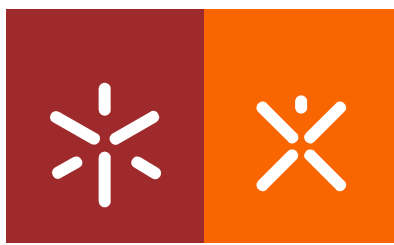


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eugénia Maria de Moraes Pereira Pinto

**Formação Docente e Cidadania: Políticas,
dinâmicas e processos de formação docente**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eugénia Maria de Moraes Pereira Pinto

**Formação Docente e Cidadania: Políticas,
dinâmicas e processos de formação docente**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob orientação da
Doutor Eugénio Adolfo Alves da Silva

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Eugénia Maria de Morais Pereira Pinto

Endereço eletrónico: eugeniapereirapinto@gmail.com

Telefone: 220108282 / 936205321

Número do Bilhete de Identidade: 5802336

Título dissertação de Mestrado: Formação Docente e Cidadania: Políticas, dinâmicas e processos de formação docente

Orientador: Doutor Eugénio Adolfo Alves da Silva

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação. Área de Especialização em Educação de Adultos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Um agradecimento especial ao Doutor Eugénio Silva, meu amável orientador, pela sua confiança em mim e pela paciência e dedicação. Sem o seu apoio nada teria progredido.

A todos os meus amigos e colegas.

Um agradecimento particular ao Centro de Formação do Agrupamento de Escolas, à sua Direção, a todos os colaboradores e professores cujos contributos tornaram possível o estudo empírico deste trabalho.

À minha família que me apoia e ajuda sempre que preciso. Obrigada.

RESUMO

FORMAÇÃO DOCENTE E CIDADANIA: POLÍTICAS, DINÂMICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este trabalho centra-se no estudo da formação contínua de professores, tendo como principais objetivos: a) contribuir para a compreensão da problemática da formação para a cidadania à luz do paradigma da educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida, b) clarificar a pertinência da formação enquanto conceito e proposta de educação e formação de adultos e, c) fornecer pistas para o desenvolvimento de políticas, dinâmicas e processos de formação docente no contexto da cidadania.

Tendo em conta as fontes teóricas, autores e correntes disponíveis, foi desenvolvida uma abordagem multidisciplinar para procurar compreender a formação docente a partir dos enquadramentos teóricos e conceituais existentes. Da mesma forma, este trabalho procura enquadrar a formação docente nos vários contextos institucionais ao nível nacional, a administração central que, através de leis, diplomas e regimentos que publica, delimita o espaço da formação docente; os centros de formação de agrupamentos de escolas que são quem operacionaliza, as próprias escolas e, por fim, os docentes, que são a parte mais importante neste processo.

A investigação de natureza qualitativa recorreu à análise de conteúdo de fontes documentais escritas - os contributos do diretor e colaboradores do centro de formação de um agrupamento de escolas e das suas propostas formativas. Procurou-se, desta forma, dar visibilidade e compreensibilidade às práticas e experiências existentes no contexto português, contribuindo para caracterizar e compreender a formação docente virada para a problemática da cidadania na conjuntura atual.

A partir da pesquisa realizada é possível identificar um conjunto de abordagens do conceito de formação docente e da cidadania e fornecer pistas de articulação e comunicação entre os diferentes atores.

Como conclusão, reconhecemos a necessidade de contextualizar o(s) conceito(s) de formação docente contínua e da formação para a cidadania na procura de novos horizontes formativos e respostas educativas mais orientadas para uma cidadania ativa e reflexiva.

Palavras-chave: professores, formação, formação profissional, educação de adultos, educação/formação ao longo da vida, cidadania, centro de formação.

ABSTRACT

TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND CITIZENSHIP: POLICIES, DYNAMICS AND PROCESSES IN TEACHERS' TRAINING

This essay focuses mostly on the study of the ongoing processes of learning that teachers attain throughout their career, having as prime objectives: a) to contribute to the understanding of citizenship development, with respect to adult education and lifelong learning, b) to clarify the pertinence of professional development as a concept and as a proposal of adult education, and, c) to incite ideas concerning the possible progress of new politics, dynamics and teachers' professional development within the context of citizenship.

With the theoretical sources, authors and trends available, a multi-curricular approach was implied in order to try and understand teachers' development scenario in the actual theoretical frameworks. In parallel, this essay seeks to also fit teacher development in several institutional perspectives within national level, like the government, with its centralized administration laws and rules that encircles the teachers learning centre; the learning centre's that since 2008 are responsible for a much bigger number of schools, who to make it works, the schools of all levels and, finally, the teachers the most important part within this matters.

The qualitative investigation appealed to the analysis of written documented sources – the contributions of the director and collaborators of the learning centre of a grouping of schools and their adult learning plans. The work seeks to enlighten the practices and experiments within the Portuguese society, in order to better portray and understand teacher professional development within the setting of citizenship, nowadays. From the research that was carried, it is possible to identify a set of main ideas within the concept of teacher development and to path new forms of articulation and communication between the different authors.

To conclude, we recognize the need to synchronize the concepts of continuous teacher development and citizenship education and learning in the search for new horizons of teacher formation, in order to attain new perspectives that are more focused into active and reflexive citizenship.

Keywords: teachers, formation, professional development, adult education, lifelong education, citizenship, learning centre.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA	1
1. Introdução	1
2. Contextualização e problemática	3
3. Questões e premissas de partida	4
4. Objetivos do trabalho	5
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DOCENTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCRETUAL	7
1.1. A formação profissional na perspetiva da educação de adultos	7
1.1.1. A análise de necessidades em formação	9
1.1.2. Os impactos da formação na profissionalidade e na identidade profissional	13
1.2. A perspetiva funcional, construtivista e crítica	17
1.3. A educação/formação de adultos para a cidadania	20
CAPÍTULO II – OS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
2.1. Enquadramento institucional	27
2.2. Políticas e processos de formação docente	30
2.2.1. Pedagogia e pedagogias críticas na formação docente	32
2.3. Definição da oferta formativa	37
2.3.1. Origens, evolução e significado do conceito de Projeto	38
2.3.2. Os diferentes tipos de projeto. (As atividades em projeto)	42
CAPÍTULO III – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	47
3.1. Metodologia da investigação	47
3.1.1. Metodologia qualitativa com recurso a um estudo de caso	49
3.2. Métodos e Técnicas de recolha de dados	50
3.2.1. Análise documental	51
3.2.2. A entrevista	52
3.2.3. O Inquérito	53
3.3. Técnicas de análise e tratamento de dados	54
CAPÍTULO IV – PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA CIDADANIA. UMA LEITURA DO REAL	63
4.1. Características da formação docente	63
4.2. Análise das políticas	68
4.3. Análise dos processos/práticas	70
4.4. Análise das dinâmicas	73
4.5. Análise das motivações dos professores	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
BIBLIOGRAFIA	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Paradigma Tecnocrático	35
Figura 2 - Paradigma Hermenêutico	35
Figura 3 - Paradigma Crítico	36

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Adaptado de Figure 5.1 <i>Les différents acceptions du projet.</i> (De Roegiers, 1997:178)	41
Quadro 2 - Adaptado de Figure 5.2 <i>Principaux types de projets.</i> (De Roegiers, 1997:178)	43
Quadro 3 - Adaptado de Figure 5.7 <i>Les 4 types de projets de formation selon Boutinet.</i> (De Roegiers, 1997:196)	45
Quadro 4 - Classificação das técnicas de pesquisa (Almeida & Pinto, 1983:86-87)	50
Quadro 5 - Construção conceitual do roteiro das entrevistas	56
Quadro 6 - Categorias e subcategorias de análise	58
Quadro 7 - Formação docente na vertente educação para a cidadania	59
Quadro 8 - Formação realizada no mesmo período de anos	60
Tabela 1 - A formação para a cidadania como um meio de mudança que se pode repercutir na profissionalidade docente	65
Tabela 2 - Os projetos que visam a transformação e a melhoria das prestações de ensino passam inevitavelmente pela formação para a cidadania	65
Tabela 3 - A formação para a cidadania foi contemplada no último levantamento de necessidades de formação	66
Tabela 4 - A ação frequentada no âmbito da formação para a cidadania respondeu às suas necessidades formativas	66
Tabela 5 - A escolha da formação para a cidadania como opção de formação se reveste-se de uma necessidade de mudança	67
Tabela 6 - Essa mudança é mais efetiva no desenvolvimento pessoal, profissional ou social do docente	68
Tabela 7 – Sugestão de temas no âmbito da cidadania	77

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro das entrevistas	xiii
Anexo 2 – Respostas ao Inquérito <i>online</i>	xv
Anexo 3 – Quadro síntese das entrevistas	xxv

INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA

1. Introdução

Esta investigação elegeu a temática da educação/formação de adultos e decorre da realização dos estudos no mestrado em educação de adultos. É uma temática central no contexto da educação ao longo da vida (ELV) na qual os cidadãos e os profissionais em particular estão envolvidos, assumindo que a educação de adultos é, segundo Canário (2000:11), um “processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo” e um campo complexo, diversificado que vai desde a alfabetização, a formação profissional, aos processos de autoformação orientada.

Pareceu-nos, pois, importante trazer a debate as políticas e as práticas atuais da educação/formação de adultos e questionar em que medida se ajustam às características dos tempos atuais e às necessidades dos potenciais formandos e dos contextos profissionais, no caso concreto, ao trabalho na área da educação para a cidadania.

Elegemos para este trabalho o tema “Formação docente e cidadania: políticas, dinâmicas e processos de formação docente” cuja abordagem procura explorar as políticas, as dinâmicas e os processos de formação docente na área da cidadania, em particular as que dizem respeito a um centro de formação de professores tendo em conta os objetivos abaixo indicados.

As motivações que levaram à escolha desta área problemática e deste tema prenderam-se a aspetos de **natureza profissional**, ou seja, o reconhecimento de uma necessidade de formação contínua ajustada ao perfil e ao papel do professor enquanto ator e encenador de processos de formação, que vai construindo identidades por referência às dimensões profissional e pessoal sob consideração dos valores que regem a atividade e a ação educativa; com aspetos de **natureza social**, por ser necessário refletir sobre a consciência social que cada vez mais se exige e sobre o papel do cidadão como parte integrante de diferentes comunidades ao longo da vida. Por fim, a aspetos de **natureza pessoal**, ou seja, a convicção de que é necessário não nos desligarmos das questões da cidadania, nomeadamente as da ética e considerando que os percursos de autoformação nem sempre são suficientes para suprir todas as necessidades de formação.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. Na introdução faz-se o esboço do tema a tratar, das motivações para o seu desenvolvimento e de seguida definem-se, a problemática do estudo e a sua contextualização. Faz-se a primeira abordagem aos conceitos de cidadania, de

formação docente e processos formativos. Fazemos de seguida a exposição das questões de partida, envolvendo a formação docente para a cidadania com a profissionalidade e explicitamos os seus pressupostos. Por fim, estabelecemos os objetivos do trabalho resumindo através dos mesmos o que na realidade nos propomos fazer.

O capítulo I é o do enquadramento teórico e concetual, ou seja é o alicerçar, da investigação que nos propomos fazer, com a leitura e análise de diversos autores, conseguimos construir e eleger os pontos que nos pareceram mais importantes enquanto fundamentos da investigação.

O capítulo II tem o enfoque na formação docente, na perspetiva da formação contínua. Importou-nos aqui enquadrar a formação contínua no contexto jurídico e institucional, ou seja o do regime jurídico vigente e da sua relação com as políticas de formação, os centros de formação e respetivos conflitos de interesses. Faz-se ainda uma incursão nas pedagogias da educação de adultos e na definição da oferta formativa ao longo de duas décadas de formação contínua. A propósito das metodologias da ação formativa e na perspetiva da ação reflexiva, fazemos uma abordagem a uma, o projeto.

No terceiro capítulo, fazemos aquilo a que podemos chamar de protocolo de ação da metodologia qualitativa. Através da explicitação de teorias acerca do estudo de caso em geral, tentamos particularizar este nosso trabalho, definindo o desenho do trabalho de investigação e o percurso percorrido através da descrição de todos os métodos envolvidos na análise e tratamento dos resultados.

Por fim, no quarto capítulo, através de cinco pontos, traçamos uma perspetiva da formação docente na área da cidadania, baseando-nos nos resultados obtidos, na leitura de dados, através dos meios eleitos e efetivamente conseguidos. Refletimos sobre os pontos que consideramos mais críticos para a necessidade de mudança na formação docente dada a importância da escola como espaço de cidadania, à luz do paradigma atual de escola e ainda sobre a profissionalidade /motivações do professor cidadão.

2. Contextualização e problemática

O campo da formação docente assumiu maior importância na segunda metade do século XX, quando se questionaram profundamente os papéis das teorias (conhecimento) vs práticas (métodos), assumindo capital importância o terreno da profissão docente na educação – formação, na investigação educacional e na formação, bem como no desenvolvimento das Ciências da Educação (Esteves, 2006:111).

O conceito de cidadania vê radicalizado o seu carácter polissémico, sendo sujeito a um complexo processo de ressemantização capaz de o fazer adquirir não apenas novos significados, mas também significados já em rutura com a sua historicidade e com as suas articulações privilegiadas com as teorias da democracia como participação (Lima, 2006:7). Estes são os dois contextos da profissão docente, o da formação contínua e o seu papel na cidadania em ação que pretendemos contextualizar e trazer a debate neste trabalho.

A formação de professores para a cidadania, inserida no âmbito da formação profissional de adultos deve, ela mesma, revestir-se de aspetos que configuram os processos de educação de adultos: a atividade do sujeito que se forma, a consciência do ato de aprender, a interação entre formandos e entre estes e o formador, a co construção do saber e a partilha de experiências, entre outros.

Os processos formativos com adultos, profissionais, acabam com frequência por reproduzir inconscientemente modelos escolarizados que se revelam desajustados em relação às características destes adultos. Importa, portanto, analisar que práticas e processos de educação de adultos são mais consentâneos com a perspetiva de educar adultos, com atividade profissional e em processo de (re)construção identitária.

O objeto desta investigação inscreve-se no âmbito da educação/formação para a cidadania, referente especificamente ao domínio de formação contínua de docentes, encarados como adultos e profissionais sujeitos a processos formativos que acabam por ter incidência na construção das suas identidades profissionais e, eventualmente, no seu desempenho docente.

Por isso, constitui preocupação desta investigação apurar em que medida são considerados estes aspetos para que a formação de professores para a cidadania seja digna desse nome.

3. Questões e premissas de partida

Questões de partida

Esta investigação pressupõe que se identificassem, à partida, questões pertinentes, contornos ou eixos centrais da problemática, que nortearam o esforço de esclarecimento e compreensão do objeto de estudo. Nesta lógica, foram suscitadas as seguintes questões:

Como e a partir de que critérios (ou princípios) se define a política formativa de um Centro de Formação?

Que dimensões da cidadania estão presentes na oferta formativa do centro de formação a estudar?

Considerando o perfil profissional, que características da formação docente estão ligadas à área da cidadania e profissionalidade e que aspetos do processo formativo são congruentes com a formação para a cidadania?

Tendo em conta a especificidade da educação/formação de adultos, quais os métodos/modalidades de formação preferencialmente utilizados nesta área específica de formação?

Premissas de partida

A formação contínua de professores enquadra-se no âmbito das aprendizagens não formais, ou seja, é um produto de outras atividades de formação não institucionais mas ligadas ao exercício profissional. É, por isso, considerada de caráter profissional. Enquadra-se ainda no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida que nos é proposto em 1996, pela UNESCO e posteriormente pela Comissão Europeia em 2000. Neste contexto, integra também a cidadania ativa, o desenvolvimento individual e a inclusão social.

De acordo com os objetivos referidos antes, pretendemos, de um ponto de vista crítico, referenciar a dimensão da cidadania na formação contínua de professores. De acordo com esta perspetiva formulamos três pressupostos de partida que guiaram o desenvolvimento deste trabalho:

- Uma formação docente para a cidadania implica a abordagem da prática da profissão docente como meio de intervenção cívica e educativa.

- Se, nos processos de formação, forem consideradas as características, os interesses e os dilemas dos professores, será possível contribuir para a reconstrução das suas identidades profissionais.

- A formação docente para a cidadania obriga à utilização de metodologias ativas e participativas que tornem os formandos em sujeitos da sua formação.

4. Objetivos do trabalho

Esta investigação, realizada no contexto das contingências e limitações próprias do trabalho a que se destina, apontou para objetivos pertinentes e concretizáveis. Assim, nesta investigação foram tidos em consideração os seguintes objetivos:

a) Abordar conceptualmente as questões da educação/formação de adultos e da formação de professores para a cidadania.

b) Conhecer as linhas orientadoras (políticas, princípios, fatores) inerentes à definição da oferta formativa do centro de formação em causa.

c) Analisar os processos, as dinâmicas e as características da formação docente na área da cidadania.

d) Identificar as motivações dos professores que escolhem a área da formação para a cidadania.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DOCENTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCRETUAL

1.1. Formação profissional na perspectiva da educação de adultos

A educação/formação de adultos obedece, geralmente a lógicas relacionadas com a construção de perfis para desempenhos específicos (Canário, 1987:124) pelo que os seus processos se direcionam para ações pontuais, com objetivos específicos previamente definidos, dirigidos para grupos bem caracterizados de beneficiários e segundo atividades muito concretas. A formação tem sido concebida como meio para resolver problemas concretos de grupos de profissionais. Isto denota um pensamento racionalizador e tecnicista, fundado no princípio da previsibilidade e da linearidade causal, que transforma a formação numa ferramenta indispensável para mudar pessoas e organizações.

Esta conceção utilitarista encontra justificação na necessidade de promover uma adequação entre o perfil profissional dos sujeitos e as exigências concretas e imediatas dos contextos da prática profissional e, de acordo com ela, a formação justifica-se para suprir lacunas de desempenho e para ajustar perfis a novas exigências (perspetiva do défice), sendo, portanto, considerada mais útil e eficaz do que outro tipo de formação que defenda um desenvolvimento geral de competências dos indivíduos. Segundo esta conceção, a formação válida é aquela que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho (Dubar, 1997:49-51) os quais legitimam uma identidade construída por referência ao exercício profissional.

As conceções da formação de natureza desenvolvimental conseguem abranger objetivos sociais exteriores ao exercício profissional por estar em causa a construção da cidadania e a formação de competências socioprofissionais em prol de uma progressiva autonomização do indivíduo. A formação é dirigida a indivíduos considerados agentes de mudança e não a indivíduos carentes e tendencialmente desadaptados. Ao preconizar o crescimento socioprofissional, os defensores desta perspetiva atribuem à formação uma função de realização plena do indivíduo enquanto profissional (Rodrigues & Esteves, 1993:50), isto é, de aquisição de competências, de conquista de dignidade e reconhecimento e, sobretudo, de capacidade de intervenção na (re)definição das situações e contextos de trabalho.

A educação/formação para a cidadania corresponde, em última instância, ao “exercício integral e imaginativo da liberdade” (Teixeira, 2001: 112), ao próprio processo de construção do ser social pleno capaz de se realizar como pessoa e como sujeito-ator de uma nova ordem social

baseada, segundo Giroux (1993), “num projeto utópico que retenha a visão do futuro fundada numa linguagem programática de responsabilidade cívica e bem público”.

Paulo Freire (1983:27) sempre afirmou que a Educação é um ato político de produção de conhecimento pois, segundo ele:

“Conhecer não é ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção”.

A educação de adultos pode e deve ser encarada como processo emancipador que exige a participação do sujeito, a consciência da sua condição de “incompletude”, a autonomia e a autocondução, daí que seja necessário repensar os processos de formação docente (motivações, características, metodologias, impactos na profissionalidade e na identidade profissional).

As motivações para a formação estão normalmente ligadas ao exercício de uma atividade, pelo que teremos que distinguir se é o adulto ou a sua atividade que está em formação, só assim nos podemos debruçar sobre as motivações para a mesma. Orientadas para a atividade como sujeito da formação ou para o indivíduo que desempenha essa atividade, as motivações são sempre o ponto de partida inequívoco para que se desencadeie um processo de formação seja ele qual for. Os trabalhos de Paulo Freire na alfabetização, ensinam-nos que o ensino/formação deve estar de algum modo ligado aos interesses dos adultos porque assim é privilegiada a motivação para a ação-formação ou investigação-formação em que se empenham. A formação não é possível desligada da produção de saberes e do desenvolvimento pessoal e social cuja dinâmica possibilita a própria construção do ser humano.

Qualquer profissional desenvolve necessidades intrínsecas ou extrínsecas nos domínios do saber (científicas), do saber fazer (pedagógicas) e do saber ser/estar (pessoais) para não estagnar e desenvolver-se contínua e permanentemente. É hoje pacífico aceitar que o desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da docência (Tavares, 1997:69) pelo papel potenciador que esta competência tem em relação a todas as demais que terá de desenvolver e adquirir. Ao professor de hoje exige-se conhecimentos mas também competências para os transmitir da melhor forma, destrezas que lhe permitam ser um especialista dos processos de ensino-aprendizagem. Alguém capaz de uma ação inspirada e fundamentada no conhecimento, científica, disponível mas não dependente dele mecanicamente (Esteves, 2006:112). Talvez seja esta a principal motivação do professor para a formação em que se envolve. Malglaive (1995:243), suportado pela “Teoria da motivação humana” de Nuttin

que refere no texto, conclui que a necessidade fundamental, a motivação constitutiva de todas as outras, é esse autodesenvolvimento que corresponde ao desenvolvimento ótimo de todas as capacidades funcionais de que o ser vivo dispõe e que procura desenvolver nas relações que estabelece com o mundo e com os seus objetos.

A questão de ir ao encontro de expectativas ligadas à vida social e profissional e ao trabalho condiciona seguramente também o processo formativo em que um adulto se envolve pois é a fusão dessas expectativas com as finalidades da formação que determinam o seu envolvimento maior ou menor no processo formativo. Essa antecipação é potenciadora também de uma certa ansiedade, pelo que o adulto, face às experiências que já teve, normalmente no sistema escolar, constrói muitas vezes um quadro nem sempre abonatório desse processo formativo, preocupando-o o facto de este poder ser um regresso não garantido para a concretização do seu projeto de vida atual (Malgaive, 1995:251).

1.1.1. A análise de necessidades em formação

A formação/educação implica a determinação prévia de objetivos, pois só assim se criarão projetos estruturalmente programados para cobrir as necessidades de formação sentidas. A análise de necessidades é uma operação prévia e imprescindível à determinação de objetivos de formação (Correia, Lopes, Matos, 1999:11). Mas o que se entende por necessidade?

Segundo uma perspetiva marxista, o Homem, ao viver uma determinada situação, deve identificar as suas **necessidades** dentro da realidade social em que vive e através delas conseguir transformar essa realidade com a própria intervenção, sendo assim, ele pode ser ao mesmo tempo sujeito e objeto neste processo.

Este é um conceito que, por si só, e pela sua amplitude de valores e referências se torna complicado definir. A hierarquização de necessidades teorizada por Maslow, - “a pirâmide de Maslow” - é a mais generalizada e envolve cinco patamares. Da base para o topo temos: as necessidades fisiológicas, as necessidades de segurança, as necessidades de pertença, as necessidades de estima e, por fim, no topo, as necessidades de realização pessoal. As três últimas estão ligadas à vida social dos seres humanos e uma das interpretações mais básica diz-nos que estas últimas surgem quando/se as primeiras estiverem satisfeitas. Podemos ainda acrescentar o ponto de vista hegeliano de que “a liberdade é a consciência da necessidade”.

A polissemia do termo necessidade, a relação de dependência com os valores, a subordinação ao contexto em que se determinam e a multiplicação dos agentes sociais que as podem expressar (para si ou para outrem), torna difícil a sistematização das práticas de análise de necessidades (Rodrigues & Esteves, 1996:19).

Sob um ponto de vista crítico, as necessidades em formação, devem ser objeto de uma análise no decorrer do próprio processo de formação, não refletindo passivamente nem os constrangimentos técnicos do exercício do trabalho nem os desejos e expectativas dos indivíduos; ela é um espaço e um tempo de reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho que não é prévio ao desenvolvimento da ação formativa, mas que a atravessa. (Correia e outros, 1999:13). É então um elemento de extrema importância na construção dos processos de ação, tendo em vista não a adaptação mas a transformação dos contextos de trabalho. O seu principal fim não é adaptar as formações dos indivíduos ao seu exercício de trabalho, mas sim promover a crítica das condições onde se exerce o trabalho, permitindo a apropriação de competências instrumentais, necessárias ao seu exercício e produzindo disposições e competências comunicacionais e estratégias imprescindíveis à sua crítica. (*Ibidem*, 1999:13).

Esta perspetiva enquadra-se num cenário de ajustamento da “**oferta à procura**” de formação e não o oposto. Inspira-se nas pedagogias centradas na pessoa e defende a participação ativa no projeto formativo pois, com isso, gera-se uma força motivadora intrínseca que surge quando há envolvimento na deteção e análise dos interesses, dos problemas e das aspirações dos sujeitos. O formando é sujeito e ator do processo formativo como um todo.

Por todas estas razões e fundamentos apontados a análise de necessidades não pode reduzir-se a uma sondagem feita através de inquéritos dirigidos a um sujeito destinatário sobre quais são as suas preferências ou as suas dificuldades e problemas. De acordo com esta abordagem perspetiva-se a análise de necessidades como uma forma de ajustar os indivíduos à organização e satisfazer as suas lacunas pois o formando é o centro do processo formativo (Rodrigues & Esteves, 1996:23).

Fazendo uma análise retrospectiva da análise de necessidades nas últimas décadas é fácil constatar que o que acontece é uma realidade completamente distinta e à margem dos princípios invocados, nomeadamente nos processos formativos ligados à atividade dos professores.

Os projetos de formação são impostos por várias instâncias e caracterizam-se por não terem em conta a participação ativa dos formandos. Hoje em dia, os projetos são induzidos

financeiramente por capitais institucionais que os despoletam e que, pela sua natureza, ou são impostos ou são oportunos visando também os lucros operacionais das instituições que os promovem. São ainda gerados por movimentos ligados a modas e âmbitos muito ligados a este tipo de correntes; podem ainda resultar de uma imposição ou desígnio nacional resultante de uma administração poderosamente centralizadora e funcionalista (estas normalmente ligadas a planos ou programas de carácter exclusivamente político) e ainda podem surgir ligadas ao chamado capital relacional ou capital de candidatura que chama a determinados setores preferenciais da sociedade civil (quase sempre os mesmos) um determinado tipo de projetos a que eles se adaptam.

Por estas razões podemos afirmar que grande parte dos projetos de formação são uma forma de reagir e não uma forma mais pura de projeto, ou seja, não há antecipação nenhuma de um futuro, no sentido de agir, alterando ou melhorando determinada realidade social. Continuamos a viver numa lógica de adaptação como vulgarmente acontece no contexto dos projetos ligados a estas formas adaptativas.

Segundo a nossa perspetiva a análise de necessidades deve ser feita a partir dos “interesses” dos grupos sociais nas situações de trabalho. Em Portugal e nomeadamente no campo de formação de professores, a análise de necessidades adquiriu alguma importância quando se institucionalizou a formação contínua de professores, no entanto isso não implicou que se pensasse mais e melhor sobre esta problemática. Ela deve ser encarada na perspetiva da (re)construção de identidades profissionais e, sendo assim, um processo em que os materiais utilizados (*objeto do trabalho*) são os “dados” das situações de trabalho: - as condições do seu exercício, as relações sociais, as condições técnicas, etc. e ainda as conceções que fazem os grupos e atores sociais sobre a situação.

A operação dominante (*instrumento de trabalho*) é a negociação entre os diferentes grupos e representações sociais (análise institucional, incidentes críticos, estudo de casos, inquéritos, análise do trabalho, etc.). Os papéis assumidos pelos diferentes intervenientes (*relações de trabalho*) situam-se entre o animador, que formula propostas e apoia tecnicamente e os formandos, que são agentes sociais inseridos num contexto de trabalho específico. O resultado do processo (*produto do trabalho*) é criar objetivos indutores de formação referenciados a projetos concretos de ação-individual e coletivos. A formação é uma das dimensões dos projetos de ação.

Finalmente, e quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, a análise de necessidades é um processo inacabado de confronto de práticas sociais heterogêneas e conflituais e neste jogo conflitual de relações sociais, o indivíduo deve ser simultaneamente sujeito e objeto. Ela (trans)forma-se, (trans)formando as suas práticas e contextos do seu exercício e inserindo-se em grupos e organizações.

Este modelo descrito fomenta o reforço das solidariedades profissionais, o diálogo interespecialidades, transformando as realidades dos contextos de trabalho assentes num modelo de profissionalidade docente construído nos pressupostos atrás referidos (Correia, Lopes & Matos, 1999:38-40).

Verifica-se, de facto, ao nível dos países desenvolvidos, uma procura crescente de formação contínua, verifica-se também que esta procura é maior nos adultos que frequentaram os sistemas de ensino na adolescência. Surge-nos ainda o conceito de analfabetismo funcional nestas sociedades e ainda novas necessidades de aprendizagem exigidas pelos novos contextos culturais ou interculturais, novos perfis laborais, novas condutas éticas e uma maior exigência de participação ativa na sociedade (Fernández, 2006:68). Acerca deste ponto e da formação para o trabalho na Europa, Sans Fernández, em 2006, escreve:

“Sem fechar os olhos à necessidade de formação literária que ainda têm muitas pessoas adultas e sem descuidar a necessidade de formação social e cívica de que necessitam os sistemas democráticos e os projetos de desenvolvimento social e sustentável, há que reconhecer no entanto, que o grande setor da população adulta que nestes momentos procura formação não o faz nem por possíveis deficiências do seu passado académico nem devido às suas interrogações sociais, mas por causa dos novos desafios laborais que a sociedade lhe apresenta no momento actual. O grande número de pessoas adultas que participam actualmente em processos formativos não o fazem para ser alfabetizadas nem para adquirir a denominada formação académica básica, fazem-no para adquirir novas competências básicas, não contempladas como tais pelo atual sistema de ensino, ou para aperfeiçoar a formação adquirida que é em muitas ocasiões de nível médio ou superior. A maioria das pessoas adultas que neste momento frequentam processos e formação não vão às instituições de ensino para compensar as suas deficiências académicas, também não recorrem a organizações cidadãs ou às administrações locais para satisfazer as suas necessidades sociais de aprendizagem, dirigem-se sobretudo às empresas, a agentes sindicais ou a instituições que os preparam para desafiar as exigências dos seus postos de trabalho (...)”.

Esta perspectiva do trabalho e do modelo produtivo da educação de pessoas adultas levam-nos a concluir que o saber e o ter são, de fato, motores de formação muito importantes na sociedade atual, estando ligados a uma maior procura de momentos formativos ao longo da vida. Este modelo emergente que se pauta por deixar transparecer um modo de encarar o trabalho diferente do modelo “trabalho seguro para toda a vida” procura a adaptação às diferentes fases da vida laboral e coloca nas pessoas a grande responsabilidade de gerir a sua própria vida laboral, procurando a construção social da sua identidade profissional. Assim, nas

sociedades individualistas contemporâneas impõe-se esta *reflexão sobre si mesmo* com a finalidade de orientar ou reorientar o próprio projeto profissional e de vida (Rodriguez, 2011).

A pessoa gere o seu próprio futuro atendendo às suas aspirações, motivações e necessidades pessoais e planificará ao longo da vida ações formativas que se inserem no seu projeto. Este processo deve ser reflexivo e, na perspectiva de Boutinet (1996), leva em conta o peso do passado e a sua influência no presente e nos objetivos futuros.

A todo o momento as pessoas, na sociedade pós-moderna¹ em que vivemos, fazem um balanço de competências para que possam conhecer-se, seguir-se e avaliar-se nas diversas fases do seu projeto de vida pessoal e profissional. Como as pessoas são, como pensam, como agem e se comportam devem ser as bases que alicerçam a conceção, a organização e a realização de um plano de formação (Tavares, 1997:70).

Para os professores de hoje, em particular, são necessárias competências sociais como a comunicação, o desenvolvimento da imaginação e a crítica, porque eles participam não só na construção social da sua identidade profissional mas também em processos educativos que conduzem à sabedoria e à transformação de seres humanos por dentro (Sans Fernández, 2006:77). A inseparabilidade dos percursos de formação das competências que se pretende atingir para vir a exercer uma profissão é inquestionável, sendo assim, esta deve ser concebida como uma construção que envolve atividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos atores do processo. No entanto, não nos é possível conceber a formação sem atendermos aos processos, aos conteúdos, aos métodos, às estratégias, aos meios, aos contextos e sem a aquisição/construção de conhecimentos necessários para perceber como todos os componentes se articulam e desenvolvem (Tavares, 1997:70).

1.1.2. Impactos na profissionalidade e na identidade profissional

A questão da identidade profissional ou identidade no trabalho é uma questão do século XX que tem a ver com alterações profundas no trabalhador que de indiferenciado passa a ter que ser qualificado. Esta crise das identidades coletivas leva a novos estilos de gestão e leva

¹ O pós-modernismo aqui referido pretende ser aquilo que Thomas S. Popkewitz (1995:46), face às tendências mais importantes da filosofia analítica do século XX, da sociologia do conhecimento, dos estudos culturais e do discurso analítico, chama o repensar da tradição do Iluminismo a que corresponde uma fé na razão e na racionalidade enquanto fatores de melhoria do mundo e também uma filosofia política que concedia às pessoas responsabilidade pública na organização das suas próprias vidas.

também a que aflorem novas questões como a qualificação, a mobilidade e o individualismo por oposição ao antigo coletivismo desqualificado e imobilista.

No final dos anos oitenta faz-se aquilo a que se chama a gestão previsional, valorizando-se as competências e o balanço de competências. A formação vê-se, então, ligada à gestão das carreiras e das competências inerentes a uma identidade profissional, vê-se também com um papel tão empolado quanto o próprio trabalho pois os saberes incorporados são tão estruturantes como as posições de ator (Dubar, 1991). O trabalho vivido só faz sentido quando se enquadra numa profissão identificada, nos “mundos vividos” identificam-se relações que são realidades correntes de uma identificação profissional específica, os mundos vividos segundo o ponto de vista de Lastree (1989, citado por Dubar, 1997:47),

“representam, simultaneamente, dispositivos de categorização (quer dizer, formas de designar as realidades correntes do trabalho: os superiores, os colegas, o grupo de trabalho, a organização, os tempos livres...) e juízos sobre os “modelos de gestão” (formas de traduzir a “mobilização para a empresa”, a “polivalência” ou os “grupos de qualidade”...). Esta análise permite induzir dos discursos dos entrevistados, obtidos “em situação”, lógicas que articulam a descrição do “seu” trabalho, a narração das suas trajetórias e as suas convicções quanto “à” formação.”

Apesar de haver muitas interpretações sobre a questão das identidades profissionais estas consideram-se um aspeto chave na vida das pessoas adultas, sobretudo as da classe média. Quando estas pessoas atingem o máximo na sua carreira profissional normalmente sentem-se também no melhor ponto da sua identidade, esta é muito mais um produto social do sujeito e o seu ambiente do que um produto próprio da psicologia individual. A propósito, Rodriguez-Moreno, em 1992, escreveu:

“En la sociedad altamente industrializada, un componente de la conducta vocacional es la contribución al desarrollo del sentido de la propia identidad: muchas profesiones destacan no sólo por estilos distintivos al hablar, vestir o actuar, sino por diferenciar a sus trabajadores en sus actitudes políticas, sociales o culturales (estilos de vida), anejo al tipo de trabajo o grupo ocupacional al que se pertenece.
La gente nó pregunta :”Quién eres?” sino: “A qué te dedicas?”, “Qué haces?” (...)”

Existem, segundo Dubar (1997:48), diferentes formas identitárias que justificam diferentes posturas perante a formação. A primeira que ele descreve é a chamada “fora do trabalho”, nesta identidade os trabalhadores só estão interessados em formar-se para o trabalho e para ganharem mais, a sua postura identitária é de pouco vínculo e responsabilidade pois o trabalho é uma obrigação, antes de tudo, um ganha-pão. A segunda é oposta na medida em que estes trabalhadores revelam uma forma identitária de empresa, como membros de uma organização de que se orgulham, investem no seu trabalho, empenham-se e têm expectativas face ao futuro na gestão da empresa. A terceira diz respeito aos que se identificam muito com o próprio ofício e cujos objetivos são executar bem o trabalho aperfeiçoando-se continuamente na

sua execução, o trabalho é o cumprimento de operações especializadas para os quais foram habilitados e que os define na sua identidade.

Hoje, os jovens detentores de um diploma já não estão numa lógica de ofício, eles definem-se a partir do seu diploma e não do seu trabalho. Normalmente sentem-se mais soltos face à empresa quando esta não lhe reconhece o valor, sendo assim facilmente procuram outro emprego graças aos conhecimentos que souberam construir. Este tipo de forma identitária privilegia as relações de afinidades fora de qualquer quadro sindical ou empresarial, para estes trabalhar é um meio de se realizarem/projetarem socialmente.

Estas características estruturam a dimensão relacional das suas identidades profissionais, umas dizem-se reconhecidas ao trabalho porque estão bem, quer em salário quer em progressão na carreira, mas outras manifestam um não reconhecimento do trabalho porque este não corresponde às normas de gestão (identidades exteriores ao trabalho e à profissão).

A formação é uma necessidade essencial na construção das identidades profissionais por ser facilitadora da incorporação de saberes que estruturam simultaneamente a relação com o trabalho e a carreira profissional. As formas identitárias a que um profissional está ligado impedi-lo-ão de mudar com facilidade, por todas as razões apontadas e muitas vezes pelo contrário, irá fazer com que muitas vezes se envolva em percursos que são exclusivamente carreiristas, distanciando-se assim do objetivo primeiro da formação.

A propósito de identidade profissional e da sua (re)construção pareceu-nos oportuno trazer a este ponto um parecer de Giroux (1996) que nos esclarece que é virtualmente impossível viver fora de uma ideologia e que é esta ideologia que está implicada na produção e auto geração das subjetividades nos domínios privado e público da vida do dia-a-dia. A ideologia não é simplesmente uma imposição que amarra as pessoas obrigando-as a manter uma relação imaginária com o mundo real mas sim uma forma de experiência, ativa, pertencente no fundamental à ordem do vivencial, que está ligada com os modos como se entrecruzam sentido e poder no mundo social. E daí a ideologia se observa em imagens, gestos e expressões linguísticas, relacionadas não só com o como e o que se pensa mas também com o que se sente e deseja numa profissão.

Giroux (1996) reconhece que ensinar/formar é sobretudo uma *praxis* política e ética, assim como uma construção condicionada social e historicamente. A educação/formação não pode limitar o seu campo de ação às aulas, mas antes comprometer-se com a influência que exerce na produção e construção de significados, o mesmo é dizer com a maneira como se

produzem e com o tipo de conhecimento e identidades sociais produzidos dentro e no meio de conjuntos particulares de relações sociais (os professores). Este autor, através do estudo das incoerências que lhe vão surgindo desafia os professores e investigadores a tratarem de compreender as interações complexas que existem entre o ensino/formação, a construção da identidade, o desenvolvimento de relações sociais democráticas e o desafio da transformação social.

Giroux vê o professor como intelectual transformativo. E o que é um intelectual transformativo? É aquele que transmite aos seus estudantes a necessidade de luta por uma sociedade melhor, sem injustiças económicas, políticas e sociais (1996:177). O professor (a profissão docente) é, antes de mais, um agente de mudança pois tem um capital mensurável para aplicar na transformação das sociedades. Apesar deste poder intrínseco, os professores não são, em geral, levados em conta sempre que se trata de reformas educativas.

Outra das ameaças mensuráveis ao papel essencial da profissão docente é o facto de a racionalidade instrumental ameaçar em grande medida a formação dos próprios professores. O enfoque é tecnocrático e domina esta instrumentalização também ao nível da pedagogia da aula, a formação centra-se muito nas metodologias de ensino e na produção de um exímio executante das leis do ensino infalível. Este fenómeno é designado por Giroux de contraensino pois não está associado a uma visão crítica quer do ensino quer dos currículos, a linguagem vivida corresponde à tão atual gestão de objetivos/metastas e a eficácia de processos/instrumentos. Segundo este autor, os professores (intelectuais) têm uma função social importante pois a sua esfera de ação é uma escola e esta mesma escola representa conhecimento, usos linguísticos, relações sociais e valores que implicam seleções e exclusões particulares a partir da cultura geral. As escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social (1996:177).

No âmbito destas considerações é pertinente referir que Giroux remete para as tendências disciplinárias das Universidades que geram os chamados cânones, a responsabilidade pela dita racionalidade instrumental. Na sua perspectiva, o intelectual transformativo deve desenvolver uma *praxis* contradisciplinária capaz de produzir práticas sociais libertadoras cujo objectivo mais importante é a mudança social radical (1996:206).

Com efeito, e partindo destas premissas, Giroux e Peter MacLaren (1996:209) sustentam que as instituições de formação de professores necessitam de se recolocar como esferas públicas. Tal como hoje estão, encontram-se desprovidas de consciência e consciencialização

sociais. Os professores têm que ser educados para a transformação social e como intelectuais transformativos, ou seja, capazes de defender e praticar o discurso da liberdade e da democracia. Assim, a pedagogia e a cultura podem ver-se como dois campos de luta que se cruzam.

De facto, o que acontece com os programas de formação de professores é que estão desenhados para criar intelectuais que atuem ao serviço dos interesses do estado, cuja função social primária se centra no manter e legitimar o *status quo*. A preparação dos professores está muito ligada aos aspetos imediatos, mensuráveis e metodológicos da aprendizagem. A ênfase no *curriculum*, no poder e de como este se distribui hierarquicamente e a ausência de estudo da teoria social crítica, leva a que se privem os professores em formação de teorias necessárias para compreender, avaliar e afirmar os significados que estes constroem socialmente acerca de si mesmos e da escola, baixando conseqüentemente a possibilidade de lhes garantir os meios para o autoconhecimento e a potenciação social. As tarefas principais da formação de professores devem ser a criação de um potencial de transformação e a combinação do conhecimento com a crítica (1996:214).

1.2. A perspetiva funcional, construtivista e crítica

Neste ponto propomo-nos abordar algumas perspetivas acerca da formação contínua de docentes, contemplando as mais tradicionais ligadas a processos de reciclagem e reconversão (De Ketele, 1994:242), (Salgado, 1997:32) e (Berbaum, 1993:19), as humanistas (Estrela, 1991:12) que concebem a formação enquanto “processo de construção de conhecimento e produção de saberes, possibilitando o desenvolvimento progressivo e equilibrado dos sujeitos para a sua autonomia” (Tavares, 1997:67) e as críticas (relacionadas com construção crítica da identidade profissional, da autonomia, e de formas de emancipação próprias de um intelectual transformador (Giroux, 1996).

A perspetiva funcionalista da formação contínua de docentes está tradicionalmente ligada a processos de reciclagem e/ou reconversão. É uma perspetiva que coloca os profissionais num contexto de mudança constante que caracteriza os dias de hoje nas instituições e na sociedade. Toffler (1970), falava-nos, já no início da década de setenta, a este propósito da “morte da permanência” e da transitoriedade. Também a este propósito podemos referir que nos encontramos numa esfera das necessidades de formação focada nos produtos formatados em função dessas necessidades, ou seja, um ponto de vista cirúrgico da formação.

Assim, nesta perspetiva, a mão-de-obra, nas suas vertentes conhecimentos e técnicas, assume um papel fundamental para um constante aperfeiçoamento profissional, em prol do desenvolvimento de uma sociedade empresarial. A formação profissional deve ser, pois, um instrumento ao serviço dos indivíduos, qualquer que seja a sua fase de evolução e desenvolvimento na profissão (Salgado, 1997:27), ou seja, um instrumento de aperfeiçoamento do indivíduo que o prepara para tarefas requeridas pela situação de trabalho que visa desenvolver potencialidades individuais e as transforma em competências adquiridas adaptadas ao posto de trabalho (*idem*: 32).

No contexto deste trabalho, a população-alvo são os professores que, envolvidos num projeto educativo e formativo escolar ou para além do escolar, são responsáveis pela transmissão de conteúdos programáticos e afins. Para isso se servem de metodologias e técnicas pedagógicas que são passíveis, tal como os conteúdos programáticos, de atualizações, novas regras curriculares e procedimentos pedagógicos.

Os professores, nesta ótica, são recursos humanos competentes na medida em que satisfaçam as necessidades das escolas, ou seja, a garantia do sucesso educativo. Sendo assim, devem dirigir as práticas educativas como ações de aprendizagem ou de desenvolvimento de capacidades necessárias às aprendizagens (Berbaum, 1993:19).

Com efeito, nesta ótica, observamos que as práticas de formação contínua de professores se equiparam a ações de aprendizagem cujo objetivo é que este integre e desenvolva novas regras comportamentais e as inclua no seu desempenho profissional.

A segunda perspetiva que enunciámos, a construtivista é, por natureza, humanista e posiciona o sujeito como agente de formação (Estrela, 1991:12). Concebe a formação segundo uma filosofia de “construção de conhecimento e produção de saberes possibilitando o desenvolvimento progressivo e equilibrado dos sujeitos para a sua autonomia”. O que verdadeiramente forma o indivíduo são as experiências vividas em função do seu projeto de vida misturando-se os aspetos da vida pessoal e profissional (Tavares, 1997:67). A formação deve ser um meio para o ser humano se valorizar, ser aceite e respeitado, ou seja, de se realizar, ser independente, mais livre e autónomo.

Na perspetiva do mesmo autor, qualquer plano de formação deve estar alicerçado em como são, como sentem, como agem e como se comportam as pessoas a quem se dirige mas também centrado nos processos, nos conteúdos, nos métodos, nas estratégias, nos meios e nos contextos que levam à aquisição/construção dos conhecimentos. Ou seja, a formação não é

possível se desligada da produção de saberes e do desenvolvimento pessoal e social cuja dinâmica possibilita a própria construção do ser humano.

Nesta perspetiva humanista privilegiam-se as conceções da formação que possibilitam o desenvolvimento progressivo e equilibrado dos sujeitos para a sua autonomia e neste processo coexistem três momentos que são os que levam à aquisição de informação, os que estão ligados à compreensão e os que estão ligados à construção de novos conhecimentos (criação, invenção e inovação).

Se quisermos ir um pouco mais além nos efeitos desta visão construtivista podemos remeter-nos para a conceção metodológica humanista de formação inicial que Landsheere (1994) preconiza. A autora refere que o método de formação de docentes está longe de ser dominado e que cientificamente não se sabe ainda como se aprende a ensinar (1994:262). Uma das quatro opções metodológicas elencadas é a humanista, referindo que a preocupação essencial deste modelo de formação é o desenvolvimento individual do educador. Este, é o instrumento essencial do ensino, com a sua abertura, forma intensa de comunicar, confiança nas capacidades do ensinando para a resolução dos próprios problemas e para a construção do conhecimento.

Finalmente, a perspetiva crítica, relacionada com a construção crítica da identidade profissional, da autonomia, e de formas de emancipação próprias de um intelectual transformador (Giroux, 1996). Para este autor, os professores são os responsáveis por os efeitos do conhecimento e da experiência serem emancipadores, devendo estes capacitar os educandos para desenvolver a imaginação social e a coragem cívica que lhes permita intervir na autoformação, na formação de outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral. Os fins emancipatórios da formação, aos quais os adeptos deste paradigma aderem, realizam-se mediante a desalienação do sujeito e o desenvolvimento da autorreflexão.

O papel do professor é o de um intelectual criticamente comprometido e transformativo. Ensinando para a emancipação, criando escolas como esferas públicas democráticas, recuperando valores progressistas unidos a imperativos democráticos de igualdade e justiça social. Este trabalho intelectual toma a sério a primazia da ética e política no seu compromisso crítico com os estudantes, as autoridades e a correspondente comunidade educativa.

Na perspetiva de Paulo Freire, Giroux (1996) reflete profundamente acerca deste papel dos professores pois considera-os intelectuais transformativos orgânicos, ou seja, são eles na sua própria identidade profissional que devem criar as modalidades de autoformação e

educação, pois estes instrumentos não devem ser criados por intelectuais/teóricos externos. É isto que, segundo Freire, esclarece a natureza da teoria e da prática e do papel do intelectual em qualquer processo de transformação social. As escolas são lugares que oferecem um serviço público essencial na construção de cidadãos ativos, com o fim de preservar a sua responsabilidade decisiva em manter uma sociedade democrática e uma população crítica.

Giroux (1996) faz uma abordagem do papel intelectual do professor apropriando-se seletivamente de alguns avanços das teorias de Foucault, especialmente na ideia do conhecimento como poder e, por isso, lhe atribui este poder transformativo. Este poder exerce-se na escola. Para ele é essencial que ela seja um lugar de luta e possibilidades e que os professores se vejam apoiados nos seus esforços por compreender e transformar as escolas entendidas como instituições de lutas democráticas. Este lugar atribuído à escola e esta responsabilidade leva-nos a uma questão satélite que é a questão das práticas educativas. Nesta perspetiva crítica interessam sobretudo as que potenciam o pensamento e atuação críticos em prol de relações sociais democráticas e da liberdade humana.

O *currículum* da educação de um professor acentua a importância do social, do cultural, do político e do económico como categorias primárias para a análise e a avaliação do ensino escolar contemporâneo. Este projeto de se fazerem *curricula* de formação de professores de política cultural consiste em associar teoria social radical num conjunto de práticas estipuladas através das quais os professores em formação se tornam capazes de questionar e dismantelar os discursos educativos dominantes (Giroux, 1996:219). O que se pretende com isto é fazer da educação do professor, uma nova esfera pública, que retoma a ideia da democracia crítica como um movimento social em prol da liberdade individual e da justiça social. Este reposicionamento da educação do professor é um método que impede a prática reacionária, dentro das burocracias educativas, de definir os professores primordialmente como técnicos e empregados pedagógicos, incapazes de tomar decisões políticas e curriculares importantes.

1.3. Educação/formação de adultos para a cidadania

Como pessoas preocupadas com o desenvolvimento do mundo em que vivemos, particularmente no que respeita às questões da pobreza, dos direitos humanos e da cidadania democrática, atribuímos à educação de adultos um papel principal na transformação das mentalidades, das práticas e das políticas que possam tornar este desenvolvimento mais efetivo, o mesmo é dizer mais solidário e humano.

As áreas temáticas como a aprendizagem intercultural, a educação para o desenvolvimento, para a cidadania participativa e para os direitos humanos, entre outras, são, porventura, áreas onde a educação/formação para a cidadania se pode centrar. Estes domínios estão muito ligados à perspetiva não formal da educação que predominará no século XXI, segundo Rui Canário. Esta conceção larga de educação, quer no sentido temporal, quer na diversidade de formas possíveis, está muito claramente expressa na definição de educação de adultos adotada na Conferência de Nairobi, promovida pela UNESCO, em 1976 e que ainda permanece como uma referência:

“O conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente”.

Vivemos hoje no tempo da “Aprendizagem ao longo da Vida”, ou seja, o que se perspetivou nos ideais da Educação Permanente, sem as preocupações de humanização do desenvolvimento que foram a imagem de marca das políticas da UNESCO durante os anos 70. O desenvolvimento do mundo esteve nos últimos trinta anos dominado pela racionalidade económica e o discurso educativo/formativo esteve dominado pelas palavras competitividade, produtividade e empregabilidade associadas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo elencava já em 1986 um conjunto de pressupostos de que, tendo em conta o objeto deste trabalho, a formação de professores para a cidadania, podemos destacar:

- O direito à educação entendido como “garantia de uma permanente ação formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Art.º 1º, 2);
- A especial responsabilidade do Estado em “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares “ (Art.º 2º, 2);
- A liberdade de aprender e de ensinar (Art.º 2º, 3);

- A promoção do “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” e a valorização da “dimensão humana do trabalho” (Art.º 2º, 4);
- O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Art.º 2º, 5);
- A “adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes do processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (Art.º 3º, I).

Grande e boa parte da concretização destes objetivos (ligados a uma cidadania ativa) é responsabilidade dos professores, pelo que este ângulo leva-nos a aflorar algumas questões de continuidade reflexiva.

- Que perfis de formação docente serão mais adequados para a transmissão destes princípios de cidadania ativa?
- Que formação especializada para a cidadania é esperada nos docentes?
- Que incorporação de educação para a cidadania foi feita nos programas de formação inicial, de formação contínua, de profissionalização em serviço, de complemento de formação e de formação especializada que entretanto se ofereceram?

Não é de hoje a assunção de que a educação dos professores deve recuperar a sua dimensão cívica. De facto, esta predisposição do papel do docente na educação para a cidadania emancipatória é fundamental. Os adultos/formandos/educandos devem ser educados no sentido da participação no mundo com a intenção de o mudar. Da natureza da cidadania advém o domínio de regras de procedimento apolíticas, da justiça social e da necessidade de princípios morais que regem as condutas dos cidadãos livres e autónomos. Os educadores são parte integrante e ativa das escolas como esferas de difusão de um serviço essencial para a formação de cidadãos ativos e críticos. A educação para a cidadania dá-nos a possibilidade de evitar desenvolver a educação cívica como uma matéria autónoma pois, ao mesmo tempo, inculca os seus principais pilares transversalmente no currículo. Os princípios da solidariedade são a base para construir formas emancipatórias na vida em sociedade, princípios que se devem aprender da mesma forma que se aprendem outros conhecimentos.

A educação para a cidadania deve dedicar-se à “criação” de cidadãos capazes de ser livres e éticos na sociedade (Giroux, 1996). Os valores inerentes à vida, à solidariedade, à autonomia e emancipação, à luta por um mundo melhor devem revestir-se de maior importância na educação do cidadão para os assuntos da sociedade.

Segundo Giroux, as escolas não são instituições carentes de valor e politicamente inocentes na transmissão de valores democráticos, muito pelo contrário, as escolas intervêm ativamente tanto nas mudanças da sociedade como para as manter injustas ou desiguais. O conceito emancipatório de cidadania assenta em noções de Dewey de que a vida pública se apoia na construção de valores democráticos nas escolas, os reconstrucionistas sociais veem as escolas como esferas decisivas para a condução a uma cidadania democrática e a um lugar onde se pode transmitir a necessidade de luta pela democracia. A natureza da cidadania traduz-se no domínio de regras/normas de procedimento comprometidas com aquilo que é democraticamente justo ou moralmente defensável. A luta, em geral, reduz-se à resolução de um problema ou ao facto de ganhar um debate, pelo que se perdeu o imperativo de educar os estudantes de modo a afirmarem os princípios morais com que renunciam à injustiça social, e de os acalantar a participar no mundo com a intenção de o mudar (Giroux, 1993:34). O que está ausente é todo um conceito de filosofia pública que dê credibilidade a uma forma emancipatória de cidadania em cuja medula se colocam a igualdade e a vida humana e que faça com que a democracia seja equivalente não aos privilégios, mas sim aos direitos democráticos que garantam uma participação significativa nas esferas política, económica e social da sociedade.

A democracia provida de significado e o conceito de cidadania emancipatória que a acompanha apontam ao mesmo tempo para a construção de novas sensibilidades e relações sociais que não permitem que na vida quotidiana surjam interesses políticos que dão apoio a relações de opressão e de domínio. A educação para a cidadania deve, pois, entender-se como uma forma de produção cultural (1993:36) que contribui para o bem da democracia. Giroux tece algumas considerações teóricas para desenvolver uma teoria crítica da educação para a cidadania. Ele afirma que uma pedagogia e uma política educativa para uma cidadania crítica exigem a reconstrução de uma linguagem visionária e uma filosofia pública que coloquem a igualdade, a liberdade e a vida humana no centro das noções de democracia e cidadania (1993:53). Uma linguagem radical de cidadania e democracia traz emparelhado o fortalecimento de vínculos horizontais entre cidadão e cidadão, exigindo isto, uma política de diferença em que se reconheçam as procuras, as culturas e as relações sociais dos diversos grupos como parte do

pluralismo radical (contrária ao individualismo possessivo do sujeito autónomo que se encontra no núcleo da ideologia liberal). Este pluralismo radical é de importância capital numa filosofia pública que reconhece as fronteiras entre os distintos grupos, o, *eu* e os *outros* e que, ao mesmo tempo, cria uma política de confiança e solidariedade que sustenta uma vida comum baseada em princípios democráticos que geram as pré-condições ideológicas e institucionais tanto para a diversidade como o bem público.

Os educadores precisam de legitimar as escolas como esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionam um serviço público essencial para a formação de cidadãos ativos, com o objetivo de atribuir a estes um papel central na manutenção de uma sociedade democrática e de uma cidadania crítica. A vinculação da educação com a cidadania proporciona uma forma de evitar que se tenha de desenvolver a educação cívica como uma matéria à parte e, ao mesmo tempo, inculca os seus aspetos mais importantes em todas as partes dos diversos materiais e disciplinas. Aqui entra tudo desde a crítica do conteúdo, dos planos de estudo e as relações sociais dentro da aula até à participação em questões como a direção das escolas e o controlo do estado (1993:60). A escola pública, a escolaridade universal e obrigatória que é uma realidade nos países democráticos reveste-se contudo de diferenças importantes, atribuídas pelos diferentes governos instituídos, estas podem traduzir-se segundo Almerindo Afonso (1999), “no reforço do papel da escola básica na reprodução social e cultural, na socialização das novas gerações ou como condição para estruturar sistemas duais de educação e formação destinados a alimentar as hierarquias funcionais e a responder às exigências da economia, quanto pode traduzir-se pelo reforço do seu papel na construção da cidadania na lógica do Estado-nação, ou visar a promoção do *mínimo cultural comum* e a criação de condições para o desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos numa lógica mais referenciada aos direitos sociais e culturais enquanto direitos humanos básicos.” Como vemos, neste discurso, não é fácil estruturar a escola básica e ao mesmo tempo ir ao encontro das exigências atuais da economia, estas solicitações explicam segundo Afonso (1999:60) o hibridismo de muitas políticas educativas no sentido de que a educação e a cidadania são cada vez mais ligadas à competitividade. Uma vez que se trata de uma articulação difícil, há na realidade um conjunto de dilemas e perspetivas que se colocam face ao futuro, na educação que passam pela resposta à questão de ser ou não possível articular as exigências da economia com as da emancipação (1999:61).

A educação crítica e a educação para a cidadania proporcionam a base racional para o desenvolvimento das escolas como esferas públicas democráticas. As escolas devem ser lugares

onde se aprende conhecimentos e a cidadania que constituem a base para construir formas emancipatórias de vida comunitária. Necessitamos, para este objetivo, de uma filosofia pública que vincule o propósito da escolaridade com o desenvolvimento de formas de conhecimento e de carácter moral nas quais se defina a cidadania como uma compactação ética e não como um contrato comercial e em que a aquisição de faculdades críticas fique relacionada com modos de formação pessoal e social que acalentem as pessoas a participar criticamente na “formatação” da vida pública (Giroux,1993:62).

É fundamental que se defina o que significa ser homem e ampliar as possibilidades humanas para o melhoramento da qualidade de vida (pública), ao mesmo tempo que se amplia o significado da liberdade. A educação cívica deve organizar-se em torno de uma filosofia pública que legitime e coloque as bases para o desenvolvimento de esferas públicas democráticas, tanto para dentro como para fora das escolas. Deve dedicar-se à criação de cidadãos capazes de expressar uma liderança política e ética dentro da sociedade em geral, neste sentido, a filosofia pública aponta para um conceito de educação para a cidadania que reivindica para si as noções de luta, solidariedade e esperança à volta de formas de ação social que expandam, em vez de restringir o conceito de valor cívico e vida pública.

Como educadores podemos fazer com que o político seja mais pedagógico, unindo-nos a grupos e movimentos sociais externos às escolas, que pugnam por abordar muitos dos problemas e assuntos sociais importantes. Como educadores críticos podemos deslocar-nos mais além da nossa função social de professores de escolas públicas, privadas ou universitárias, de modo a podermos aplicar os nossos conhecimentos e destrezas, por meio de participações práticas em esferas públicas de oposição, fora das escolas.

Neste trabalho está inerente a necessidade de reconstituir uma filosofia pública que proporcione uma base ética para definir o significado de democracia e a conformação do carácter à volta dos interesses emancipatórios. Isto significa que a educação para a cidadania tem que se fundamentar numa filosofia pública que se ocupe de descobrir fontes de sofrimento e de opressão, ao mesmo tempo que legitima as práticas sociais que defendem os princípios de sociabilidade e comunidade orientados para o melhoramento da vida humana (1993:63).

CAPÍTULO II - OS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. Enquadramento institucional

A formação docente está associada aos momentos da formação inicial que, desde há algumas décadas, inclui a chamada profissionalização e a formação profissional contínua que se formaliza ao longo da carreira. Os objetivos de ambos são a formação pessoal e profissional dos professores sendo esta última motivada por vários contextos e necessidades como já vimos anteriormente.

O facto de a partir de 1992, ano em que foi publicado o regime jurídico da formação contínua de professores e de educadores do ensino não superior através do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, se assumir a formação contínua como a institucionalização de um percurso formativo que era necessário e justificado quer pela administração central, quer pela escola e pelos professores, levou a que surgissem os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE).

Estes centros tinham um papel pouco importante na regulação dos processos formativos pois esse papel continuou na posse da administração central que induz a sua organização mesmo nos seus aspetos mais elementares (Silva, 2001:23). Com isto queremos dizer que qualquer medida para a introdução do tópico de formação para a cidadania, terá um eco mais forte se for alicerçado em alguma medida, deliberação, programa ou estratégia de governo. Damos como exemplo a Estratégia Nacional para o Desenvolvimento (ENED) publicada através do Despacho n.º 25931/2009 em Diário da República, 2.ª série, n.º 230, em 26 de Novembro de 2009 que, alicerçada pelo Fórum de Educação para a Cidadania criado em 2006 pelo Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros, através do documento “Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável: contributos para a sua articulação em Portugal”, dinamizado pela Comissão Nacional da UNESCO, alimentaram a discussão da estratégia e facilitaram a sua articulação com diferentes áreas do sector educativo com objetivos de transformação social.

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, ENED, publicada no despacho referido produziu efeitos a partir 1 de Setembro de 2009 e o seu objetivo geral é promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social.

A proposta de Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento apresentada pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) resultou de um trabalho em parceria com diversas entidades públicas e da sociedade civil. A ENED vai ao encontro das responsabilidades internacionais assumidas por Portugal em matéria de educação para o desenvolvimento, em particular no quadro da União Europeia, reconhecendo a definição, os princípios orientadores, os objetivos, as dimensões da educação para o desenvolvimento. Nas medidas previstas na ENED considera-se fundamental que sejam desenvolvidos conteúdos da educação para o desenvolvimento, em articulação com a educação para a cidadania, nos *curricula* escolares em vigor, abrangendo todos níveis e ciclos de educação, ensino, e formação, incluindo os cursos profissionais e as ofertas de educação de adultos.

No respeitante à formação para a cidadania esta enquadra-se nas dimensões da educação para o desenvolvimento nas vertentes pedagógica (como processo de aprendizagem), ética (princípios que norteiam o pensamento e a ação: solidariedade, equidade, justiça e inclusão) e política (vocacionada para a transformação social).

Achamos também interessante incluir aqui a transcrição da definição do consenso europeu sobre ED - 2007, incluída no mesmo Despacho:

“A educação e a sensibilização para o desenvolvimento contribuem para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através de abordagens e actividades educativas e de sensibilização da opinião pública baseadas nos valores dos direitos humanos, da responsabilidade social, da igualdade de género e num sentimento de pertença a um só mundo, em ideias e percepções das disparidades entre as condições de vida dos seres humanos e dos esforços necessários para ultrapassar essas disparidades, bem como na participação em acções democráticas que influenciam as situações sociais, económicas, políticas ou ambientais que afectam a pobreza e o desenvolvimento sustentável [...] têm por objectivo permitir que todos os cidadãos da Europa disponham em permanência de oportunidades de sensibilização e de compreensão dos problemas relacionados com o desenvolvimento global, bem como da sua pertinência local e pessoal, e possam exercer os seus direitos e assumir as suas responsabilidades enquanto cidadãos de um mundo interdependente e em mutação, influenciando a evolução para um mundo justo e sustentável.”

Devemos ainda referir que, enquanto educação para a transformação social, a ED propicia o desenvolvimento de diversas “educações para...” dedicadas a temáticas específicas mas com vários elementos de aproximação entre elas e que, através das suas orientações, pode nortear as escolhas na definição da oferta formativa por parte das instituições e ainda de outras que a título privado a disponibilizam pontualmente ou sob a forma de especializações, pós-graduações ou mestrados.

Os atores envolvidos nos processos de formação docente são os diretores das escolas associadas, os diretores dos CFAE, as coordenações, a administração central e os professores.

As ações deste conjunto de atores são por natureza guiadas por lógicas diferentes e assim, citando Silva (2001:27), “o trabalho de formação deve ter como referência o que existe no terreno e a convicção profunda que não basta introduzir uma qualquer inovação organizacional num determinado contexto para que aí sejam produzidas alterações ao nível das práticas que nele têm lugar”. Nesta perspetiva é mais importante a existência de um projeto de ação que oriente e balize o trabalho dos atores envolvidos, não o deixando dispersar/diluir.

A importância da definição dos atores é tão grande quanto a sua responsabilidade na definição da oferta formativa. Pensamos na formação contínua como o modo de evolução (crescimento) dos docentes numa profissão com que se identificam e que, como tal, se complementa com formações que enriquecem as suas formações de base e ao mesmo tempo contribuem para uma profissionalidade ativa.

Hoje, concebemos a ação da profissionalização contínua, não como uma correção de insuficiências formativas mas, muito mais que isso, que essa ação deve satisfazer novas necessidades ligadas às múltiplas evoluções da sociedade e aos itinerários pessoais dos indivíduos que têm de as enfrentar (Malgaive, 1995:21). A esta caracterização devemos acrescentar a perspetiva de que esta continuidade formativa deve sempre incluir ou permitir avanços nos domínios conceituais e na profissionalidade docente através da reflexão.

O nº 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo refere concretamente que a formação contínua deve possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. Esta é hoje uma condição imprescindível para a progressão pois está previsto um mínimo de vinte e cinco horas de formação acreditada, anual, nos descritores de desempenho na avaliação de desempenho docente (ADD).

Se nos confrontarmos com uma análise dos últimos 40 anos da formação contínua em Portugal e, de acordo com Silva (2001:40), podemos afirmar que neste percurso histórico a formação que se viveu foi maioritariamente escolarizada na sua forma e por isso pouco reflexiva. Isso pressupõe um pobre envolvimento dos sujeitos na conceção das ações formativas. Com esta análise não podemos, no entanto, deixar de sublinhar que, na última década, se corrigiram alguns dados, nomeadamente nas reflexões e na avaliação.

A partir do momento que se elaboram reflexões críticas e não relatórios, os professores têm ocasiões mais estruturadas para refletir sobre os aspetos conceituais (conceitos, práticas, domínios de atuação, etc.) do projeto/processo em que se envolveram e do qual pretenderam um saldo positivo para a profissionalidade, para a carreira, ou para ambos.

Neste sentido, há que sublinhar um saldo francamente positivo na avaliação destas práticas formativas e o esboçar de um caminho para os professores, em parceria com os outros atores, poderem conceber/criar projetos de formação orientados para a reflexão, para a não submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos, para o conhecimento, para a criação consciente e liberta de meios que conduzam a uma sociedade mais justa e orientada para a compreensão do mundo e da humanidade.

2.2. Políticas e processos de formação docente

Os CFAE, na perspetiva de Rui Canário (1993: 45,46), foram uma inovação “instituída”, ou seja, foram concebidos pelo centro do sistema educativo e, nesta perspetiva, caber-lhe-ia unicamente um papel funcional de executantes, ou seja, periférico. Apesar disso, foram vistos por todos os atores envolvidos como uma inovação que permitiria grandes expectativas de mudança nestes domínios. Mesmo assim, os CFAE surgiram como o edifício que faltava para muitos, potenciando as condições necessárias para a criação e implementação de projetos de formação e de desenvolvimento profissional, segundo Miguéns (1994, citado por Silva, 1994:47) “...dir-se-ia que ele tem potenciais sementes de inovação e mudança”. O trabalho em rede de escolas e o apoio a projetos e planos de formação que podendo centrar-se em cada uma das escolas, foi sem dúvida uma forma de esperança de inovação.

Nesta perspetiva, podemos afirmar que os CFAE, na sua essência e jurisdição podem ser o veículo mais importante para incluir a cidadania nos seus projetos, implementando a cidadania como pilar na formação docente. De todo o modo, esta inclusão está condicionada pelo regime jurídico da formação contínua de professores, RJFCP, incluído no estatuto da carreira docente, ECD, alterado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro, no capítulo III que diz respeito a formação em geral (inicial e especializada), nomeadamente no artigo 15.º e 16.º que se referem em particular à formação contínua.

“CAPÍTULO III

Formação

Artigo 11.º Formação do pessoal docente

1 - A formação do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios gerais constantes do n.º 1 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, competindo ao Ministro da Educação o respetivo planeamento, coordenação e avaliação global.

2 - A formação de pessoal docente é regulamentada em diploma próprio, sem prejuízo do disposto nos artigos seguintes.

Artigo 12.º Modalidades da formação

A formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, previstas, respetivamente, nos artigos 31.º, 33.º e 35.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 15.º

Formação contínua

1 - A formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto.

2 - A formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente.”

O artigo 38º da LBSE reconhece a formação contínua como um direito de todos os educadores e professores do ensino básico e secundário, entre outros profissionais da educação em exercício nos estabelecimentos de ensino, com vista a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização das competências profissionais, assim como possibilitar a mobilidade e o desenvolvimento da carreira. No nº 2 deste preceito reafirma-se o objetivo central a atender no planeamento da formação, associando-o de forma explícita à aquisição e desenvolvimento das competências profissionais relevantes para o trabalho do docente. A frequência da formação contínua configura também um dever profissional específico do docente (cf. artigo 10º, nº2, alínea e) do ECD).

Para além da dimensão disciplinar extraída do artigo 10º do ECD, a formação contínua releva como condição de progressão nos escalões que integram a carreira (cf. artigo 37º, nº2, alínea c) do ECD). A este respeito podemos ver o RJFCP, aprovado pelo Decreto-Lei nº249/92, de 9 de novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei nº 60/93, de 20 de agosto, pelo Decreto-lei nº 274/94, de 28 de outubro, pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro, pelo Decreto-Lei nº155/99, de 10 de maio, pelo Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro e ainda pelo Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro.

O diploma que altera o ECD procede igualmente à alteração de diversas disposições do RJFCP, acentuando a relevância desta modalidade de formação na aplicação dos mecanismos de desenvolvimento da carreira (progressão, acesso, mobilidade). De acordo com as alterações introduzidas pelo novo diploma, só podem ser creditadas as ações de formação relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento ou escola definidas no respetivo projeto educativo ou no plano de atividades (cf. artigo 13º, nº2 do RJFCP).

A este respeito podemos ver o artigo 33º, nº1, alínea b) da LBSE; o artigo 4º, nº1, alínea b) e o artigo 6º, nº1 do ECD; o Decreto Regulamentar nº29/92 de 9 de novembro, com as alterações introduzidas pela alínea h) do artigo 25º do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro (define o número de unidades de crédito de formação contínua para efeitos de progressão na carreira) e ainda o Despacho nº16.794/2005, de 3 de agosto (Almeida *et al.*, 2007:20).

“Artigo 16.º

Ações de formação contínua

1 - A formação contínua é realizada de acordo com os planos de formação elaborados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em consideração o diagnóstico das necessidades de formação dos respetivos docentes.

2 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, deve ainda ser considerada na frequência das ações de formação contínua a formação de iniciativa individual do docente que contribua para o seu desenvolvimento profissional.”

A legislação que remete este artigo é o Decreto-Lei nº242/92, de 9 de novembro que aprovou o RJFCP, já referido e que define entre outras matérias, quais as entidades formadoras e o correspondente processo de acreditação (cf. artigos 15º e 29º daquele diploma), (2007:21).

De muitas críticas e muitos textos que se escreveram a propósito dos CFAE, ressaltam as que se referem à ausência de projetos de formação e a não valorização do trabalho de formação centrado nas práticas que ocorrem no interior das escolas associadas. Na nossa opinião, estas são as duas variáveis menos dominadas pela administração central e que estão na mão dos centros de formação, o mesmo é dizer, sobre as quais podem primeiro auscultar, discutir, propor e num segundo momento dinamizar e implementar projetos de formação.

A experiência vivida e acumulada na década de noventa, considerada mesmo a década da formação contínua, e até em grande parte da seguinte, permite-nos hoje fazer um ponto de situação e uma análise mais refletida e estruturada. Se construirmos um sistema de equações e fizermos um sistema matricial com as mesmas que nos faça compreender as razões das falhas mas também das potencialidades dos CFAE e lhe associarmos um regime jurídico e organizacional mais favorável (Silva, 2001:56), cremos serem estes centros veículos estruturados de conceção e implementação de projetos de formação verdadeiramente orientados para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

2.2.1. Pedagogia e pedagogias críticas na formação docente

O direito à educação conforme Agostinho Reis Monteiro (1999, citado por Gadotti, 2009:19), é “um direito prioritário porque é o direito mais fundamental para a vida humana com dignidade, liberdade, igualdade, criatividade”. Para ele, a educação é fundamentalmente uma forma de poder e o direito à educação é “um direito novo a uma educação nova, com educadores novos e em escolas novas... direito a toda a educação, isto é, a todos os níveis e formas de educação, segundo as capacidades e interesses individuais e tendo em conta as possibilidades e necessidades sociais [...] e a uma educação que proporciona todas as aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, com as suas

dimensões afetiva, ética, estética, intelectual, profissional, cívica, por meio de métodos que respeitam a dignidade e todos os direitos dos educandos”.

A educação é um dever do estado e a sua responsabilidade não deve cair, por isso, só no indivíduo. Quando as políticas do estado são marcadamente neoliberais, a educação confunde-se com aprendizagem, realçando apenas o chamado “conhecimento útil” (Griffin, 1999) em oposição a uma concepção de educação enquanto princípio e direito fundamental de crescimento, aperfeiçoamento e emancipação dos seres humanos.

Os seus efeitos espelham supostamente a tendência europeia das últimas décadas que vincula a educação ao mercado de trabalho e à pedagogização da sociedade. O conceito de *lifelong learning* que, segundo Gadotti (2009:12), surgiu na Europa logo após a primeira Guerra Mundial, por um lado, porque era necessário reeducar os adultos para a paz e, por outro, para a crescente esperança de vida, nos anos setenta, é retomado na declaração de Nairobi como um processo permanente de educação, o genuíno *lifelong education and learning* e o relatório Faure, publicado pela UNESCO em 1972, salienta o novo papel da educação que não deve servir para acumular conhecimentos mas sim para os seres humanos “aprenderem a ser”.

A educação permanente é, pois, ligada nas suas bases à construção de uma cidade educativa, ou seja, à sua dimensão cívica e participada que julgo ter uma referência muito próxima de uma visão crítica da educação. Esta visão crítica da educação foi na mesma década proposta por Paulo Freire, era a de uma educação libertadora e emancipatória dos seres humanos que, ao mesmo tempo, ajudava a transformar o mundo e as sociedades em que vivemos.

A Europa, desde o Livro Branco (1995) induz os estados membros a apostar nas competências dos seus recursos humanos e enfrentar a globalização, a evolução demográfica, a tecnologia digital e a degradação ambiental. A tônica para além destas belas palavras é a de que a educação ao longo da vida tem como eixo estruturante a formação funcional e vocacionalista e a aprendizagem subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade. Nesta perspectiva, a educação ao longo da vida é um projeto político-educativo inviável porque rompe com as suas raízes humanistas e críticas e com as suas dimensões propriamente educativas, opondo-se à tradição humanista-crítica, emancipatória e transformadora da educação popular (Lima, 2007: 55-56).

A UNESCO, em 1996, através do relatório dirigido por Jacques Delors, “Educação, Um tesouro a descobrir”, representaria um importante papel na recusa de orientações

redutoramente economicistas e pragmáticas que se manifestariam em críticas à pressão da competição que levariam à retoma do conceito de educação ao longo da vida, conciliando os efeitos da competição com a cooperação e a solidariedade. A educação de adultos remete, não raramente, para modelos de “políticas” de educação e formação de adultos subordinadas ao individual, ao gerencial e ao vocacional, ou seja, orientada para a qualificação e para a competitividade individual, não para o aperfeiçoamento social, como afirma Drucker (1993).

O conceito de “sociedade educativa” que apareceu no documento da UNESCO em 1970, representou o culminar do desenvolvimento da educação permanente, chamando a atenção para as transformações sociais e para o papel cada vez maior dos tempos livres. Segundo Lengrand (1981), a educação seria um instrumento (de vida) que prepara os humanos para enfrentar a sua existência em todas as suas vertentes. Já Hutchins (1973) tinha proposto a “sociedade da aprendizagem”, nesta, a educação deixaria de ser considerada uma preparação para o trabalho mas sim o “aprender a ser civilizado e o aprender a ser humano”.

As pedagogias dependem das finalidades sociais e estas estão relacionadas com as políticas de desenvolvimento social. A formação para a cidadania deve estar fortemente ligada às necessidades da própria sociedade pelos movimentos sociais que ela própria cria. No seio desses movimentos mobilizam-se interesses que incentivam e reivindicam do estado a própria formação docente.

Esta perspetiva da relação da sociedade e do estado com a educação/formação faz-nos pensar neste determinismo sociológico e fundamentá-la com uma outra triangulação, a do conhecimento, ou seja a natureza (conhecimento do mundo), a sociedade (conhecimento das relações que os indivíduos estabelecem entre si) e a pessoa (conhecimento de nós próprios). Conforme se enfatiza algum destes vértices assim surgem leituras da realidade social ou paradigmas diferentes (Barbosa, 2004:21).

Dependendo do paradigma vigente assim se produzirão efeitos na educação/formação, nomeadamente na formação docente. Vejamos os aspetos mais importantes de cada um deles, começando por assumir a sua importância, na medida em que através da sua análise chegamos a um estado de compreensão da realidade que nos permite aferir se os fenómenos educativos/formativos assumem uma função de reprodução e adaptação ou de transformação face aos sistemas sociais vigentes (2004: 21).

O paradigma tecnocrático também designado por industrial, racional e tecnológico pode ilustrar-se na figura 1 em que se pressupõe epistemologicamente a existência de uma só

verdade, a verdade objetiva, surgindo ligado à racionalidade instrumental, de cariz positivista porque se baseia nas ciências positivas, baseia-se em leis das ciências exatas e considera os formandos todos dentro dos mesmos parâmetros.

Figura 1. Paradigma Tecnocrático

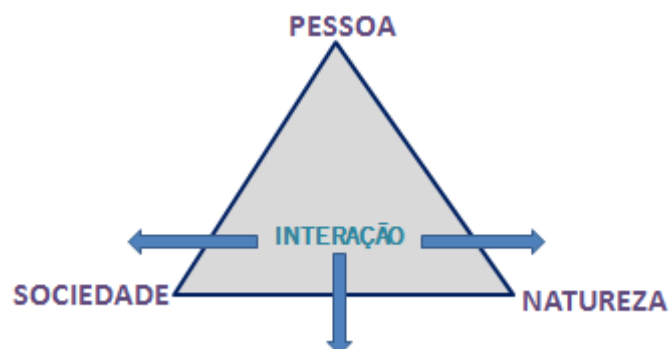


O fenómeno educativo é visto como uma realidade objetiva e, deste modo, a prática educativa resulta da aplicação eficaz de regras e procedimentos técnicos decididos por especialistas normalmente comprometidos com o poder político instaurado (2004:22).

No que à pedagogia respeita, é um modelo que valoriza imenso as metodologias e as didáticas e, por isso, desculpabiliza os fracassos com a falta de meios. O formando é visto como um mero e simples objeto consumidor dos próprios recursos naturais. A ideia de progresso norteia todo o processo formativo, valoriza o indivíduo enquanto trabalhador, em suma é o paradigma que privilegia a educação/formação para a profissão (2004:21).

O paradigma hermenêutico (existencial e humanista) é também das ciências e das leis da natureza mas usa a fenomenologia como método preferencial de análise da realidade. Dá importância à compreensão da realidade social e da pessoa não considerando um dissociado do outro, vê de facto, o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade em simultâneo não estabelecendo a relação de causa efeito entre a evolução da sociedade e os conceitos de eficácia e eficiência dos processos e das técnicas programadas do modelo anterior, figura 2.

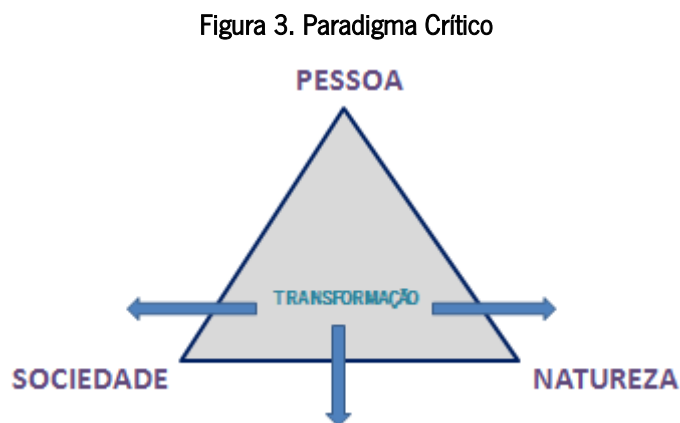
Figura 2. Paradigma Hermenêutico



Relativamente à pedagogia, este paradigma aceita o adulto tal como ele é, com todos os defeitos e virtudes e analisa-o do ponto de vista da interação, ou seja, adquire o conhecimento pelo desenvolvimento intersubjetivo, ou seja, parte do conhecimento do homem para a valorização do mesmo.

Os dois modelos de paradigmas anteriores podem considerar-se conservadores, apesar de diferentes entre si pois procuram compreender a realidade tal como ela é, não se implicando diretamente na sua transformação. O tecnocrático propicia a reprodução porque pressupõe a neutralidade do conhecimento. O hermenêutico não se compromete com a transformação do conhecimento (2004: 24).

O paradigma crítico é orientado para a mudança consciente, privilegiando as minorias e a autogestão, defende a igualdade e os movimentos que a protegem. As suas origens são de cariz marxista, baseando-se na teoria das classes sociais. A educação/formação não é orientada para o trabalho. O trabalho, segundo a visão marxista, é visto como alienação, uma dependência, uma escravização. O ideal social deste paradigma consiste em viabilizar transformações de carácter individual, social e cultural com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, é instrumentalizado pela pedagogia crítica, figura 3.



Todas as correntes pedagógicas que acreditam na possibilidade de uma educação/formação que favoreça a mudança social e a diminuição das desigualdades fazem parte da pedagogia crítica. Da evolução e do desenvolvimento de correntes pedagógicas assentes na pedagogia crítica surgiu o modelo de autogestão pedagógica que pela sua rutura com a pedagogia institucional explora instrumentos autobiográficos e etnometodológicos tão pouco consensuais. Para a pedagogia crítica são, sobretudo, importantes as intenções e a reflexividade críticas dos seus atores (2004:28).

Com base nestes paradigmas, a formação docente deve reunir no consenso dos três, os aspectos mais importantes de cada um. Assim pode ser orientada para transformar o docente através da mudança consciente, tratando-o como uma unidade, um indivíduo único, analisando-o em diferentes contextos como um produto da interação dos mesmos e sem se afastar da objetividade que o enquadram no contexto das verdades objetivas, quer estas lhe confirmem capacidades ou não.

A teoria crítica da educação representada pelo filósofo Jürgen Habermas, que consegue abarcar todas as áreas do conhecimento, analisa todas as problemáticas sociais. Ele faz uma análise da racionalidade e da sua expressão na prática educativa, define a racionalidade instrumental ou estratégica que é basicamente traduzida por não dar valor aos meios desde que atinjamos os fins e define a racionalidade comunicativa que se dirige ao entendimento entre pessoas que falam e comunicam entre si. Não há o conceito de especialista, ele é igual a tantos outros, então, o conhecimento é produzido através do diálogo e a verdade é argumentativa.

Em suma, todas as ações das pessoas se passam em três vertentes, a do mundo físico (racionalidade instrumental), ou seja, a verdade nos objetos naturais, a do mundo social, a retidão e a do mundo subjetivo, aquela em que se produzem os verídicos ao nível da transmissão dos conhecimentos, das emoções, dos afetos e outros(as).

Os fundamentos da pedagogia crítica estão alicerçados na teoria crítica, formar o indivíduo em toda a sua plenitude é o alter-ego da pedagogia. A educação/formação crítica é a que pressupõe alternativas, não cedendo à própria sociedade ou aos grupos de poder que exercem sobre as pedagogias uma enorme pressão.

2.3. Definição da oferta formativa

Um dos maiores ideais da ação educativa escolar deve ser a preparação para o exercício da cidadania. Contribuir com o desenvolvimento e implementação de ações de formação docente no sentido da aquisição de conhecimentos articulada com o desenvolvimento de valores e atitudes pertinentes à formação de cidadãos éticos e responsáveis é um dos objetivos do Projeto Educativo das escolas.

Assim, sobretudo no que diz respeito a programas de formação contínua de professores, tem sido bastante frequente o descolamento entre a reflexão sobre os conceitos difundidos e a consideração das práticas correntes nas unidades escolares. Normalmente realizados fora da escola, os programas de formação contínua propõem-se a “reciclar” o repertório dos discursos

dos educadores em “temáticas e metodologias inovadoras” e, deste modo, simplificam a questão da educação para a democracia e os direitos humanos, tornando-a um problema de divulgação de ideias a cargo de um indivíduo isolado de seus pares e da proposta pedagógica de sua escola.

A dinâmica de um centro de formação (ou outra qualquer designação que teve ou venha a ter) necessita um trabalho em equipa que envolva os atores para que se produzam os projetos de formação e se leve a cabo a sua dinamização e implementação. O processo de construção da oferta formativa, na perspetiva da formação docente para a cidadania teria que obedecer a critérios que, como afirma Canário (1994:23), não levassem a episódios de formação pré-confecionada, mas sim coproduzida com os destinatários.

Na nossa opinião, a forma pré-confecionada ou guiada exclusivamente ao desenvolvimento do sistema educativo e/ou à progressão na carreira, leva a que haja ambientes de formação em que se privilegiam características transmissivas, formas escolarizadas, bem como formatos de ação que o garantam.

Ainda segundo o mesmo autor (1994:18), os centros para articularem a oferta formativa têm que articular três dimensões fundamentais, a individual, a organizacional e a territorial. Estas três dimensões cruzam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores com o estabelecimento de ensino e ainda com a rede de escolas em que se opera a mesma oferta formativa que se reflete em termos de práticas efetivas dos docentes. O mesmo autor (1994:49) sugere ainda que os CFAE devem assumir uma dinâmica de associação, trabalhar a formação em lógica de projeto, privilegiando o trabalho em equipa, a diversificação das atividades e a utilização estratégica do funcionamento.

Uma vez que neste trabalho falámos de projetos de formação, a propósito da análise de necessidades de formação e da situação atual que se vive apontar, conforme já referimos, para só poderem ser creditadas as ações de formação relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento ou escola definidas no respetivo projeto educativo ou no plano de atividades parece-nos indicado, neste momento, que aprofundemos um pouco o conceito de projeto.

2.3.1. Origens, evolução e significado do conceito de Projeto

A palavra “projeto” foi usada pela primeira vez por altura do séc. XVI e deriva do Latim *projicere* (lançar para a frente). A raiz latina sugere por isso movimento, uma trajetória, uma

relação exata com espaço e tempo. O processo implicado envolve um ponto de partida utilizado como base, de onde um indivíduo se lança para a frente em direção a um objetivo.

Historicamente, a palavra e o conceito foram usados primeiro por arquitetos.

No séc. XV, Brunelleschi (*apud* Boutinet, 1996:33) introduziu duas inovações nas práticas arquiteturais da altura: dissociou a conceção arquitetónica da sua execução, racionalizando a arquitetura e oferecendo uma nova perspetiva temporal - uma abordagem que tornou possível a separação entre o planeamento e a performance, ou seja, o projeto e a sua implementação.

Os seus exemplos mostram-nos que devemos repensar o termo “projeto” e começar a encará-lo como o conceito que serve para organizar a ação.

No século XVIII, o Iluminismo, movimento cultural e filosófico, que expressava uma nova forma de conceber o ser humano, confere um inegável valor às faculdades intelectuais do homem. Mais do que uma filosofia, o iluminismo constituía uma mentalidade, uma conceção unitária do mundo e da vida, cujo aspeto fundamental se traduzia numa fé extraordinária nas forças da razão, que seria capaz de resolver definitivamente os problemas da vida, da ciência e do homem. É neste contexto que o projeto vem a ser utilizado para caracterizar “ a nova temporalidade científica e técnica ávida de progresso” (Boutinet, 1996:38). O projeto da sociedade está associado à ideia que o “social” se constrói, não nos é dado de uma só vez (ruptura antropológica), as coisas não surgem por vontade divina, mas, dependem também da nossa vontade e por isso nós temos uma responsabilidade semelhante à de Deus, a responsabilidade do futuro.

O Iluminismo marcou um momento decisivo para o declínio da Igreja e o crescimento do secularismo atual, assim como serviu de modelo para o liberalismo político e económico e para a reforma humanista do mundo ocidental no século XIX. Durante este período surge o desejo de reexaminar e questionar as ideias e os valores recebidos, com enfoques bem diferentes, por parte de alguns pensadores da época. Destas confrontações resulta que o projeto “se revela como positividade ameaçada sobre um fundo de negatividade” (Boutinet, 1996:47).

O conceito de projeto foi sofrendo algumas metamorfoses até ao século XX, altura em que ressurgiu ligado a um outro conceito, o de intencionalidade. Um projeto é uma atividade intencional. A sua realização pressupõe um objetivo, que está associado a um produto final que pode assumir formas muito variadas mas procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado.

Outros filósofos foram refletindo e introduzindo alterações ao conceito de projeto, na tentativa de compreender a existência Humana.

A partir do momento que o Homem passa a ter consciência dos seus próprios atos e a ser responsável por ele mesmo as sociedades deixam de ser ancoradas pelos dogmas religiosos. A Ciência é então a terceira âncora a considerar na evolução do conceito de projeto, que o afasta do fatalismo religioso e a leva a emancipar-se.

Na continuidade do iluminismo funda-se a Estadocracia. Dominante ao longo do século XX até aos anos 50, envolve como principal entidade tutelar o Estado. Este aparece aqui como guardião da Razão, uma razão derivada do iluminismo que vai prescrever o republicanismo. O Estado é fonte da legitimidade do saber. O indivíduo deve transformar-se em cidadão, aplicando as teorias/normas que centralmente estão estabelecidas, respeitando as hierarquias existentes. Valoriza-se a conformidade social e a integração cívica.

Com a 2ª Grande Guerra e o surgimento dos Estados Unidos enquanto potência dominante do mundo ocidental, emerge uma nova figura - a tecnocracia. Aqui, o modelo do saber está associado à produção industrial. O saber transforma-se em investimento produtivo. As relações teoria-prática são aqui regidas por fatores de natureza económica. O indivíduo é visto como produtor, empreendedor, que adapta e contextualiza a norma.

Atualmente, assistimos predominantemente ao modelo social designado por projetocracia. Este modelo configura predominantemente uma estrutura reticular, de sociedade em rede. O Estado deixa de ter exclusivamente um perfil prescritivo para passar a ter mais um perfil de avaliador. Há a ilusão de que o Estado transfere todas as normas para o indivíduo e que este define os seus próprios objetivos, tudo dependendo dele. Diz-se, portanto, que há a ilusão, dado que os projetos, nomeadamente os projetos individuais continuam a funcionar como elementos de regulação social. Neste modelo, os indivíduos são apelidados: de atores – é um estratega, com dimensão individual; de autores – cada um/a é autor/a do seu próprio discurso, e por isso acredita-se ser autêntico, porque exprime a dimensão mais profunda do seu ser –; e, de membros – intensificam-se as relações de paridade, de parceria, de parceria, ou seja, sou eu e a rede que está por detrás de mim. Os anos 80 são os anos da projetocracia e estão associados ao fenómeno da globalização. Há um apelo claro ao individualismo e à responsabilização do individual.

Segundo Boutinet (1996:77) “Projeto é uma antecipação operatória, individual ou coletiva, de um futuro desejado. A antecipação operatória tem duas componentes: Uma finalidade, um

objetivo; Um plano para atingir o objetivo fixado, onde se precisam as etapas intermediárias pelas quais devemos passar e as estratégias.”

Segundo Ardoino (1986, *apud* Roegiers, 1997:175), temos o “Projeto visado: a intenção expressa aqui e agora de modo vago ou preciso, de tentar ou realizar, de fazer qualquer coisa, num futuro próximo ou longínquo, intenção munida ou não dos meios para a sua realização, quer dizer, da sua estratégia”. E o “Projeto programático: o detalhe ordenado, a antevisão do que entendemos fazer posteriormente; é então o desenho de uma intenção mas mais especialmente, o plano ou o programa, modelo, esquiço, cenário, *maquette*, o esquema posto na forma lógica daquilo que é antecipado”.

Alguns autores têm-se referido à ideia de projeto enquanto imagem antecipadora do caminho a seguir para conduzir a um estado de realidade. No entanto, projeto não é apenas intenção, é também ação, que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro. Incorporando estas duas dimensões (projeto enquanto intenção e plano antecipador da ação e projeto enquanto ação) Roegiers (1997:176-178) fala-nos do “projeto agido” que engloba o projeto projetado, o projeto processo e o projeto produto. Nesta dimensão há sempre o “antes” e o “futuro”. A partir do momento que se entra na execução, isto é, quando se passa à ação, já não se está no projeto. O projeto é uma antecipação e uma idealização da realidade transformada.

Quadro 1. Adaptado de Figure 5.1 *Les différents acceptions du projet* (De Roegiers, 1997:178)

ANTECIPAÇÃO DA SITUAÇÃO	PLANIFICAÇÃO DA ACÇÃO	REALIZAÇÃO	PRODUTO
Projeto visado	Projeto programático	Projeto processo	Projeto produto
Projeto “projetado”			
Projeto “agido” = PROJETO			

O projeto responde a uma necessidade desejada em relação à qual ele se antecipa projetando-se no futuro. Nesse aspeto ele revela-se com um duplo desafio:

- O de controlar a situação
- O de fazer com que seja criativo, levando os intervenientes a procurar, inovar e criar.

Quanto à maneira de se projetar no futuro, segundo De Ketele e Roegiers (1993), existem três formas de o fazer:

- Antecipação tipo adaptativa
- Antecipação previsional

- Antecipação prospetiva, funciona com base na intuição, pois como se trata de uma projeção num futuro longínquo, as variáveis /indicadores são quase desconhecidos.

2.3.2. Os diferentes tipos de projeto. (As atividades em projeto)

O projeto hoje faz parte da vida quotidiana. Ao longo das várias etapas da vida vamos fazendo projeções do nosso futuro através de escolhas pessoais que vamos pondo em prática. De acordo com Boutinet (1996), ao longo da vida, vamos fazendo diversos projetos: de natureza escolar, profissional, vocacional e de vida. Mas, para além destes projetos orientados para situações de vivências, há outros projetos dirigidos para atividades a promover ou desenvolver, como sejam os projetos de formação, terapêuticos, de ordenamento espacial, de desenvolvimento, de política, económicos, etc. Os projetos podem ser coletivos ou privados, incidir tanto sobre a valorização de um sítio histórico e a instalação de equipamentos de recreação, como sobre o reagrupamento de serviços "num mesmo local" ou a informatização de uma empresa. De igual modo, os portadores destes projetos podem ser particulares, empresas, cooperativas, associações, instituições políticas, instituições públicas, etc.

A tipologia dos projetos e dos seus beneficiários exprime a estratégia específica a cada grupo local. "A ação fundada em projetos expandiu-se à esfera social, manifestando-se especialmente no domínio da formação, da educação de adultos, do trabalho sócio comunitário, da animação cultural, entre outros".

Neste trabalho estamos especialmente interessados na criação de oportunidades de análise de experiências na esfera da formação docente e projetos no campo da educação para a cidadania.

O projeto educativo tem origem no movimento da educação humanista, associado ao pensamento pedagógico de John Dewey (1859-1952) autor da famosa teoria "aprender fazendo". John Dewey identificava a liberdade com o poder de cada um elaborar projetos e de os concretizar através da ação.

A tabela seguinte, de acordo com Roegiers (1997: 176-178), reúne os principais projetos ligados ao campo da educação e da formação.

Quadro 2. Adaptado de Figure 5.2 Principaux types de projets (De Roegiers, 1997:178)

	Projeto "projetado"	Projeto "agido"
Individual	Projeto profissional Projeto de vida	Projeto individual de formação
Coletivo	Projeto educativo Projeto de investigação	Projeto de estabelecimento Projeto pedagógico Projeto de formação

Mesmo reconhecendo a importância de todos os projetos, interessam-nos no âmbito deste trabalho, sobretudo, os projetos coletivos: projetos de formação e projetos educativos de escola.

Para continuarmos esta linha de análise convém fazer um parágrafo que nos oriente na distinção entre os campos da educação, formação e ensino.

A educação tem uma dupla preocupação: integrar as pessoas num mundo adulto da sua cultura e torná-las autónomas, embora haja um grande número de possibilidades de articular estes dois valores pois dependem das comunidades em causa e da conjuntura. Ao falarmos em educação não nos limitamos apenas ao campo escolar, pois existem outras atividades paralelas, organizadas por grupos ou instituições, que fazem parte da educação numa vertente não formal ou informal. Após uma educação inicial de base, surgem hoje em dia várias possibilidades de educação com uma orientação para um aperfeiçoamento, partindo das aquisições feitas durante a vida, analisando-as, reconvertendo-as e desenvolvendo-as. A este processo chama-se formação.

Dentro do campo da Educação e da Formação podemos distinguir quatro níveis de projetos: Projeto educativo, Projeto pedagógico, Projeto de estabelecimento e Projeto de formação. Os três primeiros, situam-se essencialmente no campo da educação e usam uma mesma metodologia de pedagogia do projeto.

Projeto educativo. Este tipo refere-se sempre, implícita ou explicitamente, a uma filosofia de valores expressa por uma dada visão. O projeto da sociedade e o projeto educativo são indissociáveis. Refere-se ao nível macro social, na medida em que o seu quadro de referência está ligado à ação. O projeto educativo está orientado para a inserção do aluno de modo a torná-lo autónomo através de uma integração social, cultural e profissional. Tratando-se de um documento nuclear e referencial de toda a atividade escolar, deve a sua elaboração ser uma tarefa participada por todos os intervenientes no processo educativo. O que acontece é que, os alunos, que deveriam ser os primeiros interessados, têm um papel secundário na sua elaboração. Como a maior parte das vezes é impreciso, pois utiliza uma linguagem perceptível

apenas para uma parte dos intervenientes, é ao projeto pedagógico que cabe o papel de esclarecer as intenções do projeto educativo.

Projeto pedagógico. A principal diferença entre projeto educativo e projeto pedagógico tem a ver com o número de parceiros implicados e o modo de interação direta entre docentes e alunos. Caracteriza o nível micro social e a dimensão privilegiada é a “ação, realização” (Roegiers, 1997:192). Não pode interagir diretamente com as famílias, pois estas não estão habilitadas para participar como atores no projeto pedagógico. Há quatro parâmetros essenciais para definir o projeto pedagógico:

- Negociação pedagógica - parte mais delicada do projeto, mas essencial, pois não há pedagogia se não houver negociação entre professores e alunos. Essa negociação tem por função 1) diagnosticar as aquisições dos alunos em conformidade com as exigências dos programas e 2) estimular a motivação de alunos e professores permitindo-lhes perspetivar aquilo que pretendem.

- Articulação de projetos diferentes - como é um projeto coletivo exige uma articulação com possíveis interferências de outros projetos individuais de professores e alunos. Ou seja, tem de deixar espaço para outras iniciativas.

- A determinação de objetivos - que devem ser pertinentes e realizáveis.

- Gestão do tempo e avaliação do projeto.

O Projeto de estabelecimento. Este tipo de projeto visa a “revitalização de um estabelecimento já existente”, (Boutinet, 1996:209). Determina a política educativa do estabelecimento e serve para exprimir a vontade coletiva de uma comunidade particular e assegurar a coerência das suas ações com os valores que defende. Aplica-se muito ao ensino privado, nomeadamente em colégios que pretendem através do seu projeto de estabelecimento cativar um tipo de público-alvo.

O Projeto de formação. Pode ser definido como um projeto cujo objetivo consiste em desenvolver competências e que resulta da interação entre uma procura e uma oferta de formação (Roegiers, 1997:199).

Segundo Boutinet (1996), sob o ponto de vista conceptual, podemos considerar diferentes tipos de projetos de formação:

- Projeto do empregador direcionado para o seu pessoal;
- Projeto da instância de formação que organiza estágios;
- Projeto de formadores propriamente ditos;

- o Projeto de estagiários.

Estes projetos mostram a diversidade de abordagens que a formação pode ter. O projeto de formação define-se transversalmente face a um conteúdo determinado (um desenvolvimento de competências) ao nível meso social ou micro social (dependendo dos casos e dos pontos de vista), tem lógica de mercado (oferta e procura) e é unidimensional (parte de uma dimensão pedagógica), destinando-se ao desenvolvimento de competências específicas (Roegiers, 1997:200). É ainda de carácter pontual, não recorrente, inscrevendo-se em um tempo relativamente curto. Pode ser concebido em todos os tipos de instituições e faz-se normalmente, em formação sistemática, de seguida a uma análise de necessidades. O efeito desejado pode ser reduzir uma disfunção mas pode ser muito mais amplo, por exemplo quando responde a um projeto de uma instituição.

Quanto à oferta e à procura podemos visualizar um quadro que síntese do cruzamento dessas situações:

Quadro 3. Adaptado de Figure 5.7 *Les 4 types de projets de formation selon Boutinet (De Roegiers, 1997:196)*

	Individual	Coletiva
Procura	Projeto de um indivíduo	Projeto de um empreendimento, de um estabelecimento escolar
Oferta	Projeto do formador	Projeto do organismo de formação

Pegando no projeto de formação na aceção de “projeto agido”, ou seja, de objeto a fazer acontecer, de antecipação de uma situação a realizar, devem verificar-se dois aspetos fundamentais, Roegiers (1997:197).

1) Deve concernir ao sentido do desenvolvimento intencional de conhecimentos, de capacidades e/ou competências. Sem se inscrever, contudo, num quadro de atividades de aprendizagem. A aprendizagem deve entender-se em sentido lato, não devendo ser necessariamente realizada por um formador diante de um grupo de pessoas. As aprendizagens podem estar centradas numa ou outra tarefa (se dela relevar um dispositivo consciente e organizado), numa forma de *coaching*, ou ainda de uma forma de autoaprendizagem em grupo.

2) Deve apresentar características de negociação e de evolução. Assim, a antecipação da situação a realizar não se faz “*in abstracto*”, mas deve ser elaborada a partir de uma análise da realidade e dependendo dos casos esta pode ter lugar segundo o modo adaptativo, previsional ou prospetivo. A execução do projeto e dos meios necessários para realizar esta situação implica uma negociação entre atores ligados à formação que devem fazer parte integrante do projeto. O projeto de formação, como em todos os projetos, deve comportar um aspeto não recorrente,

novo, não habitual, até excepcional. Esta é uma característica citada por numerosos autores, por exemplo Barbier (1991:109, *apud* Roegiers, 1997). Esta deve estar ligada à originalidade do projeto mais do que à originalidade das estratégias levadas a cabo. Ela exclui da definição de projeto de formação a realização corrente de um plano de formação (pois já é um plano), de uma ação de formação, mesmo se o formador para bem dirigir a sua atividade de formação, se informe do contexto socioprofissional dos participantes, defina os seus objetivos, métodos e técnicas face aos seus objetivos, etc. Ao contrário, fala-se de novidade, no caso do organismo de formação que adote uma *démarche* original.

3) Deve implicar a interação entre uma entidade que encomenda ou procura a formação (cliente) e uma entidade fornecedora de formação. Esta interação pode ser antecipada, no caso de um organismo de formação que elabora um *curriculum* sem conhecer o público que vai beneficiar da formação. Deve ser, contudo, levada em conta a procura e a renegociação de *curriculum a posteriori*, em função dessa procura. Isto é fundamental para se evitar a oferta de um produto feito (do tipo pronto a vestir). Tem que existir criação, negociação, adaptação, ou seja, seleção argumentada de um *curriculum*.

4) Deve dizer respeito a uma organização, um grupo de pessoas e não um só indivíduo.

A análise do projeto de formação assim proposta é muito ampla, somente os casos extremos é que não podem ser chamados de “projetos de formação”. A formação do tipo catálogo está na maioria das vezes centrada nos objetivos de atualização de conhecimentos, sendo, por isso, passível de se chamar de programa. Um catálogo de formação encontra uma procura a que se adapta, se houver algum tipo de negociação, esta torna-se ou transforma-se em projeto de formação. Ou seja, tudo depende ainda do modo como se recorre a esta formação catálogo (*formation-catalogue*), (Jobert, 1988, *apud* Roegiers, 1997:199).

Este é o campo que nos interessa particularmente no âmbito deste trabalho, apesar de todos os outros poderem estar relacionados com o desenvolvimento de projetos de formação na área da cidadania. Manuel Barbosa (1999:95) admite que educar para a autonomia e educar para a cidadania pode fazer-se tirando partido da conceção e realização de projetos, individuais ou coletivos.

CAPÍTULO III - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Metodologia da investigação

Investigação “É uma atividade orientada no sentido de solução de problemas. É uma tentativa de averiguar, indagar, procurar respostas ...”(Erasmie & Lima, 1989), ou ainda, “É fundamentalmente um processo através do qual se gera conhecimento [...] e se contribui para o desenvolvimento da própria ciência, do saber, por um lado, e para a obtenção de soluções práticas para problemas concretos da sociedade, por outro.” (Lima & Lima. 1984).

A abordagem desta problemática, dada a sua natureza contextualizada, subjetiva e impregnada de significados, será encarada como um estudo exploratório de natureza crítico-interpretativa, com recurso a uma metodologia de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Trata-se de um estudo intensivo, em que o investigador pretende interpretar a realidade com recurso à perspetiva dos atores. Pretende-se perceber a dialética entre os discursos dos sujeitos e a forma como concebem a formação para a cidadania, numa construção intersubjetiva da realidade.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994:47) possui cinco características que a definem; a primeira é que a fonte de dados é o ambiente natural, o investigador é o instrumento principal, ou seja o investigador frequenta os locais de estudo porque se preocupa com o contexto, quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, o investigador quer saber como e em que circunstâncias eles foram elaborados, considerando assim que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.

A segunda é que a investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números e os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.

Terceira, o investigador interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, as estratégias qualitativas patenteiam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias.

Quarta, o investigador qualitativo tende a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente. Inversamente, as abstrações são construídas à medida que os dados

particulares que foram recolhidos se vão agrupando. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes, não presumindo que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.

Quinta, e última, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, o investigador qualitativo em educação questiona os sujeitos da investigação de modo a estabelecer estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. Então, o processo de condução da investigação qualitativa, reflete um diálogo entre o investigador e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Um estudo qualitativo, pós-modernista, enfatiza a escrita e a interpretação como características centrais da investigação, considerando o investigador como um intérprete que comenta e critica, à medida que o conhecimento se constrói. Ou seja, só é possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspetiva (Bogdan & Biklen, 1994:46-47).

Na perspetiva da classificação proposta por Cajide Val (1992:369), a investigação qualitativa, neste trabalho pode caracterizar-se por ser do tipo construtivo – deliberativo uma vez que os seus objetivos são o facilitar a determinados grupos o pensar e desenvolver temas e perspetivas novas, ajudando a sintetizar pontos de vista. Pode ainda caracterizar-se como interpretativa, pois as perceções dos temas são entendidas nos termos do próprio campo da investigação. Há, no entanto, nesta abordagem qualitativa de estudo de caso uma forte influência da teoria da comunicação de Habermas em que objetividade não é uma preocupação central. Pretende-se sim, alcançar o conhecimento através da reflexão própria e da interação.

Esta investigação foi conduzida por um conjunto de questões e premissas de partida, já enunciadas no início do trabalho, sem, contudo delimitar um território estanque para o seu desenvolvimento sendo neste momento oportuno relembrar essas questões:

- Como e a partir de que critérios (ou princípios) se define a política formativa de um Centro de Formação?

- Que dimensões da cidadania estão presentes na oferta formativa do centro de formação a estudar?

- Considerando o perfil profissional, que características da formação docente estão ligadas à área da cidadania e profissionalidade e que aspetos do processo formativo são congruentes com a formação para a cidadania?

- Tendo em conta a especificidade da educação/formação de adultos, quais os métodos/modalidades de formação preferencialmente utilizados nesta área específica de formação?

E essas premissas de partida são:

- Uma formação docente para a cidadania implica a abordagem da prática da profissão docente como meio de intervenção cívica e educativa.

- Se, nos processos de formação, forem consideradas as características, os interesses e os dilemas dos professores, será possível contribuir para a reconstrução das suas identidades profissionais.

- A formação docente para a cidadania obriga à utilização de metodologias ativas e participativas que tornem os formandos em sujeitos da sua formação.

A investigação foi dirigida a uma instituição de formação docente de um agrupamento de escolas que designamos por CFAE, sendo desenvolvida através da metodologia qualitativa do estudo de caso, a seguir descrita.

3.1.1. Metodologia qualitativa com recurso a um estudo de caso

De acordo com Almeida & Pinto (1990:86-87), os métodos fundamentais de investigação em ciências sociais e humanas são:

1. O método experimental
2. O método de medida ou análise extensiva
3. O estudo de casos ou análise intensiva

Tratando-se de um contexto específico, delimitado espacial e temporalmente, faz todo o sentido usar uma estratégia de estudo de caso na medida em que permite a “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988), a partir da qual será possível conhecer esta realidade.

O objeto desta investigação, refere-se especificamente ao domínio da formação contínua de docentes para a cidadania e dos processos formativos envolvidos na profissionalidade e, desejavelmente, no desempenho docente.

Através deste estudo no ambiente natural, a instituição CFAE, a investigação apura os dados de carácter essencialmente descritivo e é através da análise indutiva destes que se

atingem os fins que são, na realidade, o entendimento dos processos, ou seja, compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Segundo Yin (2009:29), o estudo de caso é o método indicado em investigações que envolvam questões de pesquisa do tipo “como” e “por que”, em que o investigador não tenha controlo sobre os eventos comportamentais e cujo enfoque sejam acontecimentos contemporâneos. A natureza exploratória desta metodologia patenteia-se no facto de que o resultado das pesquisas não deve ser a procura de respostas sobre o que já se sabe sobre um tópico mas sim o desenvolvimento de questões mais reveladoras sobre o mesmo (2009:35). Pretendemos, assim, de um ponto de vista crítico, referenciar a dimensão da cidadania na formação contínua de professores.

3.2. Métodos e Técnicas de recolha de dados.

Segundo a classificação das técnicas de pesquisa (Almeida & Pinto, 1983: 86-87), patenteada no quadro seguinte a observação consiste num conjunto estruturado de processos de recolha de dados através das quais se recolhe e analisa, mediante a presença física do investigador, determinada parcela da realidade. De Ketele (1980:27) define a observação como um “processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele”.

Quadro 4. Classificação das técnicas de pesquisa (Almeida & Pinto, 1983:86-87)

DOCUMENTAIS	- CLÁSSICAS - MODERNAS	- SEMÂNTICA QUANTITATIVA - ANÁLISE DE CONTEÚDO
NÃO DOCUMENTAIS	- OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE - EXPERIMENTAÇÃO - OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE	- OBSERVAÇÃO-PARTICIPAÇÃO - PARTICIPAÇÃO-OBSERVAÇÃO - ENTREVISTAS - TESTES E MEDIDAS DE ATITUDES E OPINIÕES - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Neste caso, a observação será feita nos grupos de docentes que se envolvem em processos formativos neste centro (obrigatórios ou facultativos) e nos órgãos que dirigem o Centro.

Serão privilegiados, no processo de recolha de dados, os métodos de entrevista, observação não participante e análise documental. Há, no entanto também, técnicas não documentais utilizadas nesta investigação (entrevistas, conversas) e ainda metodologias por

observação indireta, como é o caso do inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2008:184), este foi utilizado para essencialmente formarmos uma opinião mais fundamentada sobre a posição dos formandos face à questão da motivação para a formação na área da cidadania.

É também importante referir que o investigador é o principal responsável pela condução do estudo com os cuidados e sensibilidade especiais. Os aspetos mais importantes envolvem o consentimento informado de todos os participantes, solicitando que a sua participação seja voluntária e a proteção dos participantes de qualquer dano, protegendo a privacidade e confidencialidade (Yin, 2009:100).

3.2.1. Análise documental

Albarelo *et al.* (1997:30) consideram que “A pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não”. Ela destina-se a analisar a informação disponível em vários tipos de fontes, escritas ou não escritas, a partir das quais se obtém um conhecimento relativamente ao objeto a estudar. A pesquisa documental permite captar “a visão que a pessoa tem das suas experiências” (Bogdan & Biklen, 1994:177), gravadas em documentos.

O conjunto documental explorado neste processo, espelha isto mesmo. Sendo essencialmente constituído por fontes exclusivamente escritas, combinando-se todas as fontes, oficiais e não oficiais, incluindo as estatísticas. Aos trabalhos e publicações académicos e científicos das mais diversas áreas já utilizados até aqui, associamos documentação institucional, entre outros, arquivos, legislação, relatórios de atividade do centro, atas, protocolos de parcerias, planos de formação, documentos orientadores do centro de formação, dossiês de formação, o *site* do Centro, etc.

A análise desta documentação foi objeto de uma metodologia orientada pelas questões e premissas de partida e adequadamente inscrita em etapas e procedimentos próprios da investigação qualitativa. Através de uma leitura crítica e atenta dos documentos, fomos tomando notas e registos sistemáticos das pistas que nos permitiriam compreender melhor os conceitos de formação docente e cidadania. Neste sentido, foram-nos úteis as recomendações de Bogdan e Biklen (1994:64) que nos indicam que “o investigador procede com rigor no que diz respeito ao registo detalhado daquilo que descobre”.

3.2.2. A entrevista

Uma das fontes mais relevantes de informação para o estudo de caso é a entrevista. A entrevista é uma conversa guiada (2009:133), significando isto que durante o processo há duas importantes tarefas a cumprir, seguir a linha de investigação do próprio investigador e formular questões comprometidas com essa linha.

A entrevista é um método de captação do real que estabelece uma relação verbal entre entrevistador e entrevistado, possibilitando obter o ponto de vista deste, enquanto representante de um grupo. Baseia-se numa interação direta entre o entrevistador e entrevistado com o objetivo de se obter informações relevantes para a análise da realidade a estudar. Usa a comunicação oral e possibilita, pela simultaneidade da presença dos sujeitos, a captação de informação e reações a temas em análise. Um tipo de entrevista do estudo de caso é a entrevista em profundidade; esta pode ocorrer durante um longo período de tempo e não só em uma ocasião, o entrevistado pode sugerir outras pessoas para serem entrevistadas e até outras fontes de evidência. Um segundo tipo de entrevista de estudo de caso é a entrevista focada (Merton, Fiske & Kendall, 1990, *apud* Yin, 2009:134), na qual se entrevista uma pessoa durante um período de tempo limitado (uma hora, por exemplo). Nestes casos as entrevistas seguem mais provavelmente um conjunto de questões derivadas do protocolo do estudo de caso. Yin refere ainda um terceiro tipo de entrevista, a mais estruturada das três, que é a que se desenvolve na linha de um levantamento formal de opiniões e/ou atitudes. A este propósito Yin (2009:135), escreve:

“Em geral, as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais. Os entrevistados bem informados podem proporcionar *insights* importantes sobre esses assuntos ou eventos. Eles também podem fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidência”.

A entrevista pode ser estruturada, semiestruturada e não estruturada, segundo a classificação adotada por Quivy & Campenhoudt, (1992); Lessard-Hébert (1994); Bogdan & Biklen (1994), Parda & Correia (1995); Bell (1997); Albarello *et al.*, (1997).

Nesta investigação será utilizada a entrevista semiestruturada pois permite maior flexibilidade e livre expressão do entrevistado, possibilitando, ao entrevistador, redirecionar a entrevista para os tópicos em análise, a construção e análise desta documentação foi acompanhada de algumas entrevistas exploratórias. Assim como nos explicam Quivy e Campenhoudt, as entrevistas exploratórias permitem-nos “revelar determinados aspetos do

fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (2008:69).

As entrevistas foram efetuadas em momentos e contextos diferentes a pessoas que correspondiam, aos perfis que encaixavam na nossa problemática:

- Com experiência diretiva na área da administração pública ligada à formação docente.
- Com atividade prática evidenciada no âmbito da formação para a docência e/ou formação contínua, reconhecida pelos seus pares.
- A realizar, que já realizaram ou que esperam vir a realizar formação docente na área da cidadania.
- A realizar investigação em áreas próximas/adjacentes à formação docente para a cidadania, como sejam a educação de adultos, o desenvolvimento comunitário, a educação para os direitos humanos, a participação da sociedade civil.

Estes perfis parecem-nos corresponder a categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos em entrevistas exploratórias. Serão entrevistados a responsável do centro de formação (diretora), um formador e um investigador para procurar captar as suas perceções e representações acerca da formação para a cidadania.

3.2.3. O inquérito por questionário

Um inquérito pode ser feito com a pretensão de indagar um número representativo de membros de um grupo com o intuito de apurar perceções, opiniões, atitudes e até convicções sobre um determinado tema ou assunto, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (Quivy & Campenhoudt, 2008:188).

No nosso trabalho, o inquérito foi elaborado com questões fechadas, que levou o inquirido a escolher as suas respostas numa lista de opções, com questões abertas pois pode responder livremente a três das dez questões e ainda com questões semifechadas, pois uma das hipóteses de resposta consistia em colocar a sua opção e escrever a razão ou motivo que levou à mesma.

Foi um inquérito focado, como o próprio título indicava, “Motivação dos docentes que escolhem a área da formação para a cidadania”, em averiguar aspetos vários ligados à motivação ou que com esta se relacionam. Foi aplicado de forma direta, *online*, ou seja, o próprio inquirido, acedendo através da receção do *link* por correio eletrónico, <http://www.surveymonkey.com/s/6KFZ3BP>, respondeu diretamente às questões propostas. O inquérito foi dirigido a docentes de todos os níveis de ensino que frequentaram ações de

formação no âmbito da educação para a cidadania, foi enviado através dos serviços do Centro de Formação, estando aberto à participação durante seis semanas, entre julho e setembro de 2012. No momento do seu encerramento em 08 de setembro tinham respondido 45 inquiridos em 160 convites enviados. Os respondentes são anónimos pois a sua participação não incluía qualquer tipo de identificação. Foi, no entanto, transversal à classe docente pois não foi feita nem por nível de ensino nem por escalão etário (posicionamento na carreira) ou sexo do docente inquirido.

A baixa percentagem de respondentes (28,13%) pode ter ficado a dever-se, em grande parte, ao facto de o período de envio do convite à participação ter sido em julho e o período previsto para responder se ter sobreposto, em grande parte, ao período de férias, ou seja, o mês de agosto.

3.3. Técnicas de análise e tratamento de dados

Esta análise será feita mediante a utilização da análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um processo que visa apreender os significados da mensagem produzida. Destina-se a “compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 1999:98). Bardin (2004:42) entende que a análise de conteúdo é um

“conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Nesta investigação pretende-se analisar o conteúdo dos vários documentos/fontes acima referenciados e o conteúdo das entrevistas, segundo categorias de análise que permitirão agrupar as várias referências do discurso de acordo com os interesses da investigação veiculados pelas questões de partida.

As entrevistas revestiram-se todas de uma informalidade significativa, e foram conduzidas de forma aberta e flexível. Esta opção prende-se com a natureza e a função das entrevistas exploratórias propriamente ditas: “Servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses pré-estabelecidas. Trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas” (Quivy e Campenhoudt, 2004:70).

Podemos falar, pois, de entrevistas semi-diretivas ou semiestruturadas. Da mesma forma que quisemos deixar margem suficiente para que os entrevistados pudessem exprimir os seus próprios pontos de vistas e as suas interrogações, numa linguagem que fosse sua, fazendo apelo à sua própria experiência e aos seus lugares conceituais, queríamos simultaneamente direcionar estas entrevistas em torno de duas questões centrais:

a) Porque é tão incipiente, em Portugal, o conceito de formação docente para a cidadania?

b) É muito comum, hoje, falar-se de educação para a cidadania mas promover pouco o seu reconhecimento?

Estas questões foram formuladas sempre de forma diferente e sem qualquer ordem pré estabelecida, sendo intercaladas com outros aspetos e questões suscitadas pelos próprios entrevistados, e precedidas de uma conversa introdutória, de esclarecimento, procurando auscultar os diferentes entendimentos que entrevistador e entrevistado poderiam ter de um determinado conceito. Procurámos também certificar-nos que eram conhecidos os enquadramentos do contexto social, político e educativo que vinham servindo de base a este trabalho

Bardin (2004) aponta-nos três etapas fundamentais do processo de análise de conteúdo: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O trabalho empírico deste estudo foi realizado com recurso à análise de conteúdo, a partir dos contributos dos projetos de formação para a cidadania no âmbito da oferta formativa do CFAE.

O universo de documentos de análise estava identificado à partida. No âmbito da formação docente programada:

- Através da análise da oferta formativa, Planos de Formação, veiculada pelo Centro desde 2001 até 2011 e respetivas alterações e condicionantes formais (financiada/não financiada e acreditada/não acreditada).

- Através da análise dos relatórios de avaliação externa e interna do Centro até 2003.

- Através da análise dos relatórios de avaliação interna do Centro desde 2004.

- Através da leitura de dois documentos de edição e propriedade do Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua publicados² em 2009 e de 2011, sobre a apreciação prospetiva e retrospectiva da formação contínua de professores, respetivamente, referenciados na bibliografia.

Estes documentos permitiram-nos encontrar algumas respostas às questões que consideramos como objetivo deste trabalho nas alíneas c) e d):

c) Analisar os processos, as dinâmicas e as características da formação docente na área da cidadania.

d) Identificar as motivações dos professores que escolhem a área da formação para a cidadania.

As entrevistas foram construídas através de um guião centralizador que transversalmente orienta as mesmas questões, ou questões diferentes, para os diferentes intervenientes. Este guião foi construído a partir de um roteiro que cruzou, conforme podemos observar a seguir e apresentar em anexo 1, os itens, objetivos e questões de partida com as perguntas.

Quadro 5. Construção concetual do roteiro das entrevistas

OBJETIVO	QUESTÃO DE PARTIDA	Perguntas a incluir no guião
<p>b) Conhecer as linhas orientadoras (políticas, princípios, fatores) inerentes à definição da oferta formativa do centro de formação em causa.</p>	<p>1- Como e a partir de que critérios (ou princípios) se define a política formativa de um Centro de Formação?</p> <p>2- Que dimensões da cidadania estão presentes na oferta formativa do centro de formação a estudar?</p>	<p>-Em que medida as linhas orientadoras da política formativa de um CFAE permitem margens de flexibilidade na ação? Que constrangimentos existem ao nível da definição e implementação das políticas formativas do centro? (A)</p> <p>- De todas as políticas constantes na definição da oferta formativa, quais são as mais facilitadoras para a introdução de ocasiões diversificadas de formação? E na área da Educação para a cidadania? (A)</p> <p>- É importante dimensionar as ações de formação em função de áreas temáticas que emergem dos problemas e/ou necessidades de uma sociedade. O que se pode obter numa ação de formação na área da cidadania? (B) e (C)</p> <p>- As abordagens geradas em torno do tema são variadas e não versam exclusivamente a dimensão dos direitos e deveres dos cidadãos. É uma política intrínseca ao centro ou é simplesmente mais fácil enveredar por essas vias? Porquê?</p>
<p>c) Analisar os processos, as dinâmicas e as características da formação docente na área da</p>	<p>3- Considerando o perfil profissional, que características da formação docente estão ligadas à área da cidadania e</p>	

2 "Percurso da formação contínua de professores. Um olhar analítico e prospetivo" e "Formação contínua de professores 1992-1997. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva".

<p>cidadania.</p> <p>d) Identificar as motivações dos professores que escolhem a área da formação para a cidadania.</p>	<p>profissionalidade e que aspetos do processo formativo são congruentes com a formação para a cidadania?</p> <p>4- Tendo em conta a especificidade da educação/formação de adultos, quais os métodos/modalidades de formação preferencialmente utilizados nesta área específica de formação?</p>	<p>(A)</p> <p>-Quais são os problemas ou situações mais frequentes relacionados com a “contratação” de formadores? Seria mais fácil se esta atividade fosse remunerada? (A)</p> <p>- A formação de base e/ou específica do formador é uma variável importante? O que conta mais no perfil do formador nesta área, o saber ou o saber fazer/aplicar? (A) (B) e (C)</p> <p>-Em que aspetos as ações neste âmbito podem melhorar? (B)</p> <p>- Quais são as modalidades mais adequadas à abordagem destas temáticas? Quais são as efetivamente praticadas? Porquê? (A), (B).</p> <p>- O que representa a educação para a cidadania? Quais considera serem os seus efeitos na transformação da sociedade? (A), (B), (C)</p> <p>- Como define a educação para a cidadania no contexto da formação docente? (A), (C)</p>
--	--	---

Destinatários: A - Diretora do CFAE B - Formador C - Investigador

Quando tratamos de respostas a uma única questão aberta, sem um formato de resposta predefinido, em jeito de entrevista não diretiva (Bardin, 2004:166), não podemos, em rigor, apoiar-nos na ideia da homogeneidade dos textos analisados. Desde a dimensão, ao formato, ao conteúdo e ao estilo de resposta, é evidente a diferença entre eles. Todos eles procuram responder à questão formulada e nenhum deles apresenta “demasiada singularidade” fora do âmbito e do formato de partilha dos conteúdos analisados (Bardin, 2004:91).

Antes da análise propriamente dita, foi feita uma leitura que procurou “estabelecer contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2004:90). Esta primeira leitura permitiu, por um lado, aferir a pertinência e validade das respostas em análise e, por outro, começar a delinear as categorias de análise.

O objetivo central desta análise de conteúdo é o de caracterizar a formação docente no contexto da cidadania. Com este exercício, e desta forma, procuramos também contribuir para compreender melhor o conceito de educação para a cidadania em Portugal. A leitura das respostas dos atores inquiridos permitiu-nos a definição das categorias e subcategorias de análise. Foram então definidas as seguintes categorias de análise:

Quadro 6. Categorias e subcategorias d'análise

Categorias		
Características da formação docente	Competências na área da cidadania	Articulação com os currícula
Subcategorias	Subcategorias	Subcategorias
- Intencionalidade e objetivos	Cívicas	Educação para o civismo
- Prática reflexiva	Políticas	Educação para a vida pública
- Papel do formando no processo formativo	Sociais	Educação para a solidariedade
- Valorização da experiência pessoal	Pessoais	Educação para a saúde
- Dinâmicas de participação	Ambientais	Educação para a natureza e para o ambiente
- Processo de transformação pessoal e coletivo	Íntimas	Educação para a sexualidade
- Processos de avaliação	Críticas	Educação para a autonomia

A partir daqui procedemos, então, à exploração. Procurámos retirar, de forma sistemática, ação a ação, de todas as participações (frases completas, frases incompletas e até expressões) que encaixassem nas categorias definidas acima. Algumas das ações analisadas podem surgir sob mais do que uma categoria, uma vez que se possa entender que estas encaixem, a partir de uma mesma frase, por exemplo, dois atributos distintos da formação para a cidadania. Reconstruímos o conjunto total da análise, reorganizaram-se as categorias, as suas denominações e desprezámos as ações menos pertinentes.

Por último, procedemos à inferência e interpretação. Nesta etapa, procurou-se uma análise e interpretação dos conteúdos reunidos em cada uma das categorias prévias. Foi importante fazer uma síntese dos diferentes contributos, mas foi sobretudo importante inferir a importância de determinados aspetos comparativamente a outros. Com este propósito em vista, procuramos ter em conta o conjunto mais alargado de fontes documentais de análise, bem como o contributo particular das entrevistas exploratórias anteriores. Partindo deste somatório, fomos estabelecendo as nossas conclusões, procurando responder às questões de partida já

explicitadas, confirmando ou não as premissas em que nos apoiámos ou até outras que surgiram entretanto.

Os resultados (pré-análise e análise) da pesquisa documental que realizámos no Centro começam a tomar forma a partir da reunião de aspetos que consideramos importantes para caracterizar a formação docente na vertente educação para a cidadania, por isso os apresentamos no quadro seguinte.

Quadro 7. Formação docente na vertente educação para a cidadania entre 2000-2011

Formação realizada 2000–2011	Número de Ações de Formação (Ed. para a Cidadania)	Duração Horas	Formandos Aprovados	Formador (Atividade Profissional)	Escolas de origem dos formandos
2000	2	175	40	2 (Psicologia e Medicina)	Várias
2001	1	25	20	1 (Psicologia)	1
2002	2	100	39	1 (Sociologia)	Várias
2003	5	230	101	5 (3 Ensino; 1 Medicina; 1 Enfermagem)	3
2004	6	200	100	5 (2 Ensino; 1 Medicina; 1 Enfermagem e 1 Psicologia)	1
2005	4	150	60	2 (1 Medicina ; 1 Enfermagem)	1
2008*	1	50	12	1 (Psicologia)	1
2009*	3	42	38	3 (1 Ensino e 2 Enfermagem)	1
2010*	1	25	24	1 (Ensino – professor responsável pelo Projeto Saúde na escola)	1
2011*	2	100	60	1 (Ensino, 2 Psicologia)	4
TOTAIS					
10 anos	27	1097	504	17 (6 Ensino ; 4 Psicologia ; 3 Enfermagem ; 1 Medicina e 1 Sociologia)	Várias Escolas

(*) Nestes anos já foram as próprias escolas a identificar as suas necessidades de formação e os seus colaboradores

Em seguida, fazemos a descrição, sob a forma de quadro, das ações de formação realizadas nestes mesmos anos.

Quadro 8. Formação realizada no mesmo período de anos

2000		
Ação de Formação	Duração	Nº de formandos aprovados
Curso - Ação de formação sobre Sexualidade	25	19
Projeto - Interações Pessoais e Educação Sexual – Projeto de Intervenção na Comunidade Educativa	50 + 100	11
2001		
Curso - Ação de Formação sobre Sexualidade	25	20
2002		
Curso - Educar para a Cidadania – 2 grupos	25 + 25	19 + 20
2003		
Círculo de estudos - Formação Cívica – Como Intervir ?	25	14
Curso – A Comunicação e as relações Interpessoais	25	27
Curso - Prevenção e Segurança na Escolas – Breves Noções de 1.ºs Socorros	25	29
Projeto – Tornar-se Pessoa e Cidadão – A Educação para a Cidadania	35 + 70	13
Oficina – Competências Sociais e Educação Social para Pré- Adolescentes	25 + 25	18
2004		
Curso - Ação de formação sobre Sexualidade	25	26
Curso – A Comunicação e as relações Interpessoais	25	17
Curso - Prevenção e Segurança na Escolas – Breves Noções de 1.ºs Socorros	25	20
Círculo de estudos - Formação Cívica – Como Intervir ?	25	10
Oficina – Competências Sociais e Educação Social para Pré- Adolescentes	25 + 25	16
Oficina – Promovendo a Saúde Mental e Emocional na Escola	25 + 25	12
2005		
Curso - Prevenção e Segurança na Escolas – Breves Noções de 1.ºs Socorros – 2 grupos	25	21 + 21
Oficina – Promovendo a Saúde Mental e Emocional na Escola – 2 grupos	25 + 25	10 + 8

2008		
Oficina – Competências Sociais e Educação Social para Pré- Adolescentes	25 + 25	12
2009		
Projeto PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar)	14	15
Projeto PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar) – 2 grupos	14 + 14	10 + 13
2010		
Curso – Promover a Saúde Individual e Social dos Alunos, Falando de Sexualidade	25	24
2011		
Oficina – A educação sexual em meio escolar. Metodologias de abordagem/intervenção – 2 grupos	25+25	13+15
Oficina - Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais- Prevenir em Coleção – 2 grupos	25+25	14 + 18

Os dados aqui referidos foram compilados depois da análise e exploração dos relatórios de avaliação interna e externa do Centro e ainda da oferta formativa, nos mesmos anos. Há alguns aspetos que vamos salientar, pela sua pertinência, no capítulo seguinte.

No âmbito deste trabalho não são, de facto, tão importantes os aspetos ligados às sucessivas mudanças em termos de políticas formativas e a sua discussão, a não ser quando as mesmas implicaram mudança na atuação do Centro, ou seja, na sua atividade. Estas alterações verificaram-se ao longo da década analisada, nomeadamente no redesenho do próprio Centro que, a partir de agosto de 2008 deixou de ser Centro de Formação de escolas de um concelho e passou a ser de dois concelhos, por Despacho n.º 18039/2008 de 4 de julho (D. R. n.º 128, 2ª série, de 4 de julho).

As questões do financiamento ou a sua inexistência, bem como o âmbito ou natureza da formação oferecida, autorizado, para o respetivo financiamento ou acreditação, foram também fatores limitantes da atuação do Centro afunilando os seus interesses/planos e objetivos. No entanto, temos exemplos vários de iniciativas do Centro, com ou sem parcerias, no sentido de colmatar algumas destas limitações.

Constata-se ainda uma preocupação efetiva e o rigor com a avaliação de todas as dinâmicas do Centro (os questionários de avaliação são específicos para a modalidade/metodologia das ações de formação e para os *workshops*, palestras, seminários e encontros temáticos), bem como, em 2009 e 2011, com uma avaliação mais alargada, através de inquéritos *on line*, sobre o impacto da formação levada a cabo pelo CFAE em determinados períodos de atividade.

CAPÍTULO IV - PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA CIDADANIA. UMA LEITURA DO REAL

4.1. Características da formação docente

A formação contínua, em geral, tem como objetivos promover a atualização e aquisição de conhecimentos, assegurar o desenvolvimento da componente profissional, abrir possibilidades de promoção e mobilidade ou de reconversão profissional, permitir especializações, preparando para funções específicas do sistema educativo (De Landsheere, 1994:269).

Com este trabalho pretendemos conceitualizar a formação, bem como a sua importância e implicações na profissionalidade docente e compreender o papel da gestão da formação e dos seus projetos no contexto da promoção da educação para a cidadania e de competências de educação para a cidadania. A operacionalização de projetos de formação no que respeita à formação docente implica, sobretudo, que se retenham os procedimentos essenciais, reconhecendo a aplicação de diversas metodologias e modalidades de formação à formação docente, e que se conheçam os processos e metodologias de avaliação possíveis para este contexto.

A formação docente tenta ser congruente com a identificação das componentes da profissionalidade docente. Assim, aparecem as competências éticas, os saberes científicos e críticos, os saberes didáticos, as competências dramáticas e relacionais, os saberes e saberes-fazer pedagógicos e, ainda, as competências organizacionais. Assenta, à partida, em estratégias de mudança. A mudança exige investimentos feitos pelo docente que envereda facilmente pelos mesmos quando se sente pressionado, por vários fatores, e tenta melhorar, se a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação (Demailly, 1995:153-155).

De acordo com o Decreto-Lei nº 43/89, de 11 de outubro, estabeleceu-se o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, definindo ainda os seus perfis profissionais em campos como a competência científica na especialidade, a competência pedagógico-didática e a adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspetiva de integração. Declara-se que a formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores e dos professores, visando promover a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional (artigo 25º) e estabelece que ela constitui ainda condição de progressão

na carreira (artigo 26º, nº 4). É este cenário que emoldura a formação docente, formatando, condicionando e balizando a mesma no seu dimensionamento.

Os processos formativos podem dinamizar-se através de modalidades que podem ser:

- Centradas nos conteúdos: Cursos de formação; Módulos de formação; Seminários.

- Centradas nos contextos escolares: Oficinas de formação; Estágios; Projetos; Círculos de estudos.

O que verificamos é que os planos de formação evoluíram no sentido de que nos primeiros anos da década analisada, tinham uma configuração muito orientada para a formação centrada nos conteúdos e no aprofundamento científico-pedagógico e menos nos contextos profissionais e educativos. Isto correspondia a que nos planos de formação mais antigos, cerca de 80% da oferta formativa fosse proposta na modalidade de curso e que os efeitos se centrassem na aquisição de conhecimentos, nas competências profissionais e na problematização da experiência dos docentes. O entrevistado C, refere sobre este ponto,

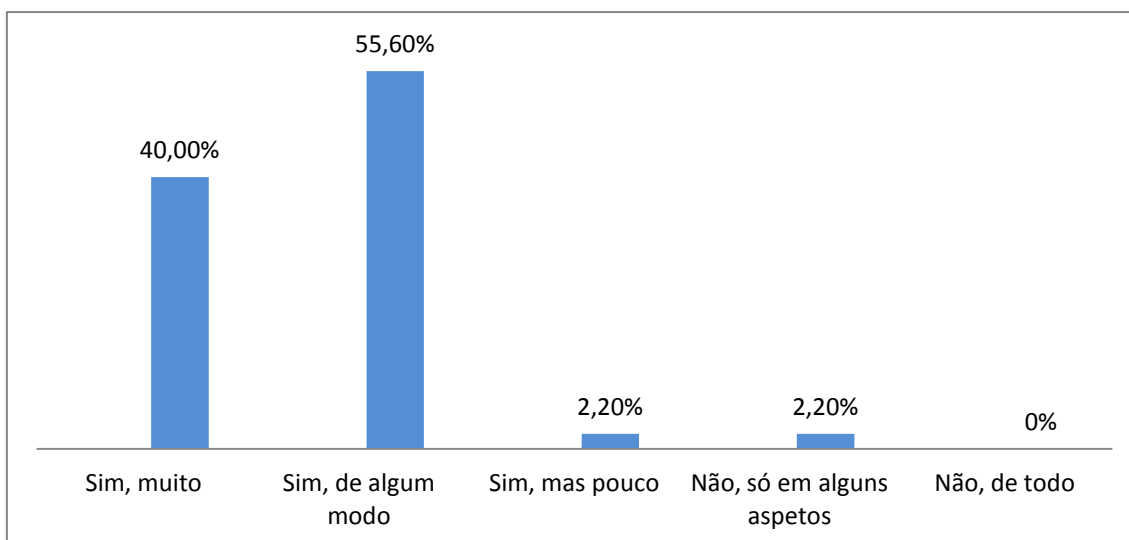
“...não tenho qualquer dúvida que a formação deve estar centrada na escola. Desse ponto de vista, a formação deve prever mecanismos que permitam aos professores participar na construção das próprias ações de formação.”

A conjuntura que se viveu em 2005 e após, foi, de um modo geral, negativa. As perspectivas e expectativas foram esmorecendo e diminuindo, uma vez que se aproximava o congelamento das carreiras e a discussão de um novo estatuto da carreira docente. Seria de esperar a mudança drástica nos padrões de atuação e funcionamento dos Centros de Formação bem como o quase desaparecimento dos financiamentos da sua atividade. A este propósito a entrevistada, A, diz-nos que,

“...desde 2008 está definido que as escolas fazem o seu plano de formação e o centro constrói o seu plano de ação para resposta a esses planos ... tivemos o azar de nessa altura termos vivido, ou estarmos a viver, os períodos mais pobres em termos de recursos”.

Pela análise dos resultados a seis das sete questões fechadas do inquérito por questionário, podemos constatar que há, de facto, tendencialmente, uma ou duas respostas mais encontradas. São elas: as da perceção da mudança que este tipo de formação pode produzir na profissionalidade dos docentes (Tabela 1).

Tabela 1. Pensa na formação para a cidadania como um meio de mudança que se pode repercutir na profissionalidade docente?

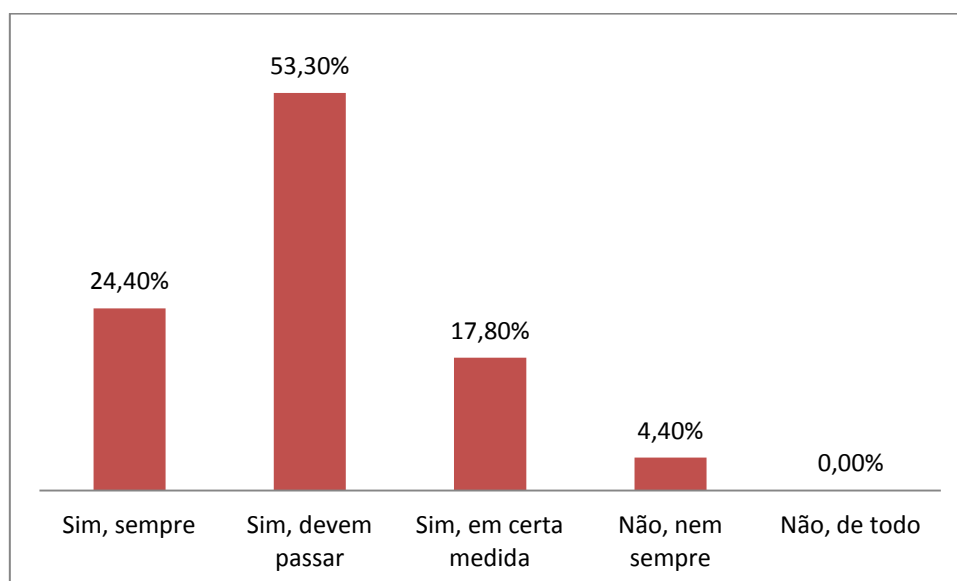


O entrevistado B, não tem a menor dúvida de que,

“uma das aprendizagens mais relevantes consiste na apreensão dos processos de trabalho que são exercitados durante a formação e se esses processos de trabalho são satisfatórios para o seu exercício profissional,... é importante que as práticas sejam marcadas com o cunho da emocionalidade e por isso sejam gratificantes através da satisfação pessoal. Se isso acontecer ele vai transportá-las para o exercício da sua atividade com os seus alunos.”

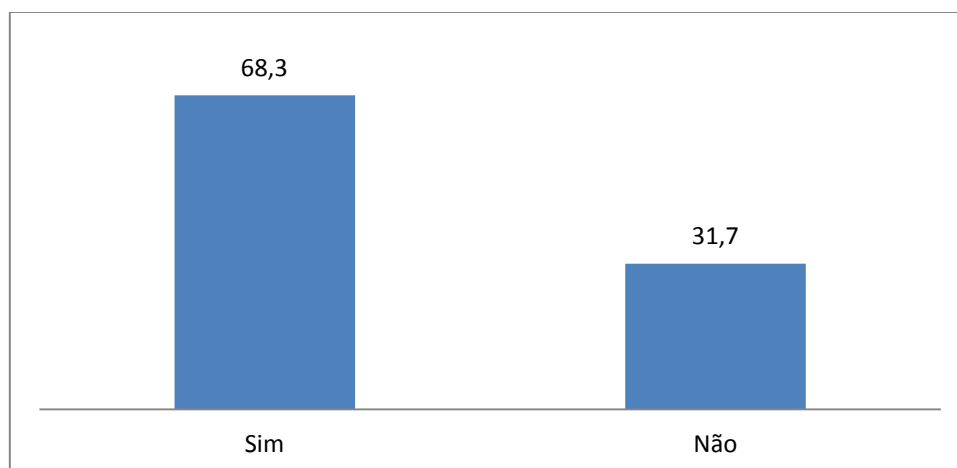
A da capacidade interventiva ou de ação deste tipo de formação docente (Tabela 2).

Tabela 2. Os projetos que visam a transformação e a melhoria das prestações de ensino passam inevitavelmente pela formação para a cidadania?



O facto de esta formação ter sido contemplada no último levantamento de necessidades, (nas escolas, este ocorre pelo menos uma vez por ano) que mostra que ela foi uma hipótese contemplada pelos docentes (Tabela 3).

Tabela 3. A formação para a cidadania foi contemplada no último levantamento de necessidades de formação?

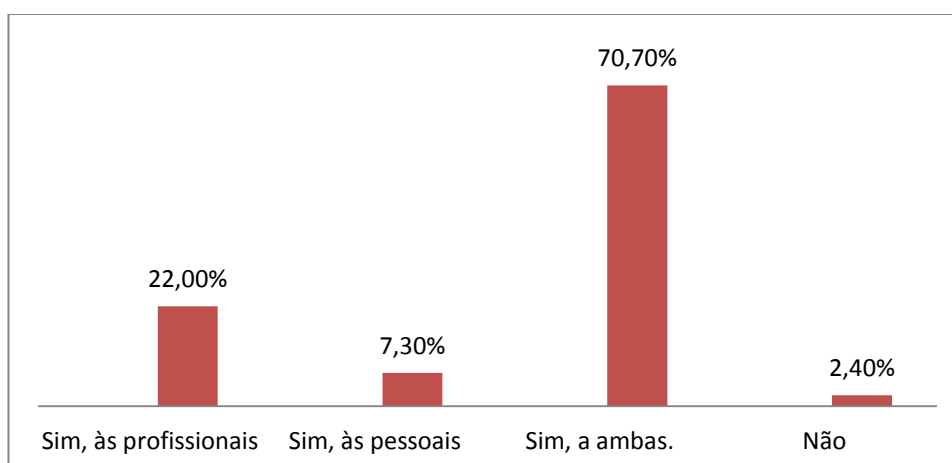


Nota: Houve 4 não respondentes, 3 ignoraram a resposta e 1 respondeu não se recordar.

Acima de 70% dos respondentes dizem que este tipo de formação respondeu às suas necessidades pessoais e profissionais (Tabela 4). A entrevistada A, confrontando os resultados com a perspetiva da direção de um CFAE, diz-nos o seguinte:

“... a legislação e as diretrizes que nos dão apontam uma solução correta; eu acho que é o modo de pormos no terreno - porque a ideia atual é que cada unidade faça, desenhe o seu plano de formação e ao centro compete depois fazer a articulação entre planos e fazer então o seu plano de ação para corresponder às necessidades identificadas por cada unidade orgânica que o compõe”.

Tabela 4. A ação frequentada no âmbito da formação para a cidadania respondeu às suas necessidades formativas?

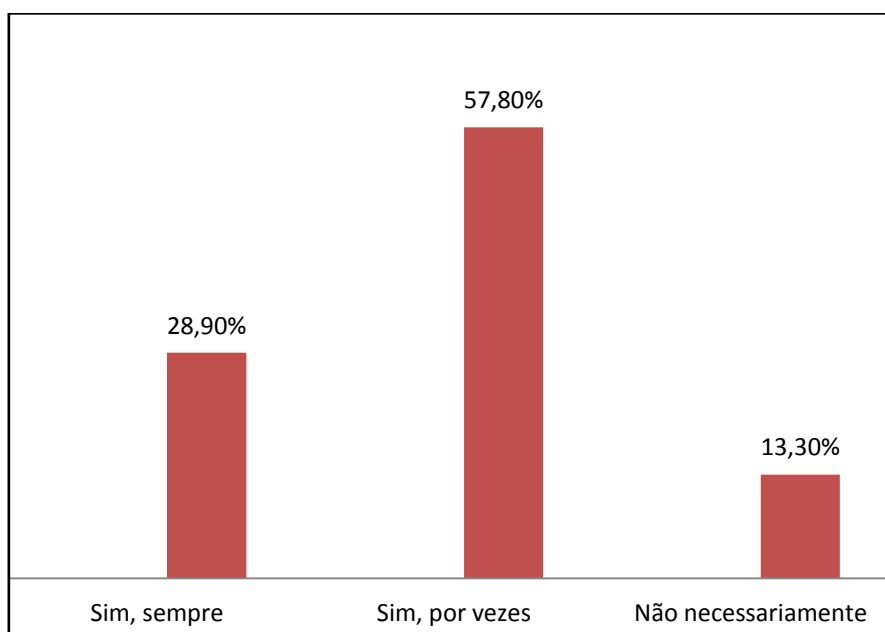


Nota: Houve 3 não respondentes. Dois especificaram ainda, como justificação, não ter frequentado nenhuma ação de cidadania.

57,8%, diz que a formação para a cidadania, por vezes, se reveste de uma necessidade de mudança (Tabela 5). A entrevistada A, corrobora este resultado de certo modo através do seu ponto de vista, dizendo

“...convém sublinhar - a intencionalidade que, apesar de tudo, tem de existir; não tem de ser algo que parece que tem de ser mas quando se fala de professores temos que passar esta ideia de que na sua atuação junto dos alunos de facto não é só o exemplo, é o ensinar, ensinar pelo exemplo mas ensinar também intencionalmente; é criar ocasiões, oportunidades para que, de facto, se trabalhe aquela competência social ou aquela competência inter-relacional, aquela competência ética, sei lá, mas haver intencionalidade no ensino!”

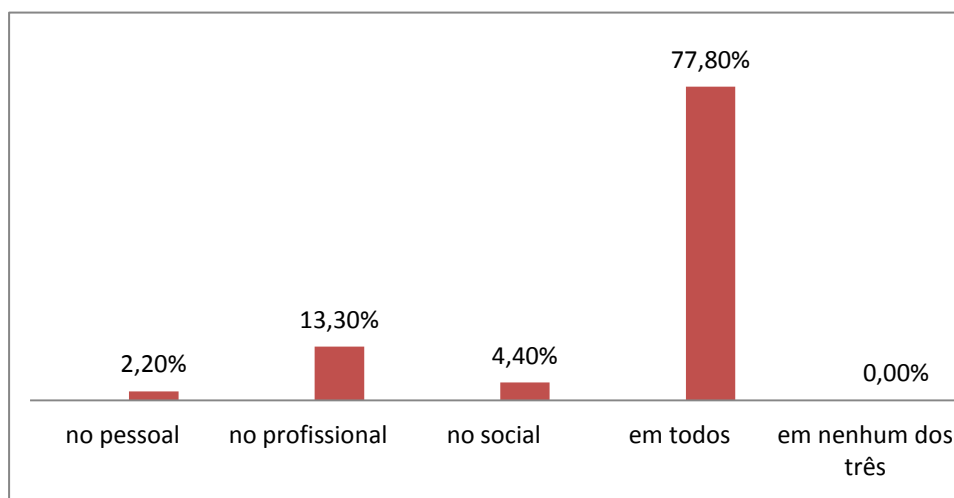
Tabela 5. A escolha da formação para a cidadania como opção de formação reveste-se de uma necessidade de mudança



E ainda que esta mudança é mais efetiva no desenvolvimento pessoal, profissional e social do docente (Tabela 6). O entrevistado C, acrescenta algo a este resultado do inquérito dizendo

“...a formação tem um papel importante uma vez que a componente da formação cívica e da formação para a cidadania com o carácter transversal que tem no currículo, principalmente no ensino básico, é uma componente fundamental do currículo, mas é importante também que os professores sejam cidadãos dentro da própria escola, é importante que sejam cidadãos e que a escola seja também um espaço de cidadania.”

Tabela 6. Essa mudança é mais efetiva no desenvolvimento pessoal, profissional ou social do docente?



Nota: Uma resposta foi escrita no campo de outras opções, referindo “a formação para a cidadania tem que se desenvolver de dentro para fora e isso faz parte desenvolvimento pessoal.”

4.2. Análise das políticas

O Regime Jurídico da formação contínua, como já referimos neste trabalho, é o quadro legislativo que rege a formação contínua, em geral, e também a atuação dos Centros de Formação de Agrupamentos de Escolas. Este regime jurídico, desde há muito tempo, está para ser alterado, no entanto tem-se mantido com os seus defeitos, as suas virtudes e a controvérsia que se gera à sua volta. Podem, por vezes, associar-se algumas vicissitudes das políticas formativas ao longo destas décadas, ao próprio regime jurídico. No entanto, estas parecem-nos estar mais dependentes das mudanças nas políticas formativas do que propriamente do seu enquadramento legal e jurídico. A entrevistada A diz, a dada altura, a este propósito o seguinte:

“há um quadro legislativo que rege a atuação dos CFAE, Regime Jurídico esse que está para ser mudado há vários anos. ... tivemos recentemente a promessa de que sairia a nova versão. No entanto, já passaram meses e volta a não haver nenhuma redefinição do regime jurídico da política formativa. Para todos os efeitos, temos um que está em vigor e que não limita, longe disso(!), a atuação de cada CFAE; embora estabelecendo as linhas limite da nossa atuação, deixa-nos margem para atuarmos.”

Assim, temos assistido a algumas alterações no contexto da formação docente, neste momento os CFAE têm provavelmente uma relação de maior proximidade com os docentes e com as escolas, uma vez que houve uma centralização de todo o processo na escola desde 2009-2010. Até então, o que se passava não era exatamente o desejável, pois a formação era exposta, publicitada, por catálogo, de acordo com as necessidades do ministério face às diversas políticas que se iam implementando, nomeadamente as curriculares e cada professor escolhia

as ações que lhe interessavam. A escolha, podemos dizer, era feita por critérios vários, do ponto de vista individual, mas fazia crer que, por vezes, não recairia nas verdadeiras necessidades.

Paradoxalmente, inversamente ao que seria de desejar, o acesso a recursos financeiros através de linhas de financiamento veio a diminuir drasticamente e mesmo a desaparecer. O pagamento pecuniário, por exemplo aos formadores passou a ser impossível de concretizar. Como nos explica a entrevistada A,

“... apesar da total ausência de financiamento deste último ano, não tem sido impossível fazer formação visto que temos a tal flexibilidade para procurarmos outras soluções; uma das soluções que encontramos, e quando digo que encontramos é este centro e outros centros da região norte mas também do resto do país, foi o recurso a formadores que apressadamente designamos de formadores internos e que não são mais do que de facto professores formadores das escolas associadas que, sem receber nenhum complemento monetário adicional, desenvolvem a formação a troco de horas de componente não letiva atribuídas pelos seus diretores, basicamente...”

Os CFAE têm de construir a oferta formativa com base na acreditação que é feita pelo Conselho Científico da formação contínua (para que os docentes possam obter créditos) e além desta, através de outras iniciativas, de mais curta duração, oferecem ainda Encontros, Palestras, Sessões de trabalho, etc. que vão sendo muitas vezes tarefas continuadas e que conferem dinamismo e identidade própria aos CFAE.

Sendo assim, os constrangimentos das políticas educativas que mais se fizeram sentir foram a limitação das áreas prioritárias de formação, a limitação na acreditação vs obrigatoriedade de os docentes cumprirem dois terços da formação na didática específica e a ausência de recursos. A área de educação para a cidadania que surgiu, alguns anos atrás, como grande novidade no currículo do ensino básico e secundário, no CFAE onde trabalhamos foi considerada uma área privilegiada, embora nem sempre tenha sido valorizada na escolha pelos consumidores dessa formação. Houve, de facto, intencionalidade por parte do CFAE em desenvolver propostas de formação no âmbito da cidadania (educação sexual, gestão de conflitos, interação social, prevenção, etc.) sem ser tratada pela designação pura de educação para a cidadania, esta apareceu transversalmente distribuída, sendo assim aprovada com creditação. Pode surgir também nas escolas como a entrevistada A afirma:

“Isso é nas escolas. As escolas devem-na sublinhar, até porque o tal 1/3 que falta aos 2/3 da didática específica falta 1/3 e esse 1/3 é a formação de áreas definidas pela escola como prioritárias e, portanto, é aí que cabem.”

Os CFAE têm sido instrumentalizados pelas mudanças ou regras (impostas pelo ministério da educação) introduzidas nas escolas, assim, nem sempre a formação resulta das necessidades emergentes dos contextos em que intervêm. O entrevistado C, refere que,

“a formação deve ir ao encontro de uma realidade na qual os professores trabalham, intervêm e decidem, sendo que essa realidade e a experiência que têm da mesma não deve ser de forma alguma escamoteada como se os professores não tivessem qualquer experiência válida para resolver os problemas, para encontrar soluções e para encetar mudanças.”

Os próprios professores veem a sua capacidade de decidir autonomamente muito reduzida, esta subtração de valor influencia diretamente a profissionalidade docente naquilo a que o entrevistado C se refere como:

“uma espécie de demissão cívica dos professores face a assuntos muito importantes da vida da escola que se tem vindo a acentuar.”,

o que é a contradição óbvia da função primordial da formação contínua de professores. Esta (des)valorização relativa do papel do professor faz com que tenhamos um conflito subliminar que se avoluma, face ao mandato da escola. Segundo o que é afirmado pela LBSE, a escola tem a função de educar os seus alunos. Neste trabalho afirmamos que o professor deve ser um profissional dotado de autonomia para refletir e agir sobre a ação que desenvolve, mas o que se tem vindo a assistir nesta última década é contraditório. As mudanças nas políticas educativas são frequentes, o regime de funcionamento das escolas é de transitoriedade, os regimentos, os estatutos, a avaliação de desempenho, as leis, sucedendo-se ano após ano. Todo este clima de mudança/alteração pode produzir efeitos perniciosos em muitos aspetos da docência, nomeadamente na crescente valorização da escola como local de “ensino” e não de educação, como preconiza a LBSE.

4.3. Análise dos processos

Os processos de ação mais indicados para a formação docente na área da cidadania consistem em projetos do tipo interativo-reflexivo uma vez que funcionam como estratégia de mudança e base da dinâmica social e atividade organizacional. A ação fundada em projetos expandiu-se à esfera social e manifestou-se no domínio da formação, do trabalho social e comunitário, da animação cultural e da educação de adultos em geral.

A investigação-ação, consistindo na recolha de dados/informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais, é um tipo de investigação aplicada em que o

investigador se envolve ativamente na causa da investigação, podendo ser também indicada para esta área de formação.

Um processo de educação para a autonomia deve incluir a promoção da cooperação, uma vez que ela precisa de um ambiente rico em interações sociais e em solidariedade (Barbosa, 1999:97). A educação para a cidadania inclui a aprendizagem dos vetores participação, cooperação e autonomia. Trata-se então de aprender a participar, aprender a cooperar e a ser autônomo? Como fazer isto? O entrevistado B acrescenta que,

“...a formação para a cidadania deve conter e privilegiar a reflexão do formando sobre casos reais, levando-o a interpretar ou a saber analisar casos da vida real.”

Segundo o mesmo autor (Barbosa, 1999:104), sabendo argumentar em público e a tomar decisões concretas; Cooperando socialmente; Resolvendo problemas em grupo; Adquirindo sentimentos de respeito, solidariedade e fraternidade; Adotando pontos de vista imparciais; Desencadeando e apoiando a discussão argumentada; Discutindo dilemas morais; Dialogando; Sabendo escutar, respeitar e descentrar. O nosso entrevistado B, na mesma linha de pensamento, diz,

“As modalidades mais ricas em aspetos da vida dos cidadãos são o debate, são a participação num projeto sobre uma temática, são a oficina. As mais praticadas efetivamente são o projeto e são os *workshops*.”

Os processos formativos, ou as sugestões de temas de formação contínua devem ser criadas e propostas para cada escola, sendo os próprios docentes a sugerir-las, tendo em conta as suas necessidades de formação, elaborando listas de proponentes nas escolas com temas escolhidos pelas próprias áreas disciplinares e ainda procurar que as ações decorram, preferencialmente, nas próprias escolas. O entrevistado C, a este propósito refere:

“No caso da formação contínua fará mais sentido que a formação dê espaço a que os professores no âmbito da formação, consigam trazer os seus problemas, discuti-los com os seus colegas e com os contributos destes e do próprio professor consigam construir dispositivos de intervenção. Portanto, mais numa lógica de ação e projeto do que uma lógica de transmissão de conteúdos e conhecimentos, até por que temos que conferir aos professores uma capacidade que eu acho que é indiscutível de autonomamente adquirirem os conteúdos...”

Ao equacionarmos a possibilidade de qualquer projeto de educação para a cidadania nas escolas, pensamos também nos contributos da perspetiva da pedagogia crítica profundamente influenciada por Paulo Freire, ou seja, a educação que provoca mudanças na sala de aula mas identifica e ensaia estratégias que consciencializam os alunos para se envolverem em mudanças sociais. Estes projetos podem ser o motor para a procura de formação na área da cidadania,

podem ser um critério de escolha na medida em que podem provocar mudanças, quer ao nível da prática profissional quer ao nível das mudanças ocorridas ao nível das escolas. Constituem, no fundo, um desafio para a formação contínua docente. O entrevistado B, considera que,

“Todo o professor deverá atentar aos pormenores, deveria refletir de 15 em 15 dias ou até mais sobre tudo o que se passa na sala de aula, deste modo faz uma análise das relações interpessoais do civismo e da vida coletiva em todas as disciplinas.”

A própria consciencialização dos professores para a missão da formação contínua que é, nesta aceção, a mudança, a revitalização das escolas e das práticas profissionais, pode ser incluída nestes projetos e ser a materialização da necessidade dos docentes se prepararem para outras funções educativas que não só as dos conteúdos programáticos das suas áreas de docência. O entrevistado C, do seu ponto de vista, considera que,

“...através de uma implicação e de uma participação dos professores na formação porque é quando ele participa na formação, quando ele decide em torno da formação que também está a assumir o seu estatuto de cidadão, não de mero técnico e consumidor de formação para que depois aplique bem e que depois responda àquilo que são as necessidades do sistema educativo ou das políticas educativas do momento”.

Esta problemática leva-nos à conclusão de que os professores procuram as ações de formação pelas suas características relevantes. Estas, de acordo com o estudo de 1992-2007, de Lopes *et al.* (2011:61), são a melhoria das práticas profissionais letivas, preferindo as ações ligadas ao conhecimento de conteúdos ou à aquisição de estratégias e instrumentos a utilizar nas aulas, nomeadamente, os ligados às tecnologias da informação e comunicação. Um dado curioso que não podemos deixar de citar é o que a entrevistada A diz sobre este aspeto da formação. Passamos a citar,

“Cheguei a ter ações, não só eu, mas cheguei a ter ações que não foram executadas por falta de candidatos... sem dúvida! Embora, logo de seguida, em conversas informais ou em reuniões em que eu própria estava presente, as pessoas dissessem publicamente que gostariam de fazer aquilo mas que o que não tinham era oferta; portanto, havia essa, havia - e há volta e meia - essa incoerência, sem dúvida que é.”

O trabalho de mudança de foco na procura da formação, centrando-a um pouco mais nesse papel educativo que é, a nosso ver, o da participação em projetos/programas/atividades a desenvolver em contexto escolar, será o caminho por que devemos enveredar para implementar essa mudança. Sugerimos começar pelo fim, pelos produtos, normalmente de difícil encantamento, que são a formação em ações concretas na área da cidadania. Devemos ter, no entanto, sempre em conta os aspetos negativos, ou seja, as fragilidades da formação docente. Damos como exemplo, o excessivo volume de trabalho solicitado, o grau de dificuldade excessivo, a falta de reflexão, o tempo, a inadequação das estratégias, as características da

relação entre a teoria e a prática, a realidade das escolas/agrupamentos, as exigências da avaliação e ainda outras de cariz mais pessoal como os horários, os formadores, a calendarização, a distância, entre outras.

4.4. Análise das dinâmicas

Os sistemas de formação clássicos falharam essencialmente num ponto crucial que era a ligação entre a teoria e a prática. A formação consistia essencialmente num sistema teórico, por vezes paralelo ao real, que pode mudar opiniões, mas que se revela incapaz de mudar os comportamentos (Estrela, 1991:17). O entrevistado B, acrescenta a este propósito:

“É impossível ensinar cidadania de forma declarativa, a cidadania tem de se viver e então a forma de abordar problemas da interação social ou da comunicação tem de ser vivenciada de facto. Através de jogos, de processos de trabalho em grupo e da criatividade, análise dos próprios processos de trabalho no interior da formação para dar mais voz às questões das vivências e do emocional.”

A formação para a cidadania implica não só a mudança de opiniões, mas fundamentalmente a mudança de comportamentos. As áreas da “educação para...” e o desenvolvimento sustentável são bons exemplos desta mudança efetiva. A entrevistada A refere,

“Pode ser introduzida de fora ou então gerada no seio de um núcleo qualquer e depois de facto vai-se espalhando, vai contaminando positiva ou negativamente, ou sem carga nenhuma, mas vai de facto alastrando e sendo assumido por todos como algo que é bom ou que é importante ou que é prioritário até dominar ou fazer..., de qualquer modo digamos que, em termos da educação para a cidadania, de facto tem havido outros temas que têm aparecido bastante como importantes ... eu lembro-me, por exemplo, da prevenção rodoviária que eu não sei se cheguei a dar esse dado mas que chegou a ser feito - em parceria depois também com outros organismos - chegou a ser feito por exemplo no agrupamento aqui ao lado por duas turmas. A educação sexual, sem dúvida alguma, a gestão da disciplina, a interação social, a comunicação, a convivência na escola, tudo isto são questões que vão aparecendo isoladamente e com a tônica posta quer no *bullying*, quer na disciplina, quer na educação sexual, etc... Portanto, valem por si, quer em termos transversais não sendo tratadas sob o chapéu de uma outra área qualquer, isto é, a educação para a cidadania não aparece pura, isolada nos planos de formação...”

Nesta linha de pensamento, os momentos de formação contêm em si virtudes que podem determinar a sua transformação num sentido positivo: dando mais abertura às necessidades de formação, atendendo à evolução dos papéis sociais que o professor é chamado a desempenhar, introduzindo novas tecnologias, privilegiando algumas estratégias que garantam a inserção crítica do docente no real (Estrela, 1991:18). O entrevistado C refere que,

“A educação para a cidadania tem um problema constituinte, ou seja, como área transdisciplinar e transversal a todas as disciplinas que é da responsabilidade de todos e sendo um problema de todos, não é de ninguém, infelizmente nas nossas escolas é o que sucede.”

A formação de professores pode permitir/proporcionar a dinâmica entre a ação e a reflexão, entre a prática e a teoria que constitui o processo que leva ao caminho da autoconfiança e para a autonomia (Estrela, 1991:31). Aplicando esta aceção ao nosso objeto de estudo e seguindo a linha de pensamento de Tedesco (1999:53) que o problema da educação para a cidadania é, fundamentalmente educativo, somos levados a concordar com a perspectiva do mesmo autor (Tedesco, 1999:60) de que a correspondência entre as competências para o desempenho da cidadania e para o desempenho produtivo, abre perspectivas interessantes para refletir sobre o papel da educação no desenvolvimento social. O entrevistado C também refere neste âmbito que,

“...a formação contínua de professores pode dar, ou poderia dar um contributo fundamental, trabalhando áreas que são muito importantes no desenvolvimento profissional dos professores, áreas como a ética, a deontologia, do conhecimento até das lógicas de participação na vida da escola, etc., etc. Porque aquele que não for cidadão na escola, não for cidadão na comunidade, cidadão na sociedade em geral, pode ensinar isto ou aquilo aos alunos, mas dificilmente julgo, transformará a escola e a sala de aula e as atividades que desenvolve em espaços fortemente cívicos...”

Abrir as portas a uma cultura para a cidadania é, segundo Barbosa (1999:109):

1º - Promover a participação através de dinâmicas como:

- Criação de situações onde se possa argumentar em público.

- Estimular, esclarecer e preparar os alunos para o escrutínio dos seus representantes nos órgãos da escola.

- Potenciar a tomada de decisões.

- Aproveitar as eleições e referendos para alimentar discussões em torno de pontos de vista divergentes.

- Discutir problemas que exijam mobilização dos cidadãos.

- Incitar à implicação em obras de solidariedade social e ao envolvimento em ações humanitárias.

- Promover a negociação.

- Envolvimento na realização de atos dinamizadores da comunidade escolar.

- Discutir e decidir regras de convivência.

- Discutir e conhecer os direitos humanos e a declaração onde se encontram consignados.

- Promover as assembleias.

2º - Estimular a cooperação social, através de (Barbosa, 1999:110):

- Animação cultural da escola.

- Trabalho em equipa.
- Atividades de projeto.
- Campanhas de ajuda humanitária, de defesa do património, de luta por um ambiente

melhor. O entrevistado B, nesta linha de desenvolvimento, refere que,

“a cidadania ensina-se pela maneira como nós interagimos e comunicamos modelos de vida aos outros....No fundo, ensina-se bastante por osmose, por empatia, esses modelos comunicam-se, então a maneira melhor de avaliar se o nosso ensino é eficaz nestes conceitos é por observação. Observarmos se aqueles que conosco trabalharam aspetos de cidadania são depois capazes de os replicar na vida real. Isto vê-se nas escolas através de uma coisa a que se chama clima de interação social...”.

Acrescentando ainda,

“As ações de formação no âmbito da cidadania enquanto temática são, ou devem ser no âmbito da didática, enquanto processo de trabalho podem tornar-se melhores se os formadores desenharem a sua formação com atividades ou projetos de trabalho que impliquem interação social intensa e reflexão sobre os modelos de trabalho que cada um pratica. Sempre que um formador orienta os seus alunos para técnica/forma de trabalho em grupo está a fomentar a interação social, está a praticar e exercitar habilidades sociais.”

Quando analisamos o conteúdo dos documentos de uma década de atividade, do CFAE em estudo, pudemos constatar, neste ponto, que houve uma evolução nas modalidades de funcionamento das ações oferecidas anualmente, ou seja, da modalidade maioritariamente de curso, evoluiu-se para um leque mais variado de modalidades. Constatamos ainda que a educação para a cidadania está maioritariamente associada às modalidades de formação mais ativas, oficina, projeto e círculo de estudos, ou seja, mais próximas aos contextos educativos. A entrevistada A, a este respeito, diz:

“francamente, defendo que a oficina, o círculo e o projeto são as modalidades, *a priori*, mais adequadas ao tratamento deste tema. No entanto, às vezes, por uma questão de tempo em que tem que decorrer a formação ou as condições que temos no momento ditam a que tem de ser, por exemplo, um curso.”

Quanto à repercussão das ações neste âmbito, as incidências nas avaliações são sempre nos itens, atualização/aquisição de conhecimentos, troca de experiências, mudança das práticas, valorização profissional e atitude investigativa em educação, por esta ordem.

4.5. Análise das motivações dos professores

A consciencialização da necessidade de formação contínua pode ser originada por problemas pessoais ou técnicos relacionados com a construção de uma identidade socioprofissional e pode implicar uma profunda remodelação de si e da perceção que disso se tem (De Landsheere, 1994:269). O educador, além de suportar a pressão constante de estar a

ser avaliado pelos pares, pelos pais, pela inspeção, pela direção, etc., deve ainda analisar em que medida o seu desempenho é coerente com o seu projeto profissional e permite a sua realização pessoal (Estrela, 1991:31).

O entrevistado C clarifica sobre este último parágrafo, dizendo o seguinte:

“a formação destas áreas estava também muito ligada às questões de natureza disciplinar, isto é, enquadrar naturalmente toda a problemática da educação para a cidadania, os métodos de ensino aprendizagem, as questões relacionadas com a avaliação e muitas vezes estas também estavam relacionadas com a problemática disciplinar, com a gestão de conflitos, a indisciplina...”

Ou seja, mesmo que a motivação seja induzida por fatores externos, sempre que um indivíduo participa numa ação de formação, fá-lo por uma necessidade de mudança intrínseca (Barbosa, 2004:54). Seria interessante averiguar se nesta bivalência formação/cidadania existirá de facto essa necessidade intrínseca de mudança?

A consciencialização da importância de obter formação vai, normalmente, em crescendo até aos escalões mais elevados na carreira docente. O mesmo acontece à valorização das modalidades mais ativas (oficina e projeto), à maior duração e à centralização nas escolas. Todos os escalões da carreira, no entanto, revelam motivação face à formação como elemento fundamental para o desempenho profissional (construção da profissionalidade docente). Os dados analisados indicam que os docentes mais novos consideram as instituições de ensino superior mais atrativas para a formação contínua.

Estas faces das motivações avaliaram-se através de inquéritos realizados pelo CFAE, em vários momentos e situações, no ponto intitulado “repercussão da ação”. Os itens utilizados são, a valorização profissional, a progressão na carreira, a atualização ou aquisição de conhecimentos, a mudança na prática pedagógica, a troca de experiências com outros colegas, a adoção de uma atitude investigativa em educação e outras razões.

A formação para a cidadania contrasta talvez com uma tendência mais generalizada que aponta que na procura de formação a lógica individualista e os fatores de motivação pessoal (intrínseca) prevalecem face aos da motivação social (extrínseca). Em 2006 notou-se um esforço para que a formação se voltasse para as áreas mais próximas do contexto educativo mas, nestes anos, começou a sentir-se que os planos de formação incidiam só nas prioridades impostas pela política educativa (tutela). Foram privilegiadas as áreas das tecnologias da informação e comunicação e a das bibliotecas.

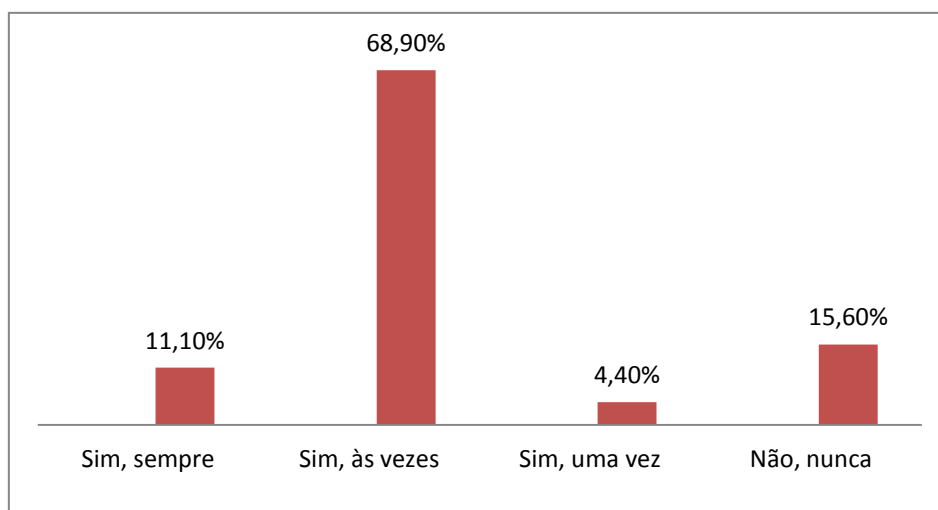
O CFAE, em extra plano financiado, implementou ações/iniciativas no âmbito da educação para a cidadania que funcionaram sempre que o número de formandos o permitiu, em

colaboração com escolas e protocolos, enquadrando-se inclusivamente em projetos específicos, como por exemplo o PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar).

Da análise que fizemos através da pesquisa de documentos e de toda a informação que encontrámos e entrevistas, apurámos que, no tocante à auscultação de necessidades de formação, as áreas mais expressadas nos inquéritos aos formandos foram, em primeiro lugar, as pertencentes ao domínio científico das disciplinas, em segundo, aos processos de gestão interpessoal (indisciplina, violência, educação sexual) e em terceiro lugar, às tecnologias da informação e comunicação em contexto educativo.

Através do resultado do inquérito por questionário levado a cabo no âmbito deste trabalho, pudemos construir, através de uma das questões fechadas, o gráfico que exibimos na tabela 7 e apurar alguns dados indicativos, de carácter menos institucional, que identificam alguma tendência para a escolha de temas formação na área da cidadania.

Tabela 7. Sugestão de temas do âmbito da formação para a cidadania



Com as respostas às questões abertas, face à questão sobre as “razões que levaram à escolha da formação no âmbito da cidadania”, pudemos registar que as motivações estão maioritariamente ligadas às dinâmicas profissionais (49%), de seguida às pessoais (18%), a ambas (27%), havendo três respondentes que não deram uma resposta qualificável.

Através de uma segunda questão, sobre se efetivamente sente que há necessidade de formação para esta área específica a um nível mais estrutural/institucional, ou seja, de mudança mais profunda, responderam sim, 78%, não, 7%, talvez, 6% e não responderam 9%.

A terceira e última questão sobre que ações de formação para a cidadania gostaria de frequentar, colheu respostas que encaixamos em diversas categorias, cabendo a maioria às que se associam à cidadania cívica, ou seja, cívicas, 46%, logo seguidas pelas políticas e pessoais, ambas com 11%, pelas sociais e críticas, 9% para as duas, pelas íntimas e pelos indiferentes à área desde que sejam de cidadania, 4%. Há ainda 4% que não respondem ou dizem que nenhuma lhes interessar e 2% na categoria das ambientais.

Estas sugestões ou respostas à última questão centravam-se em aspetos ligados à disciplina, à interação de grupos na escola, à gestão de conflitos, à educação sexual e ambiental, ou seja às práticas e às dinâmicas associadas à vida da escola. Esta constatação leva-nos a ligá-las a uma motivação extrínseca dos docentes, o mesmo é dizer à necessidade de mudança sim, mas no âmbito profissional, ou seja, das suas práticas efetivas. A afirmação do entrevistado C quando diz

“...a falta de formação e o medo de falhar, medo da exposição, pois o nosso trabalho é um trabalho de exposição diária perante dezenas de pessoas, crianças ou adolescentes. Somos obrigados a expormo-nos diariamente publicamente...”

corroborar exatamente este resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire (1985:15) diz que o processo educativo não é neutro, ou bem que funciona como um instrumento utilizado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e conformar-se no mesmo, ou bem que se converte na prática da liberdade, em virtude da qual homens e mulheres enfrentam criadora e criticamente a realidade, descobrindo a forma de participar na transformação do seu próprio mundo. Portugal é um país com um passado relativamente recente do ponto de vista da transição para a democracia, em virtude talvez deste facto, a educação para a cidadania foi alvo de interesse nas políticas educativas nacionais, bem como na investigação nas ciências sociais e da educação. A escola tem um papel relevante na promoção de uma cidadania ativa, reflexiva e crítica junto dos cidadãos em formação, pelo que a vida das escolas deve ser uma fonte de aprendizagens quotidianas da vida em democracia.

Este trabalho foi um espaço de reflexão sobre questões relevantes num país com estas características e pretendeu atingir os objetivos concretos já referenciados no início deste trabalho, que relembro:

a) Abordar conceitualmente as questões da educação/formação de adultos e da formação de professores para a cidadania.

b) Conhecer as linhas orientadoras (políticas, princípios, fatores) inerentes à definição da oferta formativa do centro de formação em causa.

c) Analisar os processos, as dinâmicas e as características da formação docente na área da cidadania.

d) Identificar as motivações dos professores que escolhem a área da formação para a cidadania.

Após estas questões serem ou não cabalmente respondidas nos capítulos anteriores, colocamos uma que nos parece irremediavelmente justa pertinente que é:

- Para que serve a escola onde passamos uma grande parte das nossas vidas? Manifestamente, as expectativas em relação à escola não passavam pela formação do cidadão; segundo Barbosa (1999:81) o desenvolvimento pessoal e social centrado na aprendizagem da autonomia e na preparação para o exercício ativo da cidadania é um meio adequado para abordar os problemas de inserção na denominada “vida ativa”. Assim, a nova significação utilitária da escola deve ser educar para a autonomia e preparar para a cidadania (1999:82).

A família dos nossos dias representa, bem, segundo Touraine (*apud* Barbosa, 1999: 89) que passamos a viver em sociedades onde as normas desaparecem, favorecendo a coexistência de vários tipos de organização social e de condutas culturais em cada setor de expressão humana. Neste seguimento, a escola pode estruturar um ambiente, um meio de vida, no seio do qual o indivíduo vai realizar uma experiência, seja para conhecer um mundo de regras socialmente produzidas, negociadas, seja sobretudo para construir uma boa parte da sua identidade de ator social e de cidadão (Barbosa, 1999:91). Ainda, segundo o mesmo autor, “A escola deve preparar para uma cidadania ativa e é o mesmo que dizer civicamente responsável e interveniente na vida pública” (1999:99).

Um mundo controverso como o de hoje, dos mercados de capitais, da globalização, das comunicações e da multiculturalidade e ao mesmo tempo em que há o reaparecimento do nacionalismo exacerbado, do racismo e da violência que são expressões mais ou menos individuais de individualismo, tem que recorrer a formas de educar para cidadania, sendo para isso necessário reconstruir os saberes da escola através da formação dos educadores.

As questões da pobreza, da desigualdade, das minorias, dos imigrantes, da preservação ambiental, são fulcrais na sociedade atual e na vida de todos nós. A educação para a cidadania deve funcionar como um projeto contínuo em que se torne o respeito pela diferença e o fomento da diversidade uma forma de envolvimento ativo das escolas e seus alunos em ações de participação social. Todos os indivíduos devem conhecer as estruturas políticas, administrativas e sociais que os rodeiam, pois só assim estarão inteirados das realidades positivas e/ou negativas que fazem parte da comunidade e só assim estarão conscientes da sua condição de cidadãos.

Esta forma de relacionar a formação docente com a cidadania é, paralelamente, uma forma de nos questionarmos sobre o mandato da escola e sobre a crescente responsabilidade educativa da mesma (e dos professores/educadores), face à clássica função de ensino que outrora lhe era atribuída.

O trabalho de investigação num CFAE, do norte litoral do país, cujo âmbito de ação engloba escolas de todos os níveis de ensino não superior de dois concelhos, que permitisse responder às questões da formação docente e da profissionalidade, na vertente educação para a cidadania, contribuiu para constataremos que a formação docente deve centrar-se nas realidades vividas pelos professores pois só assim estes se sentirão devidamente implicados nos processos de formação.

Uma vez que a transversalidade da cidadania pode ser considerada um espaço intangível entre todas as áreas disciplinares e da responsabilidade da comunidade educativa, esta deve ser contemplada na formação docente da mesma forma, ou seja, conduzida por formadores implicados no saber e no saber fazer (a crença no formador) e operacionalizada em modalidades de formação participadas e reflexivas que levem a situações que incentivem a sua relação com os pares.

A questão da identidade profissional do docente é, nos últimos anos, uma questão, no mínimo, polémica, na medida em que numerosos fatores têm contribuído para que os docentes estejam a tornar-se individualistas e egocêntricos. Esta questão levou a um abaixamento nos elos da profissionalidade e a um crescente distanciamento dos outros. O balanço que tem sido feito em termos da profissionalidade dos professores é positivo, porque é uma classe empenhada na formação contínua. Uma classe que apesar do desencanto atual, trabalha, e trabalha também em formação. Os formadores não são outra coisa que não professores qualificados que, para além do seu trabalho normal, colaboram com o CFAE, demonstrando um grau de motivação e de empenho bastante grande.

Um professor é, antes de tudo, um cidadão, sendo-o de facto, ele pode exercer a sua profissão pelo que sente que vale, mesmo enfrentando outros valores que eventualmente lhe possam ser atribuídos por terceiros. No pleno uso do seu poder intelectual e do seu poder transformativo será capaz de, centrado nas realidades que vive e/ou sente, fazer o seu papel de conscientizador dos seus educandos.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J. (1999). *Educação básica, democracia e cidadania*. Porto: Afrontamento.
- Afonso, A. J. (1998). Competitividade, educação e cidadania: é possível articular as exigências da economia e da emancipação? *Comunicação ao 1º Congresso português de Sociologia Económica*. Lisboa, 4-6 de março.
- Almeida, F., Morais, J. S., Batista, J. M. (2007). *Novo estatuto da carreira docente. Anotado*. Porto: Texto Editora.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Ardoino, I. (1984). *Pédagogie du projet éducatif ou Projet éducatif*. Pour 94.
- Barbier, J-M. (1993). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos. Uma Visão Crítica*. Porto: Estratégias Criativas.
- Barbosa, M. (1999). *Olhares sobre educação, autonomia e cidadania*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. & Canário, R. (1995). *Centros de formação de associações de escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia*. Lisboa: ME e Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: ME – Instituto de Inovação Educacional.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. *in* R. Canário (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 79-100.
- Boutinet, J. P. (1996) *Antropologia do projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cajide Val, J. (1992). La investigación cualitativa: Tradiciones y perspectivas contemporâneas. *Revista BORDON* vol. 44, nº 4, pp. 357-373.
- Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? *In* Amiguiinho, A. & Canário, R. (Orgs.). *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. *Fórum*, 27, Jan-Jun., pp. 127-139.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*.
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida, uma realidade*.
- Comissão Europeia (2003). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Educação e Formação de Adultos: Nunca é demasiado tarde para aprender*.

- CONFINTEA VI (2009).Relatórios Nacionais e outros Documentos.
- Correia, J. (1991). *Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social de produção da identidade profissional dos professores*. Lisboa: IIE.
- Correia, J. A. (1997). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. *in* R. Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 13-41.
- Correia, J. A., Lopes, A. & Matos, M. (1999). *A formação de Professores: da razão instrumental à ação comunicacional*. Porto. Edições ASA.
- Correia, J. A. (1999a). A análise de necessidades na formação profissional de professores: da identificação das carências ao sentido das experiências. *in* J. A. Correia (Org.) *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto. ASA, nº49, pp. 5-46.
- Correia, J. A. (1999b). *Os "lugares comuns" na formação de professores*. Porto: ASA.
- Delors, J. (Coord.), (2006). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Brasília, Cortez/Unesco/MEC.
- De Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: ASA.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J.-M., Chrastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J. (1994). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J.-M & Roegiers, X. (1993). *Métodologie de recueil d' informations. Fondements des méthodes d' observations, de questionnaires, d' interviews et d' études de documents*. Bruxelles: De Boeck.
- Demilly, L. (1995) Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In* Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Dias, J. R. (1982). *A educação de adultos. Introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- Drucker, P. (1993). *Sociedade pós-capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Dubar, C. (1996). *La formation professionnelle continue*. Paris: Éditions de la Découverte.
- Dubar, C. (1997). Formação, trabalho e identidades Profissionais. *in* R. Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 43-52.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Erasmie, T. & Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos. Universidade do Minho.
- Estevão, C. (1999a). Cidadania organizacional e políticas de formação. *Revista de Educação*, Vol. VIII, nº1, pp. 49-56.
- Estevão, C. (1999b). A qualidade na formação: reflexões críticas. *in* A. Sanchez & M. Fernández (Orgs.) *Actas do I encontro internacional de Galicia e norte de Portugal de formación para o traballo*, pp.143-152.
- Estevão, C. (2000). Cidadania organizacional, Justiça e lógicas de formação. *in* Manuel A. Veiga & Justino Magalhães. *Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homenagem*. Braga. UM. IEP, pp. 873-885.

- Estevão, C. V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributo para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, ano 22, Dez. nº77. Campinas, pp. 185-206.
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, I. L., Rodrigues A. & Pinto, P. R. (1991). *Formação de professores por competências - Projeto FOCCO*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1977). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico. O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (1998). *As lógicas da formação. Dinâmicas locais, a partir de um centro de formação de associação de escolas*. Tese de Mestrado: Porto, FPCE da Universidade do Porto.
- Ferreira, F. (1999). Pensar a formação contínua de professores como educação de adultos. *in Actas do seminário europeu organização e avaliação da formação*. Centro cultural da Gafanha da Nazaré.
- Ferry, G. (1992). *El trayecto de la formación*. Barcelona: Piados Educador.
- Figueiredo, J. (1995). *Organização e formação num centro de formação de professores. Estudo de caso*. Trabalho realizado no âmbito do curso de especialização em educação e gestão escolar. Lisboa: UL. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Finger, M. e Asún, J. M. (2003): *A educação de adultos numa encruzilhada – aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. in M. C. Moraes, J. A. Pacheco e M. L. Evangelista (Orgs). *Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*, Oeiras: Celta Editora.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2009). *Educação de Adultos como Direito Humano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gintis, H. & Navarro, V. (1979). *Sobre o pensamento de Ivan Illich*. Porto: Editora Nova Crítica.
- Giollito, P. (Coord) (2000). *Como ensinar a educação cívica na escola*. Lisboa: Didática.
- Giroux, H. (1983). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (1996). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goguelin, P. (1995). *La formation continue en société post-industrielle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Griffin, C. (1999a). *Lifelong learning and social democracy*. International Journal of Lifelong Education. Vol. 18, nº 5, 329-342.

- Griffin, C. (1999b). *Lifelong learning and welfare reform*. International Journal of Lifelong Education. Vol. 18, n° 6, 431-452
- Hutchins, R. (1970). *The learning society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Leite, C. (2002). Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma. O Que Têm de Comum? O Que os Distingue?. Síntese realizada com base num Curso promovido pela Direcção do Ensino Básico. Informação recolhida online disponível em, www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf.
- Leite, C., Gomes, L., Fernandes P. (2001). *Projetos curriculares de escola e turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Lengrand, P. (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G & Bouton, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. & Lima, N. M. (1984). *Ciência e Sociedade*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Lima, L. C. (1996a). Educação de adultos e a construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. *Inovação*, Vol. 9 n° 3, pp. 283-297.
- Lima, L. C. (1996b). Educação de adultos. Em romagem ou em projecto? *Noesis*, n°38, pp.4-5.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, F., Fernandes, P., Moreira, J., Lima, L., Rodrigues, L. (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (2001). *A cidadania de A a Z*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Matos, M. (1993). Formação contínua ou um certo regresso à escola... *O Professor*. N° 32, III Série, pp.29-40.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Asa, pp. 15-35; 89-113.
- Parente, C. (2008). *Competências. Formar e gerir pessoas*. Porto: Afrontamento.
- Popkewitz, T. S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. in A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 35-50.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.-V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora
- Salgado, C. M. (1997). *Avaliação da formação - interface escola-empresa*. Lisboa: Texto Editora.

- Sans Fernández, F. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Atuais de Educação de Adultos*. Lisboa: Educa.
- Schaffel, S. (2000). A identidade profissional em questão. in V. Candau (Org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 102-115.
- Schiefer, U., Bal-Dobël, L., Batista, A., Döbel, R., Nogueira, J., Teixeira, P. (2006). *MAPA -Manual de Planeamento e Avaliação de Projetos*. Lisboa: Principia
- Silva, A. (1990). *Educação de adultos - educação para o desenvolvimento*. Porto: ASA.
- Silva, M. (2000). Do poder mágico da formação à formação com projeto. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 13, nº1, pp.77-110.
- Silva, M. A. (2001). *Os diretores dos centros de formação das associações de escolas. A pessoa e a organização*. Lisboa: INE, Ministério da Educação.
- Simón Rodrigues, E. (1999). *Democracia vital. Mujeres e hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Nancea.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. in SÁ-CHAVES, I. *Percursos de formação e desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora. pp. 60-71.
- Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 52-60.
- Teixeira, F. (2001). Educação para a cidadania. in *Pensar a educação. Atas das I e II Jornadas da educação de Fafe*. Fafe: Câmara Municipal de Fafe, pp. 111–127.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Trindade, R. (2000). A escola e a educação para a cidadania. in *Pensar a educação. Atas das I e II Jornadas da educação de Fafe*. Fafe: Câmara Municipal de Fafe, pp. 101-109.
- UNESCO (1997). *The Hamburg Declaration and the Agenda for the Future*. Hamburgo.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. in A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 507-535.
- Weber, M. (1996). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Presença.
- Yin, R. K. (2005) *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Diplomas legais

Despacho n.º 25931/2009, Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, ENED, Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Lisboa: Imprensa Nacional.

Documentos eletrónicos

White Paper on Education and Training, (1995).UE.

ANEXOS

Anexo1 – Perguntas do guião de entrevistas	Diretora do CFAE	Formador	Investigador
1- Em que medida as linhas orientadoras da política formativa de um CFAE permitem margens de flexibilidade na ação? Que constrangimentos existem ao nível da definição e implementação das políticas formativas do centro?	X		
2- De todas as políticas constantes na definição da oferta formativa, quais são as mais facilitadoras para a introdução de ocasiões diversificadas de formação? E na área da Educação para a cidadania?	X		
3- É importante dimensionar as ações de formação em função de áreas temáticas que emergem dos problemas e/ou necessidades de uma sociedade. O que se pode obter numa ação de formação na área da cidadania?		X	X
4- As abordagens geradas em torno do tema são variadas e não versam exclusivamente a dimensão dos direitos e deveres dos cidadãos. É uma política intrínseca ao centro ou é simplesmente mais fácil enveredar por essas vias? Porquê?	X		X
5- Quais são os problemas ou situações mais frequentes relacionados com a “contratação” de formadores? Seria mais fácil se esta atividade fosse remunerada?	X		
6- A formação de base e/ou específica do formador é uma variável importante? O que conta mais no perfil do formador nesta área, o saber ou o saber fazer/aplicar?	X	X	X
7- Em que aspetos as ações neste âmbito podem melhorar?		X	
8- Quais são as modalidades mais adequadas à abordagem destas temáticas? Quais são as efetivamente praticadas? Porquê?	X	X	
9- O que representa a educação para a cidadania? Quais considera serem os seus efeitos na transformação da sociedade? Será importante esta distinção nos processos formativos?	X	X	X
10- Como define a educação para a cidadania no contexto da formação docente?	X		X

Anexo 2

Respostas *on-line* às questões abertas do inquérito

1. Que razões a(o) levaram a escolher formação no âmbito da cidadania?

- Porque penso que a cidadania é muito importante para a formação pessoal, social e profissional dos jovens.
- 7-9-2012 14:54
- Foi querer adquirir mais conhecimentos para melhorar a minha prática educativa.
- 6-9-2012 23:49
- Como docente de uma disciplina (EMRC) que abrange o desenvolvimento de competências éticas individuais e sociais, esta formação era muito pertinente.
- 6-9-2012 21:18
- Obter uma melhor preparação para abordar os temas relacionados com a educação sexual em contexto escolar.
- 6-9-2012 15:10
- O constante interesse pela evolução pessoal e profissional.
- 6-9-2012 0:29
- O facto de ser diretora de turma
- 5-9-2012 19:20
- dghjdghj
- 4-9-2012 23:30
- Adquirir formação numa área que não possuía. Importância desta área na formação pessoal e social dos alunos.
- 4-9-2012 23:11
- Ampliar mais os meus conhecimentos
- 4-9-2012 20:24
- Adquirir conhecimentos para lidar melhor com opiniões diferentes na implementação de Projetos na sala de aula.
- 4-9-2012 19:18
- Prestar um serviço mais completo e mais eficiente junto dos meus alunos.
- 4-9-2012 19:17
- Para promover junto dos meus alunos e filhos boas perspetivas e ferramentas para saber estar e intervir na sociedade.
- 4-9-2012 18:46
- Razões, principalmente, de índole profissional.
- 4-9-2012 17:50
- Porque a formação na área da cidadania é transversal.

- 4-9-2012 17:11
- Não escolhi essa formação
- 4-9-2012 15:33
- Por motivos pessoais e também no sentido de formar crianças mais responsáveis e preparadas para um futuro melhor.
- 1-9-2012 14:29
- A pensar no desenvolvimento integral do cidadão
- 28-8-2012 11:58
- Melhorar e adquirir novas aprendizagens, seguir as novas tendências sobre comportamentos e operacionalizar as competências no meu dia a dia.
- 18-8-2012 17:26
- O fato de estar melhor preparado para responder aos desafios da educação.
- 14-8-2012 18:39
- Para um desenvolvimento pessoal e profissional
- 10-8-2012 16:37
- A aquisição de conhecimentos e a sua aplicação na turma que lecionei.
- 4-8-2012 23:18
- Inicialmente por curiosidade
- 4-8-2012 8:10
- Trabalhar em articulação com as autoridades do município em que se situa a escola na qual estou colocado.
- 2-8-2012 15:59
- Valorização pessoal e profissional
- 2-8-2012 14:25
- Contribuir para a formação dos discentes, de forma cabal e plena, num mundo onde as solicitações são cada vez mais aliciantes e nem sempre "saudáveis"
- 1-8-2012 12:34
- mais conhecimentos
- 31-7-2012 21:45
- considero primordial o desenvolvimento de de cidadãos, primeiro bons cidadãos depois bons alunos
- 28-7-2012 19:32
- No meu caso, tratava-se do tema específico de "Educação para a sexualidade", e uma vez obrigatório o trabalho com os alunos neste âmbito foi necessária uma aprendizagem de metodologias mais adequadas.
- 28-7-2012 15:57
- Para melhorar os meus conhecimentos e formais mais e melhor os meus alunos.
- 27-7-2012 17:58

- Atualização de conhecimentos pedagógicos nesta área.
- 26-7-2012 18:56
- melhorar as praticas pedagógicas
- 26-7-2012 17:36
- Penso que escolhi este tipo de formações, pois as mentalidades que estão vão intervir futuramente não estão dotadas de "ferramentas" para fazer escolhas saudáveis.
- 26-7-2012 17:20
- Para um efetivo desenvolvimento pessoal, profissional e social.
- 26-7-2012 12:36
- É uma área ligada à minha formação universitária e é determinante para os alunos o reforço deste tipo de competências.
- 26-7-2012 0:50
- - A procura de novos conhecimentos que possam conferir maior certeza na minha prática pedagógica; - Maior crescimento e enriquecimento a nível pessoal e profissional.
- 26-7-2012 0:11
- Adquirir conhecimentos para poder orientar grupos/turmas cada vez com mais problemas nesta área.
- 25-7-2012 23:32
- Uma vez que como diretora de turma ia lecionar Educação sexual, senti necessidade de saber como abordar o tema.
- 25-7-2012 20:35
- O facto de lecionar as disciplinas de História e de Área de Integração são só por si um fator de valorização da cidadania
- 25-7-2012 20:02
- Para compreender melhor o meio onde se inscreve o ambiente escolar.
- 25-7-2012 19:44
- Como educadora pretendo estimular nas crianças comportamentos positivos, seguros e saudáveis, que lhes permitam serem mais autónomas e únicas no contexto de relação com o outros e com o mundo que as rodeia.
- 25-7-2012 18:49
- Partilha de formações e percursos, debate de ideias. Consciencialização do papel do professor na formação e educação dos jovens.
- 25-7-2012 18:37
- O interesse pela política.
- 25-7-2012 18:10
- A razão é a de sempre, inovar, promover e inculcar com sucesso
- 25-7-2012 17:39

- Saber sem saber ser apenas leva ao uso arbitrário do conhecimento o que pode ter consequências muito nefastas
- 25-7-2012 17:37
- não escolhi
- 25-7-2012 16:50

2. Efetivamente sente que há necessidade de formação para esta área específica a um nível mais estrutural/institucional, ou seja, de mudança mais profunda?

- 7-9-2012 14:54
- Há necessidade de formação.
- 6-9-2012 23:49
- Há necessidade de formação em primeiro lugar, a nível estrutural e só depois a nível institucional.
- 6-9-2012 21:18
- Sim.
- 6-9-2012 15:10
- Sim,
- 6-9-2012 0:29
- Sim.
- 5-9-2012 19:20
- dgjgj
- 4-9-2012 23:30
- Sim.
- 4-9-2012 23:11
- Sim, de algum modo
- 4-9-2012 20:24
- Sim
- 4-9-2012 19:18
- Sim.
- 4-9-2012 19:17
- Sim
- 4-9-2012 18:46
- Cada vez mais penso ser necessário uma formação neste âmbito
- 4-9-2012 17:50
- Sim
- 4-9-2012 17:11
- Pensando bem talvez haja essa necessidade.
- 4-9-2012 15:33
- Penso que sim.
- 1-9-2012 14:29

- Sim
- 28-8-2012 11:58
- Sim.
- 18-8-2012 17:26
- Sim, com o objetivo de preparar cidadãos capazes de intervir na sociedade.
- 14-8-2012 18:39
- Sim
- 10-8-2012 16:37
- Sim.
- 4-8-2012 23:18
- Sinto claramente essa necessidade
- 4-8-2012 8:10
- Penso que a ação por mim frequentada se encontra já num nível institucional suficientemente aprofundado, embora considere que há ainda muitos docentes a necessitar deste tipo de formação.
- 2-8-2012 15:59
- sim
- 2-8-2012 14:25
- Sim.
- 1-8-2012 12:34
- uma mudança profunda, não diria, mas sim alguma mudança
- 31-7-2012 21:45
- penso que quem mais está a precisar de intervenção na área da cidadania são os pais, o desrespeito pelos professores e a sua profissão é cada vez mais notório
- 28-7-2012 19:32
- Julgo que essa formação estrutural seria mais benéfica junto dos pais e encarregados de educação.
- 28-7-2012 15:57
- Sim.
- 27-7-2012 17:58
- Sim.
- 26-7-2012 18:56
- talvez
- 26-7-2012 17:36
- Tendo em consideração os graves problemas que enfrentamos nas salas de aula e fora delas sim.
- 26-7-2012 17:20
- Há uma necessidade de mudança mais profunda.
- 26-7-2012 12:36
- Sm

- 26-7-2012 0:50
- Penso que não será necessária uma mudança profunda nesta área, no entanto é sempre bom refletirmos sobre os nossos comportamentos, atitudes e práticas pedagógicas.
- 26-7-2012 0:11
- Sim. Na conjuntura atual, os problemas sociais, profissionais e conseqüentemente pessoais que a grande parte das famílias atravessa impede que a transmissão de conceitos e valores /atitudes de cidadania sejam adquiridos em casa, cabendo à escola esse papel, no mínimo, complementar.
- 25-7-2012 23:32
- Sim
- 25-7-2012 20:35
- Acho importante uma formação neste âmbito por forma a melhor contribuir para a formação cidadã dos nossos alunos, mas também em termos estruturais, por forma a reforçar a importância de certos valores
- 25-7-2012 20:02
- Hoje, penso que é mais difícil exigí-lo.
- 25-7-2012 19:44
- Sim
- 25-7-2012 18:49
- Fazemos parte de uma "aldeia global", mas nem sempre sabemos que papel desempenhar.
- 25-7-2012 18:37
- Sim, os valores da cidadania e da partilha estão, em muitos casos, esquecidos!
- 25-7-2012 18:10
- sim se toda a comunidade educativa participar
- 25-7-2012 17:39
- Sim, na sociedade atual esse deveria ser um imperativo
- 25-7-2012 17:37
- não sinto necessidade dessa formação.
- 25-7-2012 16:50

3. Que ações de formação para a cidadania gosta(ria) de frequentar?

- Educação para a cidadania. A cidadania e as crianças.
- 7-9-2012 14:54
- Atitudes e comportamentos dos alunos e suas causas.
- 6-9-2012 23:49
- Educação do consumidor, cidadania e voluntariado.

- 6-9-2012 21:18
- Ações relacionadas com as relações interpessoais e gestão de conflitos.
- 6-9-2012 15:10
- Compreender as atitudes das crianças.
- 6-9-2012 0:29
- Gostaria de frequentar ações de formação para a cidadania que tivessem por base a literatura juvenil.
- 5-9-2012 19:20
- dgjdj
- 4-9-2012 23:30
- educação para a saúde educação para os media
- 4-9-2012 23:11
- Qualquer uma
- 4-9-2012 20:24
- Ações relacionadas com estratégias na busca de consensos.
- 4-9-2012 19:18
- Neste momento e com as alterações introduzidas a nível curricular, penso que não existem muitas possibilidades de eu colocar em prática as aprendizagens adquiridas.
- 4-9-2012 19:17
- Projeto Prevenir em coleção e PRESSE
- 4-9-2012 18:46
- Todas as que estão relacionadas com as modificações de mentalidade.
- 4-9-2012 17:50
- Ao nível da prevenção da toxicod dependência.
- 4-9-2012 17:11
- Geralmente não penso nessa área como formação pessoal
- 4-9-2012 15:33
- educação sexual
- 1-9-2012 14:29
- No desenvolvimento da formação pessoal e social.
- 28-8-2012 11:58
- Comportamento na sala de aula. Atitudes face a determinados comportamentos.
- 18-8-2012 17:26
- Na área da saúde e prevenção.
- 14-8-2012 18:39
- Despertar para a igualdade Participação cívica Comportamentos de risco
- 10-8-2012 16:37
- Relações interpessoais
- 4-8-2012 23:18

- A um nível mais institucional
- 4-8-2012 8:10
- Penso que a ação por mim frequentada foi suficientemente esclarecedora, e, sendo assim, não vejo necessidade de posteriores aprofundamentos.
- 2-8-2012 15:59
- Indisciplina na sala de aula Lidar com alunos que estão em luto
- 2-8-2012 14:25
- aquelas que me dotassem de ferramentas para agir positivamente na formação dos alunos.
- 1-8-2012 12:34
- aquelas que de alguma forma estejam ligadas à docência
- 31-7-2012 21:45
- ensino cooperativo tutoria
- 28-7-2012 19:32
- Qualquer uma que me permita desenvolver melhor o meu trabalho com os alunos.
- 28-7-2012 15:57
- Os valores
- 27-7-2012 17:58
- Ações práticas com projetos que envolvam os alunos.
- 26-7-2012 18:56
- comportamentos e atitudes
- 26-7-2012 17:36
- Projeto Prevenir em coleção
- 26-7-2012 17:20
- formação cívica na escola
- 26-7-2012 12:36
- Sobre direitos humanos, xenofobia, racismo
- 26-7-2012 0:50
- - Educação para a Cidadania Ambiental
- 26-7-2012 0:11
- Segurança a vários níveis. Gestão financeira para jovens.
- 25-7-2012 23:32
- De momento não me ocorre nenhuma
- 25-7-2012 20:35
- - Direitos e deveres dos cidadãos - Participação cidadã
- 25-7-2012 20:02
- promoção do discurso argumentativo nos jovens quer a nível argumentativo, quer de técnicas próprias do discurso oral.
- 25-7-2012 19:44

- Ações que estimulem a capacidade de iniciativa dos alunos, que construam relações interpessoais positivas, que determinem o seu crescimento e as suas realizações enquanto futuros adultos.
- 25-7-2012 18:49
- Relações interpessoais e assertividade As novas tecnologias na formação dos jovens
- 25-7-2012 18:37
- sobre a constituição portuguesa
- 25-7-2012 18:10
- Os conflitos comportamentais no meio escolar
- 25-7-2012 17:39
- Ética profissional Docente e a educação na "polis"
- 25-7-2012 17:37
- nenhuma
- 25-7-2012 16:50

ANEXO 3

Quadro Síntese das Entrevistas

		SUJEITOS/ENTREVISTADOS		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	A – Diretora do CFAE	B - Formador	C - Investigador
Caraterísticas da formação docente	Intencionalidade e objetivos	<p>“A área da educação para a cidadania foi uma área que, quando surgiu como grande novidade no currículo, ou pelo menos com uma maior expressão no currículo dos alunos do básico e do secundário era uma ... foi uma área que foi considerada prioritária, pelo menos por nós internamente. Foi uma área em que, face à restante execução, foi uma área que nós privilegiámos, sem dúvida! Agora... aquilo que se privilegia em termos de plano e aquilo que depois resulta privilegiado em termos de execução, encontra pelo meio, um responsável importante que é o consumidor dessa formação! Vivíamos numa altura em que havia os planos de formação que eram oferecidos aos professores e cada professor escolhia as ações que lhe interessavam - ou pela temática ou pelo formador ou pelo local em que decorria a ação ou pelo calendário – portanto, havia uma série de critérios que, individualmente, as pessoas mobilizavam e nem sempre faziam corresponder as necessidades que tinham identificado como sendo suas à escolha que depois de facto faziam</p>	<p>“...uma das aprendizagens mais relevantes consiste na apreensão dos processos de trabalho que são exercitados durante a formação e se esses processos de trabalho são satisfatórios para o seu exercício profissional, especificamente é importante que as práticas sejam marcadas com o cunho da emocionalidade e por isso sejam gratificantes através da satisfação pessoal. Se isso acontecer ele vai transportá-las para o exercício da sua atividade com os seus alunos.”</p>	<p>“...a formação contínua de professores e até a formação inicial, não tenho qualquer dúvida quer do ponto de vista da investigação, quer da literatura que existe sobre este assunto, não tenho qualquer dúvida que a formação deve estar centrada na escola. Desse ponto de vista, a formação deve prever mecanismos que permitam aos professores participar na construção das próprias ações de formação.”</p> <p>“De qualquer maneira, teoricamente e até no plano prático pois também já fui diretor de um centro de formação durante 3 anos, a formação deve ir ao encontro de uma realidade na qual os professores trabalham, intervêm e decidem, sendo que essa realidade e a experiência que têm da mesma não deve ser de forma alguma escamoteada como se os professores não tivessem qualquer experiência válida para resolver os problemas, para encontrar</p>

		<p>no plano final.”</p> <p>É transversal; nunca aparecerá como didática específica embora seja da responsabilidade de cada um de nós... então nessa altura, de facto, isto é tudo abordado de uma forma transversal numa ação ...”</p> <p>“... eu acho que a legislação e as diretrizes que nos dão apontam uma solução correta; eu acho que é o modo de termos no terreno - porque a ideia atual é que cada unidade faça, desenhe o seu plano de formação e ao centro compete depois fazer a articulação entre planos e fazer então o seu plano de ação para corresponder às necessidades identificadas por cada unidade orgânica que o compõe. Eu diria que ainda temos muito que crescer a este nível porque, de facto, se é verdade que desde 2008 está definido que as escolas fazem o seu plano de formação e o centro constrói o seu plano de ação para resposta a esses planos ... tivemos o azar de nessa altura termos vivido, ou estarmos a viver, os períodos mais pobres em termos de recursos”</p> <p>“a formação para a cidadania é algo de transversal à atuação de cada um de nós e que é uma obrigação de cada um dos professores, e de cada uma das pessoas face às outras pessoas com quem lida ...</p>		<p>soluções e para encetar mudanças.”</p> <p>“ A formação, deste ponto de vista tem contribuído de certa maneira para desprofissionalizar os professores, em vez de fazer o contrário.”</p> <p>“Nesse sentido a formação tem um papel importante uma vez que a componente da formação cívica e da formação para a cidadania com o caráter transversal que tem no currículo, principalmente no ensino básico, é uma componente fundamental do currículo, mas é importante também que os professores sejam cidadãos dentro da própria escola, é importante que sejam cidadãos e que a escola seja um espaço de cidadania.”</p>
--	--	---	--	--

		<p>não referi - mas estava inerente e convém sublinhar - a intencionalidade que, apesar de tudo, tem de existir; não tem de ser algo que parece que tem de ser mas quando se fala de professores temos que passar esta ideia de que na sua atuação junto dos alunos de facto não é só o exemplo, é o ensinar, ensinar pelo exemplo mas ensinar também intencionalmente; é criar ocasiões, oportunidades para que, de facto, se trabalhe aquela competência social ou aquela competência inter-relacional, aquela competência ética, sei lá, mas haver intencionalidade no ensino!”</p>		
	Prática reflexiva	<p>“As ações que vamos inscrevendo no domínio da educação para a saúde de facto vão mais além do que a simples definição de direitos e deveres dos cidadãos e vão porquê? Porque correspondem àquilo que vai sendo uma prática na altura, e quando falo em prática se calhar devia dizer discurso, porque é a moda dos discursos. Muitas vezes escolhemos as coisas porque se fala muito desse tema, porque se usa muito a terminologia x ou y! De qualquer modo, mais do que isso de facto era, são necessidades que vão sendo expressas...”</p> <p>“Sobretudo, todos somos pessoas e como todos somos pessoas, todos concorreremos para ensinar quem</p>	<p>“...deve conter e privilegiar a reflexão do formando sobre casos reais, levando-o a interpretar ou a saber analisar casos da vida real.”</p> <p>“...a maneira como o formador exercitar as práticas de discussão, de diálogo, de trabalho cooperativo, vai fazer com que essas práticas sejam modelares para o exercício docente.”</p> <p>“As modalidades mais ricas em aspetos da vida dos cidadãos são o debate, são a participação num projeto sobre uma temática, são a oficina. As mais</p>	<p>“No fundo o que aqui está em causa é a própria construção social da profissionalidade docente que pode ser discutida em torno da seguinte questão, é esta uma profissão a que se atribui um elevado grau de autonomia ou não?”</p>

		<p>conosco convive, a ser pessoas; essa é a grande questão.”</p> <p>“Do plano que propõe e depois também do modo como ... a interação com os formados, se planificam as atividades, também; porque há, digamos que há uma grande margem, mas o miolo todo é todo renegociável, temos que cumprir as margens, mas o miolo são os atores que o constroem ...”</p>	<p>praticadas efetivamente são o projeto e os <i>workshops</i>.”</p> <p>“Todo o professor deverá atentar aos pormenores, deveria refletir de 15 em 15 dias ou até mais sobre tudo o que se passa na sala de aula, deste modo faz uma análise das relações interpessoais do civismo e da vida coletiva em todas as disciplinas. A sugestão de um “tempo do círculo”, metodologia muito simples em que se reúnem os alunos em círculo, olhos nos olhos, onde se colocam todos os problemas sentidos na turma, bem como sugerir soluções. Metade de uma aula chega para por em prática este método.”</p>	
	<p>Papel do formando no processo formativo</p>	<p>“Cheguei a ter ações, não só eu, mas cheguei a ter ações que não foram executadas por falta de candidatos... sem dúvida! Embora, logo de seguida, em conversas informais ou em reuniões em que eu própria estava presente, as pessoas dissessem publicamente que gostariam de fazer aquilo mas que o que não tinham era oferta; portanto, havia essa, havia - e há volta e meia - essa incoerência, sem dúvida que é ...”</p> <p>“Não há didática específica para o</p>	<p>“a minha experiência como formador é que sempre que ausculto os alunos sobre questões que os afetam socialmente e particularmente, ser raro que estes não sugiram os problemas da comunicação social, os tais problemas da “moda”. Assim sendo, noto que os problemas não são autênticos, são muitas vezes fantasiados, na medida em que eles sabem que existem mas não são vividos e/ou experimentados pelos próprios.</p>	<p>“No caso da formação contínua fará mais sentido que a formação dê espaço a que os professores no âmbito da formação, consigam trazer os seus problemas, discuti-los com os seus colegas e com os contributos destes e do próprio professor consigam construir dispositivos de intervenção. Portanto, mais numa lógica de ação e projeto do que uma lógica de transmissão de conteúdos e conhecimentos, até por que temos que conferir aos</p>

		<p>diretor de turma! Ele nunca mais cumpriria isso...”</p> <p>“, eu não sou pessimista face, face à atuação dos professores. Vivemos um momento incrível de desmotivação, de cansaço...”</p>	<p>Não sei se esses problemas “fantasiados” devem ser um objeto de estudo ou não.”</p>	<p>professores uma capacidade que eu acho que é indiscutível de autonomamente adquirirem os conteúdos...”</p> <p>“...através de uma implicação e de uma participação dos professores na formação porque é quando ele participa na formação, quando ele decide em torno da formação que também está a assumir o seu estatuto de cidadão, não de mero técnico e consumidor de formação para que depois aplique bem e que depois responda àquilo que são as necessidades do sistema educativo ou das políticas educativas do momento. Dito de outra forma, só há plenamente educação para a cidadania quando os professores também se assumirem como cidadãos.”</p>
	<p>Valorização da experiência pessoal</p>	<p>“Não, não só, falo mesmo entre nós, professores, entre as várias classes profissionais”</p> <p>“Sim, sim, intrínseco à classe”.</p> <p>“...a contratação de formadores face à educação para a cidadania tinha às vezes esse problema: encontrar a pessoa com esse perfil. Também tinha outra dificuldade que era a creditação base do formador que geralmente se acreditava para outras áreas e não tanto para a</p>	<p>“A experiência cívica do formador é muito importante, tanto na vertente da experiência pessoal contando casos vividos, ou seja, que não conhece pelo jornal, pois esteve implicado neles. Isso é algo que não figura no CV”</p>	<p>“uma pessoa que tenha essa visão ampla da escola e das suas zonas de interseção com a realidade envolvente, com os pais, com as empresas, com as instituições e ao mesmo tempo alguém que conheça bem os pormenores da cultura escolar. Muitas vezes é nesses interstícios da cultura escolar que surgem as questões da indisciplina, os grupos</p>

		<p>cidadania e portanto havia alguma dessa dificuldade.”</p>		<p>constituídos dentro da escola, as relações entre os professores e os alunos, etc. É então, julgo eu através dessa junção de uma visão específica e ampla, adicionada de alguém que tenha desempenhado funções importantes específicas como a de diretor de turma por exemplo, que é das mais importantes e além disso a da gestão de projetos/atividades e que fazem parte dos departamentos especializados no apoio educativo, são pessoas que com o tempo vão adquirindo um conjunto de competências e um saber fazer que julgo extremamente válido em contexto de formação.”</p>
	<p>Dinâmicas de participação</p>	<p>“Pode ser introduzida de fora ou então gerada no seio de um núcleo qualquer e depois de facto vai-se espalhando, vai contaminando positiva ou negativamente, ou sem carga nenhuma, mas vai de facto alastrando e sendo assumido por todos como algo que é bom ou que é importante ou que é prioritário até dominar ou fazer..., de qualquer modo digamos que, em termos da educação para a cidadania, de facto tem havido outros temas que têm aparecido bastante como importantes ... eu lembro-me, por exemplo, da prevenção rodoviária que eu não sei se cheguei a dar</p>	<p>“É impossível ensinar cidadania de forma declarativa, a cidadania tem de se viver e então a forma de abordar problemas da interação social ou da comunicação tem de ser vivenciada de facto. Através de jogos, de processos de trabalho em grupo e da criatividade, análise dos próprios processos de trabalho no interior da formação para dar mais voz às questões das vivências e do emocional.”</p> <p>“a cidadania ensina-se pela maneira como nós interagimos</p>	<p>“A educação para a cidadania tem um problema constituinte, ou seja, como área transdisciplinar e transversal a todas as disciplinas que é da responsabilidade de todos e sendo um problema de todos, não é de ninguém, infelizmente nas nossas escolas é o que sucede.”</p> <p>“...a área de projeto também era uma área de eleição para se implementar projetos que tivessem uma componente importante em formação para a cidadania, do conhecimento que</p>

		<p>esse dado mas que chegou a ser feito - em parceria depois também com outros organismos - chegou a ser feito por exemplo no agrupamento aqui ao lado por duas turmas. A educação sexual, sem dúvida alguma, a gestão da disciplina, a interação social, a comunicação, a convivência na escola, tudo isto são questões que vão aparecendo isoladamente e com a tónica posta quer no <i>bullying</i>, quer na disciplina, quer na educação sexual, etc... Portanto, valem por si, quer em termos transversais não sendo tratadas sob o chapéu de uma outra área qualquer, isto é, a educação para a cidadania não aparece pura, isolada nos planos de formação..."</p> <p>"... francamente, defendo que a oficina, o círculo e o projeto são as modalidades <i>a priori</i> mais adequadas ao tratamento deste tema. No entanto, às vezes, por uma questão de tempo em que tem que decorrer a formação ou as condições que temos no momento ditam a que tem de ser, por exemplo, um curso."</p>	<p>e comunicamos modelos de vida aos outros."</p> <p>"No fundo, a cidadania ensina-se bastante por osmose, por empatia, esses modelos comunicam-se, então a maneira melhor de avaliar se o nosso ensino é eficaz nestes conceitos é por observação. Observarmos se aqueles que conosco trabalharam aspetos de cidadania são depois capazes de os replicar na vida real. Isto vê-se nas escolas através de uma coisa a que se chama clima de interação social"</p> <p>"As ações de formação no âmbito da cidadania enquanto temática são, ou devem ser no âmbito da didática, enquanto processo de trabalho podem tornar-se melhores se os formadores desenharem a sua formação com atividades ou projetos de trabalho que impliquem interação social intensa e reflexão sobre os modelos de trabalho que cada um pratica. Sempre que um formador orienta os seus alunos para técnica/forma de trabalho em grupo está a fomentar a interação social, está a praticar e exercitar habilidades sociais."</p>	<p>tenho, este propósito não foi atingido, pelo menos, pela análise que faço e através do conhecimento que eu tenho das escolas."</p> <p>"...a formação contínua de professores pode dar, ou poderia dar um contributo fundamental, trabalhando áreas que são muito importantes no desenvolvimento profissional dos professores, áreas como a ética, a deontologia, do conhecimento até das lógicas de participação na vida da escola, etc., etc. Porque aquele que não for cidadão na escola, não for cidadão na comunidade, cidadão na sociedade em geral, pode ensinar isto ou aquilo aos alunos, mas dificilmente julgo, transformará a escola e a sala de aula e as atividades que desenvolve em espaços fortemente cívicos..."</p>
--	--	--	---	--

	<p>Processos de transformação pessoal e coletivo</p>	<p>“As ações que vamos inscrevendo no domínio da educação para a saúde de facto vão mais além do que a simples definição de direitos e deveres dos cidadãos e vão porquê? Porque correspondem àquilo que vai sendo uma prática na altura, e quando falo em prática se calhar devia dizer discurso, porque é a moda dos discursos. Muitas vezes escolhemos as coisas porque se fala muito desse tema, porque se usa muito a terminologia x ou y! De qualquer modo, mais do que isso de facto era, são necessidades que vão sendo expressas...”</p> <p>“Sem dúvida que diria que a formação contribui, estou plenamente convicta de que contribui para uma maior consciência de si e do outro, para uma maior consciência do que eu e o outro temos de ter, de assumir para a construção do nós, do nós coletivo, do nós plural ... sem duvida que a formação ajuda então a construir essa consciência, ajuda a criar intencionalidade, a admitir a importância que tem de facto irmos assumindo determinadas posturas e irmos apoiando e adotando determinados comportamentos, irmos valorizando, darmos valor a determinadas atitudes... a igualdade é um valor que aparece, sem dúvida alguma, como algo de</p>	<p>.” Isto é importante porque nas organizações o trabalho de grupo baseia-se num conjunto de habilidades que os indivíduos que trabalham em equipa devem possuir para serem capazes de trabalhar com eficácia e proveito.”</p> <p>“ Estes aspetos são muito importantes na vida social, possuir habilidades sociais que permitem trabalhar em grupo é muito importante.”</p>	<p>“No caso da formação contínua fará mais sentido que a formação dê espaço a que os professores no âmbito da formação, consigam trazer os seus problemas, discuti-los com os seus colegas e com os contributos destes e do próprio professor consigam construir dispositivos de intervenção. Portanto, mais numa lógica de ação e projeto do que uma lógica de transmissão de conteúdos e conhecimentos, até por que temos que conferir aos professores uma capacidade que eu acho que é indiscutível de autonomamente adquirirem os conteúdos...”</p> <p>“quando discutimos se deve haver ou não a formação para a cidadania na formação de professores, estamos a admitir que a escola, para além de ter uma função de transmissão e de ensino, deve ter igualmente uma função de educação. Eu acho que em função da Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE, quer concordemos ou não, tem que haver, na escola pública, uma função educativa e se essa função tem que existir, a formação de professores e a formação contínua não pode colocar à margem ou anular</p>
--	---	--	---	--

		<p>importante, como algo a promover e a defender; o respeito do outro, pelo outro, o respeito por si também, etc... Portanto, podíamos elencar aqui uma série de fatores que, sem dúvida, aparecem e, sem dúvida, que a formação de professores terá o seu pequeno contributo para a mudança da sociedade... Não é algo que se possa medir de hoje para amanhã!”</p>		<p>pura e simplesmente esta dimensão na formação dos professores.”</p>
	<p>Processos de avaliação</p>	<p>“...o Conselho Científico da formação contínua só aprova a didática específica quando esta tem a ver mesmo com conteúdos que são trabalhados naquela disciplina (Biologia, Física, Matemática, Português...); a cidadania, se eu puser a cidadania, não a tenho aprovada...”</p> <p>“Embora os centros de formação respondam a territórios mais ou menos limitados geograficamente, a verdade é que conseguem comportar dentro de portas realidades extremamente diferentes...”</p> <p>“Há muitas, mas muitas oficinas que - também as temos no nosso currículo já do centro de formação e os outros têm todos muitas oficinas - que foram uns cursos razoáveis... No entanto, temos muitos, mas muitos, eu ai sublinho “muitos” cursos que foram umas ótimas</p>	<p>“ Aquilo que nós temos na avaliação no domínio das atitudes é onde cabe a cidadania, se as atitudes forem clarificadas eu posso constatar através da observação se o meu educando tem determinadas capacidades que expressam atitudes cidadãs (ouvir, ouvir o que os colegas dizem, emitir opiniões, conseguir expressar uma opinião e fundamentá-la, se consegue contribuir positivamente para um trabalho em qual esteja implicado), estas não são objetivamente ensino mas são na realidade objeto da prática docente.”</p> <p>“A educação para a cidadania é deste modo cada vez menos exigente, menos rica, menos implicada na transformação da sociedade. Por outro lado a escola cada vez ocupa mais tempo na vida dos jovens, os</p>	<p>“...houve um certo afunilamento da educação para a cidadania para ser encarada com uma lógica de um regimento disciplinar.”</p> <p>“a formação destas áreas estava também muito ligada às questões de natureza disciplinar, isto é, enquadrar naturalmente toda a problemática da educação para a cidadania, os métodos de ensino aprendizagem, as questões relacionadas com a avaliação e muitas vezes estas também estavam relacionadas com a problemática disciplinar, com a gestão de conflitos, a indisciplina...”</p> <p>“...invertemos a nossa escala de valores, ou seja, pusemos o profissional acima do cidadão e parece que depois nós vivemos espaços de não cidadania,</p>

		<p>oficinas... Depende tudo do modo como pomos no terreno a questão, independentemente do facto de a modalidade estar definida... O modo como operacionalizamos faz a diferença toda...”</p> <p>“Não defino a educação para a cidadania no contexto da formação docente, limito-me a considerar que é importante, que é imprescindível e, portanto, está sempre presente.”</p>	<p>maiores transmissores de valores são os professores e não os pais. Os docentes estão em posição de poder espicaçar a propósito das tarefas escolares, mais aspetos da vida social e até da vida pessoal, ensinando-os a exprimir e a respeitar as opiniões dos outros. O docente deve ser uma pessoa em quem os alunos devem ter confiança, assim podem potenciar a sua capacidade de influência cívica, os alunos são beneficiados por alguém que possa ser de confiança e por isso os possa aconselhar positivamente.”</p>	<p>parece que entramos na nossa empresa, os nossos deveres e direitos diminuem ou desaparecem, parece que entramos na escola e os nossos deveres e direitos diminuem ou desaparecem, nós somos cidadãos a tempo inteiro. Eu julgo que muitas vezes o que falha, embora isso em termos práticos, possa suscitar muitas outras questões, é uma formação que tenha uma maior amplitude cívica.”</p>
--	--	--	---	--

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUJEITOS/ENTREVISTADOS		
		A – Diretora do CFAE	B - Formador	C - Investigador
Competências na área da cidadania	Cívicas	A entrevistada transmite a mensagem de que todas as ações de formação têm os direitos e deveres subjacentes, de uma forma transversal.	“...posso constatar através da observação se o meu educando tem determinadas capacidades que expressam atitudes cidadãs (ouvir, ouvir o que os colegas dizem, emitir opiniões, conseguir expressar uma opinião e fundamentá-la, se consegue contribuir positivamente para um trabalho em qual esteja implicado)”	“...só há plenamente educação para a cidadania quando os professores também se assumirem como cidadãos.” “...a educação para a cidadania não é, antes pelo contrário, o inculcar de uma cartilha, não é direitos e deveres só, é um aprender fazendo, é uma prática na qual a escola tem que ser congruente com aquilo que se ensina.”
	Políticas	Não foi referido	O entrevistado cruzou o efeito da comunicação social com a escolha de temáticas na formação, ou seja a comunicação social não traz no contexto social problemas para refletir, traz-me realidades distantes, normalmente de contextos e coletivos específicos, políticos e sociais de outras áreas geográficas.	“até assumindo alguma inculcação do ponto de vista ideológico, quer queiramos quer não na educação para a cidadania nós estamos a transmitir uma determinada qualidade de valores que nós consideramos corretos, mas que não deixam de ser valores. Não deixam de ser valores, pois estamos a transmitir uma certa visão de sociedade que queremos construir, por muito que estes estejam corretos não deixam de ser discutíveis por outras pessoas, pois são valores de uma época, de um conjunto de pessoas e sociedade.”

	Sociais	“... a igualdade é um valor que aparece, sem dúvida alguma, como algo de importante, como algo a promover e a defender; o respeito do outro, pelo outro, o respeito por si também”	“Há um problema na nossa vida social que é o egocentrismo” “...que notamos na vida social nos jovens e adultos, que se exprime em fenómenos sociais dos adultos, como a indiferença com o que se passa a nossa volta, a preocupação com o bem-estar pessoal mais que com o coletivo, uma certa insensibilidade, rispidez ou aridez na convivência.”	“...o nosso trabalho também é muito marcado por um trabalho, não digo colaborativo, mas por um trabalho onde é muito importante a interação em grupo. Estamos em reuniões, falamos, discutimos, etc., etc., não é um trabalho solitário...”
	Pessoais	“Em termos da contratação de formadores, se nos remetermos à época em que havia remuneração, e eu peço desculpa por esta divisão, quase “o antes e o depois”, se nos remetermos a essa época e se limitarmos à questão da educação para a cidadania, houve de facto um período em que era complicado arranjar formadores com formação adequada para gerir essa área.”	“As questões da cidadania são questões com uma grande componente emocional, ou seja, não se restringem apenas ao domínio racional, os modelos de vida que o formador fizer viver, ou implementar são modelos com grande impacto prático.” “...é importante que as práticas sejam marcadas com o cunho da emocionalidade e por isso sejam gratificantes através da satisfação pessoal.”	“...a falta de formação e o medo de falhar, medo da exposição, pois o nosso trabalho é um trabalho de exposição diária perante dezenas de pessoas, crianças ou adolescentes. Somos obrigados a expormo-nos diariamente publicamente...”
	Ambientais	Não foi referido	“No âmbito escolar, a transmissão de saberes é a atitude mais corrente, no caso da cidadania não é assim, os meus interlocutores também sabem de cidadania pois aprendem-na nas questões do dia-a-dia de uma maneira informal.”	Não foi referido

	Íntimas	<p>“...se se pensar por exemplo na educação sexual, era mais complicado porque nem toda a gente encaixava nesta dinâmica de ter que estar acreditado no conselho científico da formação contínua... portanto, se era médico, automaticamente achava que, ou se era enfermeiro ... automaticamente achava que estava habilitado para, portanto esta exigência de estar registado, no início causou algum transtorno...”</p>	<p>“...hoje a sociedade é falha em valores, em critérios morais que permitam a cada cidadão orientar a sua vida de forma apreciável ou até louvável. Essa falha que notamos na vida social nos jovens e adultos, que se exprime em fenómenos sociais dos adultos, como a indiferença com o que se passa a nossa volta, a preocupação com o bem-estar pessoal mais que com o coletivo, uma certa insensibilidade, rispidez ou aridez na convivência. Qual é a origem deste problema? Isto origina-se pelo abaixamento dos vínculos interpessoais na nossa sociedade que não são fortemente cultivados. Todos desejam que não interfiram na sua própria vida.”</p>	Não foi referido
	Críticas	<p>“...a formação contribui, estou plenamente convicta de que contribui para uma maior consciência de si e do outro, para uma maior consciência do que eu e o outro temos de ter, de assumir para a construção do nós, do nós coletivo, do nós plural ... sem dúvida que a formação ajuda então a construir essa consciência, ajuda a criar intencionalidade, a admitir a importância que tem de facto</p>	<p>“...os indicadores de sucesso não são de carácter predominantemente racional, são modelos ou padrões de conduta, são modelos de vida”</p> <p>“não posso avaliar se um indivíduo é capaz de enfrentar um conflito e resolvê-lo, pois não posso avaliar isto de forma cognitiva. Do mesmo modo não posso avaliar se a disponibilidade para a solidariedade ou a capacidade</p>	<p>“É importante que os professores não sejam vistos só como técnicos, enquanto professores, mas também como cidadãos que têm que intervir num processo que tem implicações quer a nível individual quer a nível comunitário. Desse ponto de vista há uma espécie de demissão cívica dos professores face a assuntos muito importantes da vida da escola que se tem vindo a</p>

		<p>irmos assumindo determinadas posturas e irmos apoiando e adotando determinados comportamentos, irmos valorizando, darmos valor a determinadas atitudes... a igualdade é um valor que aparece, sem dúvida alguma, como algo de importante, como algo a promover e a defender; o respeito do outro, pelo outro, o respeito por si também, etc... Portanto, podíamos elencar aqui uma série de fatores que, sem dúvida, aparecem e, sem dúvida, que a formação de professores terá o seu pequeno contributo para a mudança da sociedade... Não é algo que se possa medir de hoje para amanhã! Se calhar, nem daqui a 10, nem daqui a 20 anos, mas é algo que saberemos, que a história saberá, passadas décadas, ter sido importante para criar uma consciência coletiva e um agir individual e coletivo em prol de algo que se defendeu e um valor que se materializa..."</p> <p>"A leitura do impacto da formação é um tema que está na ordem do dia. Toda a gente quer medir os impactos,</p>	<p>de se implicar em ações de caráter cívico é maior ou menor, por testes."</p>	<p>acentuar."</p>
--	--	--	---	-------------------

		conhecer os impactos... No entanto, e já fiz alguma investigação, pelos vistos muito pouca, a esse nível... mas, de facto, ler impactos é uma coisa que é muito difícil; sobretudo, não se pode ter a veleidade de querer ler impactos a curto prazo... para se lerem os impactos, além do mais tem de se medir o ponto de partida, coisa que nunca foi feita”		
--	--	--	--	--

		SUJEITOS/ENTREVISTADOS		
Categories	Subcategorias	A – Diretora do CFAE	B - Formador	C - Investigador
Articulação com os currícula	Educação para o civismo	<p>“...da prevenção rodoviária que eu não sei se cheguei a dar esse dado mas que chegou a ser feito - em parceria depois também com outros organismos - chegou a ser feito por exemplo no agrupamento aqui ao lado por duas turmas.”</p> <p>“a gestão da disciplina, a interação social, a comunicação, a convivência na escola, tudo isto são questões que vão aparecendo isoladamente e com a tónica posta quer no <i>bullying</i>, quer na disciplina,</p>	<p>“... posso constatar através da observação se o meu educando tem determinadas capacidades que expressam atitudes cidadãs”</p>	<p>“A escola deve ser um espaço de natureza cívica,... um espaço de cidadania.”</p>

Educação para a vida pública	“em termos transversais não sendo tratadas sob o chapéu de uma outra área qualquer, isto é, a educação para a cidadania não aparece pura, isolada nos planos de formação...”	“Sempre que um formador orienta os seus alunos para técnica/forma de trabalho em grupo está a fomentar a interação social, está a praticar e exercitar habilidades sociais.”	“A cidadania não é uma coisa vaga, é um processo que tem a ver com pessoas concretas e que constroem uma relação com o mundo a partir de processos completamente definidos de socialização”
Educação para a solidariedade	“a igualdade é um valor que aparece, sem dúvida alguma, como algo de importante, como algo a promover e a defender; o respeito do outro, pelo outro, o respeito por si também”	“Nós como professores fazemos o mesmo, centramonos nos aspetos da ciência, deixando os aspetos da vida social dos alunos de lado afastando-nos dos seus aspetos pessoais. Esta indiferença é recíproca e não criamos vínculos, isto leva a que não vivamos e não transmitamos nada uns aos outros, é muito superficial, muito distante.”	“...o mandato da escola sofreu um processo de expansão e assumiu claramente nas últimas décadas uma função eminentemente educativa, substituindo outros agentes de socialização, como a família, etc.”
Educação para a saúde	“As ações que vamos inscrevendo no domínio da educação para a saúde de facto vão mais além do que a simples definição de direitos e deveres dos cidadãos”	Não foi referido	Não foi referido
Educação para a natureza e para o ambiente	Não foi referido	Não foi referido	Não foi referido
Educação para a sexualidade	“A educação sexual, sem dúvida alguma...”	Não foi referido	Foi referida no âmbito da falta de formação dos professores para necessidades educativas específicas e do seu “medo” de falhar.
Educação para a autonomia	Não foi referido	A sugestão de um “tempo do círculo”, metodologia muito	Não foi referido em particular, embora seja um pressuposto

			simples em que se reúnem os alunos em círculo, olhos nos olhos, onde se colocam todos os problemas sentidos na turma, bem como sugerir soluções.	de todo o discurso. A escola cidadã, desejavelmente, articula transversalmente a autonomia em todo o seu currículo.
--	--	--	--	---

