

## A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES VISTA POR DIRECTORES DOS CFAE: ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO DE AVALIAÇÃO

Amélia Lopes

(FPCE-UP)

[amelia@fpce.up.pt](mailto:amelia@fpce.up.pt)

Ana Mouraz

(FPCE-UP)

[anamouraz@fpce.up.pt](mailto:anamouraz@fpce.up.pt)

### Resumo

Nesta comunicação apresentam-se e discutem-se alguns resultados preliminares do Projecto Avaliação da Formação Contínua de Professores, o qual, seguindo os termos de referência do CCFP tem por objectivo principal **produzir conhecimento** sobre a Formação Contínua de Professores, tal como foi realizada até 2008, **ao nível do seus efeitos nos contextos educacionais, na prática docente e na formação-aprendizagem dos alunos.**

Pretende-se dar conta e reflectir sobre alguns dos resultados obtidos a partir da análise das respostas de 32 Directores de CFAE (na configuração que eles tiveram até 2008) ao Guião de Auto-Avaliação: o trabalho desenvolvido pelos CFAE e as opções que lhe deram forma, resultantes do entendimento e das contingências da acção de que os directores dos CFAE foram protagonistas nos 15 anos de formação contínua a que o projecto referido se reporta.

No que concerne as grandes tendências que a formação contínua de professores foi seguindo nos últimos 15 anos, os resultados vão ao encontro dos de outros estudos, quer de recolha de opinião quer de análise documental: a crescente importância da formação mais centrada na instrumentalização das práticas e a relevância dos constrangimentos financeiros e das orientações nacionais na configuração dos planos de formação.

### Introdução

A formação contínua de professores institucionalizou-se em Portugal na década de 90 do séc. XX, porquanto se regulamentaram políticas, se definiram princípios organizadores e entidades formadoras e se fez urgente associar as mudanças que as políticas educativas enunciavam como necessárias à frequência da Formação (1).

A novidade da regulamentação jurídica da formação contínua esteve em reconhecer capacidade às Escolas, quando associadas, para se constituírem como Centros de formação, atribuindo-lhe um carácter de entidade formadora dos seus próprios profissionais. Ao longo desta década e meia de existência, balizada pelo Decreto lei nº 249/92 e pelo Despacho n.º 18039/2008, os 202 CFAE (192 no Continente), organizados em 26 redes, e disseminados por todas as regiões do país, constituíram mais de 53% das entidades formadoras acreditadas pelo CCFCP e foram responsáveis por cerca de 73,5% da formação oferecida (com acreditação válida) (Santos,

2007). Daí que os CFAE sejam actores incontornáveis no processo da formação contínua de professores cujo perfil interessa tratar.

Este texto diz respeito a dados de investigação relativos à organização e à gestão da formação por estas entidades formadoras ao longo dos últimos 15 anos, recolhidos no âmbito do Projecto Avaliação dos Efeitos da Formação Contínua de Professores em Portugal (Projecto AEF, proposto pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua - CCPFC - e financiado pelo Ministério da Educação – ME).

### **Objectivos**

O estudo aqui apresentado, desenvolvido no âmbito do Projecto referido, indaga sobre os modos como os Centros de Formação desenharam a sua lógica funcional e sobre o resultado manifesto da actividade realizada.

Orientam-nos os seguintes objectivos específicos:

Evidenciar as lógicas organizacionais segundo as quais os CFAE definiram a sua existência e planearam a sua actividade;

Identificar padrões de continuidade e sinais de mudança na actividade dos CFAE, ao longo dos 15 anos de funcionamento.

### **Metodologia**

Foi enviado a cada um dos Directores dos Centros de Formação, de acordo com a configuração que estes tinham antes da sua extinção em Julho de 2008, o Guião de Auto-Avaliação do Centro, sob a forma de questionário, elaborado a partir dos Termos de Referência para a Avaliação do Sistema da Formação Contínua de Professores (CCPFC, 1999). Dos 192 guiões enviados, tantos quantos os Centros de Formação existentes no Continente, apenas se obtiveram 32 respostas. O envio foi feito em 20 de Junho de 2008, mas a conturbação gerada pelo anúncio das mudanças legais na formação contínua, fez desanimar muitos dos potenciais destinatários.

O questionário pretendia obter informação quanto aos seguintes aspectos: i) a organização e desenvolvimento da formação (objectivos, identificação de necessidades de formação, recrutamento de formadores e outros técnicos, modalidades de formação desenvolvidas); ii) a avaliação da formação; iii) a relação dos CFAE com as estruturas de coordenação (CCPFCP, DRE); iv) modelo de funcionamento e futuro dos CFAE.

O questionário foi construído com vista ao estudo das políticas e das práticas implementadas pelos CFAE ao longo dos 15 anos, mas para algumas das questões foram seleccionados três anos para aprofundamento, 1998, 2001 e 2006.

O questionário é constituído por questões fechadas (de escolha exclusiva ou múltipla, tendo-se acrescentado, para alguns assuntos, escalas de variação de importância com cinco níveis) e questões abertas. Pese embora a aplicação informática ter sido concebida com limitação de caracteres, alguns respondentes fizeram acompanhar os seus questionários com anexos onde puderam explicitar ou detalhar as suas respostas.

Utilizaram-se ferramentas informáticas de tratamento de dados distintas, tendo sido usado o SPSS para os dados quantitativos e o NUD\*ist para os dados qualitativos.

## Resultados

Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos 32 CFAE respondentes pelas regiões do continente.

**Tabela 1 - Distribuição dos Centros respondentes por Região**

	CFAE respondentes	% da amostra	CFAE existentes	% CFAE respondentes
Alentejo	1	3,1%	14	7,1%
Algarve	3	9,4%	12	25,0%
Centro	7	21,9%	48	14,6%
Lisboa e V. Tejo	7	21,9%	51	13,7%
Norte	14	43,8%	67	20,9%
Total	32	100,00%	192	16,7%

### **1. As lógicas organizacionais segundo as quais os CFAE definiram a sua existência e planearam a sua actividade**

Os dados que em seguida se apresentam organizam-se em torno de 5 blocos que permitem caracterizar o padrão organizacional que caracteriza os CFAE. São eles: representação sobre os objectivos perseguidos, dinâmica como entidades formadoras; formas de recrutamento dos formadores; estrutura orgânica de suporte à formação e relação com as estruturas de coordenação.

### 1. 1. - Representações sobre os objectivos dos CFAE

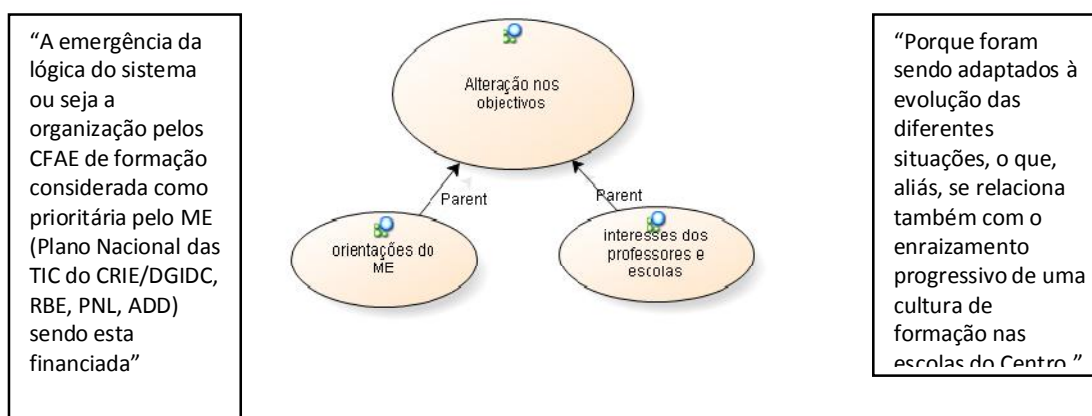
Considerando o estudo das respostas à pergunta aberta sobre a alteração dos objectivos do CFAE ao longo do tempo, constata-se que uma percentagem de 68% declara ter alterado esses objectivos.

Pese embora as diversas justificações para essas alterações, que constam dos depoimentos, é consensual a ideia de que o Sistema Educativo evoluiu, pelo que as necessidades das escolas se modificaram e a alteração de objectivos foi sendo desenhada em função disso. Na Tabela 2 constam as subcategorias identificadas no que respeita à alteração de objectivos.

**Tabela 2. - Distribuição das subcategorias relativas aos objectivos por Centros/Região**

	Algarve	Alentejo	Lisboa e V.T.	Centro	Norte	Total
2: alteração nos objectivos	2	1	6	6	10	25
3: interesses dos profs e escolas	1	0	4	2	9	16
4: orientações do ME	2	1	2	3	6	14
5: origem	2	1	9	7	12	31
6: referidos à comunidade educativa	0	0	9	1	2	12
7: definidos pelo ME	0	0	3	0	3	6
8: centrados nos destinatários	2	0	10	3	7	22
9: outros objectivos	2	1	10	7	12	32
Total por Região	11	4	53	29	61	

As razões que justificam a alteração de objectivos mais referidas são o interesse dos professores e das escolas e as orientações do Ministério, por um lado, e o fundamento que os CFAE se representam para a sua acção, que é sobretudo referida aos destinatários ou à Comunidade educativa, por outro. A figura 1 ilustra esta distribuição, no recurso ao discurso directo dos respondentes.



**Figura 1. - Razões da alteração nos objectivos**

Entre os outros objectivos que os Centros afirmaram ser também os seus, aparecem como mais frequentemente referidos o contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e a promoção da inovação, como dá conto a Tabela 3.

**Tabela 3. - Distribuição das referências codificadas nas subcategorias relativas aos outros objectivos que os Centros consideram perseguir**

	Outros objectivos
2: Processos de mudança	4
3: Melhorar o desempenho prof.	9
4: Investigação	2
5: Inovação	5
6: Dignificação do papel dos profs	2
7: Desenvolver projectos	1

### **1.2 – Desenvolvimento de outras acções**

Do estudo das respostas à pergunta sobre o desenvolvimento de outras acções e dinâmicas, foi possível constatar que 91% dos Centros inquiridos diz ter desenvolvido ao longo do tempo outras acções que não só a formação creditada.

Entre as acções desenvolvidas pelos Centros avultam os seminários ou colóquios, que se destinam a públicos mais restritos (quando as temáticas são mais científicas) ou a públicos mais alargados, que incluem às vezes os Pais e Encarregados de Educação como destinatários, e que quase sempre se afirmam como a oportunidade de debate de temas importantes ou emergentes da política educativa. Dois Centros referem ter sido sua política, na organização desses colóquios, a intenção de responder de forma célere “às necessidades de formação decorrentes do S.E. ou emergentes em determinado tempo/espço”.

Em resultado desses eventos, os Centros publicaram livros e revistas que deram um carácter mais sólido àquelas iniciativas. Para além disso, esses eventos fugiam ao modelo da formação creditada e pretendiam o enriquecimento profissional, pessoal e cultural de quem deles usufruiu. Ao longo do tempo houve mesmo Centros que institucionalizaram a realização desses colóquios e seminários, marcando o calendário regional das ofertas de congressos e, às vezes, especializando-se numa temática ou outra. Outros casos houveram em que os Centros promoveram exposições e mostras. Pelo menos num caso constata-se uma declaração de intervenção que se adequa às políticas municipais, o que permite entrever a importância que os Centros possam ter tido no âmbito local. É possível dizer que a identidade desses Centros vai muito para além da oferta formativa no âmbito da formação contínua de professores e de outros profissionais de educação, porquanto passaram a existir e a agir como instituições de divulgação

dos saberes e da reflexão pedagógica, muitas vezes a partir de acordos com as instituições de Ensino Superior que tradicionalmente ocupam esse espaço.

### 1.3. – Formas de recrutamento dos formadores

As questões fechadas do questionário relativas ao modo de recrutamento dos formadores referiam-se à prática da auto-proposta do formador e à apreciação do seu curriculum vitae. Pudemos constatar que cerca de 2/3 dos Centros respondentes usou a auto proposta dos formadores como forma de recrutamento. Percentualmente, é no Norte (53,8%, contra 71% no Centro e Lisboa e 100% nas duas restantes zonas do país – Alentejo e Algarve) que tal procedimento foi menos utilizado.

Já no que diz respeito à prática da análise curricular, apenas uma minoria refere não usar esse procedimento como forma de recrutamento de formadores (9,7%).

Da análise da distribuição das respostas abertas às formas de recrutamento dos formadores resultou a Tabela 4.

**Tabela 4 – Formas de recrutamento dos Formadores**

Co-autor do Projecto de Formação	Avaliação do desempenho em Formação anterior	Sugeridos pelas Escolas Associadas	Sugeridos/referidos pelo ME	Únicos formadores na área científica e disponíveis
3	15	5	1	2

Nos discursos dos Directores inquiridos fica claro que a prática comum foi procurar o formador após decisão sobre a necessidade de fazer formação numa determinada área.: *“Se uma acção de formação é proposta por uma ou várias Escolas Associadas, aprovada pela Comissão Pedagógica vai-se procurar o formador(a) com o perfil e aptidões mais adequadas ao objectivo e conteúdo”*.

O convite a profissionais de reconhecido mérito, foi, frequentemente, precedido de recolha de informação sobre a prestação anterior, para o que a rede de contactos dos Centros parece ter sido crucial: *“Em regra, é o CFAE que procura o formador, com determinado perfil, através da sua rede formal e informal de contactos, para responder à procura de formação sinalizada pelas escolas/professores.”*

### 1.4 - Identificação dos técnicos e especialistas que trabalharam no CFAE

Na tabela 5 apresentam-se os resultados relativos aos profissionais que colaboraram com os CFAE, o tempo médio dessa colaboração e o grau de importância que lhes é atribuído.

Constata-se que é dada uma maior importância ao técnico administrativo e ao assessor

**Tabela 5 – Tipo de profissionais, tempo médio de trabalho nos CFAE e grau de importância reconhecido**

	Consultor	Assessor	Avaliador externo	Administrativo	Técnico TIC	Assessor financeiro
Tempo médio de trabalho nos CFAE (anos)	7,8	8,2	5,6	11,3	7,6	11,3
Centros (N)	18	25	22	30	19	6
Desvio padrão	2,9	3,8	4,2	3,5	3,7	4,1
Grau de importância (1 – 5)	4,2	4,6	4,1	4,9	4,5	4,3
Centros (N)	30	29	31	32	31	6
Desvio padrão	1,2	0,6	1,0	0,3	0,7	0,8

Embora conviesse averiguar qual o papel diferenciado de “aconselhar” e de “fazer” que os Centros atribuem aos técnicos, os dados disponíveis apenas nos permitem fazê-lo sobre o Consultor de Formação, porque era objecto de um pedido específico de comentário.

O papel do consultor de formação foi objecto de 26 referências produzidas por outros 26 Directores de Centro. Embora a maioria valorizasse o papel desempenhado por aquele recurso humano, encontrámos 5 Directores que não vêem vantagem em tê-lo ou mantê-lo, considerando que era uma figura dispensável no actual quadro de pouca autonomia dos CFAE, ou que foi facilmente substituído pelo Assessor pedagógico. Os 5 Directores estavam no grupo dos 11 CFAE que não tinham Consultor de Formação.

As razões que justificaram a existência do Consultor de Formação (e também neste caso, as 15 referências positivas ao trabalho do Consultor dizem respeito a Centros que tinham podido contar com a sua colaboração) dizem respeito ao desempenho das tarefas de planeamento, acompanhamento e avaliação que lhe foram pedidas e à garantia de coerência que aquele técnico conferiu à acção do Centro, tal como pode ler-se na referência seguinte: *“Permite que o CFAE possa construir um percurso em que existe um “fio condutor” entre todo o trabalho que é desenvolvido pelo Centro”*.

### **1.5. Relação com as estruturas de coordenação**

Uma análise dos dados quantitativos permite dizer que a relação estabelecida entre os CFAE e as estruturas de coordenação foi constante e regular. Verifica-se mesmo um ligeiro aumento de respostas *sim*, em função dos anos considerados, o que pode dever-se a uma relação franca entre estas entidades e/ou ao aumento da dependência dos CFAE relativamente às estruturas de coordenação. Nos comentários sobre as características actuais da relação com a coordenação

(Figura 2) percebe-se que a proximidade é maior em relação às DRE que em relação ao CCFCP ou aos Serviços Centrais.

As sugestões feitas para melhorar a relação com os diferentes órgãos responsáveis pela coordenação da formação contínua, de que a Figura 2 também dá conta, oscilam entre ações mais claras dessas estruturas e um maior reconhecimento da capacidade de decisão dos Centros.

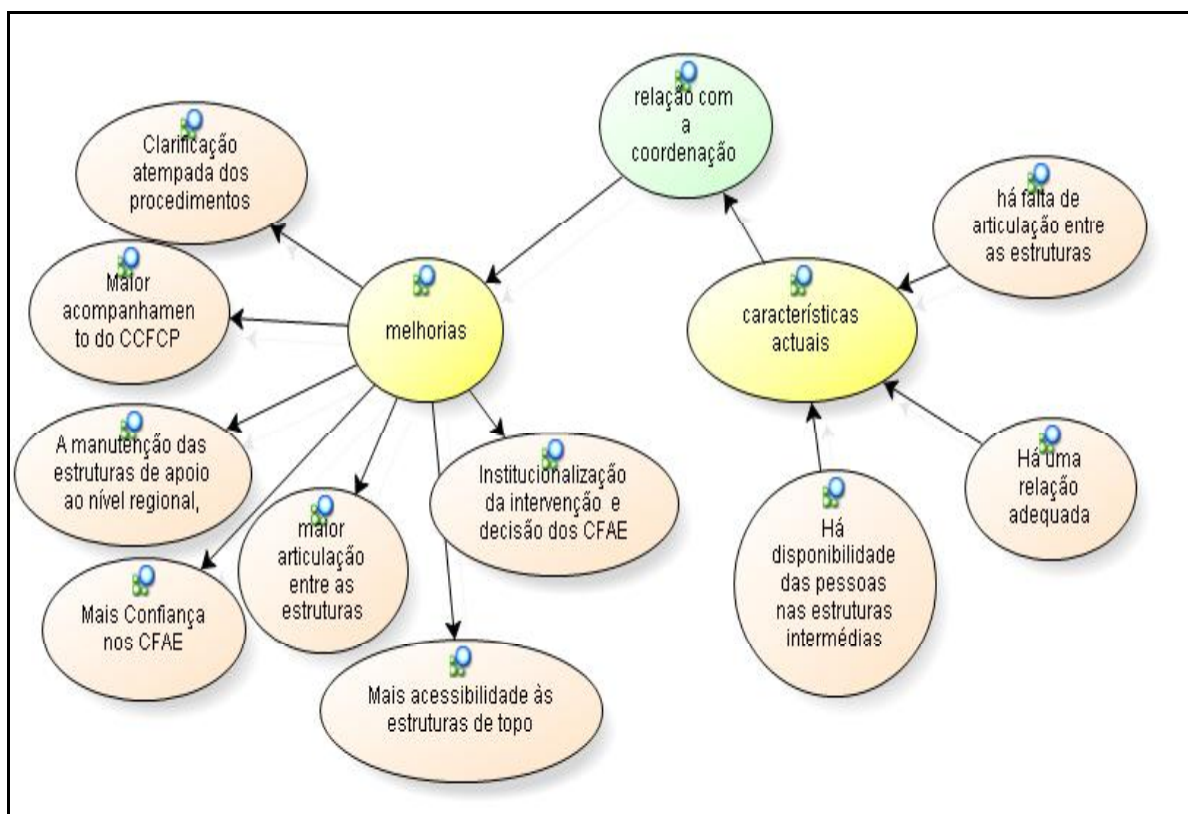


Figura 1- Representação das relações estabelecidas entre os CFAE e as estruturas de coordenação

## 2- Padrões de continuidade e sinais de mudança na actividade dos CFAE, ao longo do tempo

Os padrões de continuidade e mudança foram identificados a partir de uma análise comparativa dos 3 anos seleccionados para aprofundamento da análise (1998; 2001; 2006) nos seguintes aspectos: importância das modalidades de formação, critérios de selecção de temáticas de formação; modos de inventário das necessidades de formação; prioridades que nortearam a feitura dos planos de formação e avaliação da formação realizada pelos CFAE.



## 2.1- Modalidades de formação

Como se constata na Tabela 6, o grau de importância das modalidades de formação foi evoluindo nos três anos considerados, segundo três tendências: diminuição da importância relativa dos cursos de formação; aumento progressivo das modalidades de formação círculo de estudos e oficinas; pouca relevância atribuída aos módulos, estágios.

**Tabela 6 – Importância média atribuída às modalidades de formação**

Ano de referência	1998		2001		2006	
	N	Valor médio de importância	N	Valor médio de importância	N	Valor médio de importância
Modalidade	N		N		N	
Círculo de estudos	23	2,43	26	3,19	24	3,17
Módulo	17	1,18	20	1,65	19	1,42
Curso	28	5,25	31	4,77	30	3,80
Oficina	24	2,96	29	4,48	30	5,20
Estágio	16	1,31	19	1,68	18	1,61
Projecto	12	1,75	19	2,42	15	2,00
Jornadas	7	1,57	7	2,00	8	1,75

Legenda: N – nº de Centros que responderam ao item

Tais resultados são consistentes com o nº de formações realizadas em cada uma dessas modalidades. Correlacionámos a importância atribuída às modalidades em cada um dos anos em estudo, com o nº de acções realizadas. Apenas para a modalidade de Círculo de estudos existe uma correlação estatística significativa entre o nº de acções realizadas e o grau de importância atribuído à modalidade.

A modalidade de projecto é a mais referida quando se sobre outras modalidades consideradas. O testemunho seguinte resume, de certo modo, a situação sobre as modalidades nos diferentes CFAE: *“a partir de 1998, o Plano começou a oferecer, cada vez mais, Oficinas de formação. As modalidades de Estágio e Módulos nunca foram realizadas. Em vários anos, realizaram-se Projectos e Seminários.”*

As razões apresentadas pelos respondentes para esta inversão dizem respeito ao maior interesse por acções com um cariz mais prático e à relação mais próxima com as necessidades de melhoria de intervenção dos professores: *“À medida que a cultura de formação se estabeleceu, a formação em contexto de sala de aula, tornou-se mais eficaz, mais imediata nos efeitos, mais flexível na realização, melhor aceite e mais ambiciosa.”*

No entanto, os testemunhos não permitem afirmar que essa atenção às necessidades de melhoria de intervenção dos professores decorra efectivamente de um pedido dos professores aos CFAE.

Referem-se as potencialidades das modalidades, mas apenas pontualmente se diz que as escolas ou grupos de professores pediram explicitamente ao CFAE que as organizasse.

Sobre a avaliação do impacto das diversas modalidades, os dados não permitem saber como foi realizada essa avaliação ou que fontes foram utilizadas. Apenas num depoimento se afirma: *“Promove[mos] acções nas modalidades que melhor se enquadram a esse tipo de formação, com base em estudos pós-formação dos planos implementados”*.

## 2.2. Seleção da formação a oferecer

Como podemos verificar na tabela 7 as “temáticas” são o mais importante critério de selecção das acções de formação nos três anos considerados. Mas verifica-se também que as modalidades ganharam importância ao longo do tempo como elemento de selecção da formação oferecida.

**Tabela 7 – Grau de importância, médio, dos critérios de selecção da formação a oferecer**

Grau de importância dos critérios de selecção	Anos		
	1998	2001	2006
Temáticas	4,56	4,62	4,52
Modalidades	2,84	3,93	4,50
Local	2,64	2,64	2,96
Nº Formandos	3,23	3,25	3,18
Qualidade Científica Formador	4,31	4,52	4,48
Necessidades	4,27	4,29	3,96
Orientações Admin. Educativa	3,68	3,81	4,48
Disponibilidade formador	4,00	3,93	3,93

O local onde a formação se desenvolve teve, para o período temporal considerado, uma importância modesta e pouco variável como critério de escolha. O mesmo se pode dizer para o número de formandos inscritos. Também a qualidade científica dos formadores, embora globalmente mais importante que estes dois últimos critérios, não variou muito nos 3 anos considerados. O modo como foi sendo feito o inventário das necessidades de formação começou a perder importância no último ano sobre que se inquiriram os centros, ao contrário do item sobre a importância das orientações da administração educativa, que foi crescendo de valor com o tempo. A disponibilidade dos formadores surge com valores relativamente constantes.

## 2.3. - Inventário das necessidades de formação

Se no conjunto dos centros respondentes, em 2006, o inventário das necessidades de formação perde importância como critério de selecção das acções a oferecer, nos CFAE do Norte a tendência é contrária.

Sobre a identificação das Necessidades de formação, interessa saber se o processo que lhe subjaz parte das Escolas Associadas ou do *staff* do próprio Centro. Nos questionários todos os 32 CFAES assinalaram a quadrícula que identificava as propostas das escolas associadas como meio de identificação das necessidades de formação. 25 dos respondentes assinalaram igualmente a quadrícula relativa à existência de procedimentos sistemáticos de identificação das necessidades. Além desses, 7 Centros referiram-se à intervenção do Ministério da Educação para essa identificação e 3 referiram o papel dos Consultores e de formadores.

Nos comentários solicitados aos respondentes a propósito deste item, constatamos todavia que o sentido das afirmações é mais complexo do que os dados referidos. A Tabela 8 decorre da contagem das referências encontradas nesses comentários.

**Tabela 8 - Distribuição das frequências das subcategorias relativas à identificação das necessidades de formação**

Identificação das necessidades de formação	Nº de referências
professores	6
impostas pelo ME	6
especialistas e consultores	3
escolas	18
comissão Pedagógica	3
centro de formação da associação	5

Na análise dos testemunhos, fica patente a existência de procedimentos activos de inventário das necessidades de formação por parte do Centro em geral ou até do seu Director em particular:

*“O Centro de Formação continua a manifestar-se receptivo a gerir novos processos de formação contínua, tendo estimulado e apoiado as escolas, no sentido de se organizarem internamente, diagnosticarem as suas necessidades formativas em função do seu projecto educativo e de apresentarem propostas de formação ao Centro, às quais tem sido dada resposta diferenciada, com prioridade de realização”.*

*“Através da realização da acção [...] orientada pelo Director do CFAE, nas escolas associadas.”*

*“Para além das auscultações efectuadas por questionário a docentes e não docentes das escolas associadas, o Director desloca-se com alguma regularidade às Escolas, interagindo com os diversos interlocutores quer em reuniões quer informalmente. Por outro lado, são tomadas em consideração também as expectativas que os docentes ou funcionários manifestam quando se deslocam ao Centro.”*

#### **2.4. - Planos de formação**

Na Tabela 9 comparam-se as prioridades na elaboração dos Planos de Formação dos Centros, nos 3 anos considerados.

**Tabela 9 - Grau de importância, médio, das prioridades dos Planos de Formação (escala 1 a 5)**

ANOS	Diversidade	Especificidade	Abrangência	Inclusão de propostas pontuais	Auto-formação	Financiamento	Possibilidade de acreditação
1998	4,22 0,84	4,26 0,76	3,78 0,84	3,26 1,22	3,85 1,06	3,07 1,38	3,44 1,6
2001	4,4 0,72	4,3 0,75	3,9 0,88	3,43 1,3	4,03 1,12	2,79 1,25	3,44 1,5
2006	4,23 0,88	2,29 0,78	3,61 1,14	3,48 1,12	4,17 1,11	3,97 1,29	3,62 1,52

No ano de 1998, a “**especificidade** dos professores dos diferentes níveis de formação”, bem como a “**diversidade** dos destinatários” foram os aspectos mais importantes nas escolhas do plano de formação. Foi também nestes itens que as respostas foram mais convergentes.

No ano de 2001, estes aspectos mantiveram-se importantes, mas a eles aliaram-se as “propostas de **auto formação** oriundas de grupos de professores ou de escolas”. Todavia, neste item, a opinião dos respondentes é menos convergente (valor mais elevado do desvio padrão). Os constrangimentos decorrentes do financiamento, que já antes tinham sido o aspecto menos valorizado, tiveram ainda menos importância.

No último ano em análise, 2006, as notas mais importantes referem-se ao aumento considerável dos constrangimentos do financiamento, à diminuição da importância da “especificidade dos professores dos diferentes níveis de formação” e ao reforço das propostas oriundas das escolas.

A “abrangência de uma grande diversidade de temáticas” do plano de formação começou a perder importância depois de 2001. Todavia, não encontramos correlações significativas entre este dado e os resultados dos itens relativos ao financiamento e à possibilidade de acreditação.

Aplicámos um teste T de student para verificar se a ocorrência de diferenças quanto à organização dos planos da formação (critérios pertinentes) se poderia relacionar com a situação geográfica dos centros. Os resultados confirmam essa possibilidade, para o ano de 1998 para o critério “**especificidade** dos professores dos diferentes níveis de formação” e, para em todos os anos para o critério “propostas de **auto formação** oriundas de grupos de professores ou de escolas”. Entretanto, são os centros do Litoral que valorizam mais este critério.

## 2.5 - Receptividade da formação

De acordo com os respondentes, a receptividade dos destinatários à formação (Tabela 10) evoluiu favoravelmente ao longo dos momentos temporais considerados.

**Tabela 10 - Grau de importância da receptividade à Formação (escala 1 a 5)**

Anos de Referência	1998	2001	2006
Média	4,22	4,52	4,62
Desvio padrão	0,75	0,57	0,6

Na Tabela 11 apresentam-se as categorias de razões que, para os respondentes, explicam essa melhoria, e que nos permitem perceber também as lógicas com que os directores dos CFAE pontuaram a sua actividade.

**Tabela 11 - Frequência das subcategorias relativas à receptividade da formação**

Receptividade da formação	Frequência
procura excedeu oferta	3
há uma cultura de formação	5
grau de satisfação dos formandos	6
execução superior ou igual a 100%	4

Assim, no que respeita à satisfação dos destinatários, afirma-se: “Dando como boa e fiável a informação prestada pelos formandos, no final de cada acção realizada, o tratamento dos dados dizem-nos que o grau de satisfação é sempre muito elevado”. Sobre o desenvolvimento de uma cultura profissional, diz-se: “Nos últimos anos, a formação continua deixou de ser apenas uma forma fácil de progressão na carreira e passou a ser uma preocupação de melhoria na qualidade do trabalho a desenvolver com os aluno”. A respeito do cumprimento dos objectivos contratados esclarece-se que “Normalmente temos execução física superior a 100%”.

## **2.6. Avaliação da Formação**

A análise das respostas relativas à questão sobre a avaliação dos impactos da formação e sua relação com as modalidades em que foi desenvolvida ou com os quotidianos escolares permite constatar que tal avaliação aconteceu num terço (média) dos CFAE inquiridos e foi tendo maior expressão nos anos considerados.

A análise das respostas à questão sobre a avaliação dos modos de organização dos planos de formação permite constatar que ela ocorreu em cerca de 1/3 dos CFAE. As respostas, a este propósito, mostram diferenças mínimas entre os anos considerados.

Sobre a avaliação dos impactos da formação, interessaria saber quais foram os procedimentos dessa avaliação e de que modo ela foi importante para a definição dos planos seguintes (no tempo) de formação. Porventura, o item mais pertinente para o efeito seria o relativo aos efeitos

da formação nos quotidianos escolares. Os dados indicam que tal avaliação aconteceu e cada vez mais ao longo dos anos considerados. E como se realizou?

Da análise dos comentários livres feitos pelos respondentes sobre o assunto, foi possível organizar a Tabela 12.

**Tabela 12 – Frequência das subcategorias relativas aos procedimentos de avaliação**

Procedimentos de avaliação	referências
objecto	12
modalidade interna	18
modalidade externa	8
finalidades	5
dificuldades da avaliação	1

Entre as referências codificadas sobre os objectos da avaliação levada a cabo pelo Centros respondentes, é possível constatar alguma diversidade. Alguns Centros, a maioria, elegeram como aspecto central da avaliação a satisfação dos seus destinatários, nomeadamente quanto aos recursos humanos e materiais disponibilizados na formação oferecida:

*“A adequação da formação às necessidades dos Docentes; a gestão adequada dos meios humanos e materiais, relação entre expectativas e respostas; grau de satisfação das necessidades dos docentes.”*

*“Desempenho dos formadores, qualidade da formação, instalações, material de apoio.”*

Outro grupo, mais pequeno, optou por uma avaliação centrada na estrutura organizacional e na capacidade de resposta do Centro de Formação

*“sobre os modos de organização e implicação das escolas nos processos de construção do Plano, bem como dos vários actores implicados - Director do CFAE, Comissão Pedagógica.”*

Um conjunto ainda menor referiu como objecto da sua avaliação o impacto da formação nas práticas pedagógicas, pois,

*“procurou avaliar o impacto da formação na prática pedagógica e também em que medida as diversas modalidades poderiam modificar essas práticas”*

Os modos como os Centros proveram à realização de avaliação foram, sobretudo, internos ao próprio Centro, tal como pode constatar-se na Tabela 12. As razões desta escolha são sobretudo de ordem financeira, porquanto houve alguns CFAE a referir terem realizado avaliações externas, quando houve verbas específicas para esse fim.

*“Como o financiamento condicionava a avaliação por entidades externas só se fez avaliação interna das acções de formação a nível dos formandos que a frequentavam e dos formadores.”*

*“ Entre 1998 e 2001, foi possível contratar a avaliação externa do plano de formação com financiamento do PRODEP III.”*

Avaliar para melhorar o que se iria planear e escolher no futuro, fossem acções, modalidades ou formadores, foi a finalidade omnipresente nos 5 depoimentos codificados nesta categoria de análise.

### **Discussão dos resultados**

Os dados apresentados evidenciam os modos como os Centros de Formação respondentes desenharam as suas lógicas funcionais ao longo destes 15 anos de actividade. Porventura a sua maior valia residiu na proximidade aos formandos e seus contextos particulares (o que não significa que tenha existido uma notória sintonia com os projectos das Escolas), responsável pela maior flexibilidade de resposta na oferta de formação.

A mesma lógica da proximidade e da informalidade está presente nos critérios de recrutamento dos formadores e nas práticas de mediadores culturais e educativos que alguns CFAE quiseram ter nos Concelhos onde se situavam. Ao mesmo tempo, em virtude da estrutura de financiamento da formação e da dependência crescente à Administração Central, alguns Centros referem ter perdido autonomia para fazer formação mais relevante e ter, conseqüentemente, alterado os seus objectivos em resultado das políticas educativas seguidas pela tutela.

Esta duplicidade permite-nos inferir que existe uma certa ambivalência na identidade dos Centros de Formação que reclamam da Administração Central mais confiança no seu trabalho e, ao mesmo tempo, reconhecem ter progressivamente organizado os Planos de Formação de acordo com as instruções recebidas do Ministério da Educação. Sinal idêntico desta perda de autonomia reside na estrutura de recursos humanos que o Centro possui ou considera importante. O resultado manifesto da actividade realizada pelos CFAE, ajuizado pela comparação entre os 3 anos de referência (1998/ 2001/ 2006), permitiu-nos identificar algumas regularidades e alguns sinais de mudança. São eles:

Validamos a ideia recorrente do aumento de modalidades ditas de intervenção (como as oficinas e os projectos) quer em nº de realizações, quer como critério de selecção de formação, à medida que nos aproximamos do presente. Todavia tal aumento de importância não parece traduzir uma avaliação efectiva do impacto dessas modalidades, nomeadamente na sua capacidade para promover o desenvolvimento profissional dos professores, ao contrário do que é frequentemente aceite de forma tácita.

A categoria omissa nos depoimentos relativos à avaliação realizada pelos Centros diz respeito à avaliação dos efeitos nas aprendizagens dos alunos, que nenhuma resposta refere, pese embora terem afirmado que avaliaram o efeito da formação nos quotidianos escolares. Um dos Centros “colocou o dedo na ferida” ao perguntar:

*Como é possível medir o impacto de uma acção de formação cujos formandos leccionam em diversas escolas inclusivé de vários distritos?*

*Que staff seria necessário versus que recursos humanos têm tido a maioria dos CFAE?*

Perguntas a que acrescentaríamos uma outra:

Como é possível medir os efeitos da formação nos quotidianos escolares sem a vontade e a participação efectiva dos professores e das escolas em tal desígnio?

(1) Outra dimensão desta emergência reside na publicação do Estatuto da Carreira Docente (1990), que indexava a progressão na carreira profissional à frequência de acções de formação contínua.

### **Referências**

Santos, Sérgio Machado dos (2007). Percursos e perspectivas da formação contínua de professores. In Jorge Nascimento Silva (Org.), *Actas do XI Congresso Nacional de Centros de Formação de Associação de Escolas* (pp. 25-37). Guimarães: Centro de Formação Francisco da Holanda.