próprio local, como é que os professores estão a dar as aulas, o que é que estão a sentir, o que é que é necessário, etc. Mas isso é preciso os diretores terem tempo e os dias só ainda têm 24 horas.

(Se fossem libertados de outras situações, se calhar acabavam por ter mais tempo...)

Então, não é? Um diretor tem que tratar de tudo, é da água, é da luz, é do transporte do aluno, é do telefone que não para de tocar é não sei quantos quando devia estar, isso devia estar num corpo administrativo, num corpo técnico, que o diretor se preocupasse com o que é importante, que importante na escola são os alunos, “os nossos clientes” são os alunos.

(A escola existe para os alunos aprenderem...)

Por exemplo uma das coisas que os professores às vezes me dizem a mim, ainda hoje, uns colegas do primeiro ciclo é que não vou aos lugares com a frequência que eles gostariam e que eu gostaria de ir; porquê? Porque não tenho tempo para ir e o meu horário é entrar às oito e sair às oito, regra geral, mas por exemplo se eu tivesse tempo, se libertassem os diretores de muitas burocracias permitia ir ao locais, e quando digo aos locais, digo às salas de aulas, etc, falar com os alunos, falar com os professores, assim haveria melhor ensino e o ministério, o país não poupava, ganhava, porque é importante ter alguém, que seria o diretor, que estivesse próximo desses problemas e está próximo de outros, problemas que qualquer outra pessoa podia resolver e que as escolas deviam ter um corpo administrativo, num corpo técnico, para resolver.

## **Transcrição da entrevista Diretor da E5 (28-10-2020)**

### **1.1 Qual a sua formação académica?**

Licenciatura em animação sociocultural.

### **1.2 Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?**

Desde 2008, desde que saiu o 75 há 12 anos, mas antes já desempenhava o cargo de presidente, desde 2000, portanto há 20 anos.

### **1.3 Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar?**

Sim, tenho.

### **1.4 Qual o impacto dessa formação no seu dia-a-dia?**

Bom, eu acho que precisávamos de uma renovação dessa formação que ela já foi há muitos anos, eu fiz essa especialização no INA em 2005, portanto estaria na altura de voltar a fazer um refrescamento dessa formação. Na altura foi importante, hoje já está ultrapassada.

### **1.5 Sente falta de formação em alguma área específica?**

A minha maior dificuldade no desempenho do cargo é na área administrativa, na área da gestão, portanto tudo o que mexe com os serviços administrativos, com processamentos, com compras públicas, essa é a minha dificuldade.

### **1.6 Fale um pouco sobre as rotinas do seu trabalho.**

Não gosto de ter que cumprir horário de entrada nem de saída, é uma prática minha. Início a manhã respondendo às solicitações, quer dos colegas ou dos assistentes operacionais; ocupo um pouco de tempo (um ou dois intervalos) a observar os alunos. De vez em quando faço-o nas outras escolas do agrupamento. Ainda no período da manhã dedico algum tempo aos serviços administrativos. Almoço sempre na escola pelo que o meu horário é contínuo.

O dia corre muito rápido. Espero sempre pelo fim das atividades letivas dos alunos porque, quando a escola entra em silêncio, é quando eu me concentro no que tenho

a fazer, é quando eu “penso a escola”. E por isso, a hora de saída é variável, depende do que tiver para fazer.

### **1.7 Fale um pouco do seu percurso profissional.**

O meu percurso profissional é pouco variado porque eu antes desta escola só estive em mais outras três, quando entrei na carreira fiquei aqui, portanto desempenhei sempre funções aqui, como disse antes dos vinte anos de ser presidente e diretora já era vice-presidente, digamos que a minha carreira está quase na totalidade no órgão de gestão, só tenho três ou quatro anos fora da gestão.

### **1.8 Como caracteriza a instituição que dirige?**

É um agrupamento onde é pedido trabalho, os colegas que no final do ano saem daqui da escola dizem que eu sou muito exigente que peço, exijo muito trabalho, eu por mim acho que tento, não gosto nada de pedir aquilo que não preciso, não gosto e aconselho os professores a não fazer aquilo que não é necessário. Acho que é um agrupamento onde é difícil trabalhar, a nossa realidade, o nosso meio é difícil e eu preparo os professores novos, quando chegam, preparo-os para essa dificuldade e sei que os professores no início quando eu os recebo eles ficam um pouco assustados, depois no final do ano confessam-me isso que ao longo do ano que as coisas afinal se tornam mais suaves e que a experiência que é boa tanto que alguns continuam por vontade própria. Nós somos um território educativo e, portanto, é difícil trabalhar nestes meios, o meio é um meio pobre, um meio sociocultural muito baixo dos encarregados de educação e claro isto depois reflete-se aqui na escola, no agrupamento. Não é fácil trabalhar aqui, é uma interioridade muito grande, é muito difícil recrutar professores até a nível de escola nós temos dificuldade em recrutar professores, portanto não é fácil trabalha aqui, mas trabalha-se com gosto e eu tento criar aqui um bom ambiente de trabalho para que seja mais fácil essa dificuldade, para minimizar essa dificuldade que é e que nós temos aqui em relação à nossa escola. É duro trabalhar aqui, também temos coisas boas pelo facto de sermos muito pequenos, muito poucos também ajuda, noutras coisas é melhor, torna mais próximo o contacto, é mais informal, é um contacto mais de conhecimento evita-se ordens de serviço e coisas assim porque há uma proximidade muito maior, mas pronto, mas depois tem o outro lado de que quando é necessário nós temos que nos

recorrer sempre dos mesmos porque o grupo é muito pequeno, somos muito poucos e isso é uma dificuldade muito grande que nós temos. Portanto nós ou estamos aqui com vontade ou então desistimos logo a primeiro e não pode ser.

(mas até se nota que há aí vontade, porque vocês funcionam com uma família e conseguem ultrapassar essas questões sociais e transformam isso numa união muito peculiar aí nessa escola, é isso que eu noto, é isso que eu sinto...)

Às vezes dizem-nos que, nós costumámos dizer que damos colo, que damos colinho a quem chega e eu às vezes digo vou deixar de o fazer e as pessoas pedem-me, não, não, não faças isso porque a escola é muito importante, a maneira como nós recebemos os professores para quem está do lado de lá tem uma importância muito grande e, portanto, temos que continuar a trabalhar assim.

### **2.1- Quais são motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes?**

A primeira necessidade que os docentes têm é uma necessidade pessoal, é uma necessidade muito específica da disciplina ou da área, esse é logo o grande pedido que nos fazem chegar em relação à formação isto para quem chega de novo à escola e como disse atrás, é um grupo grande. Para quem já está na escola, para quem já está no agrupamento já sente o agrupamento já vivência bem os problemas do agrupamento, já pede, já saem do seu ninho específico, das suas disciplinas específicas e já alargam mais esse leque em função das necessidades do agrupamento, portanto temos aqui dois tipos de identificação quem chega de novo pede para si, para a sua disciplina, quem já está envolvido no agrupamento já vê o todo já o agrupamento todo.

### **2.2- Como são identificadas as necessidades de formação dos docentes?**

Elas são identificadas primeiro eu peço numa primeira fase aos departamentos curriculares, em conselho pedagógico passo a informação, os departamentos curriculares no final do ano letivo que finda, portanto têm que emitir no conselho pedagógico a sua opinião sobre as necessidades de formação. Há uma coia que eu costumo dizer em conselho pedagógico que é não vale a pena virem pedir ou registar a informação sabendo que aqui na escola nós estamos a trabalhar maioritariamente em disciplinas só com um professor, não faz sentido virem pedir uma formação

específica para a sua disciplina, sabendo que primeiro não vamos fazer uma formação para um docente, portanto à partida é uma formação que vai ficar condicionada, muito condicionada, portanto eu tento que os professores peçam uma formação que seja mais abrangente e que alargue mais o leque de maneira a poder-se formar um grupo, esse é o meu primeiro pedido, depois de qualquer forma damos sempre a liberdade aos departamentos curriculares de apresentarem as suas propostas, portanto numa primeira fase ausculto os colegas, depois vai ao conselho pedagógico e o conselho pedagógico aí sim é que filtra, efetivamente o que é que é importante, o que é que é viável, o que é que é possível em relação às características aqui do nosso agrupamento, não vale a pena pedir coisas e pô-las no papel sabendo que não se vão realizar, não faz sentido, portanto os nossos planos são sempre muito objetivos e às vezes nem assim conseguimos.

### **2.3- Quais são as fontes documentais da escola que foram consultadas (Projeto educativo, Relatórios de avaliação externa, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria) para o diagnóstico das necessidades?**

Há um documento muito importante que dá resposta a este assunto que é o PPM, portanto o nosso plano de melhoria, nós temos, onde temos contratualizadas as metas com a DGE. Este é o nosso grande documento, mas depois temos o relatório de autoavaliação, portanto de avaliação interna, também é um documento importante porque traz sempre orientações e sugestões da equipa que nos ajudam depois a dar resposta a esse pedido. Eu esqueci-me de dizer há pouco que quando nós fazemos o levantamento dessas necessidades da formação em departamento nós aplicamos um questionário online, fazemo-lo através de um questionário online não é propriamente cada um dizer oralmente em conselho de departamento o que é que precisa, há um questionário, um formulário próprio para o professor livremente poder fazer aí o seu registo, e até opiniões e sugestões, portanto fazemos esse tipo de trabalho. E pronto, como disse, o nosso grande documento claro é o projeto educativo, o PPM e o relatório de autoavaliação.

### **2.4- Como é que esse diagnóstico se refletiu na preparação da formação?**

(Já acabou por falar um bocadinho nisso que depois o diagnóstico é feito e depois vai para o conselho pedagógico e acaba por haver aí um filtro, não é? É por aí? São detetadas as necessidades e depois é o conselho pedagógico que faz o filtro, certo?)

Pronto e depois do pedagógico é encaminhado, é articulado com o centro e também com a universidade Católica que faz o acompanhamento através do perito externo, portanto criamos aqui esta triangulação, necessidades da escola, CFAE e universidades católica para dar, digamos que resposta às necessidades que foram diagnosticadas.

### **2.5- O Plano de formação foi construído à escala da organização da escola?**

Claro, já falei um bocadinho nisso, mas nós tentamos que ele seja exequível, muito específico, não termos formações das áreas genéricas, tentámos não copiar formações de outras escolas por que as das outras escolas podem ser muito interessantes e funcionar muito bem e para nós não servir, às vezes há a tendência das pessoas dizerem, ai ali fez-se, não sei que, não, nós não, procuramos aqui uma coisa que seja muito nossa e portanto exequível, acima de tudo.

### **2.6- Como se identificam as necessidades de formação da escola enquanto organização?**

Isso é um bocadinho mais difícil. Enquanto organização nós não o fazemos com nenhuma formalidade, fazemo-lo através, lá está, do contacto muito informal, de uma partilha, de uma conversa permanente e às vezes de ideias que se trocam e que necessidades do momento que se pensam, se calhar precisávamos de ir por aqui e vamos trocando impressões e vamos amadurecendo e é assim, é numa informalidade, mas, porquê? porque que a escola é muito pequena e permite-nos isto, o grupo é sempre o mesmo, só porque a escola é pequena, se a escola fosse grande teríamos que ter outra modalidade de trabalho, mas sobre esse eu não posso falar porque a minha realidade é esta.

### **3.1- Qual o seu papel no diagnóstico das necessidades formativas e na construção do PAF?**

No final do ano quando se faz o relatório de autoavaliação, o relatório do plano de formação que vai a conselho pedagógico, esse relatório também tem

recomendações, conclusões e é com base nessas conclusões que eu trabalho, eu própria que acompanho muito a formação que é feita no agrupamento, porque faço muita dessa formação ou quando não faço vou monitorizando informalmente sobre como é que está a funcionar, então e ontem correu bem? então e este formador é bom? eu própria vou formando a minha ideia daquilo que nos pode servir ou daquilo que não interessa ao agrupamento; entretanto o meu papel aqui também é um bocadinho, também de filtrar algumas propostas, eu própria faço esse trabalho e eu própria também faço sugestões; Eu também vou acompanhando, também vou vendo, também observando fazer outras coisas e também vou sentindo, como líder do agrupamento, também vou sentindo a necessidade de formação nalgumas áreas e pronto é esta conjugação de ir observando, também de sentir é por aqui que eu vou, que eu me vou envolver na construção do plano de formação.

### **3.2 - O que faz? Participa ativamente na deteção das lacunas formativas da escola e dos seus atores?**

O plano de formação é uma coordenadora responsável pelo plano, digamos assume a elaboração, mas ele vai sendo construído também com o meu acompanhamento, lá está, porque eu só sei trabalhar assim numa política de proximidade e de informalidade, participo na construção do plano, sim, eu acompanho a coordenadora na execução desse plano.

### **3.3- Quem mais teve forte participação na preparação e elaboração do PAF do Agrupamento?**

A representante e o conselho pedagógico também, claro que ele também tem que ser aprovado no conselho pedagógico sempre, eu acho que este plano se não estiver bem, se o pedagógico não estiver bem vem imbuído neste documento, as coisas depois podem não correr muito bem. Repara, eu tenho por experiência que quando se faz, quando se abre uma turma, por exemplo, para uma ação de formação seja do centro, seja de fora do centro que às vezes acontece seja a da universidade católica eu tenho uma participação muito elevada dos professores, mas voluntariamente, os professores não são obrigados a fazer formação, não precisam para efeitos de créditos da formação e fazem a formação, portanto há aqui também uma evidência de que há realmente um envolvimento nesse documento, sabendo que o documento

é aprovado em conselho pedagógico as pessoas ficam, digamos, corresponsabilizadas pela sua execução.

### **3.4- Como foram priorizadas as necessidades detetadas?**

Não tenho tido essa necessidade de priorizar. Às vezes acontece naturalmente elas serem priorizadas por alguma razão até externa muita das vezes, outras vezes nós não conseguimos levar avante determinada formação porque que não há formador, ou porque por alguma razão não se conseguiu e portanto, essa formação pode ser substituída e aí a prioridade fica invertida, já não falamos de prioridades, já falamos de possibilidades, mas eu da minha experiência do plano de formação não tenho tido assim necessidade de elencar prioridades, porque elas também são poucas.

### **3.5- Na sua opinião, como se consegue assegurar uma participação alargada dos docentes do (seu) agrupamento nas ações de formação?**

Eu já respondi, naturalmente, eu faço a divulgação, primeiro divulgo-a no conselho pedagógico, divulgo-a por e-mail, divulgo-a através da afixação na sala dos professores e não preciso de fazer mais que isto porque as pessoas voluntariamente inscrevem-se na formação

(Sente um comprometimento por parte das pessoas?)

É não tenho tido problemas, não tenho tido necessidade de ir além disto, portanto há aqui aquele sinal de comprometimento, mesmo os professores novos, eu digo professores novos, porque parece um bocadinho estranho mas nós todos os anos temos aqui um grupo grande de professores novos e esses facilmente entram também, porque lá está há aqui uma partilha, há aqui uma comunicação, há aqui uma troca, uma troca de conhecimento e de ajuda porque eles ajudam-se muito entre si, os mais velhos da casa ajudam muito bem logo, com facilidade os mais novos e pronto e portanto é fácil isso.

### **4.1- Como tem sido feito o acompanhamento e a monitorização do PAF?**

Normalmente eu ao longo do ano letivo vou vendo, vou pegando no plano de atividades, isto não é fácil de fazer e não é uma, não tenho isso monitorizado em momentos, eu vou fazendo essa monitorização informalmente quando pego no plano e vou vendo o que é que está feito, o que é que já se conseguiu fazer, o que é

que ainda falta fazer, porque além do plano de formação que nós todos os anos aprovamos normalmente, com frequência, ainda aparece mais formação, fora do plano, às vezes aparecem convites e somos aliciados para outro tipo de formação, para outros projetos que por norma eu não digo que não, havendo possibilidade eu envolvo a escola nesse em tudo o que vier, desde que traga uma mais valia eu envolvo o agrupamento e portanto eu pego no plano formação e vou acompanhando o que se fez, o que se fez extra plano, o que é que ainda falta fazer e vou articulando isto com a coordenadora e muito naturalmente isto vai acontecendo não tenho nenhum momento formal para fazer isto.

#### **4.2- Como é feita a avaliação do PAF?**

No final essa avaliação é feita, a coordenadora faz o relatório faz o levantamento, ela também faz, também através de questionários que vai acompanhando, faz o questionário aos docentes e depois traduz os resultados nesse relatório e eu vou também acompanhando essa monitorização, portanto, não é um documento que me passe ao lado onde eu esteja completamente fora, não, eu acompanho a monitorização, lá está porque às vezes é preciso, quando eu digo que eu faço muita formação da formação que acontece aqui eu faço-a porque eu também tenho que dar o exemplo. Eu não posso mandar ou pedir aos professores para fazerem formação e eu depois ficar fora dessa formação, eu também preciso dela qualquer formação a não ser que seja muito específica de algum grupo disciplinar, mas qualquer outra formação eu também a faço também tenho que estar envolvida nesse plano e, portanto, a monitorização é nesse sentido é fácil de fazer.

#### **4.3- Quais os instrumentos e técnicas utilizados para se fazer essa avaliação?**

Fazemos um questionário no google docs com uma série de questões, sobre questões específicas, sobre temáticas, sobre a formação específica que aconteceu e depois com propostas e sugestões, propostas de novas formações, novas áreas, sugestões, este questionário só se faz há dois anos, antes não fazíamos, mas agora faz-se e é uma maneira muito interessante, pois os professores gostam de fazer a avaliação com este modelo.

#### **4.4- Para que lhes tem servido a avaliação que foi feita?**

Aí é o nosso grande problema, para que é que serve a avaliação? A avaliação devia servir para melhoria e serve porque alguma coisa fica sempre; O nosso grande problema é isto devido ao facto de nós termos uma mobilidade grande do corpo docente nós às vezes, lá está aqui nas nossas partilhas, às vezes dá-nos a sensação que temos que repetir determinada formação todos os anos porque quem recebe a nossa formação vai-se embora e o grupo que fica cá na escola é menor do que aquele que vai embora. Portanto parece aqui um contrassenso e nós ainda não o fizemos mas às vezes dá-nos vontade, oh pá, vamos ter que repetir tudo outra vez, não será assim tanto mas é uma situação que nos fica, porque nós num ano fazemos uma determinada formação, há ali alguma coisa, alguma prática que vai alterar e que vai mudar mas no ano seguinte vem um novo, voltamos à estaca zero, digamos assim, porque a nossa mobilidade é grande e isto é que é um grande constrangimento para nós efetivamente, termos evidências dos resultados da avaliação, ou da formação propriamente dita.

(Não conseguem ter assim uma sequência)

Não, não conseguimos agora que nós verificamos, nós verificamos que é uma coisa boa, e isto evidencia-se no tal relatório, nós temos evidências de que ultimamente os professores fazem um grande investimento na formação autofinanciada, portanto extraescola, extra centro, os professores vão procurar formação autofinanciada e isto implica, pronto agradavelmente implica um investimento pessoal.

(Mas, na área específica?)

Sim, na área específica, isto é bom não nos dá resposta para o todo, para o agrupamento enquanto organização. Nota-se que eles procuram formação por si, autofinanciada.

## **5.1- É feita, de algum modo, uma análise para se perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano de formação a estes níveis:**

### **5.1.1-Ao nível pessoal e profissional dos docentes?**

Não se faz, eu não faço, não tenho isso formalizado. Eu acho que é muito difícil, é muito difícil avaliar isto, avaliar o impacto da formação, não sei como é que isto se faz. A questão que colocou é a nível pessoal e profissional dos docentes, tenho uma perceção tenho que por exemplo nalguns professores, aqueles que têm continuado aqui há mais tempo connosco eu

noto uma evolução, noto uma abertura, noto uma receptividade à mudança a novas práticas, ao conhecimento, tenho essa percepção e noutros professores já noto diferenças e uma diferença grande que eu noto é por exemplo, tenho aqui um grupo de professores, já estão cá há alguns anos, e, portanto, já têm frequentado muita formação, eu noto aqui muita abertura no espaço da sala de aula, na coadjuvação, na assessoria, na porta aberta, noto aqui uma grande flexibilidade e tenho aqui um núcleo, um núcleo que me ajuda muito a tentar implementar esta abertura nesta dinâmica nova que se pretende na sala de aula, mas isto como digo é observado por mim através das mudanças dos professores, não tenho nada, não tenho confirmação, tenho evidências nas mudanças, é só pronto, só mesmo aí.

### **5.1.2- Ao nível dos resultados dos alunos?**

Eu acho que isto dos impactos é o mais difícil, nós termos de quantificar a nível dos resultados dos alunos. Nós somos um território TEIP e o facto de sermos um território TEIP, pronto, estamos aqui neste buraquinho, mudamos os professores, ao mudarmos os professores todos os anos, por exemplo, como é que eu vou avaliar o impacto duma formação na área de matemática, imagine na área de matemática se eu chego ao final daquele ano e o professor vai embora? Como é que eu avalio isso? No ano seguinte vem outro, não posso comparar resultados, não posso comparar, são dinâmicas diferentes, são trabalhos diferentes, são maneiras, são mesmo dinâmicas de trabalho diferentes, uns mais recetivos, outros menos recetivos, eu tenho aqui um recurso sempre adicional para a matemática, tenho um professor exclusivamente para fazer assessorias, há anos em que isto funciona maravilhosamente bem, há uma empatia ali, os dois professores trabalham bem, fantástico, no ano seguinte já não é assim, já vem um professor diferente já vem com uma competência diferente, é uma personalidade diferente, como é que isto se compara? Não se compara, portanto eu não consigo fazer esta avaliação das aprendizagens. Nós voltamos ao mesmo, neste último ano nós fizemos um inquérito online aos docentes para avaliar a ação concretamente, terminava a ação muito específica, a coordenadora do plano de formação fez um questionário online...

(além da avaliação do centro de formação?)

Sim, fez-se. Ela por exemplo questionava o motivo da frequência da ação, porque é que estava a frequentar, se acha que a ação teve impacto na sala de aula, ou não, se

acha que a ação ajudou a melhorar o desempenho do professor, se a ação provocou a alteração de práticas, se houve trabalho colaborativo, isto foi tudo questionado aos docentes, ação a ação, e é engraçado que todos os docentes responderam ao questionário, foi uma coisa que nos surpreendeu, todos responderam, e estes dados estão no relatório também. O que é que vai acontecer pegando nos dados desse relatório, no início do ano nós tivemos que voltar ao diagnóstico das necessidades. Porquê? Porque os professores foram-se embora e, portanto, isto é aqui um ciclo, os professores foram-se embora, alguns, ou muitos daqueles, ora a informação que eles me deram não serve, tive que voltar a fazer diagnóstico. Por isso é que eu no início caracterizei que é difícil trabalhar aqui, é difícil estar na gestão, isto só com uma grande entrega é que se consegue.

### **5.1.3- Ao nível da organização?**

Há sempre mudança, há sempre qualquer coisa que fica, pode não ser tudo aquilo que se pretende, podemos não obter no final do ano com esse plano de formação, digamos, ter obtido resposta aos objetivos todos a que nos propusemos no plano, mas nunca é um trabalho em vão, nunca, fica sempre alguma coisa de novo, que muitas vezes nós repetimos algumas ações de formação no plano, outras não, mas o grande objetivo também, quando se faz a avaliação é chegarmos ao ponto em que dizemos esta formação já não interessa mais, está feita, este objetivo está cumprido, passou, vamos passar para outro.

(Necessidade colmatada, ótimo)

Exato, é isso, isso é feito, esse trabalho é feito, ele está todo muito cruzado, nós trabalhamos muito aqui, muito em rede, muito articulados todos uns com os outros, não temos outra maneira de trabalhar diferente, somos tão poucos que não podemos trabalhar doutra maneira. Agora eu estou-me aqui a recordar dessa questão, comecei por dizer que estou há 30 anos na gestão e quando começaram os centros de formação e agora de repente ocorreu-me isto, quando apareceram os centros de formação falava-se nos planos de formação, mas isto caíam as ações todas assim ad hoc, faziam-se ações sobre os temas mais incríveis, não tinham nada a ver com a necessidade da escola, não se identificavam, eu trabalhei muitos anos nesta modalidade das coisas um bocadinho ad hoc. O centro tinha ali um formador que dava uma formação e pronto a formação vinha para a escola, não se avaliava, não

se trabalhava com este cuidado e este rigor que hoje é necessário e eu vejo muito mais sentido neste, tem mesmo que ser assim, o plano de formação tem que dar resposta às necessidades do agrupamento, senão não faz sentido.

(É isso, a evolução foi de longe muito positiva, antigamente era um “menu”, era como se estivessem num restaurante, escolhiam)

Era, aquilo não fazia sentido, era igual para todos. Agora há aqui um grande investimento, portanto concordo que tenha que haver aqui resultados, há aqui um grande investimento, tem que se avaliar e ver o que é que serve, há que prestar contas.

### **5.2- De que forma age enquanto diretor para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)**

Eu já respondi a isso, é um trabalho de proximidade com o docentes, cada vez que saio do gabinete estou a trabalhar, eu não posso estar a tomar um café descansada porque estou a trabalhar, pronto há aqui uma proximidade tão grande e uma informalidade, eu vou muito à sala de aula, gosto muito de ter as portas abertas e vou lá, vou com frequência não me custa nada e já me aconteceu às vezes nalguma situação mais complicada eu acompanho a aula se entender que naquele momento sou útil ali, eu fico, fico e vejo, formulo a minha opinião, mas para mim, de maneira que quando tiver que atuar já atuo em função daquele meu conhecimento, da minha observação, mas tento acima de tudo estar muito presente no trabalho, também no trabalho com os miúdos, eu falo muito com os alunos.

(Sim, uma parte que normalmente não é ouvida e que tem muito a dizer...)

Tem e devíamos ouvi-los mais, formalmente nós devíamos ouvi-los mais, porque eles às vezes inibem-se de dizer, eu tenho proximidade com os miúdos mas às vezes eles inibem-se de nos dizer porque acham que nós podemos não aceitar, porque eles estão a fazer queixinhas, se eles tivessem aquele momento de formalizar mesmo, eu tenho umas assembleias de delegados, mas ainda não funcionam bem como eu gostava, porque acho que era um momento útil e importante para se ouvirem os alunos, eles dizem-nos coisas muito importantes, eles têm um olhar muito diferente, são críticos e eu acho que nós não devemos ter medo das críticas dos alunos, eles são muito críticos, mas muito observadores e

muito sinceros. Claro que há coisas que nós vamos ter que filtrar e ajudá-los a perceber que às vezes a crítica que eles fazem é no sentido do desconhecimento, é preciso dar-lhes a informação, mas eles têm o lugar deles, têm o espaço deles e temos que os ouvir.

**6- Pretende acrescentar mais alguma coisa a propósito deste tema ou sugere outros tópicos de reflexão que não tenham sido contemplados neste elenco de questões?**

Não, eu acho que já disse tudo, já disse coisas extra, (risos...) por exemplo a reflexão que eu fiz há pouco como é que eu comecei há trinta anos com as formações através dos centros e como está hoje, é uma reflexão fora de sítio (risos...).

A formação que aparecia na escola era a coisa mais estranha e os professores faziam-na porque precisavam da formação fosse do que fosse, tínhamos professores do primeiro ciclo a fazer uma formação de inglês, não interessava, fazia-se a formação, tinha que ser feita, depois no fim ia-se almoçar e era uma festa (risos).

**Transcrição da entrevista Diretor da E6  
(21-10-2020)**

**1.1 Qual a sua formação académica?**

Mestrado em gestão e administração escolar.

**1.2 Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?**

6 anos.

**1.3 Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar?**

Sim, mestrado.

**1.4 Qual o impacto dessa formação no seu dia-a-dia?**

Eu acho que nos mantém mais atualizados e mais capacitados para tomarmos determinadas decisões. Naturalmente a informação, hoje, é algo muito importante, hoje, se calhar, a informação vale mais do que outras coisas do passado, não é? E estar informado e, portanto, estar diretamente ligado ao CFAE e ao centro de

formação tem-me enriquecido nesse âmbito para tomar decisões e na própria gestão que eu faço no dia-a-dia do meu cargo.

### **1.5 Sente falta de formação em alguma área específica?**

Acho que sim, a formação tenho vindo muito pouco canalizada embora haja ações de formação específicas, mas sinto por parte dos docentes e eles de vez em quando, até com alguma frequência....

(Estamos a falar de si, enquanto diretor sente falta de formação nalguma área específica?)

Sinto, fala de formação na área jurídica que eu tenho grandes dificuldades em responder a determinadas questões, lá as vou contornando já li imensa legislação desde que estou neste cargo posso dizer que já sei até algumas decretos-leis e artigos de cor, já respondo sem consulta tenho tido, uma evolução bastante grande nisso porque tenho sido obrigado a isso, porque me questionam, isto é muito grande e questionam e há aqui um escrutínio diário, diário mesmo de determinados assuntos que me obrigam para que eu responda cabalmente e continue a exercer o meu cargo com toda a independência e toda a transparência obrigam-me a ler essa legislação mas continuo a pensar que como não tenho formação jurídica de base seria uma área de formação bastante Importante, no meu caso, por exemplo. Outra área que eu também necessitaria muito para ter uma visão um pouco mais profunda e acho que isso também é um problema de todos os diretores é na área da contabilidade, nós assinamos um pouco com grande responsabilidade e números muito grandes sem perceber muito bem aquilo que estamos a fazer, embora tente interpretar, mas aí e eu até falo até do meu próprio mestrado que tivemos a disciplina mas foi totalmente insuficiente e não foi muito incisiva aquela disciplina como é que é a contabilidade de uma escola. Podia ter sido conduzida ao longo de um ano, como foi, podíamos ter tido noções específicas e práticas de como é a contabilidade, como é que se processa a contabilidade numa escola e não foi, foi mais filosófica do que de números contabilista...

(também já está desatualizada, não?)

Não sei, não devia estar, não foi assim há tanto tempo, não devia estar, se eu estou aqui há seis anos, eu já terminei o mestrado, já era diretor, porque para se concorrer para diretor basta a primeira parte da especialização, eu já tirei o mestrado talvez

com um ano ou dois de diretor, já não devia estar nada desatualizado, o que eu pretendia era ter aprendido algumas noções contabilísticas embora eu vá perguntando e tenho melhorado também alguma coisa já tenho alguma visão melhor do que é contabilidade e quando assino as coisas, mas aí sim contabilidade e parte jurídica eu precisava muito de formação e os futuros diretores e se quiserem levar isso a sério os cursos têm que incidir basicamente sobre isso, sobre recursos humanos já não digo isso, porque acho que é inata à minha própria pessoa eu faço um equilíbrio muito grande para que realmente tudo corra muito bem às vezes até à custa de eu absorver determinadas coisas que, vi outros também partilhar comigo essa absorção.

#### **1.6 Fale um pouco sobre as rotinas do seu trabalho.**

É tenho uma rotina diária que sei lá como acontece, eu chamo rotina diária pelo facto de eu estar aqui todo dia, devia vir às 9:00 sair à uma e entrar às 2:00 e sair às 5:30 ou 6:00 chamo isto rotina, agora aquilo que eu tenho em cima da mesa diariamente aqui aparece de tudo deixa logo de ser rotina porque eu debato-me com problemas, vários problemas, e tento recorrer muitas vezes a colegas, às vezes à DGAE e à DgEste para os resolver portanto dia a dia não é rotineiro, é rotineira a minha vinda para a escola e tem sido realmente escola, casa, casa, escola, tem sido isso e tem sido eu empenho-me o máximo possível para ter realmente um mandato em que ninguém passar apontar nada porque tem sido realmente também e eu não falo por mim, eu vivo num meio pequeno, as pessoas sabem bem aquilo que eu valho e já me avaliaram e continuam a avaliar respondo o mais celeremente possível, se o assunto for mais profundo tenho que o estudar naturalmente, eu respondo sempre, não deixo nada por responder.

#### **1.7 Fale um pouco do seu percurso profissional.**

Mais de 30 anos de docente não é, com grande entusiasmo, foi sempre com grande entusiasmo e só quem gosta de alunos por exemplo é que consegue fazer anos seguidos uma década por exemplo de viagens de estudo inclusivamente levava-os ao estrangeiro, até à Alemanha, por exemplo, ou a todos esses países da Europa, só quem gostar da escola e da convivência dos alunos é que consegue levar 110 pessoas a Paris ou 110 pessoas ao Mónaco, a Veneza e Roma por exemplo só quem gostar,

esses países todos os Espanha, vizinha, também, portanto todos eles os percorri. Comecei com viagens de estudo em Portugal e depois, pronto, as ideias foram voando e quando fomos viajando pelo estrangeiro e com alguma satisfação minha porque alguns encarregados de educação vinham-me dizer olhe posso pagar em prestações porque se calhar a minha filha nunca mais vai ter oportunidade de ir a Disneylândia, por exemplo, e isso foi muito gratificante para mim, foi gostei muito de ser professor, mais do que ser diretor, foi muito entusiasmante ser professor mais do que até, portanto diretor. A minha vida mudou radicalmente, mudou para uma intensidade muito grande porque isto é o agrupamento muito grande não é, com mais de 300 professores, só este indicador diz o que é isto.

### **1.8 Como caracteriza a instituição que dirige?**

É uma instituição gigantesca acho que não devia a lei permitir um gigantismo desta natureza, devia estar mais dividido, pelo menos aqui no concelho 2 agrupamentos pelo menos isso, é gigantesca e esse gigantismo acaba por corroborar aquilo que eu vinha dizendo anteriormente, é com um esforço muito grande que se leva para a frente este cargo de diretor, embora eu tenho adjuntos e uma subdiretora, mas não deixa de não ser um cargo unipessoal e fui o único eleito não é, portanto não deixa de ser gigante em termos de responsabilidades e trabalhos para mim. E a instituição é uma instituição complexa, com um corpo docente bastante envelhecido.

### **2.1- Quais são motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes?**

As motivações são essencialmente expressas pelos docentes porque somos nós que lhes solicitamos anualmente, portanto as suas pretensões para a construção do plano de formação, basicamente são as necessidades dos docentes, com as suas especificidades dos seus grupos disciplinares. Não terei muito mais a dizer acerca disso porque isso já diz tudo, aquilo que cada docente no seu grupo disciplinar sente ele tenta colocá-lo como necessidade de formação, muito à procura de formação na própria disciplina que não tem sido possível, sem ser culpa do centro formação, naturalmente, mas não tem sido possível, mas aquelas formações que eles recebem como específicas no fundo é um mal menor porque para cumprirem a necessidade de terem aquelas horas em formação específica porque eles preferiam que fosse

mesmo no âmbito da disciplina e eu sinceramente acho que enriqueceria muito mais os professores e lhe daria outros horizontes se fosse na própria disciplina porque estar décadas ou anos e anos a lecionar sem uma modernização naturalmente que a informação ela entra por todos os lados mas se calhar a formação específica na própria disciplina acrescentaria mais alguma coisa.

## **2.2- Como são identificadas as necessidades de formação dos docentes?**

Eu já, no fundo já respondi, eles próprios é que indicam a necessidade da formação para eles, o que é que eles gostariam de ter como formação específica

(Mas como se faz?)

É em reuniões de grupo disciplinar, nós passamos a informação dessa necessidade aos departamentos, os departamentos passam aos grupos disciplinares, e os grupos disciplinares em reunião decidem aquilo que pretendem para aquele ano letivo em termos de formação é assim o percurso é esse.

## **2.3- Quais são as fontes documentais da escola que foram consultadas (Projeto educativo, Relatórios de avaliação externa, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria) para o diagnóstico das necessidades?**

Não sei se os grupos consultaram mas eles estão à disposição esses documentos já estão a disposição de toda a gente nomeadamente na plataforma, são documentos públicos e por uma razão outra eles foram consultadas pelos docentes ainda que não fosse por questões de formação eles são consultados pelos docentes, e agora naturalmente se calhar há-de ficar alguma coisa na memória quando leem se calhar até involuntariamente eles aplicarem na necessidade de formação mas que eles foram consultados e é do conhecimento de todos é sim e naturalmente se foram consultados não-de ir beber aí alguma coisa para a necessidade de formação deles, naturalmente.

## **2.4- Como é que esse diagnóstico se refletiu na preparação da formação?**

Não, eles apenas se limitam a indicar as ações de formação que pretendem, não tenho mais informação nenhuma concreta sobre isso.

## **2.5- O Plano de formação foi construído à escala da organização da escola?**

Sim, foi construído à escala de organização da escola e pretende-se o seguinte que os docentes com a formação desempenhem muito melhor a sua função, próximo dos alunos. Eu penso que é essencialmente o fim da formação até essa, é eles cultivarem-se no sentido de melhorar as aprendizagens. Eu penso que vai bater aí, muitos professores pensam nisso e vai bater realmente aí.

**2.6- Como se identificam as necessidades de formação da escola enquanto organização?**

É um bocado redundante daquilo que já disse.

**3.1- Qual o seu papel no diagnóstico das necessidades formativas e na construção do PAF?**

O meu papel aqui não tem sido muito ativo uma vez que um dos adjuntos da direção tem essa delegação de competências, mas pronto vai-me consultando e eu também a ele e depois elaboramos o plano de Formação e eu depois assino, assino e naturalmente vejo e vejo se está em conformidade com as solicitações dos docentes e avançamos com isso para ver se realmente conseguimos que se concretize, desejamos sempre o máximo de concretização daquilo que é pedido que é solicitado.

**3.2- O que faz? Participa ativamente na deteção das lacunas formativas da escola e dos seus atores?**

Nesse campo dos docentes são mais eles. No campo do pessoal não docente não sei se posso falar nisso, aí é que eu vejo mais quais são as necessidades, do que propriamente nos docentes, aí é mais da autonomia deles, eu acho que estarão bem nos pedidos que fazem.

**3.3- Quem mais teve forte participação na preparação e elaboração do PAF do Agrupamento?**

Tiveram os professores em geral e teve o adjunto da direção, que é o professor responsável da SFM, em conjunto comigo, em particular.

**3.4- Como foram priorizadas as necessidades detetadas?**

Não, a partir do princípio em que um grupo diz qual é a formação que pretende, eu acho que é toda prioritária, porque eles são bastante incisivos e seletivos naquilo que pretendem, não se expandem, acho que não têm o intuito de dizer agora vamos dizer aqui dez formações, para serem dez formações, não, eles são cirúrgicos e dizem aquilo que pretendem e, portanto, isso está acautelado.

### **3.5- Na sua opinião, como se consegue assegurar uma participação alargada dos docentes do (seu) agrupamento nas ações de formação?**

Para ser sincero a principal razão por que os docentes fazem formação, naturalmente tem a ver com as carreiras, não podemos estar aqui a... porque isso é uma situação é uma ânsia a nível nacional e isto não é diferente das outras pessoas, porque nós quando tivermos a progressão da carreira parada a formação diminuiu bastante, agora esta corrida novamente à formação claro que por via indireta eles ganham também, mas essencialmente visa as progressões na carreira. O que é facto é que direta ou indiretamente, seja pelo que for, se houver formação, há proveito, portanto seja qual for a motivação há proveito, dizer assim agora vamos fazer a progressão sem formação, não, errado, portanto é sinal que há proveito havendo a formação porque senão também progrediríamos como antigamente, a antiguidade é um posto e toca a subir e era assim, mas não, repito seja qual for a motivação a formação é fundamental e fica informação que é útil aos docentes.

### **4.1- Como tem sido feito o acompanhamento e a monitorização do PAF?**

É o professor responsável que toma conta dessa parte.

### **4.2- Como é feita a avaliação do PAF?**

Não é propriamente avaliar porque nós estarmos a avaliar, avaliar podia significar bem ou mal e estávamos, penso eu, ao avaliar a desautorizar e a dizer assim eles pediram bem ou pediram mal, deviam ter pedido outro tipo de formação, acho que não teremos legitimidade para isso, para nos estarmos a sobrepor aos especialistas, no fundo os grupos disciplinares são especialistas e eles pedem essencialmente formação sobre as próprias áreas e nós aí apoiamos naturalmente, que se venha a conseguir ou não venha a conseguir-se, mas apoiamos e na qualidade de especialistas, naturalmente não nos intrometemos em dar opiniões, se está bem ou

mal solicitada, eles é que sentem as necessidades e mais uma vez digo que a formação é importante se fosse só por causa das progressões aí a eles servir-lhes-ia qualquer tipo de formação logo que fosse específica, como não lhes serve porque querem aprender é por isso que eles solicitam na própria área, é mais uma prova de que a formação para além das carreiras é importante para eles próprios para aprenderem alguma coisa das próprias disciplinas deles, que querem realmente melhorar.

#### **4.3- Quais os instrumentos e técnicas utilizados para se fazer essa avaliação?**

Não temos técnicas nem instrumentos para isso.

#### **4.4- Para que lhes tem servido a avaliação que foi feita?**

Pois...

#### **5.1- É feita, de algum modo, uma análise para se perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano de formação a estes níveis:**

##### **5.1.1-Ao nível pessoal e profissional dos docentes?**

Não é que se faça, portanto, um escrutínio rigoroso sobre isso, mas temos a perceção que realmente os professores que frequentam ações de formação estarão mais dispostos e mais habilitados a exercer a função docente e daí também com certeza as boas taxas de sucesso que nós temos tido neste agrupamento.

##### **5.1.2- Ao nível dos resultados dos alunos?**

Sim, acho que melhora, nós temos tido bons resultados não é por termos professores incapazes é porque temos professores capazes, e para termos professores capazes não é professores que tiraram a licenciatura há 20 ou 30 anos e estagnaram, não, se eles têm formação, têm evoluído e essa evolução tem contribuído para eles próprios e para aprendizagem dos alunos, tem sido dinâmica, é um processo dinâmico e consecutivo.

##### **5.1.3- Ao nível da organização?**

Se há mais saber em cima da mesa, se há mais saber na posse dos docentes, a organização vai melhorando.

**5.2- De que forma age enquanto diretor para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)**

Nós fazemos essencialmente, período a período e no final de cada período a avaliação, a apreciação dos resultados da avaliação e a partir daí nós apercebemo-nos se realmente o plano de formação poderá ter contribuído para esses resultados. Aí fazemos um escrutínio muito apertado e demorado, nos conselhos pedagógicos, e depois podemos corrigir trajetórias, mas, portanto, significa que o resultado da formação também se repercute na avaliação dos alunos e no proveito dos alunos.

**6- Pretende acrescentar mais alguma coisa a propósito deste tema ou sugere outros tópicos de reflexão que não tenham sido contemplados neste elenco de questões?**

Só dizer que realmente o agrupamento, e naturalmente outros agrupamentos, mas cada um falará por si, damos graças por ter um centro de formação em proximidade constante em que eu portanto estou perfeitamente à vontade para tirar dúvidas, aperfeiçoar com a diretora do Centro de Formação e ela está sempre disponível e que realmente é de grande utilidade, a mim até me parece muitas vezes que é uma extensão deste agrupamento, sinto-me tão à vontade com o centro de formação que não me sinto à vontade aqui com os docentes do agrupamento, é verdade.

**Transcrição da entrevista Diretor da E7  
(16-09-2020)**

**1.1 Qual a sua formação académica?**

Formação base é licenciatura em Biologia Geologia-ramo educacional.

**1.2 Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?**

De diretor cerca de 23 a 24 anos ou equivalente.

**1.3 Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar?**

Sim, tenho uma especialização precisamente nessa área.

#### **1.4 Qual o impacto dessa formação no seu dia-a-dia?**

O impacto é sempre positivo naturalmente não só pela especialização em si, mas também pela troca de experiências durante a realização da mesma.

#### **1.5 Sente falta de formação em alguma área específica?**

Mais do que falta de formação numa área específica eu acho que sinto falta de assessorias em áreas específicas porque será um erro se pensamos que o diretor será ele a ter que ter sempre o conhecimento para dar resposta a tudo isso não se verifica em nenhuma instituição nem organização, portanto obviamente tem que ter conhecimentos, mas suficientemente genéricos para saber o que se passa mas depois O importante é ter assessoria específicas.

(Quer salientar alguma delas?)

Sim, assessorias do ponto de vista da parte financeira é importante e também na parte jurídica.

#### **1.6 Fale um pouco sobre as rotinas do seu trabalho.**

O nosso trabalho muitas vezes, por muitos anos que estejamos nesta função não tem propriamente rotinas ou se quisermos uma das rotinas que tem e infelizmente digo eu é que a maior parte do tempo, digo eu, passamos a funcionar como bombeiros a apagar incêndios e fogos isto é a resolver os problemas que surgem dia-a-dia o que nos deixa pouco tempo para planeamento essencialmente isso que se passa. Podemos ter muitas vezes planificado o nosso trabalho para um dia, mas assim que chegamos à escola por norma essa planificação cai por terra porque entretanto surgiram já montes de situações que importa resolver e que nos dão tempo para aquilo que planificamos.

#### **1.7 Fale um pouco do seu percurso profissional.**

O meu percurso profissional foi ainda no bom tempo em que tornou tudo muito mais simples , enfim tive a felicidade de na altura o curso ter o estágio integrado o que não havia na altura muitos cursos assim e também nessa altura era basicamente escolher a escola, não eram agrupamentos, a escola onde queríamos lecionar de maneira que tive essa felicidade, nunca percorri realmente muitas escolas, aliás estou nesta escola desde 1990 o que já diz muito, no desempenho profissional

também a esmagadora maioria desse tempo foi no desempenho de funções de direção, diretor ou equivalente ou até vice-presidente portanto membros da equipa.

### **1.8 Como caracteriza a instituição que dirige?**

Esta instituição é uma instituição que à semelhança da maior parte das instituições nesta região tem uma desvantagem que por vezes se torna vantagem. A desvantagem é que naturalmente sendo uma instituição que existe para os alunos e pelos alunos tem a grande vantagem do número reduzido de alunos. cada vez se tem acentuado mais enfim é uma situação que se pode dizer mesmo dramática que naturalmente por vezes se torna mais fácil a resolução de alguns problemas porque temos que ter a noção que não é a mesma coisa de termos um mega Agrupamento para gerir ou temos um Agrupamento de pequena dimensão que é o caso.

### **2.1- Quais são motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes?**

Quais são as motivações? Bem a motivação para a definição das necessidades formativas dos docentes, a motivação principal é acreditamos que a formação é fundamental para o desempenho dos docentes, aliás se não acreditarmos nisso penso que não há qualquer tipo de motivação, essa para mim é chave da questão acreditarmos que efetivamente os docentes têm uma formação de base que é fundamental mas termos a noção de que muitos deles, por exemplo, no meu caso essa formação de base já dista muitos anos e que a realidade na altura não tem nada a ver com a realidade de hoje, aliás é uma realidade que se vai transformando quase dia a dia com as novas exigências que vão surgindo e que se vão colocando às escolas, assim é e que quanto mais isso se verifica mais fundamental isso se torna realmente que haja uma formação contínua para que os professores se possam atualizar e estejam continuamente o mais aptos possíveis à resolução dos desafios que se colocam no dia a dia portanto acreditando nisso torna-se tudo muito mais simples se ao percebermos que assim é necessário fazer a identificação das necessidades formativas que não são todas as mesmas nem para os mesmos professores nem para os diferentes grupos.

### **2.2- Como são identificadas as necessidades de formação dos docentes?**

As necessidades de formação dos docentes são identificadas ao nível dos departamentos e por vezes de uma forma mais fina ao nível dos grupos disciplinares o que obviamente quanto mais apertada for a malha mais específico pode ser aquilo que pretendemos mas pode-nos trazer outras dificuldades, pelo facto como disse de ser um agrupamento pequeno também os grupos de recrutamento têm poucos docentes o que, enfim, torna um pouco mais difícil depois a questão da formação para um número tão reduzido.

**2.3- Quais são as fontes documentais da escola que foram consultadas (Projeto educativo, Relatórios de avaliação externa, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria) para o diagnóstico das necessidades?**

É assim, como disse o diagnóstico das dificuldades é feito mais ao nível dos grupos e dos departamentos, mas nalguns casos, pelo menos posso dizer que é mais ou menos evidente que o projeto educativo e aquilo que ele aponta está presente também na identificação dessas dificuldades.

**2.4- Como é que esse diagnóstico se refletiu na preparação da formação?**

Como é que ele se refletiu?...refletiu-se precisamente na elaboração daquilo que eram as necessidades em termos de formação...

(Em termos de temáticas ou de ações já predefinidas?)

Pois, esse é um problema, muitas vezes as ações não estão predefinidas, são apenas elencadas as dificuldades e aquilo para o qual era necessário a ação o que naturalmente acaba por ser outra dificuldade acrescida.

(Normalmente são escolhidas a nível de temas, ou seja, as carências a nível temático, é isso?)

Exato.

**2.5- O Plano de formação foi construído à escala da organização da escola?**

Eu acho que no plano de formação conseguem-se ter o melhor dos dois mundos, como se costuma dizer, essencialmente e naturalmente que quando os departamentos ou os grupos disciplinares fazem levantamento dessas necessidades o estão a fazer essencialmente em termos de docentes é um facto, mas depois

conseguem-se também elencar algumas necessidades em termos de organização e, portanto, conseguem-se fazer refletir no plano.

## **2.6- Como se identificam as necessidades de formação da escola enquanto organização?**

Essas dificuldades de organização identificam-se muitas vezes ou através dos relatórios de autoavaliação ou através daquela sensibilidade que evidentemente se torna sempre um pouco subjetiva que nós acabamos por ter ao longo do ano, mas reconheço que pelo menos esta última tem um grande grau de subjetividade porque a perceção que eu posso ter pode não ser a mesma que outra pessoa teria perante o mesmo cenário, mas é por aí que passa.

(Então é consultado o relatório de autoavaliação?)

Sim, sim.

## **3.1- Qual o seu papel no diagnóstico das necessidades formativas e na construção do PAF?**

Ora bem o diretor tem sempre um papel, um papel formal se quisermos, quanto mais não seja enquanto presidente do conselho pedagógico em apresentar e propor o plano formação ao Pedagógico para aprovação, mas isso é enfim, é o ponto de vista mais formal da questão. Na verdade, eu acho que o diretor acaba por ter um papel, se calhar mais relevante quando depois em sede de conselho de diretores do CFAE acaba também por, enfim, diante as diferentes hipóteses que há de formação propor alguma formação também para a realização no seu Agrupamento e essas aí penso eu que são essencialmente aquelas que dão mais resposta em termos de organização.

(E então, como é que chega isso ao centro de formação se formos a ver porque se não parte dos agrupamentos, como é que chega lá?)

A diretora leva (risos...) em termos práticos é isso que acontece...

## **3.2- O que faz? Participa ativamente na deteção das lacunas formativas da escola e dos seus atores?**

É assim, tirando uma ou outra situação particular e específica onde efetivamente nos tenha sido apontada, por exemplo como já disse pelo relatório de autoavaliação que efetivamente nos deparamos com essa dificuldade ao longo do ano e isso às

vezes acontece em áreas específicas, nessas situações efetivamente aí torna-se mais fácil e propô-las em termos de organização. Além dessas situações naturalmente depois são propostas e surgem oportunidades de formação junto do Centro de Formação que ao serem propostas pela diretora ao Conselho de diretores, cada diretor, e eu falo por mim, em concreto, vê até que ponto que Interessa aquela Formação ou não em termos de organização, na sua organização.

(Então a diretora aonde é que as foi buscar?...risos. Então não é da base para o topo, é do topo para a base?)

Bem há muita formação que é o próprio Ministério que depois a propõe, e cada vez mais...

(Somos um bocado direcionados, mas não é bem para os diretores dos centros de formação é mais para os agrupamentos...)

Bem a diretora muitas vezes é que até a leva e acaba, mas o ministério atualmente propõe muita formação, em termos de organização.

### **3.3- Quem mais teve forte participação na preparação e elaboração do PAF do Agrupamento?**

O responsável pelo plano de formação.

### **3.4- Como foram priorizadas as necessidades detetadas?**

Priorizam-se, por exemplo em dois aspetos, para já, no público alvo, obviamente é preciso ter público, portanto os destinatários para essa formação.

(Mas supostamente, desculpe interromper, mas se são eles que dizem quais as necessidades devíamos ter público...)

Sim, nem sempre são assim tão unânimes essas necessidades, algumas são mais genéricas, quer dizer nós vemos que algumas são mais transversais e portanto aquelas que são mais transversais se não podermos dar resposta a todos obviamente procuramos ir por aquelas que são mais transversais. Por outro lado e dentro daquilo que é possível, também vemos se temos formadores e há ações que podem ser desenhadas pelos respetivos formadores para serem dadas, portanto obviamente que essas também se tornam prioridade.

### **3.5- Na sua opinião, como se consegue assegurar uma participação alargada dos docentes do (seu) agrupamento nas ações de formação?**

Bem em primeiro lugar procurando dar resposta àquilo que eles solicitaram por uma questão de coerência será suposto se foi solicitado por eles participaram mais ativamente e empenhadamente, por outro lado também que a calendarização da ação da formação possa ser mais adequada possível aquilo que são os constrangimentos motivados pelo desempenho profissional e pelos picos de trabalho que nós sabemos em determinadas alturas do ano, portanto há aqui vários fatores que naturalmente podem facilitar a participação e a motivação dos docentes

#### **4.1- Como tem sido feito o acompanhamento e a monitorização do PAF?**

Tem sido feito pelo responsável da formação (SFM) que obviamente faz o levantamento das ações que foram realizadas, foram concretizadas e também além disso também ainda vemos pela frequência dessas ações e nomeadamente em eventuais abandonos, ou não, são dados todos que relevam.

#### **4.2- Como é feita a avaliação do PAF?**

Como disse é pela análise dos dados que acabei de referir.

#### **4.3- Quais os instrumentos e técnicas utilizados para se fazer essa avaliação?**

Não é aplicado nenhum instrumento para fazer essa análise, é feita pelos dados existentes, nomeadamente das ações que foram propostas as que foram concretizadas e a sua participação.

#### **4.4- Para que lhes tem servido a avaliação que foi feita?**

Sim, a avaliação serve para ponderarmos e refletirmos na elaboração do PAF do ano seguinte a ver se efetivamente estamos a conseguir ir ao encontro daquilo que são as solicitações ou pelo menos da forma que era expectável pelos docentes para podermos realmente corrigir, enfim, as situações que possam não terem corrido tão bem na elaboração do próprio plano.

(ou seja, se houver alguma que não tenha sido concretizada por alguma razão se se notar que essa necessidade não está com colmatada voltamos a insistir nela?)

Sim, claro que sim.

**5.1- É feita, de algum modo, uma análise para se perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano de formação a estes níveis:**

**5.1.1-Ao nível pessoal e profissional dos docentes?**

Não, de uma forma metódica não é feita realmente nenhuma avaliação. Há uma avaliação empírica que eu lhe reconheço um enorme grau de subjetividade, de qualquer forma também entendo que uma avaliação destas não é fácil de fazer de uma forma metódica até porque não há só um fator que influencia o ensino-aprendizagem haverá um conjunto de fatores. Naturalmente que será possível e acredito que haja instrumentos para se fazer alguma avaliação por muito subjetiva que ela seja, mas efetivamente não temos nenhum método rigoroso para o efeito.

**5.1.2- Ao nível dos resultados dos alunos?**

Ao nível dos resultados dos alunos nós fazemos é a avaliação dos resultados dos alunos, mas nós temos muitos fatores que depois vão eventualmente ser responsáveis por esses resultados, temos muitos instrumentos que usamos neste momento para melhorar esses resultados, não se consegue por isso mesmo, não vejo muito fácil de conseguir identificar ou estabelecer a percentagem de responsabilidade de cada um deles individualmente nos resultados.

(nomeadamente na frequência ou não de ações de formação contínua pelos respetivos docentes, certo?)

Exatamente.

**5.1.3- Ao nível da organização?**

Ao nível da organização, digamos que a única coisa que a gente consegue avaliar de uma forma também mais fácil é se efetivamente o tipo de procedimentos usados pelos professores se tem vindo a mudar ou não. Efetivamente verificam-se mudanças, como é óbvio, e isso à partida será um sinal de que a formação contínua, acredito que não seja só uma questão de formação contínua, porque todos nós mesmo sem formação temos, enfim, a capacidade de melhorar e de mudar e de ir aprendendo, mas a formação contínua terá um forte impacto, estou certo.

(tem exemplos disso?)

A utilização das novas ferramentas digitais e a sua aplicação até nos tempos que correm, provocados pela pandemia foi um dos aspetos mais relevantes. Estou convencido que há uns anos atrás, se agora não foi fácil, teria sido muito mais difícil, nalguns casos, impensável até, fazer-se um ensino à distância nos moldes em que fizemos.

(E, portanto, a formação contínua ajudou nisso?)

Sem dúvida.

(Apesar de uma forma subjetiva conclui ou tira a ilação que sim? Que foi devido a esse fator porque inclusive há pessoas que se calhar em termos informáticos, em termos de utilização das TIC, não saberiam se não fosse a formação contínua, certo, se bem que há sempre muita autoaprendizagem...)

Sim, há muita autoaprendizagem, mas não chega, não é suficiente.

**5.2- De que forma age enquanto diretor para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar (e no modo como os alunos aprendem)**

Já foi respondida atrás.

**6- Pretende acrescentar mais alguma coisa a propósito deste tema ou sugere outros tópicos de reflexão que não tenham sido contemplados neste elenco de questões?**

É assim estamos a falar de formação contínua, entendo que efetivamente a formação contínua se torna cada vez mais relevante até pelas razões que já invoquei anteriormente, as solicitações às escolas e por consequência aos docentes, são diferentes, são cada vez mais, e, portanto, é preciso, já que os docentes não tiveram uma formação de base que pudesse dar resposta a estas solicitações, até porque muitas delas não eram pensadas na altura, é fundamental que haja esta formação contínua. Além disso a formação contínua também facilita a partilha que também é outro aspeto relevante, depois não sei se estamos a falar de formação contínua para docentes...

(sim, sim, só para docentes)

Ok

(e a parte dos diretores? Vamo-nos focar, se for possível, no papel dos diretores de acordo com a temática deste estudo, as lideranças de topo, nomeadamente os diretores poderão fazer a diferença ou não, enquanto motivadores da frequência nas ações de formação e na dinamização dessas ações de formação? Como interpreta o seu papel enquanto diretor, poderá ser responsável, digamos assim, por um maior dinamismo ou não da formação contínua no seu agrupamento?)

É assim, o diretor em todas as situações e esta não é exceção acaba por ser sempre o responsável mais ou menos mas tem sempre uma cota parte responsável até porque ele é um líder, ou deve ser um líder e naturalmente se nós temos que a formação muitas vezes é feia porque é uma exigência necessária para a progressão na carreira o diretor tem que ter a capacidade de motivar e explicar ao seu corpo docente de que isso certamente é um aspeto muito importante, está previsto na carreira docente, mas mais do que isso, a formação deve servir para que o docente evolua e adquira novas competências. Nesse sentido, nos órgãos próprios e por isso ele também tem assento, ele preside ao pedagógico, deve de motivar e realmente evidenciar a importância da formação, que naturalmente também deve de ir ao encontro daquilo que são as necessidades do agrupamento e aquilo que é o sentir de todo o corpo docente porque naturalmente se a formação for desajustada é muito mais difícil de motivar quem quer que seja, por isso concordo que o diretor não deve ser um agente passivo, mas deve, pelo contrário ser, e é fundamental que assim seja um agente ativo nesse sentido da motivação do corpo docente relativamente à formação contínua.

(E essa motivação é um género de sensibilização para a necessidade e para um melhor desenvolvimento profissional para os docentes que a frequentem quer em termos pessoais, quer em termos organizacionais, é isso? A motivação no sentido de sensibilização?)

Exatamente.