

UNIVERSIDADE ABERTA



Representações dos professores acerca da formação
contínua como meio modificador de práticas pedagógicas

Margarida Alexandra Freire Faustino

Mestrado em
Supervisão Pedagógica

2015

UNIVERSIDADE ABERTA



Representações dos professores acerca da formação
contínua como meio modificador de práticas pedagógicas

Margarida Alexandra Freire Faustino

Mestrado em
Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela
Professora Doutora Susana Henriques

2015

Resumo

O trabalho que aqui se apresenta pretende ser um estudo de investigação feito com base num questionário aplicado a educadores e professores de vários níveis de ensino e de vários pontos do País. Situa-se no domínio da formação contínua de professores e no contributo que esta pode dar no sentido de alterar práticas pedagógicas e modificar práticas nas escolas, melhorando a atividade pedagógica e a promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Pretende identificar representações dos inquiridos acerca da formação contínua e do que esta representa na sua vida profissional.

Tem como base de investigação seis questões de estudo, formuladas de acordo com o que se pretende investigar e que pretendem dar resposta ao seguinte problema; perceber de que forma é que os educadores e professores percecionam a formação contínua como meio transformador de práticas pedagógicas e quais as representações que têm acerca desta. A amostra é constituída por professores de diferentes agrupamentos de escolas e diferentes partes do País. O estudo inclui a discussão dos resultados e a sua comparação com outras investigações, remetendo para a necessidade de mais pesquisas, em função de outras variáveis dos professores (pessoais, escolares e familiares), ao longo do tempo de vida profissional.

Pretende-se também perceber a influência da formação contínua na escola enquanto organização e de que forma a formação é geradora de uma diferença de práticas nas escolas, que seja passível de identificar e caracterizar. Pretende-se ainda que os resultados se aproximem de estudos prévios e destaca-se a importância de contextos facilitadores do conhecimento de como se faz a formação contínua dos professores e perceber se esta colmata falhas na formação inicial destes e na escola enquanto unidade organizacional. Neste estudo constatou-se que a maioria dos professores considera que a formação deve ser realizada em contexto e ajustada à realidade concreta, a formação deve ainda permitir a reflexão sobre as práticas, valorizar saberes dos professores e promover o trabalho colaborativo. O estudo termina com sugestões de futuras investigações.

Palavras-chave: Formação contínua, professores, práticas pedagógicas e representações.

Abstract

The work presented herein aims to be an investigative study based upon a questionnaire applied to teachers of various schooling levels from various parts of the country (Portugal). Its domain is teacher's continuous formation and the contribution that this may provide to the changing of pedagogic practices. The intent is to identify the enquired teachers' representations about continuous formation and what this represents to their professional life.

Its investigative base is six study questions, formulated according to what is intended to be investigated, aiming to answer the following problem; to understand how teachers perceive continuous formation as a means of transformation of pedagogic practices and what representations they have about this. The sample consists of teachers of different ages from different school groups. The study includes a discussion of the results and their comparison with other investigations, citing the need for more research in terms of other teacher's variables (personal, school and family), along their working life.

We also intend to perceive the influence of continuous formation in the school as an organization and how the formation generates a difference in practices in schools, which can be identified and characterized. It's further intended that the results approach those of previous studies and we highlight the importance of knowledge context facilitators of how to do continuous training of teachers and understand if it fills gaps in the teacher's initial training and in the school whilst organizational unit. In this study we found that the majority of teachers consider that formation should be done within context and adjusted to a concrete reality, formation should allow reflection about practices, value teacher's knowledge and promote collaborative work. The study concludes with suggestions for future research.

Key words: Continuous training, teachers, pedagogic practices and representations.

Dedicatória

Dedico este trabalho de investigação ao meu marido e aos meus filhos que muito me apoiaram nesta fase da minha vida, que se revelou cheia de contrariedades.

Sem eles nada faria sentido e não teria conseguido concluir este trabalho.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Susana Henriques a sua preciosa ajuda para a concretização deste trabalho, sem a sua ajuda nada teria sido possível.

Agradeço ao meu marido Paulo e filhos André e Miguel toda a ajuda que me prestaram e a paciência que tiveram comigo nesta fase da minha vida.

Agradeço aos meus pais Mário e Fátima por todo o apoio e força que me deram.

Agradeço a todos os professores que prontamente se dispuseram a responder ao questionário, foram eles com a sua ajuda preciosa que me permitiram ter bases para o meu trabalho.

Agradeço a todas as pessoas da Universidade Aberta com quem me fui cruzando, todas elas foram sempre prestáveis e esclareceram sempre as minhas dúvidas. Estudar na Universidade Aberta é uma experiência muito boa e enriquecedora.

A todos o meu muito obrigado. Bem Hajam!

Índice Geral

Resumo	III
Abstract	V
Dedicatória	VII
Agradecimentos	IX
Índice Geral	XI
Índice de Gráficos	XIII
1 Introdução	1
1.1 Justificação do título	1
1.2 Definição do problema e sua importância.....	4
1.3 Os objetivos do estudo	7
1.4 Questões de investigação	8
1.5 Estrutura de Estudo	8
2 Revisão teórica	13
2.1 Representações.....	13
<i>Funções das representações sociais</i>	18
2.2 Formação de Professores.....	22
<i>Formação contínua conceito geral</i>	24
<i>Legislação sobre formação contínua de professores</i>	33
<i>Fatores que influenciam a escolha da Formação</i>	38
2.3 Paradigmas e Modelos da Formação Contínua	40
2.4 A formação contínua como meio transformador de práticas pedagógicas	46
3 Metodologia	51
3.1 Amostra	52
3.2 Instrumentos	56
3.3 Procedimentos	57
3.4 Variáveis	58
4 Análise e discussão de resultados	61

4.1	Relação entre formação contínua e práticas pedagógicas	61
4.2	Escolha da formação em função de fatores pessoais.....	71
4.3	Contribuição para a resolução de problemas da prática pedagógica.....	80
4.4	Critérios de escolha da formação	87
4.5	Importância da formação contínua na qualidade de ensino	95
4.6	Aspetos da formação contínua a serem alterados ou melhorados	104
5	Conclusões.....	113
6	Referências bibliográficas	119
Anexo I	133
Anexo II	141

Índice de Gráficos

Gráfico 3-1 Distribuição da amostra em função da idade	53
Gráfico 3-2 Distribuição da amostra em função do género	53
Gráfico 3-3 Distribuição da amostra em função do nível de ensino que leciona	54
Gráfico 3-4 Distribuição da amostra em função do tempo de serviço.....	55
Gráfico 3-5 Distribuição da amostra em função do cargo desempenhado	56
Gráfico 4-1 Utilidade das formações creditadas e não creditadas para a prática profissional	63
Gráfico 4-2 Contribuição das ações de formação para a atualização de conhecimentos	65
Gráfico 4-3 Escolha das formações como meio modificador/melhoria práticas pedagógicas	66
Gráfico 4-4 Consciencialização de práticas pedagógicas	67
Gráfico 4-5 Escolha da ação por articulação do contexto de Trabalho/prática e comparação com a formação em contexto.....	68
Gráfico 4-6 Quantidade de ações não creditadas frequentadas no último ano	71
Gráfico 4-7 Confiança e credibilidade da instituição	72
Gráfico 4-8 Bom conhecimento da instituição	73
Gráfico 4-9 Modalidades de formação	74
Gráfico 4-10 Temática das ações de formação	75
Gráfico 4-11 Conhecimentos dos formadores	76
Gráfico 4-12 Interesse pessoal e expectativa inicial	77
Gráfico 4-13 Localização das ações de formação	78
Gráfico 4-14 Proximidade do domicílio/local de trabalho	79
Gráfico 4-15 Contribuição para motivação profissional.....	81
Gráfico 4-16 Resolução de problemas de prática profissional	82
Gráfico 4-17 Aquisição e atualização de conhecimentos/currículo.....	83
Gráfico 4-18 Utilidade para a prática profissional.....	84
Gráfico 4-19 Ajuda na prática profissional.....	85
Gráfico 4-20 Conhecimento e confiança na instituição.....	88
Gráfico 4-21 Falhas na formação inicial.....	89

Gráfico 4-22 Temática das formações / enriquecimento de currículo	90
Gráfico 4-23 Aprofundar conhecimentos para implementar políticas curriculares	91
Gráfico 4-24 Obtenção e atualização de conhecimentos na área / diversas áreas	92
Gráfico 4-25 Adquirir conhecimentos para progressão profissional	94
Gráfico 4-26 Partilhas com outros professores	96
Gráfico 4-27 Valorização de trabalho colaborativo	97
Gráfico 4-28 Contribuição para motivação profissional	98
Gráfico 4-29 Melhorias nos processos de aprendizagem	99
Gráfico 4-30 Interligação entre diferentes níveis de ensino	100
Gráfico 4-31 Contributo para comunidade educativa em geral	101
Gráfico 4-32 Elaborados em conjunto e com base em opinião de professores	106
Gráfico 4-33 Permitir melhor conhecimento da realidade escolar	107
Gráfico 4-34 Modelo menos vantajoso que outros	108
Gráfico 4-35 Dar resposta rápida aos problemas reais	108
Gráfico 4-36 Importância da formação contínua em contexto	109

1 Introdução

1.1 Justificação do título

O tema escolhido, porque o considero bastante importante e crucial para os professores e para as escolas, é o da formação contínua de professores. É um tema atual e muito importante na vida da escola enquanto organização. É também muito importante na avaliação de professores uma vez que por cada ciclo de avaliação os professores têm que apresentar provas em como fizeram formação (créditos) e nem sempre esta formação corresponde à verdadeira necessidade dos professores e das escolas (Romeiro, 2005).

Esta relação entre a formação e a progressão na carreira tende, como refere Formosinho (2009), a formalizar os processos formativos. Já a reprodução da lógica escolar acentua o caráter de algo que é exterior ao professor, por isso muitas vezes a formação deixa de constituir um bem que se quer ter para passar a ser uma obrigação que se tem de cumprir para progredir na carreira como nos dizia Romeiro (2005). A grande preocupação com a formação contínua tem sido em contrariar esta exterioridade e algumas distorções desta formação e tentar realizá-las em contexto de sala de aula e de escola (Formosinho, 2001).

Tendo em conta todos estes aspetos a melhorar na formação contínua esta continua a assumir grande importância, já que é ela que deveria preparar os professores para fazerem face às transformações e mudanças constantes a que está sujeita a sociedade em que vivemos. Seria ela, segundo o que está consagrado na legislação e na base de alguns modelos de formação, que dotaria os professores das competências necessárias para responder a problemas da nossa sociedade.

Os modelos de formação contínua têm que estar orientados para uma mudança de comportamentos e de práticas o que exige um trabalho com o professor enquanto pessoa atuando no seu universo simbólico e nas suas representações, mas também nos seus

contextos de trabalho e no modo como eles se apropriam destes. A principal ideia não é formar professores para que eles apliquem o que aprenderam e mudem as escolas, mas sim a de fazer da mudança das escolas um processo de formação de professores. As escolas têm sofrido algumas mudanças para poderem acompanhar a evolução da sociedade, para acompanhar estas mudanças é fundamental que os professores evoluam nos seus conhecimentos e nas suas práticas pedagógicas.

A sociedade atual vive uma grande instabilidade e encontra-se em constantes e rápidas mudanças. Cada vez mais se espera que os métodos e contextos de aprendizagem se adaptem a uma grande diversidade de interesses, necessidades e exigências da sociedade e do indivíduo. Espera-se que a escola contribua para a promoção da igualdade de oportunidades, que contribua para o crescimento económico e progresso a partir do desenvolvimento humano. Pretende-se que prepare os cidadãos para um exercício pleno de cidadania, que promova a qualidade de vida e a empregabilidade.

Nos dias de hoje, na complexa e difícil sociedade em que vivemos onde tudo se transforma muito rapidamente; valores, competências e conhecimentos precisam ser reformulados para acompanhar estas transformações. A escola como lugar de socialização e de formação de novos cidadãos tem que acompanhar as mudanças, emerge assim uma nova forma de pensar a escola. A escola, para dar resposta ao que dela se espera tem vindo a mudar, principalmente nos últimos tempos, como forma de dar resposta às transformações sociais e da sociedade.

Os professores pelo seu lado, com estas mudanças frequentes, tendem a sentir-se desmotivados devido à diversidade de funções e papéis que têm de assumir. Há uma grande instabilidade profissional. As condições de trabalho são inadequadas às rápidas mudanças da sociedade (Cosme, 2009). Os professores estão cada vez mais assoberbados de trabalho, não vendo nesse aumento de trabalho nenhum interesse para a qualidade de ensino para além de questões burocráticas e também não vêm nenhuma valorização nem compensação por trabalharem mais.

A escola modernizou-se e reconstruiu-se enquanto instituição, abriu-se à comunidade educativa e caminha a passos largos para uma efetiva autonomia. Várias têm sido as

mudanças efetuadas. No entanto, a maior parte destas só têm sido possíveis graças aos professores, são eles os protagonistas principais da mudança.

Enquanto a escola muda, novos desafios são colocados aos professores. Estes novos desafios e funções são atribuídos a estes por forma a responder à escola dos novos tempos. Os professores já não são aqueles que só transmitem conhecimentos, o professor de hoje planifica, coordena, projeta, coopera, promove, investiga, avalia e exerce muitas outras funções.

A massificação do ensino, a grande diversidade de públicos escolares e a necessidade de criar oportunidades educativas que respondam a princípios de eficácia económica, de equidade, de exercício pleno de desenvolvimento social e pessoal, veio introduzir novas responsabilidades às escolas e aos sistemas de ensino. Em termos curriculares, procurou-se passar de um paradigma curricular de âmbito nacional, único e centralizador para um paradigma curricular onde a aprendizagem deixa de ser uma mera acumulação de conteúdos para passar a ser um processo baseado em projetos contextualizados consoante o contexto socioeconómico em que a escola se insere. Estes projetos contextualizados vieram trazer alguma autonomia às escolas que apesar de não ser total e efetiva é já um sinal de mudança.

Neste percurso, que as escolas têm vindo a fazer para a autonomia, em que a liderança intermédia se assume como motor da mudança, os projetos contextualizados formam os denominados instrumentos da autonomia. Outro aspeto muito importante das escolas, para além da autonomia, é a qualidade do ensino. Hoje em dia é muito frequente associar a qualidade da educação ao desempenho dos professores. Se atentarmos no relatório de Jaques Delors (1998) feito para a Unesco podemos verificar que a qualidade da educação está associada à formação dos professores, ao estatuto social e às condições em que os professores trabalham. Verifica-se assim como a formação de professores assume grande importância no ensino e explica as razões da sua importância para que se torne um objeto de estudo.

A formação contínua promove o desenvolvimento de competências dos professores através das ações de formação. Com vista ao desenvolvimento das competências essenciais e de base é necessário que os professores realizem formação contínua ao longo da sua

carreira docente. Quando se fala em formação para a sociedade do conhecimento os professores como entidades promotoras dessa formação não podem ser esquecidos e devem ser eles os primeiros a realizar formações.

O sistema de formação de professores também teve que se adaptar a todas estas mudanças e alterou-se nas últimas décadas, por força do contexto educativo nacional, por influência de instituições internacionais e talvez, mas em menor grau, pelo conhecimento científico que se foi adquirindo sobre educação e professores.

O aumento do número de alunos, devido a vários fatores tais como o aumento da idade da escolaridade obrigatória, a grande heterogeneidade e diversidade de públicos fizeram aumentar a necessidade de mais e de diferentes professores. A formação não terá o poder de resolver todos os problemas, no entanto pode dar uma ajuda e acompanhar todos os papéis que devem caber aos professores.

Um fator que pode levar os professores a repensar as suas ações enquanto docentes tem a ver com as representações que os professores têm acerca do que é viver em sociedade e perceberem que contribuem para a complexidade da teia de relações que estabelecemos uns com os outros (Cosme, 2009).

Segundo Formosinho (2009) a representação social que se tem da educação escolar é que esta está em crise, ideia induzida pelas transformações que sofreram os sistemas educativos ocidentais. Esta ideia fez com que a sociedade e o Estado passassem a exigir cada vez mais da escola e lhe atribuíssem novas tarefas de formação do desenvolvimento individual, instrução e socialização. Estas novas tarefas conduziram a uma diversificação da função docente e fez com que a formação de professores tivesse cada vez mais importância em toda a problemática educativa sendo por isso uma resposta à escola de massas e aos novos desafios colocados às escolas e aos docentes.

1.2 Definição do problema e sua importância

Depois de escolhido um tema (neste caso a formação contínua de professores), Tuckman (2002) refere que se deve proceder à seleção do problema e este deve ter algumas características, tais como: o problema deve estabelecer uma relação entre duas ou

mais variáveis, deve ser formulado de forma clara e sem ambiguidade, deve ser formulado em forma de questão e não deve demonstrar nenhuma atitude moral.

Perante estas características, e tentando dar cumprimento a todas elas, a pergunta que surge para a presente investigação é “Quais as representações que os professores têm acerca da formação contínua como meio modificador da prática pedagógica?”. Com este estudo pretende-se saber se, na perspetiva dos professores e educadores, a formação contínua tem sido um meio na transformação de atores na sala de aula ou se tem sido realizada por uma imposição legal. O que se tem verificado é que a formação contínua tem sido um processo descontinuado que tem sido assente em múltiplas atividades desvinculadas da prática. Um processo como este que foi descrito muito dificilmente consegue dar lugar a um desenvolvimento profissional permanente (Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003). A formação encontra-se cada vez mais distante da realidade que se afigura cada vez mais complexa e que exige cada vez mais competências aos professores.

Se atendermos que a formação contínua se justifica em grande parte pela necessidade dos professores acompanharem a evolução da sociedade e as suas exigências de novos conhecimentos e é uma necessidade para garantir a qualidade de ensino, parece-nos pertinente explorar algumas vertentes, já indicadas, da formação de professores. Vertentes tão diversas como a vertente pessoal, social e cultural, vertente científica ou tecnológica e a vertente do desenvolvimento profissional. A formação move-se num contexto que é multifacetado, por um lado move-se num contexto geral, social e educativo e por outro num contexto científico formativo e profissional.

Para Cunha (1996) os programas de formação de professores estão habitualmente associados a políticas públicas que não têm em conta o professor como sujeito da formação e ignoram o saber dos professores. Para Moraes, Pacheco & Evangelista (2003), citando Evangelista e Shiroma, a formação docente no lugar de realizar o que promete, que é a qualidade da função docente e valorização social, antes promove a superficialização da formação e burocratização do trabalho docente, promovendo a competição e segmentação dos professores. Ainda segundo Moraes, Pacheco & Evangelista (2003) mas citando Cunha, a formação dos docentes precisa de ter em conta o poder dos professores e a capacidade com que constroem e reproduzem as práticas pedagógicas.

A formação ideal de professores é aquela que para além de lhes transmitir os conhecimentos que se pretendem que os professores adquiram, também deve dar instrumentos para que os professores se libertem dos conhecimentos adquiridos e construam outros mais fiáveis. O ensino precisa de práticas adaptadas ao contexto e às necessidades das diferentes realidades.

Uma outra perspetiva de formação é-nos apresentada por Ceia (2010). Segundo o autor os professores formam-se a si próprios, como dizem os manuais de ciências de educação, quando se empenham em formar uma comunidade, quando contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, quando promovem a sua autoformação. Hoje em dia o professor não tem tempo para refletir sobre a sua prática profissional e o seu lugar na sociedade. Também possui pouco tempo para si próprio e nem sempre reconhece a importância do seu trabalho. Isto pode explicar-se pela falta de tempo e pelo fato da vontade do professor nunca surgir na educação através da legislação. O legislador quando faz as leis nunca pensa no professor como um ser ativo nem consegue ver o lado humano e prático da vida. Diz-nos ainda Ceia que as leis são aplicadas à força e nenhum professor consegue fugir dessa aplicação desse poder. A vontade do professor nunca surge na Educação. O grande trunfo da educação é o fato dos professores gostarem de ensinar, gostarem dos alunos e darem sempre o seu melhor mesmo em condições adversas.

Ainda segundo Ceia (2010), a identidade do professor pode ser construída de forma positiva por duas vias: quando possui virtudes morais que se concretizam praticando ações moralmente positivas como ensinar alguma coisa a alguém e virtudes intelectuais que se conquistam pela aprendizagem que se adquire com o propósito de ser útil aos outros. Aos professores de hoje em dia exige-se que encontrem o meio-termo entre as dificuldades que encontram no trabalho pedagógico e a falta de confiança e credibilidade da sociedade. O professor tem que ter a capacidade de perceber o que é mais importante no futuro da educação.

A formação contínua devia apoiar-se na análise reflexiva sobre as práticas, mas também desenvolvendo os seus projetos de acordo com o contexto em que se insere. Para além da reflexão sobre as práticas, assume também grande importância o desenvolvimento profissional dos professores, já que são os professores os mediadores das aprendizagens dos alunos. Day (2001) reforça que o desenvolvimento profissional dos professores deve

ter em conta as necessidades atuais e futuras do sistema de ensino, remete-nos para a capacidade reflexiva dos professores. Outro autor que reforça novamente esta ideia do desenvolvimento profissional dos professores é Hargreaves (1998). Segundo ele há três perspectivas teóricas e de desenvolvimento de professores, sendo elas:

- O interacionismo simbólico. Segundo esta perspectiva procura-se perceber o que fazem os professores e porque o fazem. Nesta perspectiva o ensino é um conjunto de competências apreendidas, resultantes do professor dos contextos onde se movem e com os meios em que lecionam;
- Teoria social crítica. Nesta perspectiva dá-se mais importância a fatores institucionais do que a fatores internos na análise do ensino e no desenvolvimento de professores;
- Teorias de pós-modernidade. Nesta perspectiva valorizam-se dois novos elementos dos contextos de desenvolvimento de professores, a contextualização e a flexibilização.

Em todas estas perspectivas é tido em conta o contexto em que o professor atua. Outro aspeto que é referido são as competências que os professores têm que adquirir. Estes aspetos irão ser desenvolvidos neste trabalho no capítulo dois sobre formação de professores.

1.3 Os objetivos do estudo

Com este estudo pretende-se conhecer melhor as perceções dos professores acerca da formação contínua visando identificar problemas no que diz respeito à utilização da formação contínua na escola. Entende-se por formação contínua a aprendizagem que os professores fazem ao longo da sua carreira profissional. Pretende-se também perceber quais os fatores e interesses que influenciam os professores na escolha das ações de formação e que expectativas os professores têm quando resolvem frequentar uma ação de formação. Este estudo pretende ainda verificar se os professores acham que a formação contínua é benéfica para o seu desenvolvimento profissional e se os auxilia nas mudanças da sua prática pedagógica.

1.4 Questões de investigação

Foram formuladas seis questões de estudo que pretendem dar resposta à seguinte pergunta: Quais as representações que os professores têm acerca da formação contínua como meio modificador da prática pedagógica? especificamente, o estudo aqui apresentado incide nas seguintes *questões de estudo*:

Q1 – Que relação existe entre a formação contínua e as práticas pedagógicas dos professores em estudo?

Q2 – A escolha da formação contínua frequentada pelos professores em estudo é influenciada por fatores e interesses pessoais como proximidade do local de trabalho, conhecimento do formador e da instituição, horário da ação e outros?

Q3 – De que forma os professores em estudo consideram que a formação contínua contribui para resolver problemas da sua prática profissional?

Q4 – Que critérios usam na escolha da formação os professores em estudo?

Q5 – Na perspetiva destes professores, qual a importância da formação contínua na garantia da qualidade de ensino?

Q6 – Na perspetiva destes professores, quais os aspetos a alterar/melhorar na formação contínua?

1.5 Estrutura de Estudo

Por questões de opção metodológica e de organização do estudo optou-se por estruturar o trabalho em cinco capítulos.

No primeiro capítulo é identificado o problema geral. Este capítulo constitui uma introdução ao trabalho realizado. São especificadas as questões de estudo e a sua importância e os objetivos do estudo. Começou-se por definir o problema a ser analisado, salientando a sua importância e desdobrando-o em questões mais específicas, as questões

de estudo, a que se procurará dar respostas em posteriores capítulos. Apresentou-se ainda, a definição de conceitos chave e fez-se uma breve apresentação da estrutura deste trabalho com indicação dos respetivos capítulos.

No segundo capítulo, fez-se a contextualização teórica, delimitou-se o constructo das representações e da formação contínua dos professores. Fez-se referência a aspetos que se consideraram essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

No terceiro capítulo foi feita a descrição da metodologia utilizada neste estudo, fez-se a caracterização da amostra, foram especificados os instrumentos utilizados.

No capítulo quatro procedeu-se à análise e interpretação das respostas. Numa primeira parte foram apresentados os itens escolhidos que iriam ajudar a responder às questões de investigação. Numa segunda parte as respostas obtidas no item foram discutidas à luz da teoria apresentada e das leituras realizadas.

No quinto capítulo é apresentada a conclusão, assim como algumas sugestões para trabalhos futuros e são identificadas as limitações ao estudo.

Revisão Teórica

2 Revisão teórica

Neste capítulo procedeu-se à revisão teórica em torno de dois conceitos: as representações e a formação contínua, conceitos nos quais assenta o estudo que aqui se apresenta.

O conceito principal sobre o qual assenta este estudo é a formação contínua, no entanto, dá-se início a este capítulo com a revisão do conceito de representação porque este estudo pretende saber quais as representações que os professores têm acerca da formação contínua e as suas implicações no sentido de alteração de práticas pedagógicas. Por acharmos que as representações são elementos muito importantes para que se estabeleça uma boa escolha da formação contínua, começa-se por definir o que se entende por representações e em seguida passar-se-á ao conceito de formação.

2.1 Representações

As representações sociais, segundo a clássica definição apresentada por Jodelet (1984) citada por Vala (2006), são tipos de conhecimento prático orientados para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e do sistema de ideias em que vivemos. São, por isso, formas de conhecimento que se manifestam através de elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias, mas que não se reduzem aos componentes cognitivos. Por essa razão temos representações que não conseguimos explicar o modo como se formaram.

A representação, por ser uma produção socialmente elaborada e partilhada, permite que se construa uma realidade comum a todos, o que faz com que haja comunicação. Consideradas assim as representações sociais, podemos dizer que são fenómenos que associadas ao seu contexto cognitivo são compreendidos e fazem sentido a

partir do seu contexto de produção criando assim uma realidade comum partilhada por todos quantos fazem parte do grupo ou sociedade.

O conceito de representação tem interessado muitos psicólogos sociais, sociólogos e antropólogos, com um campo de pesquisa orientado para as interrogações do nosso tempo. Hoje em dia ouve-se falar bastante de representações sendo este termo muito usado em ciências sociais para designar múltiplos fenómenos. Vala (2006) citando Celso Sá referem o uso que este fez da derivação genérica de representação para o campo do pensamento social, como vinculação teórica com outras perspetivas microsociologias e ainda, sob a perspetiva de Berger e Luckmann como sendo: *uma construção social da realidade*.

Segundo Vala (2006) as representações sociais são o produto que resulta das interações entre os indivíduos dentro de um grupo social utilizando a comunicação. Refletem a situação do grupo, os seus projetos, planos e ambições. As representações consideram-se do domínio social segundo um critério quantitativo quando são partilhadas por um conjunto de indivíduos (grupo) e assumem-se como o resultado da atividade cognitiva e simbólica do grupo social, segundo um critério genético, já que se entende que a representação é social quando é produzida coletivamente pelo grupo. As representações também têm uma funcionalidade, fornecem meios para a comunicação e ação. Quando são apoiadas pelas influências sociais da comunicação representam a realidade da nossa vida quotidiana e servem para nos ligarmos uns aos outros. Funcionam como o meio principal de estabelecermos associações com o mundo que nos rodeia sendo assim um elemento muito importante para a comunicação e entendimento entre todos.

O conceito de representação foi reformulado na década de 1960 por Serge Moscovici. Veio opor-se ao positivismo e deu início a um novo paradigma, ao paradigma da sociedade que “pensa”; a sociedade que questiona as teorias que não vêm pontos de contacto entre o individual e o social, que não dão importância à relação entre o pensamento dos indivíduos e o contexto social em que os estes estão inseridos e que influenciam esse mesmo pensamento. A teoria das representações sociais de Serge Moscovici nasce em 1961 com a publicação de *Psychanalyse: son image et son public* e distingue-se por sugerir a existência de um pensamento social resultante das experiências, das crenças e das trocas de informações presentes na vida quotidiana, visando desenvolver uma teoria menos individualista que a psicologia social norte-americana e, também, um posicionamento mais

sociológico para a psicologia social, mediadora entre o homem e o seu meio (Moscovici, 1961, pp. 10-11).

Moscovici centrou o seu estudo na seguinte problemática específica: como é que o homem comum utiliza, transforma e se apropria de uma teoria científica, e outra problemática mais geral: como é que o homem constrói um mundo de significados, ou seja, de que forma os indivíduos em interação social constroem teorias sobre os objetos sociais que permitem a comunicação e a organização dos comportamentos (Vala, 2006). Assim, as representações sociais criam um conhecimento comum que por sua vez dão origem a comportamentos semelhantes dos indivíduos consoante o grupo social de onde vêm.

Moscovici, ao se debruçar sobre o tema das representações, só toma em consideração as representações sociais que se alteram ao longo da história como ele próprio refere:

As representações sociais de que me ocupo não são as das sociedades primitivas nem o que delas resta no subsolo da nossa cultura. São as da nossa sociedade atual, do nosso solo político, científico e humano, e que nem sempre tiveram o tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornaria tradições imutáveis.

Moscovici (1984, p. 181) citado por Vala (2006).

Para Moscovici os indivíduos não são recetores passivos, mas participantes numa sociedade pensante onde elaboram um pensamento social onde constantemente avaliam os problemas e encontram soluções. Não distingue as representações individuais das coletivas reforçando que o indivíduo ao estar sujeito às representações predominantes do seu grupo social é com elas que orienta o seu pensamento. Assim as representações coletivas dão lugar às sociais, verificando que as representações sociais fazem a ponte entre o mundo individual e o social.

Duas obras de referência para a análise das representações sociais são a proposta metodológica de Abric (1994), que consistiu num estudo experimental das representações sociais e a proposta de Doise, Clémence e Lorenzo-Cioldi (1992) que consistiu na análise dos dados no estudo das representações sociais.

As representações sociais têm funções sociais muito importantes, segundo Moscovici (2004), são responsáveis pelos processos formadores e pelos processos de orientação da comunicação e comportamentos. Os indivíduos não se limitam a processar a informação, constroem os seus significados e teorizam sobre o real. Dão também forma às relações

sociais, resolvem problemas, orientam comportamentos, são construtores de significados, teorizam a realidade. Isto vem ao encontro da ideia que os indivíduos e o grupo são pensantes, uma nova forma de olhar para os comportamentos individuais e coletivos, questões que a psicologia social das representações tem procurado responder. Para Moscovici uma representação social define tanto o estímulo que está na sua origem quanto a resposta que o evoca, ou seja, tudo é importante na formação de uma representação social.

Jodelet (1984) citada por Vala (2006) refere que a representação social designa um fenómeno cuja produção é dinâmica, quotidiana e informal de conhecimento, um saber do senso comum com carácter prático orientado para a compreensão e comunicação e para o domínio social, material e ideal de um grupo.

As representações sociais, de uma forma algo simplificada, podem ser vistas sob duas perspetivas diferenciadas. A primeira perspetiva diz respeito ao modo como o indivíduo internamente percebe o que vê exteriormente e o resultado de processos psicológicos do indivíduo que podem ter algum enviesamento, pois são resultado do funcionamento cognitivo deste. A segunda perspetiva considera que entre o mundo exterior e o interior não há rutura, assim a representação não é entendida como uma reprodução mas como uma construção social.

Serge Moscovici (1984) identifica dois universos do pensamento nas sociedades atuais: o universo reificado e o universo consensual. No universo reificado os representantes do saber científico e académico validam o conhecimento a partir de rigores lógicos, metodológicos e objetivos; o saber estratifica-se por hierarquias e há uma compartimentação em atividades. O saber que aqui se reproduz visa uma reprodução ou replicação e fidedignidade. No universo consensual a lógica é natural, legitimada pela atividade intelectual e compartilhada socialmente no quotidiano. Estas produções do saber são voltadas para o saber prático e formam as representações sociais.

McGuire (1986) citado por Vala (2006) distinguiu seis usos do termo social para caracterizar as representações:

- O social é considerado para delimitar representações sobre pessoas ou instituições sociais por oposição as representações sobre objetos não sociais.

- Para referir representações coletivas em oposição às individuais.
- Para referir representações sobre interação social por oposição das que decorrem da experiência individual no sentido de Mead (1934) e Blumer (1969), citados por Vala (2006).
- Delimitar o que se comunica por interação pessoal por oposição a estruturas que guiam as experiências pessoais.
- Visam assegurar a ordem social.
- Algo que transcende o indivíduo (por exemplo, estruturas da língua).

Estas representações mostram o contraste entre os diferentes tipos de relações sociais e a sua repercussão no pensamento social do indivíduo. Este contraste é mais notório e importante do que a distinção entre pensamento individual e coletivo.

Ainda referindo Moscovici, citado por Vala (2006), verificamos que ele distingue três tipos de representações sociais:

Hegemónicas – conceito de representação semelhante ao proposto por Durkheim (1898), formas de entendimento e significados partilhados por um grupo fortemente estruturado (nação, partido, igreja). Estas representações são uniformes, indiscutíveis e coercivas.

Emancipadas – refletem cooperação entre grupos, são resultantes de uma troca de significados diferentes sobre um mesmo objeto. São formas de conhecimento sobre um objeto com alguma autonomia em relação a grupos sociais que as produzem (por exemplo representação de uma doença mental).

Polémicas – estas representações, por último, geram-se no decurso de conflitos sociais, são determinados por ideias diferentes nos grupos sociais e refletem pontos de vista sobre um objeto (por exemplo representações sobre as propinas).

Na educação, as representações sociais são importantes para perceber a relação entre os vários grupos sociais, as suas atitudes e comportamentos em relação à escola. As representações sociais ajudam a perceber a forma como as pessoas constroem a sua

identidade, o que nos ajuda a perceber como é que os professores constroem a sua identidade profissional com a ajuda das ações de formação. No caso da formação contínua as representações que cada professor tem de formação ajudam a construir a sua identidade pessoal e profissional.

Em jeito de síntese podemos dizer que as representações sociais são sistemas de valores, ideias e práticas com uma dupla função: estabelecer uma ordem que permita que os indivíduos vivam em sociedade e facilitar a comunicação entre os membros da comunidade, pois providencia códigos que classificam e nomeiam aspetos do mundo.

Funções das representações sociais

As representações sociais, de uma forma geral, têm como função atribuir um sentido ao real ou a organização do real. Esta função pode ser decomposta em variadas formas. Tajfel, citado por Vala (2006), definiu três funções sociais dos estereótipos: *causalidade social ou explicação dos acontecimentos sociais*, *justificação dos comportamentos* e *diferenciação social* – estas funções podem ser aplicadas às representações sociais.

A função de causalidade social, ou explicação dos acontecimentos sociais, explica a causa de fenómenos sociais e a formação de estereótipos e relaciona-se com a identidade social de um indivíduo que é resultante da forma e do conhecimento de como ele pertence a determinados grupos sociais. O processo de construção de estereótipos permite a construção de uma identidade grupal. A aquisição e o desenvolvimento da identidade grupal está diretamente relacionada com a percepção que o indivíduo tem do seu lugar na sociedade por comparação com outros indivíduos e outros grupos sociais.

Grupos sociais que apresentam comportamentos sociais semelhantes dão origem a acontecimentos sociais com características próprias do grupo semelhantes entre si e são resultantes da atividade deste.

A função da justificação dos comportamentos e diferenciação social explica os comportamentos a partir das ações ocorridas entre grupos sociais e diferencia-as positivamente relativamente a outros grupos sociais. Quando um indivíduo deixa de se

identificar com um determinado grupo social ele faz a transição para outro grupo com o qual se identifica mais.

2.1.1.1 Representações sociais e explicações dos comportamentos e das relações sociais

Consideram-se dois caminhos com os quais podem ser estudadas as relações entre atribuição causal e representações sociais. Um caminho possível é as atribuições serem vistas no quadro de meta-representações sobre o homem. Num segundo caminho, as atribuições sobre um comportamento ou um fenómeno social devem ser estudadas tendo em consideração quais as representações que existem sobre esse comportamento ou fenómeno.

O quadro das meta-representações sobre o homem e a sociedade mostra-nos como a partir de uma ideia de homem (entidade ontológica, comportamental e interaccional e outras), o homem filtra a forma como produz um conhecimento de si próprio, sobre o seu comportamento e o que acontece na sociedade humana. As representações também funcionam neste processo, se atendermos que as representações sociais são teorias práticas sobre objetos particulares e que elas envolvem uma dimensão de explicação e argumentação quando os indivíduos se questionam sobre fenómenos sociais, e vão buscar as teorias que têm sobre esses fenómenos. É no quadro dessas teorias que procuram e estruturam as explicações.

Hewstone, citado por Vala (2006) numa obra cujo tema era a articulação de níveis de análise e a atribuição causal, mostrou uma vasta pesquisa de literatura sobre as explicações do senso comum relativamente a alguns problemas sociais (pobreza e desemprego). Hewstone concluiu que fenómenos aparentemente próximos têm explicações diversas. A explicação para a pobreza tem um predomínio do tipo individual enquanto as explicações para o desemprego tem explicações do predomínio do tipo social. Isto acontece porque há representações sociais relativamente consensuais sobre estes fenómenos, mas organizadas em volta de crenças diferentes, levando assim a explicações diferentes.

2.1.1.2 Representações sociais e comportamentos

As representações sociais, muitas vezes enraizadas dentro de nós, orientam comportamentos que racionalmente não são passíveis de explicação, como nos dizem Nisbett e Wilson citados por Vala (2006). Não somos, muitas vezes, bons relatores dos nossos comportamentos e das suas causas. Por vezes não conseguimos explicar porque agimos de determinada forma. Racionalmente não conseguimos dar resposta a interrogações sobre determinados comportamentos e agimos por instinto.

Nos estudos experimentais de Codol (1972) e Abric (1987) estavam em causa representações que os sujeitos controlam e dominam para dar as respostas mais adequadas às situações, controladas ou não. A maior parte dos nossos comportamentos corresponde às representações sociais que temos e respondemos sob a forma como achamos que devemos responder.

A funcionalidade das representações sociais como orientadoras de comportamentos referem-se a comportamentos representacionais, ou seja, se pensarmos ao nível de análise da ação as representações são modos desejáveis de agir; proporcionam a construção do significado do objeto estímulo e da situação no conjunto; dão sentido e justificam comportamentos. As relações entre as representações e a ação pressupõem uma conceção do sujeito da ação como ator, mas muitas vezes a ação é mais um resultado de fatores externos e pressões situacionais. Aqui o sujeito funciona mais como analista do que ator que faz corresponder posteriormente uma representação para dar sentido ao comportamento observado. Nestes casos dá-se uma dissonância cognitiva, ou seja, a atividade cognitiva vem depois do comportamento.

As representações que professores, alunos e pais têm da escola vai influenciar a sua ação no processo educativo. O conceito de representações de escola que passamos a considerar é o de Gilly (1989), segundo o qual a representação que cada um tem de escola é uma construção original que cada ator faz da realidade e que visa legitimar a sua ação dentro da organização escolar. A formação contínua que cada professor realiza vai condicionar a sua construção e modo de ver a realidade.

2.1.1.3 Representações sociais e diferenciação social

Atendendo a que cada grupo tem as suas representações sociais, também as representações sociais diferenciam os grupos sociais. Esta posição faz com que as representações sociais criem fenómenos de diferenciação social e de identidade social. As relações no grupo modelam as representações. Doise (1973) mostrou que as relações entre grupos levam a modificações adaptativas nas representações e a atribuir a outro grupo características que por vezes leva a comportamentos discriminatórios, isto por um lado. Por outro lado as representações também determinam uma direção nas relações entre grupos, estes têm um sistema de representações que permitem antecipar o comportamento dos outros e programar a ação.

2.1.1.4 Representações sociais e formação

Para que a formação se realize com êxito é preciso haver um sistema de categorização e interpretação comum e uma linguagem partilhada. As representações sociais são o suporte da comunicação e do ato comunicativo que são o suporte da formação contínua. Nem sempre a comunicação é pacífica e geradora de consensos. Muitas vezes são atos de discussão, debate e argumentação tanto dentro do grupo como fora dele. Quando se comunica argumentando ativa-se e discutem-se representações, por essa razão considera-se muito importante que os professores reflitam e opinem sobre as formações que realizam é também muito importante que transmitam as suas opiniões e experiências. É muito importante esta partilha de informação para os processos de apropriação de representações e de escolha das formações.

Para Vala (2006), as representações sociais assumem uma funcionalidade específica de contribuir para a diferenciação delas próprias, ou seja, contribuem para a formação dos indivíduos e para os processos de comunicação e orientação dos comportamentos. Se pensarmos em termos de formação contínua, podemos entender que as escolhas das ações feitas pelos professores dependem das representações sociais que estes têm acerca destas mesmas ações. Importa agora perceber como se processam as escolhas e a tomada de decisão.

Vala (2006) refere que a psicologia social cognitiva e a psicologia cognitiva tentam perceber nos seus estudos o modo como é processada a informação e a forma como são tomadas as decisões, processos que são designados por “sistema operatório”. Vala relaciona as representações sociais com estes processos uma vez que estas acentuam a coerência social das escolhas ou raciocínios e a forma como estes se interligam com as operações cognitivas básicas. Estas regulações sociais resultantes deste processo vão-se atualizando em contextos específicos. Refere também que a pesquisa tem mostrado que as práticas sociais são quase sempre coerentes com as representações sociais que se tem das situações. Quando isto não acontece assiste-se a uma transformação de representação.

Em jeito de conclusão podemos dizer que as representações sociais são um processo que permite um conhecimento comum do que é a formação contínua e um processo que permite efetuar a seleção e escolha desta mesma formação.

2.2 Formação de Professores

O processo de Bolonha veio trazer grandes alterações na formação de professores. Na década de 1990 em Portugal ficou definido que todos os professores de todos os níveis de ensino teriam de ter uma formação ao nível da licenciatura. A exigência na formação inicial de professores aumentou deixando de ser ao nível do bacharelato e passando a ser ao nível da licenciatura. O número de anos de estudo aumentou assim como o número de disciplinas. Para além da formação inicial também a partir da década de 1980 começou a ouvir-se falar de fazer outra formação que acompanharia o professor ao longo da sua carreira. Para Formosinho (2009) o professor passa a ter que possuir uma sólida formação de base e estar recetivo a uma formação contínua e continuada.

Todas estas transformações colocaram problemas às instituições de formação existentes que tiveram de se reformular. Esta reformulação também abriu portas a outras instituições que entretanto foram criadas, para dar resposta às exigências formativas que se impunham e que viam nestas uma nova forma de gerar riqueza criando um negócio da formação de professores.

Segundo Ponte (2005) a reformulação da formação inicial de professores não significou que se tenham resolvido todos os problemas que se colocaram devido a esta transformação. Uma das questões que ainda se encontra por resolver é a questão da certificação de habilitações. O sistema atual em que cada instituição atribui uma classificação sem que haja regulação ao nível dos critérios levante problemas nos concursos de professores, onde o primeiro critério de ordenação das listas é a nota final.

Há quem proponha como forma de resolver este problema instituir um exame que todos fariam à saída dos cursos. Esta não seria a melhor forma de resolver o problema já que, punha em causa as instituições e seria o oposto das boas práticas profissionais. Ponte (2005) propõe como forma de resolver este problema, a implementação de um processo efetivo de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial a partir da definição de critérios rigorosos de classificação por parte das instituições.

Serralheiro (2005) levanta outra questão relativamente à formação inicial e que tem a ver com o fato de se saber como é que as instituições perspetivam e põem em prática os projetos de formação. Segundo este autor é muito importante que haja uma lógica de reflexão sobre a sua prática, ou seja é urgente e importante que as instituições deem mais atenção às suas práticas e verifiquem se estas se adequam à realidade e que tenham algum grau de exigência já que se trata da formação de professores e são estes que irão ter um papel fundamental na formação dos cidadãos do futuro.

Outra questão tem a ver com os formadores. Estes também têm que ser qualificados e precisam de ter uma qualidade muito importante que é a de saber avaliar a qualidade do seu trabalho. Têm também que estudar muito para estarem sempre atualizados e para poderem ajudar os formandos com os problemas com que estes se deparam.

Finalmente uma última questão diz respeito à colaboração entre instituições de formação e as escolas, pois não se pode pensar em dissociar a profissão de professor de um projeto de escola. A formação, para fazer sentido e ter alguma utilidade prática, tem que ser ligada a projetos profissionais e organizacionais para que esta seja eficaz (Nóvoa, 1995; Correia, Caramelo & Vaz, 1997). Sabendo que a formação tem de estar ligada a projetos profissionais e organizacionais, os professores também têm que estar preparados para intervir nas organizações e instituições. Segundo Leite (2003) as instituições de formação

inicial de docentes devem promover o desenvolvimento de competências para que estes possam intervir de forma autónoma e criativa nos contextos situacionais reais. Para que os professores possam intervir em contextos reais têm que estar preparados para a evolução dos tempos e as transformações sociais e legislativas a ela associadas. Perrenoud (2000) chama-lhes os novos encargos definidos para os professores e resultam das constantes renovações do ensino. Para ir ao encontro de todas estas mudanças do ensino, este autor define dez áreas de competências a desenvolver, que podem servir para uma referência do que seria desejável que fosse a profissão docente. São elas: organização e animação de situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens; trabalhar em equipa; participar na gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e gerir a sua própria formação contínua.

A avaliar pelas competências definidas por Perrenoud (2000), como sendo necessárias a desenvolver pelos professores, podemos dizer que a profissão de professor tem-se transformado bastante nos últimos tempos e que muitos desafios têm sido colocados aos professores.

Formação contínua conceito geral

Começamos este ponto por definir o que entendemos por formação contínua. A formação contínua é aquela que é feita para além da formação inicial que o professor faz para ser integrado na carreira e acompanha-o ao longo da sua vida profissional. Está enquadrada na legislação Portuguesa sobre o ensino e é obrigatória a sua realização por parte dos professores. A formação de professores não se esgota na formação inicial. Este processo da formação tem que ser um processo constante e contínuo que deve estar presente durante toda a vida profissional dos professores, deve ser um meio de atualização e de desenvolvimento profissional.

Para Hargreaves (1998), o ensino e a aprendizagem profissional que são pedidos aos professores alterou-se bastante e já não é o que era há uns anos atrás. Esta afirmação não podia ser mais verdadeira e perfeitamente verificável se olharmos para a escola de hoje. A

natureza do trabalho do professor modificou-se no sentido em que para além de terem de proporcionar aprendizagens, precisam também de dominar um grande leque de competências para intervir nas situações em sala de aula. O professor, tal como é fácil de perceber, assume um papel de extrema importância em todo o processo de ensino-aprendizagem apesar de não ser ouvida a sua opinião na tomada de decisões.

Segundo Ponte (2014) os professores têm que ter algumas capacidades e qualidades para o exercício das suas funções. Segundo este autor os professores têm que ter qualidades humanas e profissionais para se relacionarem bem com os alunos e para lidarem com os problemas que surgem nas escolas. Algumas capacidades fazem parte da personalidade e vivências dos professores, mas existem outras que dependem da sua capacidade de atualizar conhecimentos e da frequência de uma formação adequada.

Ponte (2014) tal como outros autores, entre os quais Formosinho (2009), falam de uma formação que assumia o formato escolar, com conhecimentos sistematizados e organizados, mas exteriores à profissão. Este formato aplica-se tanto na formação inicial como na formação contínua e também na profissionalização em serviço. A formação passou a fase de afirmação e desenvolvimento para entrar de seguida numa fase de reflexão. O conceito base da fase da reflexão é o conceito de desenvolvimento profissional. Nóvoa (1991) refere que esta é uma fase que diz respeito aos processos de desenvolvimento do próprio professor. Aqui o professor tem um papel muito importante pois é ele que assume o papel principal no seu crescimento enquanto profissional.

Ponte (1998) refere que os conceitos de formação e desenvolvimento podem considerar-se em polos opostos. Enquanto a formação é um movimento de fora para dentro, ou seja, do curso e do formador para o formando. O desenvolvimento profissional é um movimento de dentro para fora, *i.e.* do professor para o ambiente em que está inserido. O professor tem que agir, mostrar o que é capaz de fazer e atuar no meio em que se insere.

A sociedade atual vive uma grande instabilidade e encontra-se em constantes e rápidas mudanças. Cada vez mais se espera que os métodos e contextos de aprendizagem se adaptem a uma grande diversidade de interesses, necessidades e exigências da sociedade e do indivíduo. Espera-se que a escola contribua para a promoção da igualdade de oportunidades, que contribua para o crescimento económico e progresso a partir do

desenvolvimento humano. Pretende-se que prepare os cidadãos para um exercício pleno de cidadania, que promova a qualidade de vida e a empregabilidade.

Com vista ao desenvolvimento das competências essenciais e de base é necessário que os professores realizem formação contínua ao longo da sua carreira docente. Quando se fala em formação para a sociedade do conhecimento os professores como entidades promotoras dessa formação não podem ser esquecidos e devem ser eles os primeiros a realizar formações. A oferta de formação tem que ir ao encontro da procura.

A formação contínua não pode resumir-se à frequência de ações de formação pontuais e desarticuladas com o contexto, com vista somente à obtenção de “diplomas”, “certificados” ou “créditos” que ajudam os professores a progredir na carreira. Os professores realizam a formação, mas por outro lado a formação também tem que estar adaptada ao contexto onde estes professores estão inseridos. Segundo Correia, Caramelo e Vaz (1997) a formação não se destina só aos professores, ela também tem que pensar nas escolas em que estes trabalham e no contexto onde estão inseridas. Nóvoa *et al* (2004), citando Albano Estrela que sempre se dedicou a estudar o ensino e a formação de professores, reforçam a ideia que atrás foi transmitida. É-nos dito que não é possível realizar nenhum estudo científico ou projeto sem conhecer a realidade onde estes se vão inserir. Da mesma forma os conteúdos dos projetos de formação de professores deveriam estar enquadrados no Perfil de Desempenho Profissional publicado no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.

A formação contínua também tem que ser não só qualificadora, como tem que ser qualificante, ou seja, ela tem que ser útil para os professores e para as escolas senão não faz sentido realizá-la e os professores não conseguem encontrar nela nenhuma utilidade. Esta aproximação entre a formação e a organização é pedida com base nos efeitos indiretos dos cursos que existem e que não possuem nenhuma relação com a situação do trabalho. Não é só a ligação com o contexto que é importante. O saber e competências que os professores têm também são muito importantes. Se partirmos do pressuposto que a realidade em que vivemos é uma construção social e que, para a construir e compreender é preciso interpretar os significados que se atribuem às experiências quotidianas, neste sentido o professor é muito importante para os alunos porque funciona como um transmissor de saberes e um modelo. Segundo Boltanski, citado por Sarmiento (2009), é

através do professor que todas as ações pedagógicas ganham significado, daí a importância da formação de professores ao longo da sua vida profissional. Os professores também são influenciados na sua ação pela família, amigos, escola de formação inicial e os pares que com eles trabalham.

A forma como encaramos a escola também tem que se alterar, a escola tem que ser um espaço educativo para professores e alunos, um espaço onde os professores trabalham, mas ao mesmo tempo um espaço onde possam formar-se é o que nos dizem Nogueira, Rodrigues e Ferreira citados por Formosinho (2009). Para Escudero e Bolívar (1994), isto também é muito claro. Estes autores também nos dizem que a escola é o contexto natural e mais básico para o desenvolvimento curricular e para a formação dos professores e que este desenvolvimento dos professores contribui para a melhoria da educação e das organizações educativas.

O futuro das sociedades passa pela escola, é ela que forma os cidadãos do futuro e a sua influência na sociedade é muito importante porque transmite os valores desta mesma sociedade. Para Fullan (1993), o futuro do desenvolvimento das sociedades está dependente da capacidade dos professores se adaptarem às mudanças, aprenderem com elas e ajudarem os seus alunos aplicando o que aprenderam. Os professores para poderem dar resposta a este tipo de sociedade do conhecimento têm que participar ativamente na sociedade e criar situações de aprendizagem que ajudem os seus alunos a ser autónomos ao longo da vida. Apresenta-se uma nova relação do professor com o currículo. O currículo passa a ser entendido como um direito do aprendente. Ele passa a ter de apreender vários saberes que irão ser necessários à sua vivência num mundo cada vez mais complexo e instável.

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro evidencia uma nova conceção de professor ao referir-se a este como um gestor e decisor com capacidade de encontrar respostas adequadas aos contextos. Refere ainda alunos e professores a intervirem na avaliação, na construção e regulação de aprendizagens. Perceciona-se o que Roldão (1999) refere como uma aposta de gestão do currículo diferente, baseado em princípios de reconstrução, diferenciação e construção do currículo em função dos alunos. Neste decreto aparecem novos termos até aí desconhecidos, como “projeto educativo” e “projeto curricular de

turma” que sugerem uma adequação do currículo aos alunos e às turmas, feita pelos professores e pelas escolas.

Assume aqui grande importância a formação contínua já que esta deve promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências para a educação. Segundo Rodrigues e Esteves (1993) a formação contínua acontece ao longo da carreira profissional dos professores e vem depois de uma certificação inicial adquirida através de uma formação inicial.

Formosinho (1991) defende também esta sequência de formação de professores e diferencia ainda a formação contínua da inicial não pela diferença de conteúdos e metodologias, mas sim pela diferenciação de destinatários. A formação contínua é oferecida aos adultos com experiência de ensino o que vai influenciar os conteúdos e metodologias usados. A formação inicial é uma primeira fase de um longo processo de desenvolvimento. Autores como Garcia (1999) e Formosinho (2009) designam a formação contínua de “desenvolvimento profissional”.

A formação contínua considerada como desenvolvimento profissional é um processo que não termina na formação inicial, que se mantém e que constitui um processo de atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos. Deve permitir aos docentes oportunidades de aprofundarem os conhecimentos, atualizarem técnicas, adotarem novas atitudes e produzirem novos saberes e algum dinamismo na investigação portuguesa (Pintassilgo, Mogarro e Henriques, 2010). No entanto, ainda há muito a fazer em relação às instituições de formação e ao conhecimento das práticas de formação. O que interessa reter é que a formação inicial e a formação contínua devem ser um todo contínuo e sequencial. A formação é um processo que implica uma interação entre um formador e um formando e a sua intenção será a de alterar algo no processo ensino aprendizagem.

A importância que se tem dado à formação contínua decorre do reconhecimento da importância que esta assume na progressão da carreira, mas principalmente na construção de uma identidade profissional. Apesar de ajudar na construção de uma identidade profissional, tem-se verificado que os estudos separam a formação dos professores do ensino básico da formação dos professores do ensino secundário. Isto não se percebe muito bem por que é que acontece, uma vez que a formação do aluno é um todo, para a qual

todos contribuem e da qual não se pode considerar que haja duas realidades distintas. Igualmente não se percebe já que os professores constituem uma única classe com uma formação inicial semelhante. Atualmente isto não se verifica e nas ações de formação encontramos professores de vários níveis de ensino a aprenderem em conjunto.

Para Ján Figel' (2007), Comissário Europeu responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude estas são algumas das suas propostas para melhorar a qualidade da formação de professores:

1º - A formação inicial tem de ser de alta qualidade, tem que fornecer um conhecimento sólido de pedagogia, da disciplina a lecionar e, ao mesmo tempo, tem que englobar teoria e prática. Vários estados membros já exigem aos seus professores um mestrado e apresentam com frequência bom desempenho em avaliações internacionais.

2º - Os professores precisam de manter atualizadas as suas competências nas disciplinas que lecionam. A prática da aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade absoluta.

3º - Para que se mantenham atualizadas as *skills* dos professores a oferta de formação tem que ser um sistema único coerente e financiado de forma apropriada.

4º - Espera-se dos professores que criem uma cultura de valores profissionais e que expandam o conhecimento profissional. Os professores precisam de adotar uma cultura de reflexão.

Vários autores têm-se dedicado ao estudo da formação contínua dos professores em Portugal. Um investigador de referência nesta área é António Nóvoa, como se pode verificar em várias das suas obras: “Profissão Professor” (1991), “Vidas de professores” (1992b), e ainda outro exemplo de (1992a) é “Os professores e a sua formação”. Estas obras referenciadas falam sobre a vida profissional dos professores, as suas experiências de vida, a relação entre a sua profissionalização e o desenvolvimento das ciências da educação, as suas preocupações, medos, incertezas e outros temas. Segundo Nóvoa (2009) os professores ocupam novamente um lugar de destaque e segundo ele há que aproveitar esta nova importância que se lhes atribui e devem encontrar-se novos modelos na sua

formação. Segundo ele, o lugar dessa formação deve ser a escola pois é esse o lugar privilegiado para se realizarem as aprendizagens. Ele diz que é preciso passar a formação para dentro da formação, compara a profissão de professor com a dos médicos onde os casos são estudados em conjunto. Ele refere como exemplo para resolver os casos de insucesso escolar o estudo feito com os professores na escola pode ter mais sucesso já que é esse o local onde as práticas pedagógicas utilizadas podem ser discutidas em conjunto.

Considerando que os professores são os principais agentes de mudança e de melhoria de qualidade de ensino, torna-se de extrema importância a formação contínua dos professores já que é através dela que muitas vezes os professores entram em contato com novas realidades e inovações educativas. No entanto, segundo Flores e Simão (2009) duas questões importantes surgem ligadas à formação. A primeira é perceber se ela realmente produz efeitos nas práticas dos professores. A segunda dificuldade está na reprodução da sua prática pedagógica na formação e traduzir nesta o que experimentaram.

A formação contínua tem-se mostrado pouco produtiva porque nem sempre é posta em prática no dia-a-dia das escolas. Isto acontece muitas vezes porque a formação não diz nada aos professores que a realizam. Não lhes acrescenta nada de saberes nem os auxilia na sua vida diária. Segundo Day (2001) os professores não se podem formar passivamente, eles têm que ser ativos e participar na tomada de decisões e nos processos da sua aprendizagem. Para este autor é muito importante a formação e o desenvolvimento profissional e a importância que os professores atribuem aos processos de aprendizagem.

Para Flores e Simão (2009), a formação de professores e a importância desta tem sido muito falada na literatura da especialidade e no discurso político, como forma de melhorar os resultados dos alunos e das escolas. Reconhece-se a sua importância, no entanto os recursos disponíveis para a formação são reduzidos. É por isso que perante este cenário Nóvoa (2008) nos diz que a atualização e desenvolvimento profissional dos professores estão muito aquém da mera realização de cursos de formação. Os professores têm que tirar partido e aplicar o que aprendem. A formação para além de ter que ter outra estrutura, também quem realiza a formação não pode ser só para acumular formações ou “créditos”. A forma de encarar a formação da parte dos professores tem que ser diferente. Os professores têm que encarar a formação como uma forma de desenvolvimento profissional e adquirirem novas competências que lhe serão úteis na sua prática profissional.

Segundo Alonso (2003) no seu estudo sobre formação de professores, a formação fica reduzida a cursos pontualmente frequentados pelos professores com vista à progressão na carreira. A formação constitui assim uma obrigação para subir na carreira e um descanso para quem se encontra no topo e que não precisa de a realizar. Segundo os ciclos de vida profissional propostos por Huberman (1992), o topo da carreira atinge-se cada vez mais cedo, dando origem a diversas injustiças discriminatórias e falta de formação destes professores. Segundo este autor cerca de 30 a 40 % dos professores não fazem formação pelo fato de serem dispensadas desta obrigação. Se juntarmos a estes números os dos professores que se encontram em cargos de gestão que também não precisam de fazer formação, ficamos com muitos professores que não realizam formação. Estas e outras razões fazem com que a formação contínua muitas vezes assuma um carácter de obrigação e de contrariedade pelas desigualdades e injustiças que promove.

Alguns autores como Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) constataram que existe da parte dos professores e educadores uma resistência face ao atual modelo de formação que assenta na obrigatoriedade e que gera por si só uma desmotivação e desinteresse. Segundo ainda estes autores este modelo não consegue fazer passar a ideia de escola – comunidade autónoma multicultural na qual o professor tem que ser um indivíduo reflexivo, autónomo, investigador e crítico. A formação tem que surgir cada vez mais das necessidades dos professores e educadores e tem que ser um contínuo na vida destes, e tem que haver a necessidade de conceptualizar e de a prolongar ao longo da vida profissional.

Numa outra linha de investigação Torres (1995) associa a formação de professores à profissionalização, argumentando que o trabalho do professor tornou-se mais complexo e difícil requerendo maiores níveis de profissionalização que associa a modificação de saberes e as novas condições de trabalho. Falando do campo da profissionalização, segundo Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) a profissionalização está longe de realizar o que promete que é a qualidade da função docente e valorização social. Para estes autores ela promove a burocratização do trabalho docente, a competição e a maior segmentação dos professores.

Voltando ao tema da formação, podemos dizer que esta não se destina só, ou não se deveria destinar só aos professores, deveria também destinar-se às escolas. O sistema de formação contínua para produzir efeitos deve ser elaborado a partir da escola, pois é nela

que se desenvolve a profissão e os processos, métodos e técnicas que permitem o ajustamento entre teoria e prática. A formação tem que estar ligada a projetos profissionais e organizacionais pelo que se deve conjugar a oferta com a procura (Nóvoa, 1995).

Nóvoa (2014) apresenta alguns elementos chave que devem ser considerados na formação contínua de professores. Segundo este autor é importante que exista prática mas é muito importante que esta se apoie numa teoria; é importante que haja um enquadramento coletivo mas também deve haver um projeto pessoal da parte do professor. Para este autor há sete perspetivas fundamentais que têm vindo a surgir na formação, são elas: a colaboração entre professores; a prática; a focagem da aprendizagem no aluno; a integração entre o conteúdo da formação e a pedagogia; a investigação profissional; a mudança nos contextos profissionais e tecnologias e o uso de novos recursos.

A formação tem vindo a transformar-se para se adaptar a novas exigências e por forma a fazer algum sentido para os professores. A formação ligada a projetos pode constituir um fator de mudança, mas não se conseguem mudanças sem partir da vontade dos professores nem faz sentido obrigar os professores a frequentarem ações isoladas, descontextualizadas, cujo único objetivo é obter créditos para progredir na carreira. Falar de formação de professores implica falar e refletir sobre o que é o ensino e o que é ser professor. A necessidade de se alterar o formato da formação de professores adaptando-o às necessidades inerentes às transformações que o ensino tem vindo a sofrer tem sido bastante reconhecida por diversos autores (Perrenoud, 1993; Pacheco e Flores, 1999; Albano Estrela, 2001; Day, 2003).

No campo da formação de professores já se realizaram alguns trabalhos pioneiros como o de Sikes *et al* e o de Goodson e Sikes, citados por Goodson (2008), que têm sido muito úteis para a compreensão das carreiras dos professores e transmitido conhecimentos preciosos sobre a maneira como os professores constroem e veem a sua carreira no ensino.

Para Ceia (2010) muito ainda deve ser feito no campo da formação contínua de professores e segundo ele tem que haver uma intervenção legisladora urgente. É muito importante que se faça algo, pois a maior parte das formações aprovadas e frequentadas não têm avaliação. O grande problema das formações realizadas é que a maior parte do

conhecimento que se adquire perde-se e não é aplicado. Assim sendo, muitos recursos bastante válidos que podiam ser úteis para a educação são ”desperdiçados”.

Legislação sobre formação contínua de professores

Analisando a legislação Portuguesa que encontramos sobre formação de professores, verificamos que esta é recente e que não tem sofrido mudanças de carácter significativo. Em 1963, segundo o Decreto-Lei nº 27084/36 de 14 de outubro, já se podia ler que os professores tinham por obrigação ir aperfeiçoando-se continuamente sob pena de incorrerem em processo disciplinar.

Em 1973, na Base XXVI da Lei nº 5/73 de 25 de julho, podia ler-se

A formação permanente dos agentes educativos constitui obrigação do estado [...] e deverá ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar a atualização dos conhecimentos e o aperfeiçoamento da preparação pedagógica e a favorecer a promoção de mobilidades profissionais.

Decreto-lei nº 5/73 de 25 de julho

Na década de 1980 a problemática da formação ganha destaque, aparecem várias entidades que promovem ações de formação. Formosinho (2009) chama a estas formações medidas de “reciclagem” ou de “atualização” já que não têm carácter formal; assentam no voluntariado e são de curta duração. É com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) que a formação começa a ter o formato que tem atualmente.

O primeiro registo significativo sobre formação de professores que se pode encontrar na legislação Portuguesa encontra-se em 1986 na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Na LBSE dá-se relevo à formação consagrando-a como um direito que assiste a todos os professores e educadores e outros profissionais da educação como se pode verificar no artigo nº 35 no nº 1. Neste mesmo artigo no ponto nº 2 refere que a formação deve ser diversificada para complementar, aprofundar, atualizar os conhecimentos e competências para que se torne possível uma mobilidade e progressão na carreira.

Começa a dar importância à formação de professores com a LBSE, mas só na década de 1990 é que realmente se estrutura um verdadeiro sistema de formação contínua com o Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro. Neste Decreto-Lei salientam-se três grandes

objetivos da formação contínua: melhorar a competência profissional dos docentes em vários domínios; incentivar os docentes a inovarem educacionalmente para melhorarem a qualidade do ensino; promover a aquisição de novas competências da sua especialização para modernizarem e diferenciarem o sistema educativo. Este decreto também especifica áreas de formação e as metodologias a adotar na formação. Estas metodologias podem ser por curso, módulos, disciplinas singulares, seminários e outras centradas em contextos escolares, como oficinas de formação estágios ou projetos. Como instituições responsáveis pela oferta de formação temos, instituições de ensino superior, centros de formação, centros de associações profissionais, serviços de administração central ou regional da educação.

A formação teve um grande incremento na década de 1990 com a publicação do estatuto da carreira docente em 1990 e com ele veio a criação de um sistema de acreditação e creditação que foi articulado com a progressão dos docentes na carreira. O forte investimento que se fez na formação contínua de professores na década de 1980 e 1990 fracassou porque segundo (Nóvoa, 1995), havia uma confusão muito grande entre o que era formar-se e formar; o desenvolvimento profissional era estimulado de forma individual e não coletiva; a formação não foi criada numa lógica crítica-reflexiva; a formação não resultou de um trabalho de reflexão crítica e de construção e reconstrução de uma identidade profissional e pessoal; não houve reflexão na ação nem reflexão sobre a ação e por último não houve diversificação dos modelos e das práticas de formação com o saber pedagógico e científico.

A formação em Portugal continuou a ter bastante importância e a fazer parte da legislação sobre educação. Assim o sistema nacional de formação contínua só foi criado em 1992 pelo Decreto-lei nº 249/92 de 9 de novembro e segundo este decreto a formação era um direito e um dever dos professores, sendo também uma condição para a progressão na carreira. A formação contínua desempenha aqui um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Os centros de formação de associação de escolas começam a aparecer nos finais de 1992 e início de 1993 e surgem de uma vontade de resolver os problemas da reforma e da progressão na carreira. Este sistema visa cumprir com as prioridades formativas nacionais

e por outro lado com uma tentativa de fazer uma formação centrada nas escolas com a figura dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) que situam dentro das escolas. Os CFAE deviam consultar e apoiar-se na comissão pedagógica já que esta tem representação de todas as escolas associadas para que a formação suprimisse as necessidades das escolas associadas.

Para Formosinho (2009) este modelo de formação contínua emerge de um modelo escolar de carácter universal, obrigatório e gratuito e a filosofia deste modelo encontra-se patente no preâmbulo do Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de novembro. Segundo este decreto a formação passa a ser um dever dos professores, passa a ser obrigatória e generalizada, veio falar da valorização das práticas pedagógicas dos professores e associa uma formação de qualidade a uma formação que seja centrada na escola e nos projetos que aí se desenvolvem. Este documento pretende contribuir para uma nova visão de formação de professores, uma nova filosofia que realça a relação entre a formação e o trabalho desenvolvido pelos professores por forma a melhorar a qualidade do ensino e as aprendizagens. Com este decreto passa a dar-se mais importância aos centros de formação das associações de escolas e vários são os que aparecem nesta altura com base na filosofia deste decreto.

Como objetivos da formação apresentados no Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de novembro, temos: melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem; aperfeiçoamento de competências profissionais em vários domínios; incentivo à autoformação, à investigação e inovação; aquisição de competências e capacidades para favorecer a construção da autonomia das escolas e dos projetos educativos; promoção de mudanças nas escolas; apoio a programas de reconversão profissional, mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

No Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto estabelecem-se e operacionalizam-se as dimensões que os profissionais da educação devem desenvolver na atividade docente sendo, por isso, elas próprias, parte integrante dos conteúdos no processo de orientação pedagógica. São estabelecidas no documento quatro principais dimensões a desenvolver, são elas: a dimensão profissional, a social e ética; o desenvolvimento do ensino e aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Todas estas dimensões são muito importantes e todas

merecem destaque. No entanto é na última que se pede ao professor que reflita sobre as suas práticas e que valorize o trabalho de equipa como forma de enriquecimento da formação e da atividade profissional, que participe em projetos relacionados com o ensino e aprendizagem e desenvolvimento de alunos e que desenvolva competências numa perspetiva de formação ao longo da vida.

O Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro reforça a adequação das ações de formação às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes. Também reforça a importância de se realizarem ações relacionadas com o Agrupamento de escolas e de acordo com o projeto educativo e o plano anual de atividades. Traz alterações ao regime jurídico de formação contínua de professores referindo que as ações só são relevantes para apreciação curricular e progressão na carreira se forem concluídas com aproveitamento.

O Decreto-Lei nº 18/2011 de 2 de fevereiro realça a importância da formação contínua de professores em contexto. Reforça a ideia que a formação devia evoluir para modelos mais contextualizados, nos quais se devia ter em conta as necessidades reais de cada contexto escolar, devia também utilizar modalidades de formação centradas na escola e nas práticas dos professores. Analisando a nova legislação, o Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro, sobre a formação de professores notam-se diferenças significativas relativamente aos decretos anteriores. Segundo este decreto a melhoria da qualidade do ensino passa pela valorização profissional dos professores conseguida pela formação contínua. Neste decreto verifica-se uma mudança de paradigma na formação docente centrando o seu sistema de prioridades nas que são identificadas na escola e no desenvolvimento profissional. A identificação das prioridades tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes. Este decreto fala em mobilizar recursos e experiências para garantir a qualidade da formação, criando dispositivos de regulação diversificados onde se destaca a introdução da monitorização que vai permitir recolher informação importante para a tomada de decisões.

As modalidades de formação passam por cursos, oficinas, círculos de estudos e passa a haver uma novidade que é o reconhecimento de formação de curta duração. Vão-se privilegiar as metodologias de ensino a distância e as redes de plataformas eletrónicas. As entidades formadoras são as CFAE, as instituições de ensino superior e os centros de formação de associações profissionais e científicas sem fins lucrativos.

A acreditação e creditação são da responsabilidade do Conselho Científico – Pedagógico da formação contínua. A avaliação externa compete à Inspeção Geral de Educação e Ciência.

Segundo este decreto os princípios sobre os quais assenta a formação são:

- Melhoria de qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;
- Contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa;
- Adequação das necessidades e prioridades de formação às escolas e docentes;
- Valorização da dimensão científica;
- Autonomia científica e pedagógica das entidades formadoras;
- Cooperação institucional entre estabelecimentos dos vários níveis de ensino e associações científicas e profissionais;
- Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e de oferta formativa.

Dos docentes espera-se que consigam concretizar os projetos educativos e curriculares, que melhorem a qualidade do ensino e os resultados dos alunos, que haja partilha de conhecimentos e capacidades, que se difundam conhecimentos que permitam melhoria dos projetos educativos e curriculares, que se aperfeiçoem e se desenvolvam profissionalmente e que o desenvolvimento profissional contribua para a melhoria dos resultados escolares. Neste último objetivo pode subentender-se que se espera que a formação altere e melhore as práticas que permitem obter melhores resultados da parte dos alunos. Pressupõe também que haja uma divulgação e partilha de conhecimentos.

Outra das novidades deste decreto é a duração das ações de formação contínua. As ações terão uma duração mínima de doze horas e as de curta duração, que são as que aparecem pela primeira vez, terão duração mínima de três horas e máxima de seis horas.

Relativamente às áreas de formação elas passam pelas matérias curriculares de docência; prática pedagógica e didática; formação educacional e das organizações educativas; administração escolar e administração educacional; liderança, coordenação e

supervisão pedagógica; formação ética e deontológica; tecnologias da informação e comunicação aplicadas à didática e gestão escolar.

Segundo Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) na caracterização das políticas sobre formação de professores existe uma plataforma comum de análise em função das políticas globalizadas dominadas por critérios financeiros e económicos que impõem uma lógica semelhante à de outros países com modelo de decisão internacional.

Para Goodson (2008), a partir do momento em que as escolas de formação de professores ingressaram em meios universitários mudaram de missão. Enquanto no início tinham preocupação com a prática educativa, a partir de certa altura passaram a pensar em questões de *status* e o trabalho passou a ser mais académico e convencional.

Fatores que influenciam a escolha da Formação

A necessidade de formação contínua atravessa toda a legislação e pretende gerar um aumento da qualidade dos docentes. A resposta à massificação da escola foi a profissionalização em serviço (Decreto-Lei nº 519/79 de 29 de dezembro) e a formação em serviço (Decreto-Lei nº150ª/95 de 8 de maio). A profissionalização e a formação em serviço foram importantes no sentido em que ajudaram o professor a arranjar estratégias de ensinar e motivar alunos de várias proveniências sociais, económicas e culturais e mantém o professor atualizada na atual constante mutação de saberes.

A escolaridade obrigatória veio criar novos problemas aos professores. Os alunos deixaram de frequentar a escola porque queriam, associando a escolaridade a um melhor futuro, para passarem a frequentar a escola porque eram obrigados. Andy Hargreaves, citado por Formosinho (2009), refere que estas mudanças no trabalho dos professores podem indiciar um maior grau de profissionalismo devido à complexificação da função docente e à maior exigência a que os professores estão sujeitos. Por outro lado esta maior intensificação de trabalho pode levar à deterioração e desprofissionalização dos docentes pois os professores podem não se sentir à altura dos tempos. Por forma a transmitir maior segurança aos professores adquire aqui muita importância a formação contínua.

Segundo Formosinho (2009), o professor para poder desempenhar corretamente as suas funções tem que ter uma boa formação de base e ir realizando formações contínuas e continuadas que não se limitem somente à lógica da procura individual e que não sejam geradores de práticas individuais. O modelo assente na obrigatoriedade da formação gera nos professores desmotivação e resistência, levando os professores a consumirem a formação somente para progredirem na carreira e não pelo desenvolvimento profissional.

Para Correia, Caramelo e Vaz (1997) os professores associam a formação contínua a uma obrigação, um sacrifício. Os professores referem frequentemente que a formação raramente vai ao encontro dos seus interesses, necessidades e expectativas. A formação é pensada como individualista não é pensada como uma organização ou um coletivo e não é enquadrada na perspetiva das necessidades da comunidade educativa. Os professores tendem a escolher as ações pelo local, formador, calendário, temática orientada para estratégias conjunturais (Formosinho, 2009).

A formação contínua parece desempenhar pouca influência nas práticas educativas. A obrigatoriedade não aceita põe em causa a colocação em prática do que aprenderam. É urgente encontrar um tipo de formação centrado na escola como organização que prende, contextualizada partindo do Projeto Educativo da escola e na qual o professor é o construtor e gestor de currículos inovadores e é o autor da sua formação. Habermas (1989) citado por Silva (2003) diz-nos que há uma necessidade de mudar de paradigma, fala da mudança através da reflexão crítica e do diálogo. Têm que se abandonar os modelos de transmissão e transação de conhecimentos e adotar-se o modelo de transformação. Este autor não fala de um total rompimento mas de uma coexistência de modelos de modo a que se completem.

Outros autores que se têm debruçado sobre a formação contínua que corroboram a ideia de uma formação diferente, citados por Flores (2003), são Konk (1995) que nos fala da necessidade urgente de conceptualizar a formação de professores e refere que esta se deve prolongar ao longo da vida profissional e Perrenoud (1993), que também refere a formação como um *continuum* que se deve prolongar ao longo da vida profissional. Estas ideias vão ao encontro do que se tem dito neste trabalho sobre a formação contínua. A formação não pode ser considerada somente como a frequência de ações pontuais por

exigência da legislação mas tem que partir das escolas e dos professores com vista à valorização profissional e a uma melhor qualidade de ensino.

2.3 Paradigmas e Modelos da Formação Contínua

Os modelos e os paradigmas são muito importantes para que se compreenda a lógica das práticas de formação contínua já que estes constituem um quadro de referência que orienta a ação e que se encontra por trás de toda a lógica formativa.

Antes de falarmos nos modelos propriamente ditos consideramos importante, apresentar alguns paradigmas da formação de professores enunciados por Zeichner (1983), que nos parecem ser importantes para compreender os modelos. Segundo este autor os principais paradigmas da formação de professores são os seguintes:

- Paradigma comportamentalista – esta parte de uma dimensão mais tecnicista do ensino. A formação segundo este paradigma restringe-se à aprendizagem de um conjunto de técnicas. O papel do professor é o de executar as leis e as tarefas de ensino;
- Paradigma Personalista – segundo este paradigma os programas de formação são elaborados de acordo com as necessidades dos professores. Os conhecimentos e competências são construídos durante o processo de formação, embora vise a conformidade dos docentes e um determinado modelo de maturidade psicológica;
- Paradigma tradicional/artesanal – neste modelo a aprendizagem faz-se por tentativa e erro. É o modelo clássico escolar em que os professores são somente recetores passivos;
- O professor reflexivo – aqui o professor desenvolve capacidade de análise na escola e na sociedade de acordo com o contexto em que está inserido. O professor toma consciência das origens e das consequências das ações que toma. Esta tomada de consciência é muito importante para a modificação de ações e para o desenvolvimento de capacidades que permitam uma ação reflexiva e espírito crítico na sua prática.

Outro autor que também apresenta alguns paradigmas, que segundo ele marcaram a formação contínua, é Eraut (1987). Podemos encontrar alguns aspetos destes paradigmas na Legislação Portuguesa sobre a formação contínua. Para Eraut os paradigmas são os seguintes:

- Paradigma da deficiência – tem como finalidade colmatar as falhas da formação inicial e atualização de conhecimentos. A formação surge como transmissora de saberes que tentam dar resposta às necessidades dos professores reconhecidas como prioritárias;
- Paradigma do crescimento – a formação contínua situa-se numa lógica de experiência pessoal e tem como finalidade o desenvolvimento profissional. Neste paradigma valoriza-se a experiência profissional e pessoal dos professores que tomam um papel ativo na ação;
- Paradigma da mudança – a formação é um processo de negociação e colaboração dentro da escola e orienta-se em função da necessidade de reorientar saberes e competências do professor;
- Paradigma da solução de problemas – parte do princípio que é na escola que surgem os problemas; por isso eles são melhor solucionados e diagnosticados pelos professores já que são eles que intervêm nas situações reais.

A comparação entre estes quatro paradigmas foi feita por Ribeiro e Ribeiro (1989). Desta comparação podemos destacar que tanto o paradigma da deficiência como o da solução de problemas visam o aperfeiçoamento do professor e por consequência a melhoria das práticas escolares. Todos estes paradigmas que se baseiam no crescimento e desenvolvimento visam a reorientação do professor e da escola. As diferenças entre estes paradigmas encontram-se na fonte justificativa da formação e no seu carácter intrínseco ou extrínseco à escola e ao professor. Por exemplo, o paradigma de crescimento é intrínseco e o paradigma de mudança é extrínseco à escola e ao professor.

Já foram apresentados alguns paradigmas que estão na base da formação contínua, apresentam-se agora alguns modelos de formação contínua apoiados nestes paradigmas. Um autor que nos fala de modelos é Ferry (1987), citado por Pacheco e Flores (1999). Este

autor identifica três modelos de formação contínua diferentes que por sua vez assentam em diferentes concepções de aprendizagem e formação. Os referentes que estão por trás destes três modelos são: o tipo de processo, a dinâmica formativa e a eficiência da formação.

O modelo que se associa ao tipo de processo é o modelo centrado nas aquisições ou transmissivo. É orientado para as aquisições e distanciado dos sujeitos, organiza-se em função de resultados e orientam-se para a exterioridade dos sujeitos. Neste modelo há uma relação hierárquica entre teoria e prática e assume-se que há neutralidade dos sujeitos e universalidade dos objetos operados. O segundo modelo de que nos fala este autor é o modelo experiencial centrado no projeto. Neste modelo o formando é o agente da formação e orienta-se para a interioridade dos sujeitos, valorizando as suas experiências vividas em interação com o meio. A tónica deste modelo é colocada no processo e não nos resultados. Por último o autor identifica o modelo centrado na situação. Neste modelo o objetivo da formação é analisar e perceber a realidade; a prática assume aqui grande importância. O formando trabalha sobre si próprio em função das situações que enfrenta. Valoriza a dimensão científica dos conhecimentos e a interação da prática com a operacionalização destes. A prática da formação é centrada na análise tendo como finalidade que os sujeitos reflitam e analisem as suas práticas.

O modelo de formação contínua que prevalece em Portugal é o formato escolar da formação, o modelo transmissivo. É o esquema que os professores estão mais habituados e o que aplicam aos seus alunos. Neste tipo de formação pretende-se superar défices na formação inicial e atualização de conhecimentos. Neste formato os professores não participam da formulação de objetivos e geralmente é realizada em sala de aula. É um modelo transmissivo que apenas transmite saberes e competências.

Segundo Moraes, Pacheco e Evangelista (2003), o modelo que existe de formação de professores deixa-os desencantados e desiludidos, pois segundo este modelo os professores são meros espectadores e não participam na criação do seu processo de formação. Não procuram as ações, esperam que estas lhe sejam apresentadas e frequentam-nas por imposição da administração sem nunca expressarem a sua opinião. São simples consumidores de formação em vez de serem os seus autores.

Apesar de se reconhecerem muitas vantagens na formação de professores, de se saber que permite o desenvolvimento da identidade do professor enquanto pessoa, de permitir a partilha de experiências, de favorecer a investigação ação e reflexão, a inovação e o trabalho colaborativo tornando a escola mais viva e construtiva, pouco se tem feito no sentido de analisar os efeitos da formação nos desempenhos e comportamentos dos professores. O que seria necessário era modificar a lógica da formação e enquadrar esses aspetos positivos numa nova práxis e forma de formação.

Albano Estrela (2002) procurou agrupar os modelos de formação de professores e identificou três tipos possíveis: aquele em que o futuro professor é o objeto da formação; aquele em que o professor é o sujeito ativo da formação e por último aquele em que o professor é objeto/sujeito da formação. Mais concretamente o que podemos dizer destes três modelos é que o primeiro é o modelo da formação inicial, o segundo é o modelo existente da formação contínua e o último que Estrela identifica seria para nós o modelo de formação contínua ideal, um modelo em que o sujeito participa ativamente de todas as formas na sua formação.

Da análise da legislação portuguesa percebe-se que a formação contínua em Portugal tem que ser perspectivada seguindo três critérios principais, o critério pessoal que advém das necessidades de auto desenvolvimento para se obter um melhor conhecimento da realidade; o critério profissional que serve interesses individuais como progressão na carreira e valorização curricular e o de grupo que pretende criar uma cultura comum; por último vem o critério organizacional, surge das necessidades organizacionais da escola, adaptação às mudanças sociais económicas e tecnológicas e melhoria do sistema educativo.

Pacheco e Flores (1999) organizaram três modelos de formação em torno das necessidades anteriormente mencionadas. Ao primeiro modelo designaram de administrativo ou transmissivo; ao segundo chamaram-no de modelo individual e ao terceiro foi designado de modelo de colaboração social. No modelo administrativo ou transmissivo a formação é realizada e planificada para instituições dando especial prioridade às necessidades organizacionais. As críticas a este modelo dizem-nos que ele não responde às necessidades dos professores, não se relaciona com a prática letiva e que os professores são somente recetores passivos. A lógica desta formação é desenvolver o sistema educativo, consiste em preparar os professores para as mudanças desejadas ou para

as inovações tecnológicas. No modelo individual a formação é orientada para a autoformação e formação de grupos, dá importância às necessidades individuais dos professores e visa mudar as práticas pedagógicas. As críticas a este modelo são sobre o fato da formação ser centrada na escola e nas necessidades de cada um dos professores. Por último o modelo de colaboração social ou de parceria com instituições ou de aprendizagem colaborativa resulta dos modelos administrativo e individual. Os professores têm uma participação direta e ajudam no processo formativo. As instituições organizam a ação centrada na escola e os serviços do Ministério assumem a responsabilidade política de determinar critérios e parâmetros da formação contínua. Quanto a críticas esta formação só visa o desenvolvimento profissional do professor, articulando saberes práticos com teóricos.

Nóvoa (1991) apresenta cinco práticas de formação contínua que apesar de não constituírem modelos de formação podem ser princípios de desenvolvimento profissional.

- O primeiro diz-nos que a formação contínua deve experimentar perspectivas inovadoras que se reportem a situações escolares;
- O segundo diz-nos que a formação contínua deve valorizar atividades de autoformação mútua criando assim uma nova cultura profissional;
- O terceiro refere que a formação contínua deve basear-se numa reflexão prática sobre a prática que use a investigação-ação, a investigação formação e que valorize os saberes dos professores.
- O quarto refere que a formação contínua deve promover e incentivar a participação dos professores na conceção, realização e avaliação dos programas. Deve ainda consolidar redes de colaboração e uma cooperação institucional.
- Por último, o quinto refere que a formação contínua deve proporcionar experiências inovadoras que já existem no sistema educativo.

Para Nóvoa (1991) existem dois grandes grupos de modelos de formação contínua. Os modelos estruturantes que se caracterizam por serem tradicionais, comportamentalistas, universitários e escolares, que se organizam numa lógica de racionalidade científica e técnica e aplicam-se a vários grupos de professores. Estes modelos têm um formato tipo que é aplicado a vários professores e não têm em conta nem experiências de professores,

nem interesses nem contextos. O outro grupo de modelos refere-se aos construtivistas. Estes modelos caracterizam-se por serem personalistas, investigativos, contratuais e interativos-reflexivos. Baseiam-se numa reflexão contextualizada para a organização da formação contínua. Nestes modelos há uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. A linha de modelos que Nóvoa defende é esta última já que se situa no paradigma investigativo e no formato interativo-reflexivo.

Segundo Nóvoa (1991, p. 23) existem três “eixos estratégicos” que devem ser tidos em conta na formação, o eixo pessoal e a experiência dos professores; o eixo da profissão e os seus saberes e por último a escola. Todos eles formam um todo harmonioso que contribui para que a formação obtenha sucesso. Ainda segundo este autor acima citado, quem elabora a formação contínua tem ignorado sistematicamente as dimensões do desenvolvimento pessoal, para ele é necessário encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais. No sentido de minorar estes problemas da formação contínua Nóvoa (1992a) propõe algumas orientações para a elaboração desta. Propõe uma finalização mais forte das formações com o contexto; um maior investimento local e regional nas decisões; individualização dos percursos formativos; relação mais próxima entre formação e investigação; a formação ser integrada na situação de trabalho; introdução de novos produtos e novas tecnologias e integração de estratégias de aprendizagem na formação.

No sentido da maior ligação entre as formações e o contexto, Barroso (2005) chama a este processo a “destaylorização das formações” e segundo este autor a evolução das teorias das organizações e as práticas de gestão constituem um contexto favorável ao aparecimento de novos modelos de formação e de práticas de formação.

Cada vez mais se pretende integrar a formação no campo da organização o que leva a integrar as situações de formação com as situações de trabalho. Neste sentido a formação está virada para a ação e valoriza cada vez mais as modalidades que favorecem a capacidade dos atores através de “métodos autobiográficos” e formas de “formação experiencial” através da aprendizagem autodirigida e da “autoformação”.

Para Nóvoa (1992a), o modelo ou processo ideal de formação ainda está longe de se conseguir. Iniciou-se com ações pontuais de formação contínua e passou-se para ações integradas num contexto de desenvolvimento profissional e organizacional. Os professores

deixaram de ser vistos como isolados e considerados a nível individual para serem considerados integrados em redes de cooperação e colaboração. A formação deixou de ser por catálogos para uma formação onde se reflete sobre a prática e na prática. Passou-se de um modelo único de formação para programas diversificados e alternativos de formação contínua de professores. As práticas de investigação deixaram de ser sobre professores para serem feitas com professores. Tende-se para uma profissão que desenvolve sistemas de saberes próprios, através de um processo de renovação que construiu uma profissão mais reflexiva e científica.

2.4 A formação contínua como meio transformador de práticas pedagógicas

Sabe-se hoje, por diversos estudos realizados, que o professor é o meio facilitador e motivador da aprendizagem dos alunos, mas para que tal aconteça é preciso que ele próprio esteja também motivado e tenha vontade de promover a mudança. Por forma a perceber melhor como se desenvolve o papel do professor, Hargreaves (1998) identifica quatro fases distintas no seu papel ao longo da sua carreira:

- A fase da idade pré-profissional – Nesta fase o professor valoriza mais os conteúdos;
- A era do profissional autónomo – Nesta fase há um desafio do tradicional;
- A era do profissional colegial – Nesta fase emerge a vontade do trabalho colaborativo, surge uma cultura colaborativa;
- Por último surge a era do profissional, pós-profissional ou pós-moderno – Esta é a fase das tensões e dilemas no trabalho docente.

A maior resistência à inovação surge nesta última fase. O professor já passou por muitas transformações e mudanças, muitas delas sem avaliação de resultados e começa a resistir sempre que lhe é imposta uma mudança nas suas práticas. Uns autores que nos falam da qualidade de ensino são Fullan e Hargreaves (1992). Estes autores dizem que os professores devem ter oportunidades de aprender para poderem melhorar a qualidade da

educação. A questão que se coloca é saber quais são as interpretações que se podem atribuir à questão de proporcionar oportunidades. Para eles há três perspectivas principais:

- A primeira perspectiva diz respeito ao desenvolvimento do professor a partir do aumento dos seus conhecimentos e competências. Segundo esta perspectiva o que interessa é maior competência técnica e flexibilidade nas estratégias de ensino, assim como o conhecimento dos conteúdos a ensinar.

Esta forma de desenvolvimento é muito popular porque é muito fácil de organizar e de transformar em pacotes formativos. Outra característica que a torna popular é o fato de não exigir o comprometimento dos professores em formação com mudanças curriculares ou organizacionais e também não interfere nos territórios de influência da escola.

Como é uma forma de desenvolvimento exterior à escola pode por vezes gerar falta de empenhamento e resistência dos professores, também porque pode não respeitar ou atribuir pouco valor ao conhecimento prático dos professores. O desenvolvimento do professor nesta perspectiva é visto como algo que se faz ao professor e não em parceria com ele.

- A segunda perspectiva do desenvolvimento compreende o envolvimento do professor como uma nova compreensão de si mesmo (*self understanding*), nesta perspectiva o professor é considerado como um todo, um ser vivo que pensa, sente e responde às circunstâncias.

O importante nesta perspectiva é saber quais as dimensões consideradas no desenvolvimento pessoal. Para Burden (1990), citado por Formosinho (2009), são as dimensões pessoais que dizem respeito à maturidade psicológica, ao ciclo de vida e à carreira do professor. Para maturidade psicológica é importante para que os professores possuam um *self* integrado e forte com capacidade para se relacionarem e trabalharem com os outros em colegialidade. Em relação aos ciclos de vida este autor considera que os professores mais novos têm mais energia, menos compromissos familiares e um maior idealismo que ele apelida de ingénuo. Os mais velhos têm mais experiência o que por consequência os torna mais ponderados nos equilíbrios que têm de fazer entre as diferentes áreas de compromisso.

Por último, o que diz respeito à carreira profissional, alguns aspetos relacionados com o trabalho e com a carreira, como incentivos, promoções e outros podem influenciar o desempenho e a motivação dos professores.

- A terceira perspetiva é o desenvolvimento como mudança ecológica. Nesta perspetiva Fullan e Hargreaves (1992) falam-nos em dois níveis: o contexto do trabalho referindo que há muitos fatores que promovem e que desencorajam o desenvolvimento profissional, por exemplo a liderança, a falta de recursos, a distribuição de recursos e outros.

O outro nível é o contexto de ensino. Aqui o autor considera importante a cultura docente, a forma como o docente interage com os alunos e com a Comunidade educativa.

A formação contínua tem que ser encarada como um processo individual e coletivo, em contexto, que promova uma transformação de representações, valores e comportamentos que se traduzam em novas formas de ação. Os professores têm que ser encarados como profissionais singulares que tomam decisões em contextos incertos sobre os quais surgem problemas e dos quais eles elaboram soluções (Formosinho, 2009). A formação surge como um auxiliar de um processo que se quer de mudança de práticas profissionais e organizacionais. Pressupõe-se assim uma maior articulação entre a formação e o trabalho do professor dentro das escolas.

Metodologia

3 Metodologia

O esboço da metodologia que se apresenta segue algumas orientações destacadas por Tuckman (2002) para a elaboração de um trabalho de investigação.

A metodologia que pensamos que seria mais adequada para o estudo que se realizou foi a metodologia quantitativa, com aplicação de um questionário com respostas fechadas e usando uma escala de Likert. O questionário de respostas fechadas teve respostas diretas como idade e grupo, e outras com várias hipóteses de respostas. Usou-se a técnica de investigação por questionário porque, segundo Tuckman (2002), é uma técnica simples e bastante útil em educação tendo grande valor como processo de recolha de dados uma vez que é uma forma simples de recolha de grande quantidade de informação. Para Ghiglione e Matalon (2005) o questionário dá uma grande informação sobre comportamentos que obtidos através de observação direta levariam muito tempo ou seriam impossíveis de observar. A escolha recaiu sobre a metodologia quantitativa porque as características da investigação quantitativa baseiam-se em técnicas de recolha e análise de dados que permitem a sua quantificação e tratamento desses mesmos dados.

De uma forma geral a metodologia quantitativa permite descobrir factos que se interpretam e procuram generalizar. Realiza-se a partir da identificação de um problema examinando as variáveis mais importantes previamente seleccionadas a partir de uma revisão de literatura, construindo-se hipóteses ou linhas orientadoras, estabelecendo-se um *design* de investigação para estudar o problema que analisa os dados e extrai conclusões que relacionam as variáveis (Tuckman, 2002). Sobre este assunto podemos ainda referir “os objetivos da investigação quantitativa consistem em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos e testar teorias” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178).

Pretende-se com este tipo de investigação encontrar resultados que possam ser replicados noutros estudos e fazer generalizações sempre que a investigação assentar em amostras representativas.

3.1 Amostra

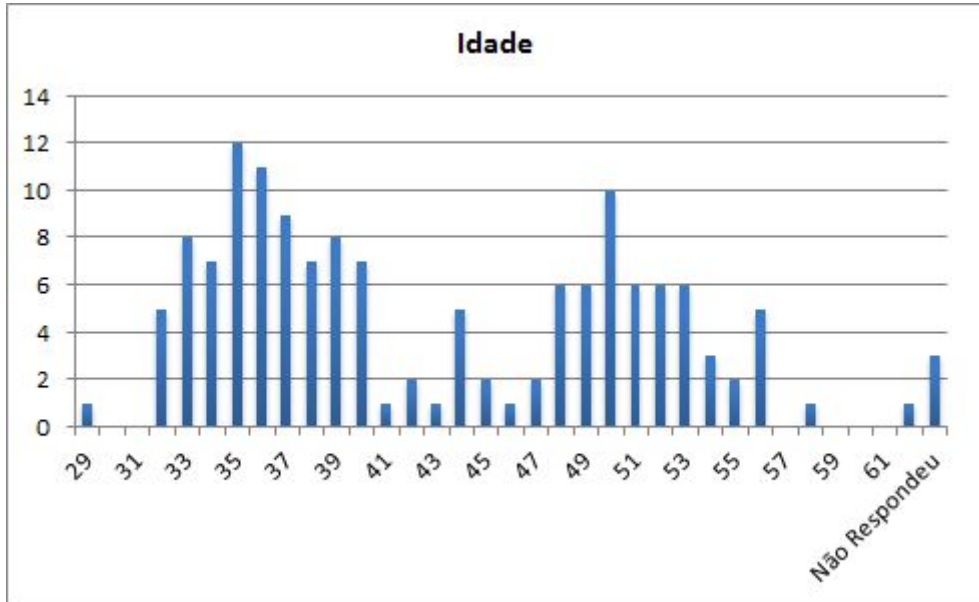
A amostra selecionada para este estudo foi uma amostra não probabilística. Utilizou-se o método de amostragem por conveniência ou também por vezes designada por acidental (Sousa, 2005). Pretendeu-se uma amostra não probabilística por forma a escolher a população que mais interessava no estudo e, é de conveniência pois a opção foi escolher professores e educadores. A população (professores e educadores) foi variada contemplando 144 indivíduos, vinda de vários agrupamentos, vários níveis de ensino e de vários pontos do País, procurando abarcar as zonas de maior concentração populacional (Norte Litoral, Centro Litoral e Sul). As exigências éticas do processo de investigação foram respeitadas, sendo estas: o direito à privacidade e à não-participação, direito ao anonimato, direito à confidencialidade e contou-se com o sentido de responsabilidade do investigador, itens referidos por Tuckman (2002) que têm de ser sempre tidos em conta na aplicação do questionário.

Neste estudo participaram 144 professores dos quais 68 (47,22%) têm uma idade abaixo dos 40 anos, 33 (22,92%) têm entre 40 e 50 anos, 40 (27,78%) têm entre 50 e 65 anos, e 3 (2,08%) professores não divulgaram a sua idade. A distribuição por idade dos sujeitos inquiridos é muito variada, conforme pode ser observado no primeiro gráfico na página seguinte, havendo uma maior incidência nos sujeitos com 35 e 36 anos seguida dos sujeitos com 50, 37, 39 e 33 anos.

A amostra recolhida abrangeu sujeitos de escolas públicas e privadas de ambos os sexos. Participaram 129 (89,58%) sujeitos do sexo feminino e 15 (10,42%) do sexo masculino. Esta distribuição percebe-se facilmente porque na classe dos professores o género feminino ainda prevalece.

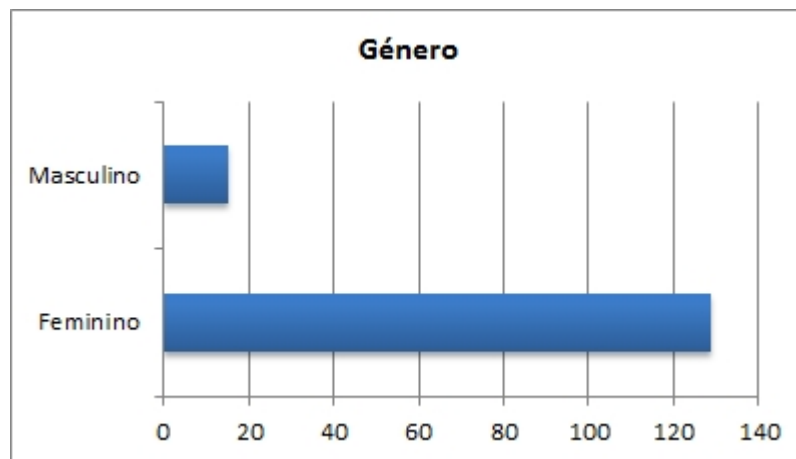
A página seguinte mostra gráficos representando a distribuição da amostra em função de idade e do género dos sujeitos, respetivamente.

Gráfico 3-1 Distribuição da amostra em função da idade.



Dados provenientes da coluna U da folha de cálculo referida no Anexo II

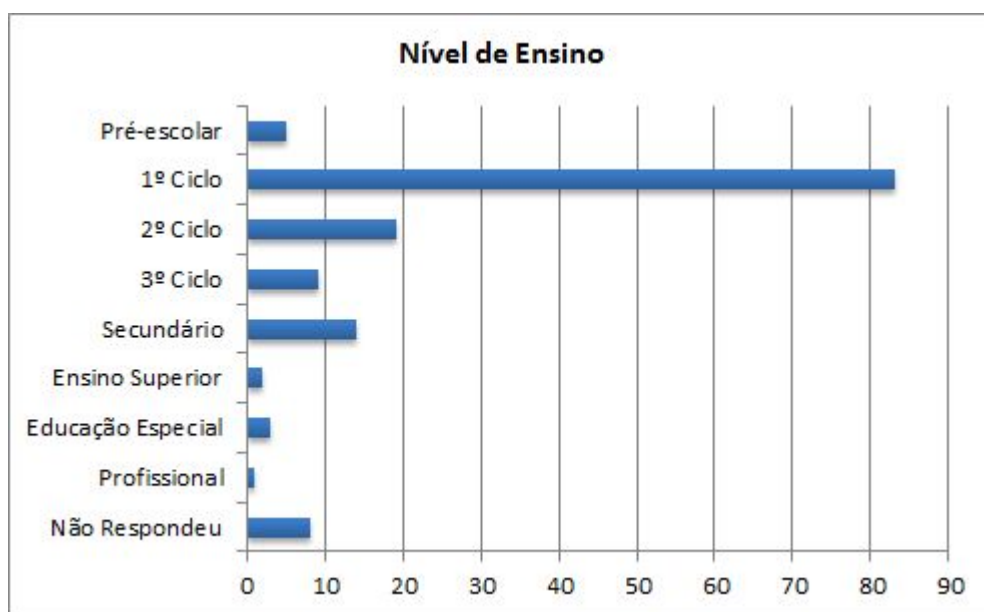
Gráfico 3-2 Distribuição da amostra em função do género



Dados provenientes da coluna T da folha de cálculo referida no Anexo II

Em relação à distribuição da amostra em função dos níveis de ensino que lecionam, maioritariamente os inquiridos lecionam o 1º ciclo com 83 sujeitos (57,64%), seguindo-se 19 sujeitos do 2º ciclo (13,19%), 14 do secundário (9,72%), 9 do 3º ciclo (6,25%), 5 educadores de infância (3,47%), 3 da Educação Especial (2,08%), 2 do Ensino superior (1,39%), 1 do Profissional (0,69%) e 8 não indicaram o ciclo que lecionam (5,56%). Esta distribuição acaba por estar diretamente relacionada com o fato de o inquirido ter sido divulgado em primeira mão num universo mais próximo da minha realidade profissional, ou seja, o 1º ciclo. À medida que o inquirido ia chegando a cada vez mais pessoas, ia havendo mais diversificação.

Gráfico 3-3 Distribuição da amostra em função do nível de ensino que leciona

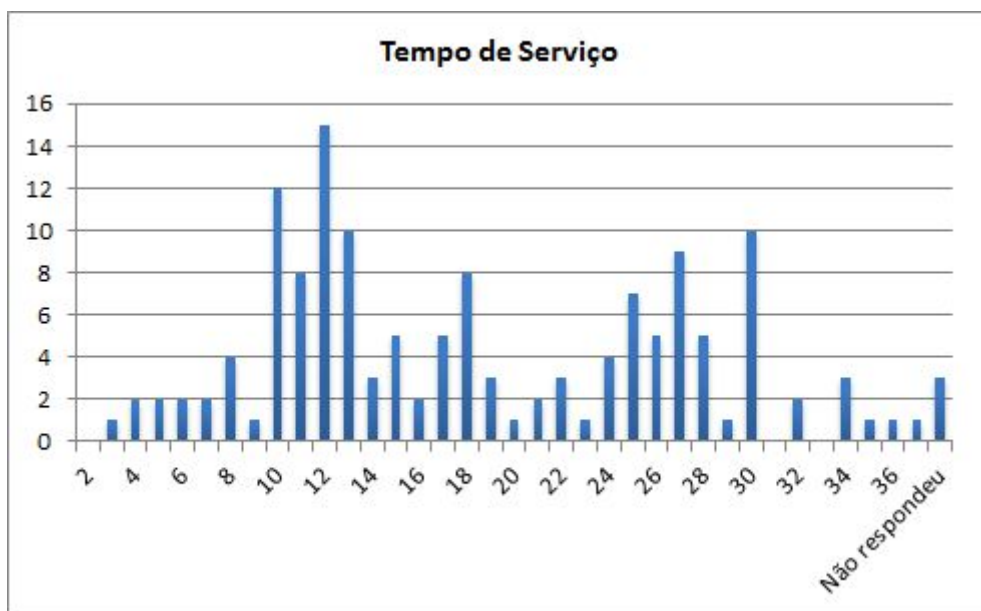


Dados provenientes da coluna V da folha de cálculo referida no Anexo II

Dos 144 professores que participaram neste questionário a sua distribuição em função do tempo de serviço é aquele que pode ser visto no quadro seguinte. Destes indivíduos 14 têm entre 0 e 10 anos de serviço (9,72%), 71 têm entre 11 e 20 anos de serviço (49,31%), 38 têm entre 21 e 30 anos de serviço (26,39%), 18 têm entre 31 e 37 anos de serviço (12,50%), e 3 professores (2,08%) não divulgaram o seu tempo de serviço.

A representação gráfica dos mesmos dados pode ser visto no gráfico que segue.

Gráfico 3-4 Distribuição da amostra em função do tempo de serviço

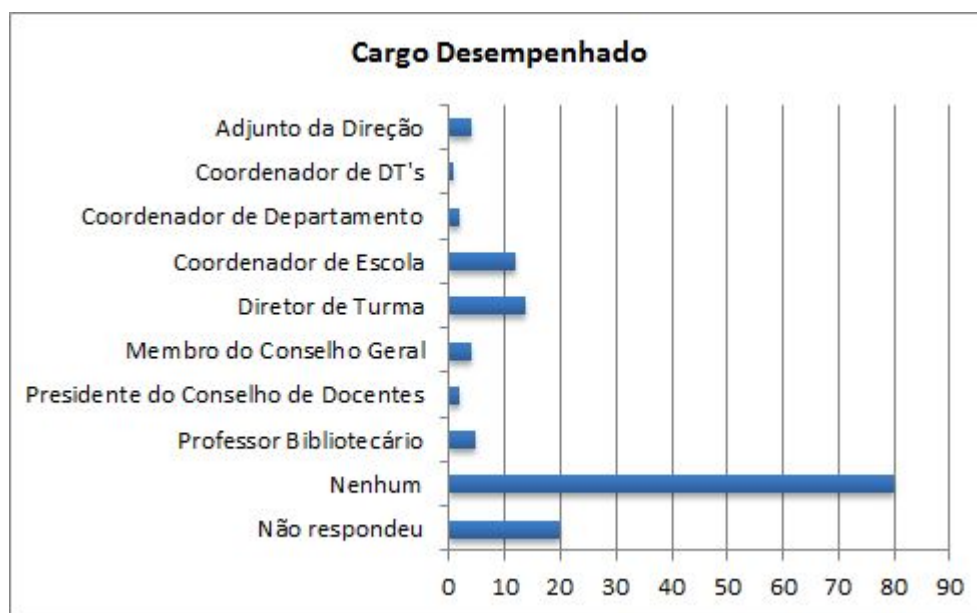


Dados provenientes da coluna X da folha de cálculo referida no Anexo II

Dos sujeitos da amostra 80 não exerceram qualquer cargo (55,56%), 14 já exerceram ou exercem o cargo de direção de turma (9,72%), 1 já exerceu ou exerce o cargo de coordenador de diretores de turma (0,69%), 2 já exerceram ou exercem o cargo de coordenador de departamento (1,39%), 4 são adjuntos da direção (2,78%), 12 são coordenadores de escola (8,33%), 4 pertencem ao Conselho Geral (2,78%), 5 são professores bibliotecários (3,47%), 2 são Presidentes do Conselho de Docentes (1,39%) e 20 não responderam (13,89%).

Os dois cargos mais desempenhados foram o de diretor de turma e coordenadores de escola. No entanto verificou-se uma grande percentagem de professores que optaram por não responder a esta questão.

Gráfico 3-5 Distribuição da amostra em função do cargo desempenhado



Dados provenientes da coluna AC da folha de cálculo referida no Anexo II

3.2 Instrumentos

O questionário que foi usado no estudo foi construído para obtermos conhecimentos da forma como os professores percecionam a formação contínua e a forma como a consideram ou não importante no sentido da mudança de práticas. Algumas questões tiveram como estrutura uma escala de Likert, que apresenta como vantagem o facto de os professores e educadores exprimirem de forma clara a sua opinião relativamente ao que se inquirir. A utilização deste tipo de resposta permite à pessoa inquirida expressar com relativa facilidade a sua opinião, dentro dos limites das opções em relação a cada afirmação, podendo esta ser positiva ou negativa. Na construção do questionário houve que seguir alguns passos que fazem parte da elaboração do plano do questionário, sendo eles: listagem de todas as variáveis da investigação; especificar o número de perguntas para medir cada uma das variáveis, escrever uma versão final para cada pergunta; pensar na natureza da hipótese geral e nas perguntas a ela associadas.

Relativamente às perguntas do questionário, de um modo geral deve iniciar-se um questionário com perguntas de carácter genérico avançando pouco a pouco para as

perguntas específicas guardando-se para o final as questões básicas. É conveniente colocar as perguntas pessoais e impessoais alternadas. No entanto as perguntas de natureza pessoal devem ser evitadas.

Antes de se aplicar o questionário à amostra a estudar há que testar o questionário, ou seja, tem que se aplicar o questionário a uma parte da amostra para se verificar que as perguntas são interpretadas corretamente da forma que se pretende para o estudo. A amostra a que se aplica não é a mesma do estudo mas tem que ser semelhante. O questionário foi aplicado a onze professores para se perceber se as perguntas eram interpretadas corretamente. Só uma professora fez uma observação que encontrava perguntas repetidas, mas depois percebeu que umas se referiam a formação creditada e outras a formação não creditada. Não foram feitas alterações ao questionário de teste. O questionário pode ser encontrado no Anexo I – Inquérito por questionário a Professores.

A recolha de dados que fez foi sistemática e feita através da aplicação do questionário anónimo, que deu a possibilidade de quantificar, tratar e analisar uma grande quantidade de dados. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), nos questionários não são indivíduos que nos interessam, mas a possibilidade de recolher informações ricas e vastas. A validade dos resultados do estudo é uma questão importante e tendo em conta que será impossível saber a opinião de todos os professores, e visto que é uma investigação com limite temporal, foi adotada a postura de Quivy e Campenhoudt (2005), defendendo estes autores que é possível obter informação de confiança acerca de uma grande população interrogando apenas uma pequena parcela.

Na construção do questionário, tivemos em conta a definição do tipo de resposta mais adequado a cada pergunta, a definição do tipo de escala de medida a associar às respostas e a definição da metodologia para análise dos dados.

3.3 Procedimentos

Depois do questionário elaborado, inicialmente como um documento *Microsoft Word* e posteriormente recriado usando a ferramenta *Google Docs*, este foi colocado *on-line* tendo ainda havido alguma divulgação usando o correio eletrónico e o *Facebook*. A

ferramenta *Google Docs* permitiu ao investigador criar formas de introdução de dados simples e rápidas.

O questionário foi aplicado aos professores e educadores que se propuseram a respondê-lo permitindo ainda a consulta rápida dos dados visto que estes ficaram imediatamente disponíveis em forma de folha de cálculo possibilitando ainda uma análise mais aprofundada dos resultados. A fase seguinte foi a da recolha dos questionários preenchidos. Ao recolher os questionários há que agradecer a colaboração e a disponibilidade prestada.

No presente estudo os resultados obtidos a partir do *Google Docs* - formulários foram canalizados para o programa *Microsoft Excel* onde foram tratados de modo a normalizar as respostas dadas para que as mesmas pudessem ser quantificadas. Os dados foram depois tratados com recurso à estatística descritiva.

3.4 Variáveis

Tendo em conta o problema geral «Quais as representações dos professores acerca da formação contínua como meio modificador de práticas?», depois de sujeito a um grupo de análise, foram consideradas as seguintes variáveis:

- Variáveis dependentes – dimensões da formação contínua: o que é a formação contínua, critérios da escolha, formação contínua e práticas profissionais, formação contínua e desenvolvimento profissional, formação contínua e qualidade de ensino;
- Variáveis independentes – nível de ensino, anos de serviço, satisfação na profissão, género e idade.

Em síntese neste capítulo, apresentou-se a metodologia utilizada na dissertação que se realizou. Especificaram-se os sujeitos da amostra, os instrumentos, os procedimentos utilizados e as variáveis. Foram referidos todos os elementos principais da metodologia do estudo.

Resultados

4 Análise e discussão de resultados

Este capítulo tem duas partes distintas, uma primeira parte onde se faz a discussão dos resultados interpretando os dados relativamente a cada uma das questões de estudo e uma segunda parte onde se relacionam dados com estudos já realizados, teorias e leituras sobre o tema em estudo.

Neste capítulo começamos pela análise dos resultados de acordo com as questões do estudo (cf. Capítulo 1). Especificamente dá-se a conhecer os resultados dos questionários referentes à formação contínua, aos resultados acerca da forma como os professores percecionam a formação contínua em todas as suas dimensões e à forma como esta modifica as suas práticas pedagógicas. Apresentam-se também as diferentes formas como os professores fazem a escolha da formação e a importância que os professores lhe atribuem, a forma como escolhem os locais de formação e aspetos que podem melhorar esta formação. A análise dos resultados passou por relacionar cada uma das perguntas de investigação com os respetivos itens da pergunta. Sempre que possível comparou-se itens das respostas por forma a obter uma melhor resposta às questões de investigação.

De seguida, procede-se à discussão dos resultados obtidos, de novo, organizada em função de cada uma das questões de investigação. Como já foi referido noutra momento deste estudo, a interpretação dos resultados baseia-se na revisão teórica e na pesquisa bibliográfica feita sobre o tema em estudo, e teve como ponto de partida as questões de estudo que foram formuladas inicialmente.

4.1 Relação entre formação contínua e práticas pedagógicas

Este ponto pretende encontrar uma resposta à primeira pergunta deste estudo «Que relação existe entre a formação contínua e as práticas pedagógicas dos professores em estudo?». Para isso, foram escolhidos alguns itens considerados mais importantes das

perguntas feitas aos professores de modo a se poder analisar as respostas dadas para poder dar resposta à questão de estudo.

O primeiro item considerado relevante para se encontrar a resposta à pergunta é o que questionava se as ações foram úteis para a prática profissional dos professores inquiridos, “*As ações de formação contínua que frequentei de um modo geral [Foram úteis para a minha prática profissional]*”¹. Em resposta a este item 91,67% dos professores concordam que as ações são úteis, 4,86% dos professores não concordam com a utilidade das ações e 3,47% professores não responderam à questão (percentagens agregadas por concordância/discordância). Analisando estes dados pode inferir-se que a grande maioria dos professores atribuiu muito valor à formação contínua e consideram-na útil para melhorar a sua prática pedagógica, como podemos comprovar no gráfico da figura seguinte.

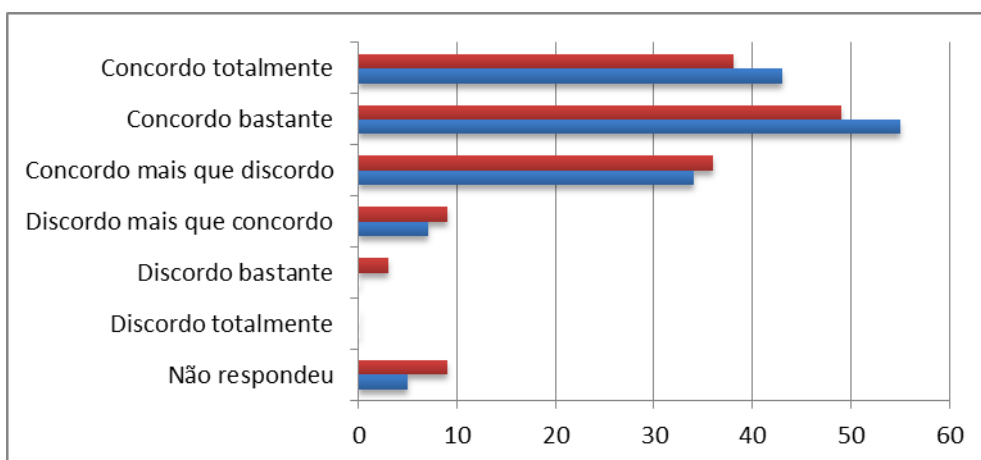
Considerando um novo item muito semelhante ao anterior, “*As ações de formação contínua creditada que frequentei de um modo geral [Foram úteis para a minha prática profissional]*”² que apenas difere no fato de as ações de formação serem **creditadas**, e partindo do pressuposto que as ações sem serem creditadas são escolhidas com base em interesses dos professores e as creditadas por conveniências várias, procedemos à sua análise. Para este item obtivemos resultados semelhantes apenas com algumas variações: houve uma ligeira diminuição de 91,67% para 85,42% dos inquiridos que concordam que as ações (creditadas) são muito importantes; houve um ligeiro aumento de 4,86% para 8,33% no número de pessoas que não consideraram que as ações creditadas frequentadas foram úteis para a prática pedagógica e que discordam da utilidade das ações; e finalmente houve um aumento de 3,47% para 6,25% no número de pessoas que não responderam a este item.

Apesar da semelhança entre estes dois itens, ainda assim a diferença existe e os professores discordam mais da utilidade para a sua prática pedagógica das ações creditadas do que das não creditadas, talvez porque as ações não creditadas vão mais ao encontro dos seus interesses por serem escolhidas por razões mais pessoais afirmo isto partindo da minha experiência pessoal.

¹ Coluna **AH** da folha de cálculo referida no Anexo II

² Coluna **BW** da folha de cálculo referida no Anexo II

Gráfico 4-1 Utilidade das formações creditadas e não creditadas para a prática profissional



Dados a **AZUL** são da coluna **AH** – não creditadas, Dados a **VERMELHO** são da coluna **BW** – creditadas, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

Outro item que constava do questionário feito aos professores e que ajuda a perceber até que ponto os professores valorizam a formação contínua, é o de atualização de conhecimentos e melhoria de prática pedagógica “*Razões porque acha importante frequentar ações de formação no sentido de melhorar a sua prática pedagógica [Atualização de conhecimentos e melhoria das práticas pedagógicas]*”³. Em relação a este item 92,37% professores acham que a formação é de total interesse para os professores atualizarem conhecimentos. De todos os professores inquiridos 1,38% do total não acha importante realizar as ações para atualizar conhecimentos e melhorar a prática pedagógica e 6,25% dos professores não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Analisando a informação deste item temos que a grande maioria dos professores inquiridos acham que atualizam conhecimentos e melhoram a prática pedagógica com as ações de formação.

Com uma ligeira diferença em relação ao item anterior, onde se perguntava se os professores escolhiam as ações para atualizar conhecimentos e melhorar práticas, este item questiona os professores se as ações de formação contínua que frequentaram lhes permitiram atualizar conhecimentos “*As ações de formação contínua que frequentei de um*

³ Coluna **M** da folha de cálculo referida no Anexo II

*modo geral [Contribuíram para atualizar conhecimentos]*⁴. Os resultados foram diferentes na resposta do *concordo totalmente*. Enquanto no primeiro item 63,89% dos professores achavam que mudavam as práticas e atualizavam conhecimentos com as ações de formação, depois de as frequentarem somente 35,42% concordaram totalmente. Outra diferença significativa é no *concordo bastante*, onde no primeiro item 22,93% concordavam bastante enquanto no segundo item 38,19% responderam que concordavam bastante. Na resposta do *concordo mais que discordo* também houve bastante diferença sendo que no primeiro item o valor era de 5,56% dos professores enquanto no segundo item o valor passou para 17,36 % dos professores. Isto significa que antes de frequentarem as ações os professores achavam que podiam melhorar práticas e atualizar conhecimentos. Depois de frequentarem as ações houve uma mudança de opinião. Os professores que concordavam totalmente com este item diminuíram quase para metade.

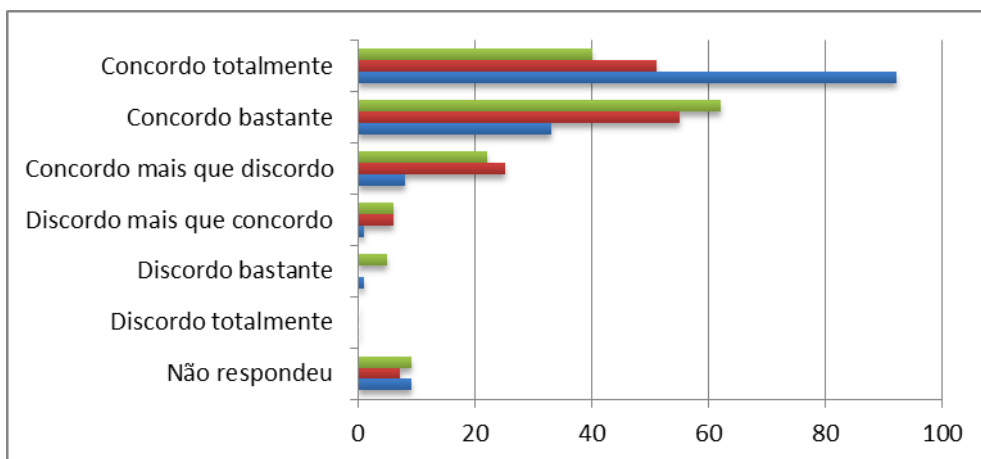
Quando analisamos o gráfico das ações contínuas creditadas frequentadas e quando questionados os professores sobre se elas serviram para atualizar conhecimentos “*As ações de formação contínua creditada que frequentei de um modo geral [Contribuíram para atualizar conhecimentos]*”⁵, as respostas por comparação com o item anterior verificamos que a concordância total com o item voltou a diminuir passando de 38,19% para 27,78%. O número de professores que concordava bastante com este item praticamente duplicou passando de 22,92% para 43,06%. Outra variação é com a resposta do *concordo mais que discordo* passando de 5,56% para 15,28% e por último a resposta do *discordo mais que concordo* e do *discordo bastante* passando respectivamente de 0,69% em cada uma para 4,17% e 3,47%.

Comparando estes três itens, apesar das variações, a maior parte dos professores acha importante frequentar ações para atualizar conhecimentos e melhorar práticas pedagógicas. Inicialmente verifica-se que 86,25% das pessoas valorizam bastante as ações para melhorar e modificar práticas. Apesar de ter passado para 70,14% depois de frequentarem as ações e para 70,38% depois de frequentarem as ações creditadas, a valorização deste item continua a ter bastante peso no Universo dos 100% de professores inquiridos (percentagens agregadas por concordância/discordância).

⁴ Coluna **AF** da folha de cálculo referida no Anexo II

⁵ Coluna **BU** da folha de cálculo referida no Anexo II

Gráfico 4-2 Contribuição das ações de formação para a atualização de conhecimentos



Dados a **AZUL** são da coluna **M** – geral, Dados a **VERMELHO** são da coluna **AF** – não creditadas, Dados a **VERDE** são da coluna **BU** – creditadas, todos da folha de cálculo referida no Anexo II

Quando se perguntou aos professores se um dos fatores da escolha da formação contínua creditada era para adquirirem conhecimentos que lhe permitissem modificar as suas práticas pedagógicas “*Razões da escolha da formação contínua creditada [Meio modificador das práticas pedagógicas]*”⁶, os resultados deste item revelaram alguma expectativa colocada nas ações. 79,17% dos professores inquiridos concordam com o item mostrando pensar que a frequência das ações de formação é um meio modificador de práticas pedagógicas. Já 14,58% discordam com este item enquanto 6,25% optaram por não responder (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Analisadas as expectativas, procurou-se analisar se estas foram ou não cumpridas através do item que pergunta se as ações creditadas que tinham frequentado tinham ajudado a melhorar a prática pedagógica “*As ações de formação contínua creditada que frequentei de um modo geral [Ajudaram-me a melhorar a minha prática pedagógica]*”⁷. Conforme é possível ver representado no gráfico seguinte, as respostas foram um pouco

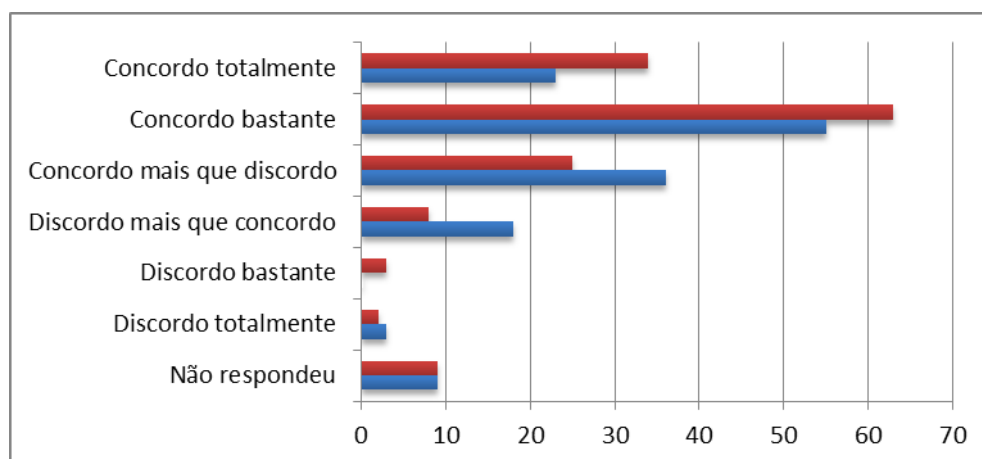
⁶ Coluna **AZ** da folha de cálculo referida no Anexo II

⁷ Coluna **CC** da folha de cálculo referida no Anexo II

diferentes do item anterior, ou seja, diferentes dos resultados da escolha de ações como meio modificador de práticas.

Em relação à concordância com estes dois itens, o valor que anteriormente era de 79,17% passou a 84,72% havendo um aumento de concordância. No item anterior havia 14,58% das pessoas que discordavam das ações como meio modificador de práticas tendo este valor passado para 9,03%. O número de pessoas que não respondeu manteve se igual. Apesar do aumento ter sido relativamente pequeno na concordância, apenas 8 professores, esta aumentou o que demonstra que houve alguma alteração de opiniões relativamente às ações de formação (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Gráfico 4-3 Escolha das formações como meio modificador/melhoria práticas pedagógicas



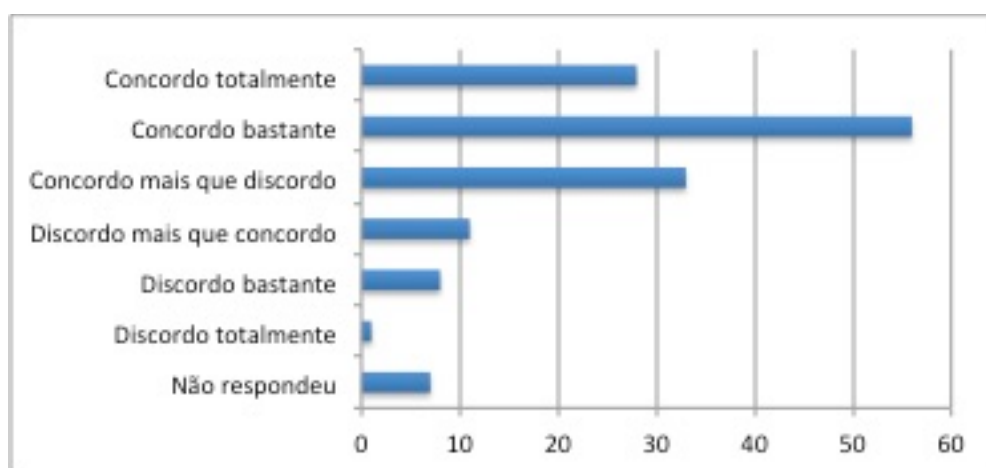
Dados a **AZUL** são da coluna AZ – meio modificador, Dados a **VERMELHO** são da coluna CC – melhoria, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

Um novo item de estudo é o que pergunta “*As ações de formação contínua que frequentei de um modo geral [Ajudaram-me tomar consciência das minhas práticas pedagógicas]*”⁸. Dos professores inquiridos, analisando este item sobre a importância das ações de formação na tomada de consciência das práticas pedagógicas, 81,25% acharam que a formação é importante. 13,89% dos professores não consideram este item

⁸ Coluna AN da folha de cálculo referida no Anexo II

importante. 4,86% dos professores não responderam a este item (percentagens agregadas por concordância/discordância). Podemos dizer que a maioria dos professores inquiridos consideram que as ações de formação são muito importantes para refletir, ou seja, tomar consciência sobre as suas práticas pedagógicas.

Gráfico 4-4 Consciencialização de práticas pedagógicas



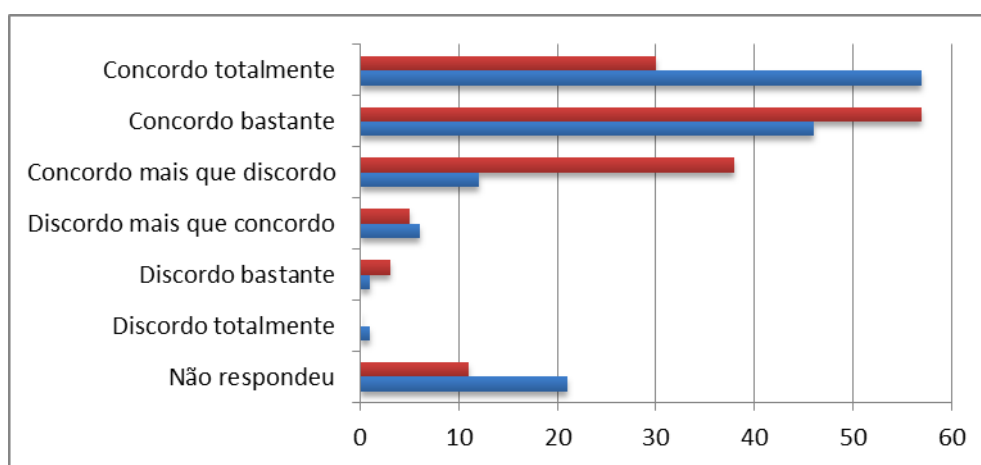
Dados a AZUL são da coluna AN – consciencialização, da folha de cálculo referida no Anexo II

Ainda outro item que ajuda a responder à primeira questão em análise é perceber se a escolha da instituição e da ação é influenciada pela articulação com o contexto de trabalho e com a prática “*Razões da escolha da instituição e da ação [Articulação com o contexto de trabalho/prática]*”⁹, isto é, perceber se a ação realizada é uma ação que interessa e que se enquadra no contexto onde os professores lecionam e se ao mesmo tempo é prática e pode vir ajudar o trabalho prático do professor. Como resultados deste item temos que 79,87% dos professores inquiridos concordam que a escolha da ação é influenciada pela articulação com o contexto e com a prática, 5,55% discordam da importância deste item e 14,58% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). O resultado consensual dos professores inquiridos é o de que na escolha da instituição e da ação a articulação com o contexto de trabalho/prática tem muito peso.

⁹ Coluna L da folha de cálculo referida no Anexo II

Uma vez que os professores inquiridos valorizaram a articulação do contexto de trabalho com a prática, analisa-se um item que pretende verificar se os professores associam a formação em contexto como uma formação que adequa os conteúdos à realidade do trabalho onde se desenvolve “*A formação em contexto caracteriza-se por [Adequar conteúdos à realidade do trabalho a desenvolver]*”¹⁰.

Gráfico 4-5 Escolha da ação por articulação do contexto de Trabalho/prática e comparação com a formação em contexto



Dados a **AZUL** são da coluna **L** – articulação, Dados a **VERMELHO** são da coluna **BO** – formação em contexto, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

As respostas foram ao encontro do que era esperado com 86,81% dos professores a considerar que este tipo de formação adequa-se à realidade de cada escola e somente 5,55% discorda desta relação. 7,64% dos professores não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Depois de termos analisados as respostas que os professores inquiridos deram a vários itens que pareceram os mais adequados para responder à primeira pergunta de investigação, podemos concluir que os professores do estudo valorizam a formação contínua como forma de alterar e melhorar práticas pedagógicas. Apesar dos professores

¹⁰ Coluna **BO** da folha de cálculo referida no Anexo II

apontarem a formação contínua como um meio modificador de práticas, para Correia, Caramelo e Vaz (1997) a formação contínua parece ter pouca influência nas práticas educativas, isto porque é preciso valorizar a prática dos professores e a aprendizagem deve ser feita através da reflexão e investigação. É preciso, ainda segundo estes autores, que os professores se empenhem em processos de reflexão, colaboração e de construção da profissão docente. Também Nóvoa (1991) refere que a formação não se constrói acumulando cursos e conhecimentos, mas sim com um trabalho reflexivo sobre práticas, necessitando também de uma constante reconstrução da identidade pessoal sendo por isso importante investir nas pessoas e na sua experiência.

Cada escola está inserida num contexto próprio, com as suas características e problemas. Se o que se pretende é que os professores tenham uma formação de acordo com o contexto mais ligada ao trabalho prático é por isso muito importante que na formação se tenha em conta as experiências e as vivências dos professores. Os atuais modelos de formação ainda não valorizam a prática dos professores nem se centram na ideia do professor reflexivo e investigativo. Formosinho (1991) refere-se a isto mesmo. Ele diz-nos que a formação devia ser centrada na escola e ter em conta as práticas dos professores. Devia ser feito um levantamento das práticas e necessidades dos professores, para se poder fazer a elaboração de um projeto de formação.

A ideia da formação centrada na escola apoia-se nessa ideia de que é muito importante a experiência dos professores. Fala das escolas como comunidades de prática nas quais os professores veem as salas de aula como comunidades de aprendizagem. Nóvoa (2002) diz-nos que o desafio é precisamente o de conceber a escola como mais um ambiente de aprendizagem e educativo, onde trabalhar e formar-se não sejam atividades desligadas e distintas. Só aprendendo no contexto a melhor forma de resolver os problemas e as melhores práticas educativas a aplicar se pode ter uma efetiva mudança de práticas. A formação contínua não devia por si só ser ela a mudar práticas, mas sim partir-se das práticas para se elaborar um projeto de formação adaptado ao contexto e que desse respostas aos problemas reais do contexto.

Para Schön (1992) é necessário que a formação contínua desperte mudanças na conceção de professores nalguns domínios como competências técnicas e didáticas relacionadas com as metodologias de ensino, utilização de novas tecnologias, domínio das

atitudes, valores e comportamentos que ligam a ética e deontologia profissionais, capacidades reflexivas e investigativas bem como colaborativas e relacionais. Tudo isto é importante para que haja uma efetiva mudança nas práticas pedagógicas dos professores.

Quanto à mudança de práticas pedagógicas resultantes da formação contínua e dando resposta à questão número um podemos dizer que o professor funciona como um agente de socialização e tem nas mãos uma tarefa muito importante, é ele que forma os cidadãos do futuro. A função docente é uma função complexa que exige uma formação continuada dos professores para que estes se desenvolvam pessoal e profissionalmente e acompanhando este desenvolvimento do professor haja desenvolvimento organizacional das escolas. A este respeito Popper (1956) diz-nos que o professor é um intermediário entre três mundos diferentes: o mundo objetivo das coisas materiais, o mundo subjetivo das mentes e o mundo dos produtos do espírito humano que uma vez produzidos tornam-se independentes de quem os produziu.

Segundo Soares (2007) a maior parte das pesquisas sobre professores encontram nestes um grupo coeso e com características similares. Mas também existem diferenças entre eles que se manifestam em função de certas variáveis como: a formação, o género, os anos de ensino e outras. Estas e outras diferenças talvez também se possam explicar pelas experiências acumuladas pelos professores ao longo dos anos e a sua atitude profissional. A respeito das diferenças entre professores Huberman (1992), em investigações sobre o desenvolvimento profissional dos professores, refere que estes são confrontados com situações muito diversas ao longo da vida profissional devido a mudanças na educação e às gerações de alunos. São estas diversidades de situações que surgem ao longo das suas carreiras que criam as diferenças entre professores.

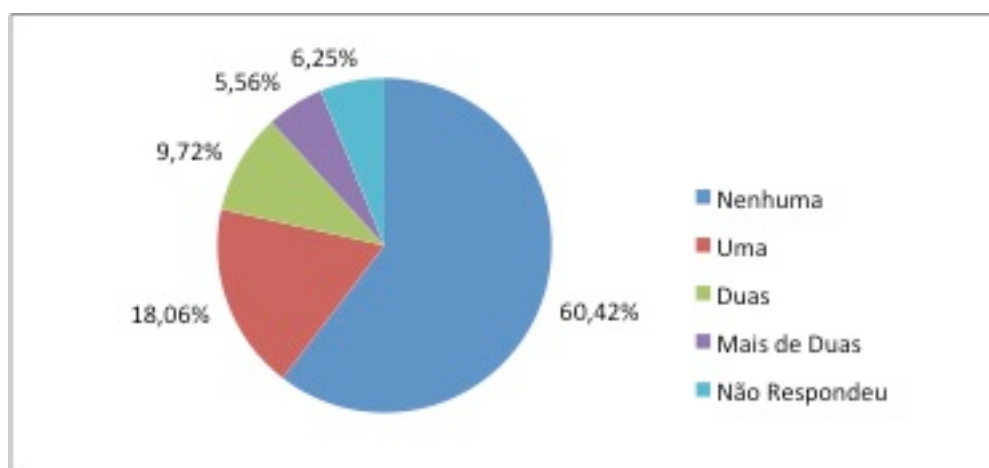
Neste estudo do qual se faz a discussão dos resultados, admitiu-se que as diferentes representações dos professores acerca da formação contínua poderiam estar relacionadas com a vontade dos professores se valorizarem e desenvolverem profissionalmente alguns aspetos da sua vida profissional.

4.2 Escolha da formação em função de fatores pessoais

Para responder à segunda pergunta de investigação “*A escolha da formação contínua frequentada pelos professores em estudo é influenciada por fatores e interesses pessoais como proximidade do local de trabalho, conhecimento do formador e da instituição, horário da ação e outros?*”, que tenta perceber como é que a formação contínua foi escolhida tendo em conta fatores pessoais, foram considerados mais alguns itens e perguntas.

Em primeiro lugar escolheu-se a pergunta que tenta perceber se os professores inquiridos fizeram formação não creditada no último ano “*Quantas ações de formação contínua não creditadas frequentou no último ano?*” Os resultados obtidos nesta pergunta foram os seguintes: 60,42% dos professores inquiridos não foram a nenhuma formação, 18,06% só frequentaram uma ação, 15,27% frequentaram duas ações ou mais ações e 6,25% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Em síntese, das respostas obtidas dos professores inquiridos podemos dizer que a maior parte dos professores não frequentou ações não creditadas no último ano.

Gráfico 4-6 Quantidade de ações não creditadas frequentadas no último ano

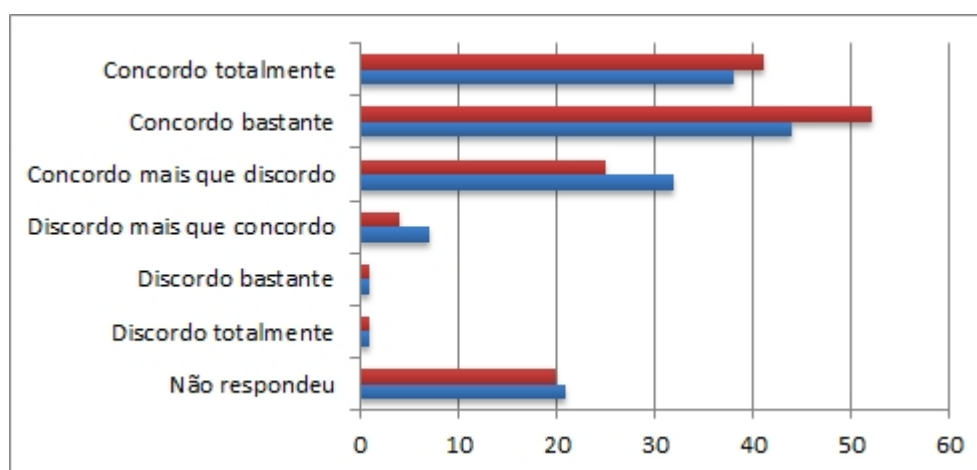


Dados provenientes da coluna **D** – quantidade, da folha de cálculo referida no Anexo II

Relativamente à escolha da instituição para a realização das ações escolheram-se dois itens que foram relacionados entre si, o item que afirmava que a instituição inspirava confiança “Razões da escolha da instituição e da ação [A instituição inspira-me confiança]”¹¹ e o item da credibilidade da instituição “Razões da escolha da instituição e da ação [Credibilidade da instituição]”¹².

Comparando os dois itens, foram 79,18% dos professores que responderam que escolhem a instituição e a ação pelo fato da instituição inspirar confiança e foram 81,95% dos professores que afirmaram que escolheram a ação pela credibilidade da instituição. Quanto ao primeiro item, 6,24% dos professores não escolhe a instituição por esta lhe inspirar confiança, e no segundo item 4,16% dos professores não escolhe a instituição pela credibilidade que esta tem. Finalmente no primeiro item não responderam 14,58% dos professores e no segundo item não responderam 13,89% dos professores (percentagens agregadas por concordância/discordância). Pela análise destes dados recolhidos junto dos sujeitos inquiridos pode dizer-se que a confiança e credibilidade na instituição que ministra as ações têm grande peso nas escolhas das ações por parte dos professores.

Gráfico 4-7 Confiança e credibilidade da instituição



Dados a **AZUL** são da coluna **F** – confiança, Dados a **VERMELHO** são da coluna **J** – credibilidade, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

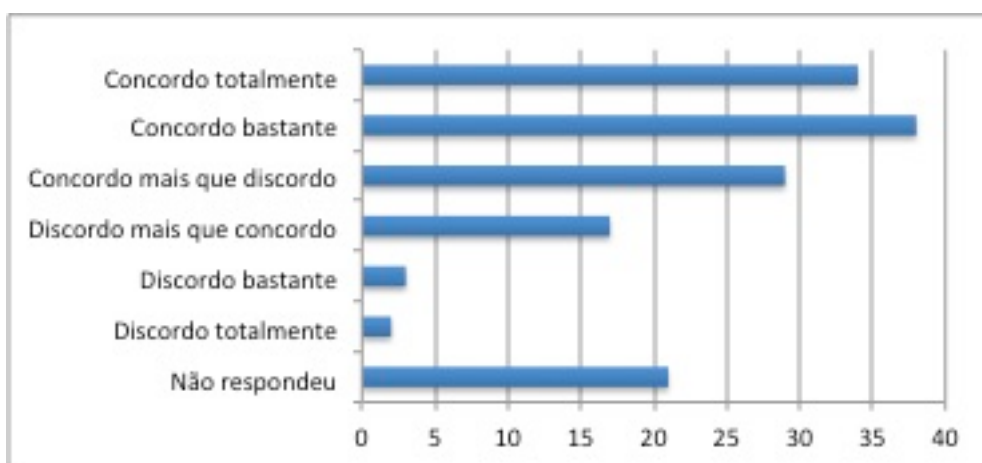
¹¹ Coluna **F** da folha de cálculo referida no Anexo II

¹² Coluna **J** da folha de cálculo referida no Anexo II

Atendendo aos resultados dos dois itens anteriores em que grande parte dos professores inquiridos respondeu que a instituição influenciava a escolha da ação, resolveu-se analisar o item que tenta perceber se os professores realmente conhecem as instituições que escolheram “*Razões da escolha da instituição e da ação [Conheço bem a instituição que escolhi]*”¹³. Como resultados temos que 70,14% dos professores responderam que conhecem bem a instituição que escolheram para realizar a ação, 15,28% não conhecem bem a instituição, e ainda 14,58% dos professores não responderam a este item (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Como resultado da análise deste item temos que a maior parte dos professores inquiridos conhece bem a(s) instituição(ões) onde realiza(m) as ações.

Gráfico 4-8 Bom conhecimento da instituição



Dados a **AZUL** são da coluna **G** – conhecimento, da folha de cálculo referida no Anexo II

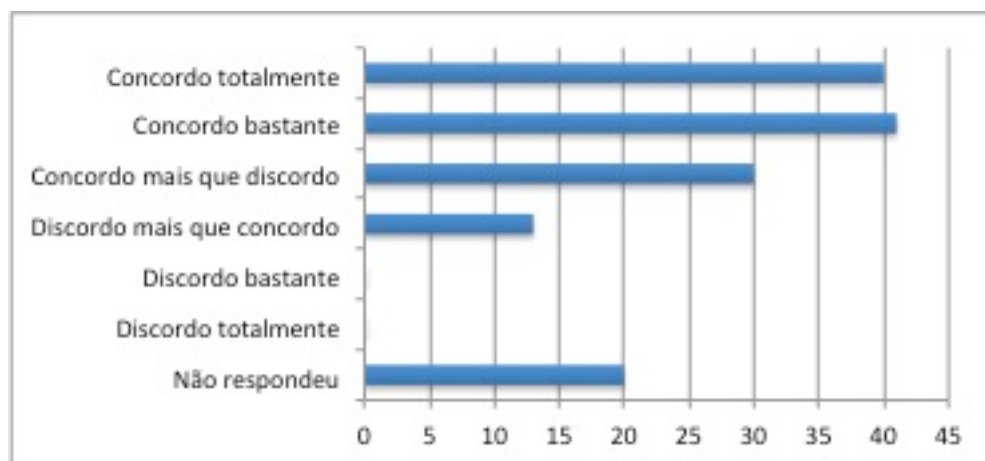
Analisa-se o item que inclui as razões da escolha da instituição e da ação e que tem a ver com a modalidade da formação “*Razões da escolha da instituição e da ação [Modalidades de formação]*”¹⁴. As respostas obtidas sobre este item revelam que 77,08% dos professores atribuem importância à modalidade da ação no seu processo de seleção, 9,03% discordam da importância deste item e 13,89% dos professores inquiridos não

¹³ Coluna **G** da folha de cálculo referida no Anexo II

¹⁴ Coluna **H** da folha de cálculo referida no Anexo II

responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Desta análise do item retira-se o fato que a maior parte dos professores inquiridos escolhe as ações em função da modalidade de formação.

Gráfico 4-9 Modalidades de formação



Dados a AZUL são da coluna H – modalidades, da folha de cálculo referida no Anexo II

Para tentar perceber quais as razões que influenciam os professores na escolha das ações analisam-se agora outros dois itens que só por si são algo semelhantes “Razões da escolha da instituição e da ação [Temas das ações de formação]”¹⁵ e “Razões porque acha importante frequentar ações de formação no sentido de melhorar a sua prática pedagógica [Interesse sobre a temática proposta na ação]”¹⁶. Um item refere os temas das ações e o outro item refere a escolha das ações no sentido da melhoria das práticas pedagógicas escolhidas segundo o interesse da temática proposta.

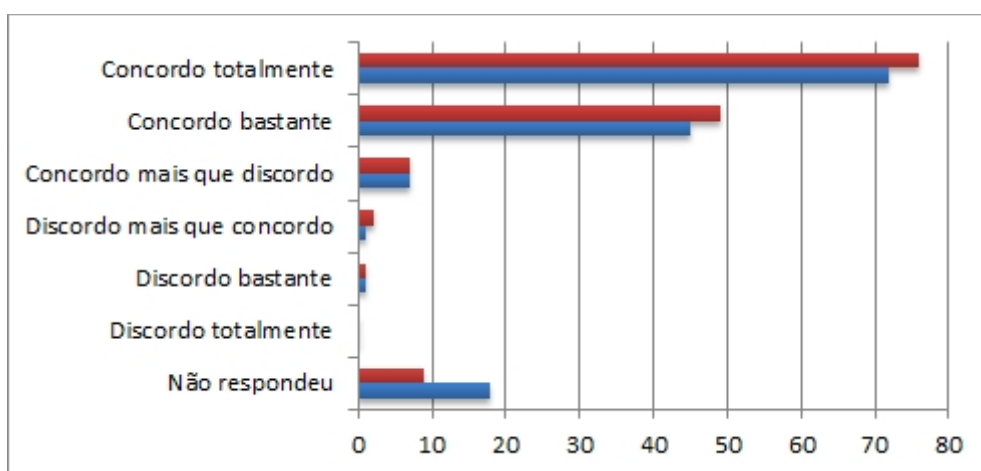
Como se pode observar no gráfico seguinte as respostas aproximam-se bastante. No primeiro item da escolha consoante o tema das ações, 86,11% concordam com o peso deste item na escolha das ações, 1,39% discordam deste item e 12,50% dos professores não responderam. No segundo item que fala na escolha das ações para modificar práticas consoante o interesse sobre a temática proposta, 91,67% concordam com a importância

¹⁵ Coluna I da folha de cálculo referida no Anexo II

¹⁶ Coluna N da folha de cálculo referida no Anexo II

deste item, 2,08% discordam e 6,25% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Retendo-se desta análise que a temática da ação é muito importante na escolha desta, quer seja para a sua frequência quer seja pensando na mudança de práticas pedagógicas.

Gráfico 4-10 Temática das ações de formação

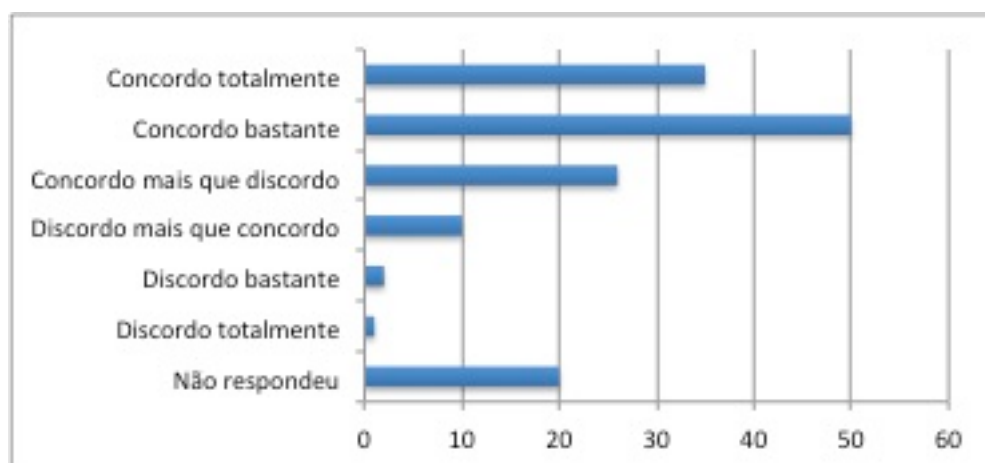


Dados a **AZUL** são da coluna I – temas, Dados a **VERMELHO** são da coluna N – interesse temático, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

Outro item que nos dá conta das razões pessoais para a escolha das ações é o que questiona se a ação é escolhida em função do conhecimento do formador “*Razões da escolha da instituição e da ação [Pelos conhecimentos dos formadores]*”¹⁷. Neste item 77,09% concordam que o conhecimento do formador influencia bastante na escolha da ação, 9,02% discordam deste item e 13,89% dos professores não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Pela expressividade dos valores das respostas é evidente que os professores consideram que os formadores terem conhecimentos da matéria ensinada é importante na escolha da instituição e da ação.

¹⁷ Coluna **K** da folha de cálculo referida no Anexo II

Gráfico 4-11 Conhecimentos dos formadores



Dados a AZUL são da coluna I – conhecimentos dos formadores, da folha de cálculo referida no Anexo II

Os dois itens seguintes foram escolhidos para perceber até que ponto as ações frequentadas foram ao encontro dos interesses pessoais dos professores “*As ações de formação contínua que frequentei de um modo geral [Foram ao encontro dos meus interesses pessoais]*”¹⁸ e se corresponderam às expectativas iniciais “*As ações de formação contínua que frequentei de um modo geral [Corresponderam às minhas expectativas iniciais]*”¹⁹.

Os resultados têm algumas semelhanças embora diferindo na resposta do concordo totalmente. Enquanto no primeiro item 29,86% dos professores acharam que as ações corresponderam aos seus interesses, no segundo item só 14,58% dos professores acharam que as ações corresponderam às suas expectativas. O número de professores que discordam da concretização destes itens é de 7,64% no primeiro item e de 11,80 % no segundo item. O número de professores que não responderam é muito semelhante sendo 4,17% no primeiro item e 4,86% no segundo item.

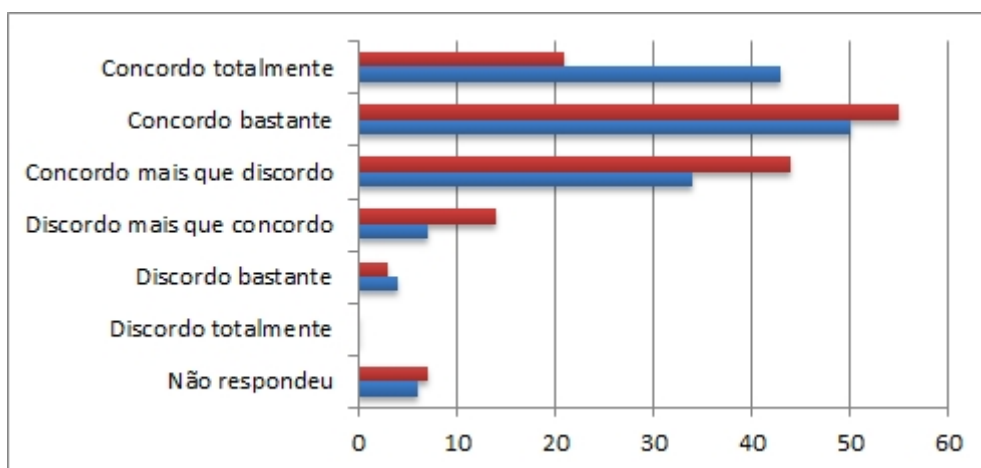
De uma forma mais generalizada, o número total de professores que concordam com estes dois itens é muito elevado, no primeiro item é de 88,19% e no segundo 83,34% (percentagens agregadas por concordância/discordância). Significam estes dados que as

¹⁸ Coluna AG da folha de cálculo referida no Anexo II

¹⁹ Coluna AI da folha de cálculo referida no Anexo II

ações, ao serem escolhidas pelos professores segundo os seus interesses, acabam por corresponder às expectativas que estes têm em relação a estas.

Gráfico 4-12 Interesse pessoal e expectativa inicial

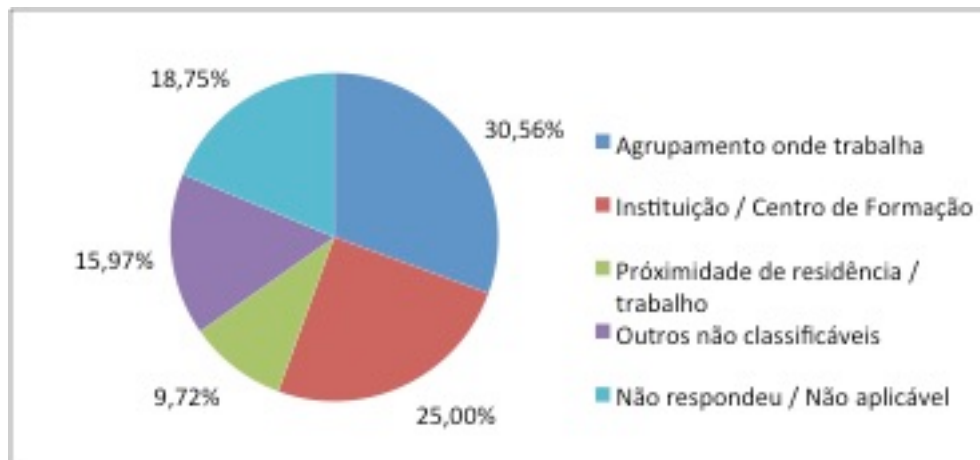


Dados a **AZUL** são da coluna **AG** – interesse pessoal, Dados a **VERMELHO** são da coluna **AI** – expectativa inicial, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

Relativamente ao local escolhido para realizar ações, e que corresponde à pergunta “Qual foi o local ou locais que escolheu para frequentar as ações que realizou?”²⁰, em primeiro lugar, com 30,56% das respostas, aparece o “Agrupamento onde trabalha”, seguido de uma “instituição ou centro de formação” com 25% de respostas. A “proximidade de casa ou do trabalho” não é muito relevante pois só 9,72% dos professores a referiram o que significa que o local privilegiado e o tipo de formação para este universo de professores inquiridos é o seu agrupamento que está relacionado com a formação em contexto.

²⁰ Coluna **E** da folha de cálculo referida no Anexo II

Gráfico 4-13 Localização das ações de formação

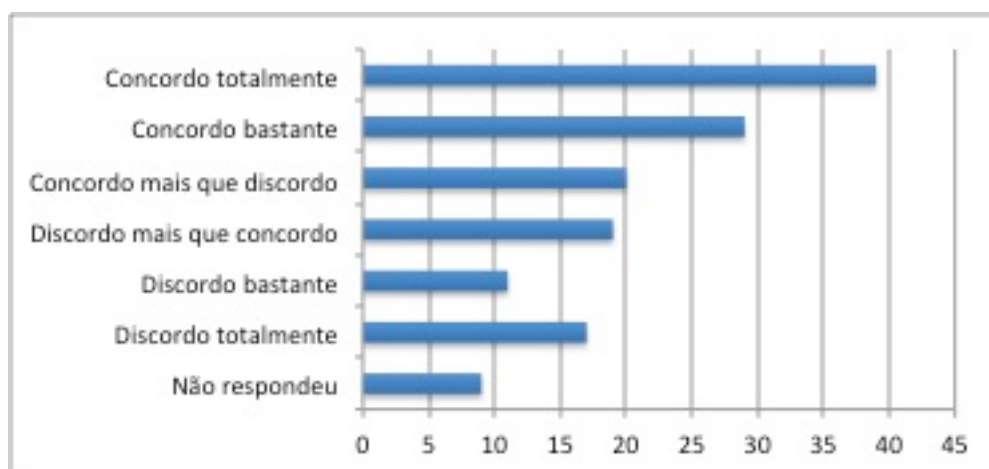


Dados provenientes da coluna E – localização, da folha de cálculo referida no Anexo II

Quando foi inquirido aos professores deste estudo se tinham frequentado as ações de formação tendo em conta a proximidade do domicílio ou do local de trabalho “*As ações de formação contínua que frequentei de um modo geral [Frequentei-as pela proximidade do domicílio/local de trabalho]*”²¹; 61,11% responderam que este era um fator que influenciava a escolha da ação, 32,64% discordaram deste item e 6,25% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Pode então dizer-se a partir da análise deste item que a realização das ações perto do local do trabalho ou do domicílio é um fator muito importante a ter em conta ao escolher uma ação, talvez porque elas se realizem sempre fora do horário letivo e os professores se debatam com muita falta de tempo para a imensidão de tarefas que têm que realizar diariamente. Quanto mais perto estiverem do local do trabalho ou de casa menos tempos têm que dispor para as viagens. É de salientar que pela análise da pergunta anterior a esta, pode se concluir que a proximidade do local de trabalho é muito mais importante do que a proximidade do domicílio.

²¹ Coluna AO da folha de cálculo referida no Anexo II

Gráfico 4-14 Proximidade do domicílio/local de trabalho



Dados a **AZUL** são da coluna **AO** – proximidade do domicílio / local de trabalho, da folha de cálculo referida no Anexo II

Da análise dos vários itens que pareceram os mais adequados para responder à pergunta de investigação número dois “*A escolha da formação contínua frequentada pelos professores em estudo é influenciada por fatores e interesses pessoais como proximidade do local de trabalho, conhecimento do formador e da instituição, horário da ação e outros?*”, e verificando as respostas que os professores inquiridos deram, podemos concluir que os professores do estudo escolhem as ações que frequentam muito influenciados pela instituição e pelo formador e o local preferido é o seu local de trabalho.

Ainda muito há a fazer para mudar o paradigma da formação contínua de professores. A grande maioria dos professores ainda é levada a frequentar ações de formação devido à sua obrigatoriedade e para subir na carreira o que não produz desenvolvimento pessoal e profissional nem inovações nos contextos onde trabalham. Segundo Correia, Caramelo e Vaz (1997) a perceção que os professores têm da formação contínua é que esta é um sacrifício a que estão obrigados no desempenho da sua profissão e que se encontra contemplada na lei.

Segundo Formosinho (2009) não faz sentido que os professores se vejam obrigados a frequentar ações descontextualizadas cujo único fim seja a obtenção de créditos por necessitarem deles para a progressão na carreira. Assim sendo, uma forma de “defesa” dos

professores é escolherem ações que satisfaçam os seus interesses pessoais. As ações ao serem escolhidas pelos professores segundo os seus interesses acabam por corresponder às suas expectativas iniciais.

Ainda segundo Formosinho (2009), os aspetos formais da formação como os créditos, os tempos, o calendário, a duração das ações, as habilitações dos formadores, metodologias e conteúdos, avaliação e certificação dos formandos, recursos materiais e outros deveriam ser os aspetos menos importantes da formação. O mais importante na formação deveria ser a mudança das pessoas envolvidas e direta ou indiretamente efeitos na melhoria nas aprendizagens dos alunos.

Para Formosinho (2009), os professores escolhem as ações não a partir dos projetos das suas escolas, mas pelo local onde são realizadas, pelo formador, calendário e outros. Isto vai ao encontro da análise feita aos itens escolhidos para esta pergunta. O ideal seria que os professores escolhessem as ações que frequentam de acordo com projetos de escola e potenciando a criatividade, reflexão e investigação.

4.3 Contribuição para a resolução de problemas da prática pedagógica

Para responder à terceira pergunta de investigação “*Será que os professores em estudo consideram que a formação contínua contribui para resolver problemas da sua prática profissional?*”, que tenta perceber se os professores inquiridos no estudo consideram que a formação contínua serviu para resolver problemas da sua prática profissional escolheram-se os seguintes itens e perguntas.

Para tentar responder à questão de investigação apresentada anteriormente analisaram-se dois itens que parecem bastante pertinentes “*As ações de formação contínua que frequentei de um modo geral [Contribuíram para uma maior motivação profissional]*”²² e “*As ações de formação contínua creditada que frequentei de um modo geral [Contribuíram para uma maior motivação profissional]*”²³. São estes itens que nos levam a perceber qual das formações contínuas, creditada ou não creditada, que contribui para uma maior motivação profissional.

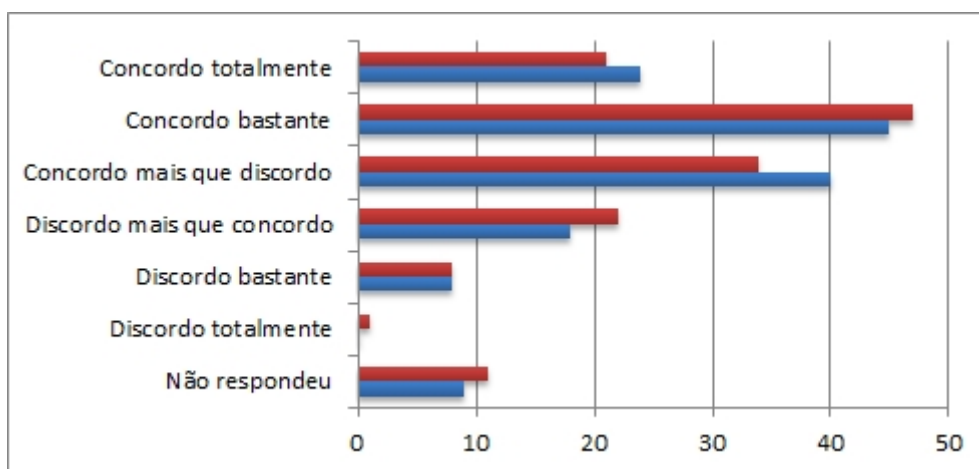
²² Coluna **AM** da folha de cálculo referida no Anexo II

²³ Coluna **CB** da folha de cálculo referida no Anexo II

As respostas obtidas foram semelhantes em ambos os casos, formação contínua creditada e não creditada. Na formação contínua não creditada 75,70% dos professores inquiridos ficaram mais motivados profissionalmente quando realizaram ações, 18,05% discordaram que esta contribui para a motivação profissional e 6,25% dos professores não responderam. Na formação contínua creditada 70,83% concordam que as ações os tornam mais motivados para a profissão que exercem, 21,53% discordam que a formação os motive profissionalmente e 7,64% dos professores não responderam. Em ambos os casos as percentagens foram agregadas por concordância/discordância.

Analisando os resultados observa-se que a diferença de concordância de itens é de 7 professores e a da discordância dos itens é de 5 professores, isto num universo de 144 professores. A discordância é maior na formação creditada, tal como seria previsível, já que a não creditada geralmente é escolhida pelos professores pelo interesse dos temas.

Gráfico 4-15 Contribuição para motivação profissional

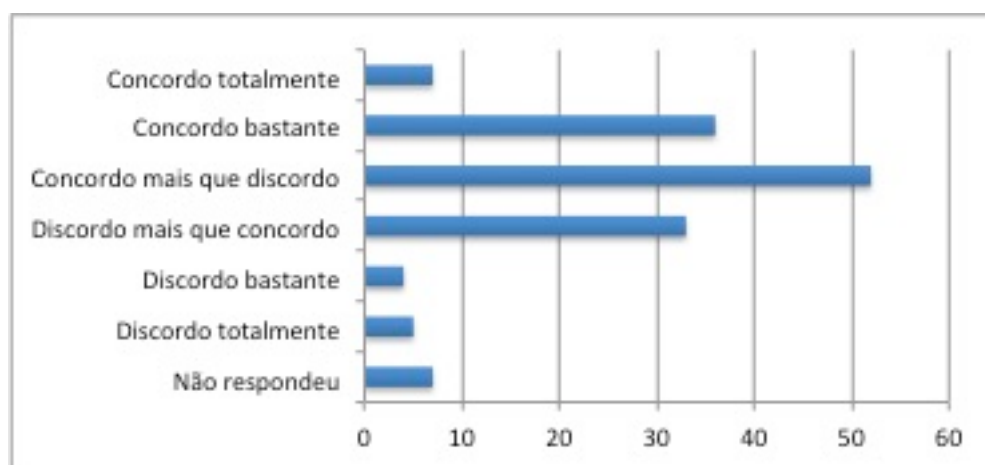


Dados a **AZUL** são da coluna **AM** – não creditadas, Dados a **VERMELHO** são da coluna **CB** – creditada, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

Outro item importante para encontrar a resposta à questão é saber se a formação contínua tem ajudado a resolver problemas da prática profissional dos professores “A

*formação contínua tem [Resolvido problemas da prática profissional]*²⁴. Quanto a este item obtivemos como resposta que 65,97% dos professores inquiridos concordam com o item, 29,17% discordam deste item e 4,86% não responderam à questão (percentagens agregadas por concordância/discordância). Apesar da elevada percentagem de discordância, a maior parte dos professores inquiridos concordam com o item.

Gráfico 4-16 Resolução de problemas de prática profissional



Dados a AZUL são da coluna AP – problemas prática profissional, da folha de cálculo referida no Anexo II

É também muito importante saber se os professores valorizam a frequência da formação contínua para adquirirem mais conhecimentos que lhes permitam resolver problemas da prática profissional. Neste sentido escolheram-se comparar 3 itens “Razões da escolha da formação contínua creditada [Adquirir conhecimentos que não foram adquiridos na formação inicial]”²⁵, “Razões da escolha da formação contínua creditada [Atualização de conhecimentos da sua área]”²⁶ e “Razões da escolha da formação contínua creditada [Enriquecer o currículo]”²⁷.

74,30% dos professores inquiridos concordam que escolheram fazer a formação contínua creditada para adquirir conhecimentos que não adquiriram na sua formação

²⁴ Coluna AP da folha de cálculo referida no Anexo II

²⁵ Coluna BA da folha de cálculo referida no Anexo II

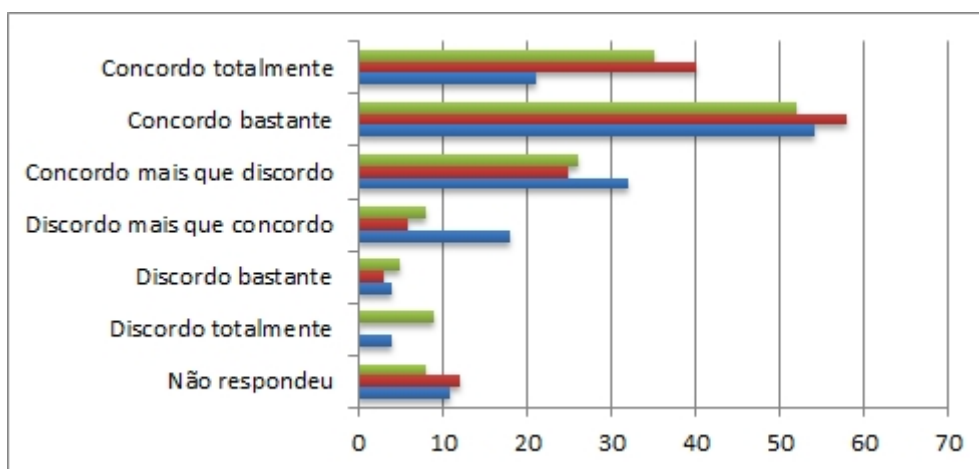
²⁶ Coluna BB da folha de cálculo referida no Anexo II

²⁷ Coluna BE da folha de cálculo referida no Anexo II

inicial, 18,06% discordam deste item e ainda 7,64% dos professores não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Comparando com a escolha para enriquecer o currículo obtivemos resultados semelhantes: 78,48% concordam com este item, 15,27% discordam deste item e 6,25% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Comparou-se ainda com a escolha para atualização de conhecimento da sua área e verificamos que 85,42% concordam que a formação contínua creditada serve para atualizar conhecimentos, 6,25% discordam e 8,33% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Da comparação destes itens podemos dizer que a maior parte dos professores espera da formação contínua creditada adquirir conhecimentos que não adquiriu na sua formação inicial, espera atualizar conhecimentos na sua área e com estas formações espera enriquecer o currículo.

Gráfico 4-17 Aquisição e atualização de conhecimentos/currículo



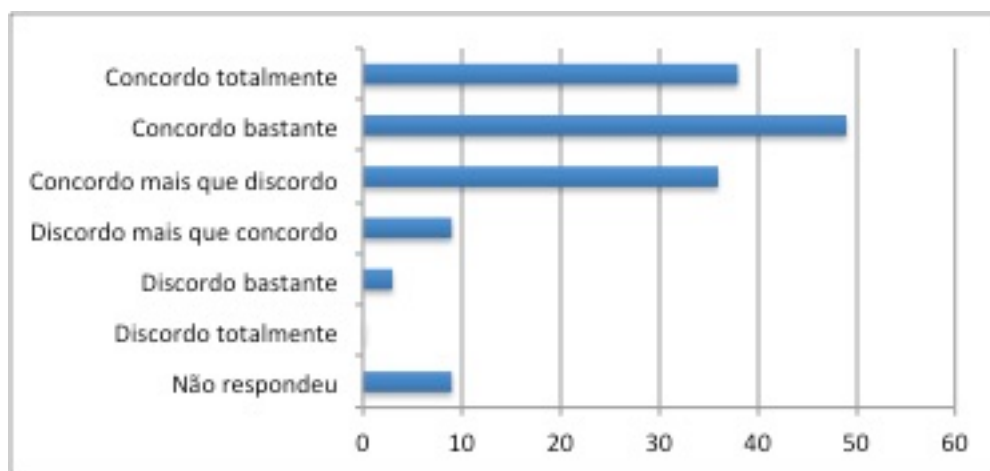
Dados a **AZUL** são da coluna **BA** – adquirir conhecimentos, Dados a **VERMELHO** são da coluna **BB** – atualizar conhecimentos, Dados a **VERDE** são da coluna **BE** – enriquecer currículo, todos da folha de cálculo referida no Anexo II

Posto isto é importante saber se os professores acham que a formação contínua creditada foi útil para a sua prática profissional “*As ações de formação contínua creditada*

que frequentei de um modo geral [Foram úteis para a minha prática profissional]”²⁸ tendo-se verificado que 85,42% concordam com a utilidade destas ações, 8,33% discordam da sua utilidade e 6,25% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

A conclusão a tirar é de que a grande parte dos professores inquiridos acham que as ações de formação contínua creditada foram úteis para a sua prática profissional.

Gráfico 4-18 Utilidade para a prática profissional



Dados a **AZUL** são da coluna **BW** – utilidade para a prática profissional, da folha de cálculo referida no Anexo II

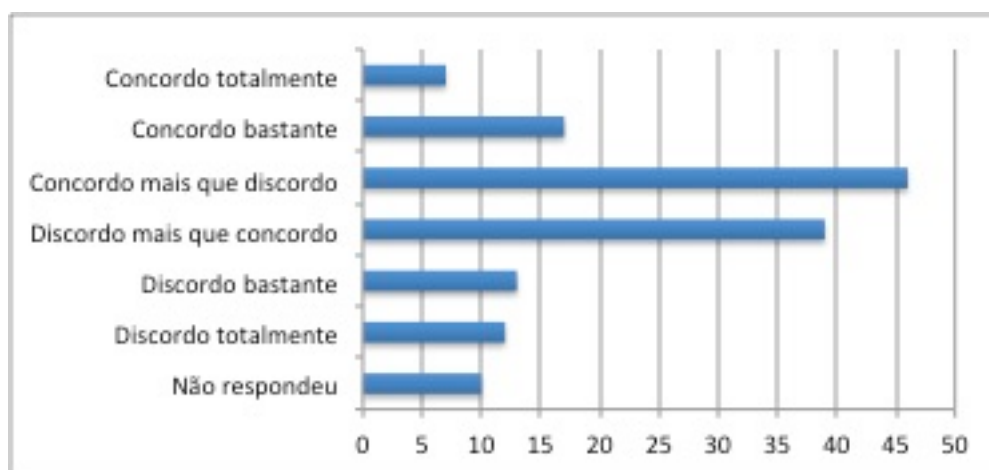
É também importante perceber se os professores consideram que as ações têm ajudado a resolver problemas com os quais se debatem muitas escolas como indisciplina, absentismo e insucesso escolar “A formação contínua tem [Ajudado na resolução de problemas de indisciplina, absentismo e insucesso escolar]”²⁹. As respostas aqui são muito semelhantes tanto na concordância como na discordância. 48,62% concordam com este item, 44,44% discordam deste item e 6,94% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Pela análise das respostas dadas podemos concluir que não

²⁸ Coluna **BW** da folha de cálculo referida no Anexo II

²⁹ Coluna **CH** da folha de cálculo referida no Anexo II

será através da formação contínua que os professores procuram resolver questões de indisciplina, absentismo e insucesso escolar.

Gráfico 4-19 Ajuda na prática profissional



Dados a AZUL são da coluna CH – ajuda na prática profissional, da folha de cálculo referida no Anexo II

Através dos vários itens escolhidos para responder à questão de investigação número três “*Será que os professores em estudo consideram que a formação contínua contribui para resolver problemas da sua prática profissional?*”, verificou-se que a maior parte dos professores concordam que a formação contínua tem resolvido problemas da prática profissional. Também se verificou que a maior parte dos professores espera que a formação contínua creditada lhes permita adquirir conhecimentos que não adquiriram na formação inicial e assim atualizar conhecimentos e enriquecer o currículo.

Formosinho (1991) considera a formação contínua como uma continuação da formação inicial, distinguindo-se desta pelos destinatários das ações. Para ele a formação contínua é um aperfeiçoamento de saberes, de técnicas e alteração de atitudes que fazem parte da profissão de professor. Já para Jesus (2000) a formação contínua de professores não deve ter como objetivo a colmatação de deficiências da formação inicial, mas sim deve ser orientada para a resolução de problemas ou para introduzir a inovação em meio escolar.

A formação tem que ser uma alternativa ao enfraquecimento do lado profissional dos professores de que nos fala Goodson (2008), para ele este enfraquecimento deve-se ao fato dos professores não tomarem nenhum tipo de posição homogênea para sobreviver numa época de globalização agressiva. A formação contínua é uma forma de os professores atualizarem conhecimentos, comportamentos e alterarem as suas práticas. Segundo Nóvoa (1992a) a formação contínua é muito importante, pois traduz-se numa renovação que pode mudar as escolas e transformar a imagem que se tem dos professores.

A transformação das escolas enquanto instituição não pode alterar as suas dinâmicas sem os professores, mas também o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar de acordo com as escolas e com os seus projetos. Tem que haver um envolvimento mais efetivo dos professores na formação sendo também considerados como portadores de saberes com conhecimento sobre a ação, com capacidade de refletir e de aprender com a experiência.

Quanto ao item que questiona os professores se a formação contínua tem ajudado na resolução de problemas de indisciplina, absentismo e insucesso escolar o número dos professores que concordam é semelhante aos que discordam. Como diz Sácristan (2000) e Peres (1999), não se pode esperar que a formação contínua possua respostas mágicas ou receitas para os problemas do quotidiano, já que os professores têm algumas dificuldades em dar resposta à grande diversidade de tarefas com que são confrontados diariamente. O que é importante é perceber a importância da formação contínua e que esta promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes para que haja uma melhoria nas práticas pedagógicas e um conseqüente aperfeiçoamento do sistema educativo. Apesar da formação contínua não apresentar formas e receitas para resolver os problemas ela pode fornecer “ferramentas” e conhecimentos que os permitam contornar, minimizar ou até resolvê-los.

Formosinho (2009), citando a associação Claude Dubar, refere que segundo esta associação a formação que os professores ambicionam é aquela que lhes dá ferramentas e os ensina a resolver os problemas concretos. Canário (1995) também identifica um tipo de formação que vai ao encontro do que foi dito anteriormente, que é a formação centrada na escola. Segundo este autor a formação centrada na escola deve ter em conta os contextos vivenciais onde ela se insere e as suas dinâmicas formativas devem ser encaradas como

processos de intervenção nas organizações e devem ser organizadas sobre projetos de ação para responder a problemas do contexto. Este processo de formação associa as ações de formação a uma lógica de ação e de produção de saberes. Esta formação dá origem a um processo de mudança na escola pois permite um conhecimento aprofundado da organização, permite elaborar diagnósticos sobre os problemas e mobilizar experiências, saberes e ideias para encontrar soluções (Barroso, 1992).

Para Morin (2002) o professor tem uma tarefa muito difícil em mãos, difícil mas ao mesmo tempo muito proveitosa. A formação contínua por um lado deve ajudar os professores a melhorarem a sua prática de ensino e por outro lado deve torná-las mais eficientes.

4.4 Critérios de escolha da formação

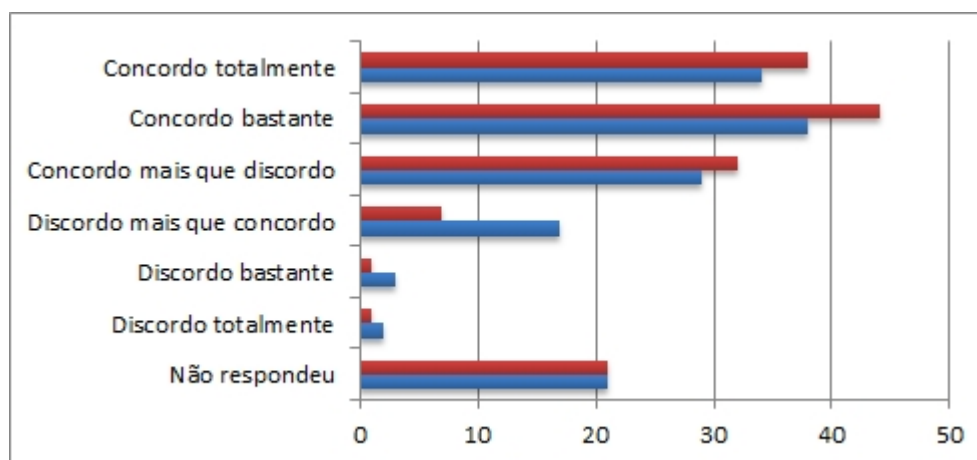
Para perceber quais os critérios que os professores inquiridos visam na escolha da formação, que corresponde à quarta pergunta de estudo “*Que critérios usam na escolha da formação os professores em estudo?*”, começou-se por analisar dois itens referentes à instituição onde são ministradas as ações. No primeiro item “*Razões da escolha da instituição e da ação [Conheço bem a instituição que escolhi]*”³⁰ era questionado se os professores conheciam bem a instituição escolhida. No segundo item “*Razões da escolha da instituição e da ação [A instituição inspira-me confiança]*”³¹ se a instituição inspirava confiança.

Quanto à relação de confiança com a instituição 79,18% consideram muito importante a confiança nas instituições, 6,24% discordam que o item seja relevante e 14,38% não responderam. Comparando com as respostas sobre o conhecimento da instituição temos que 70,14% dos professores inquiridos consideram importante conhecer a instituição, 15,28% não consideram importante conhecer a instituição onde realizam a ação e 14,58% não responderam (em ambos os itens percentagens agregadas por concordância/discordância).

³⁰ Coluna G da folha de cálculo referida no Anexo II

³¹ Coluna F da folha de cálculo referida no Anexo II

Gráfico 4-20 Conhecimento e confiança na instituição



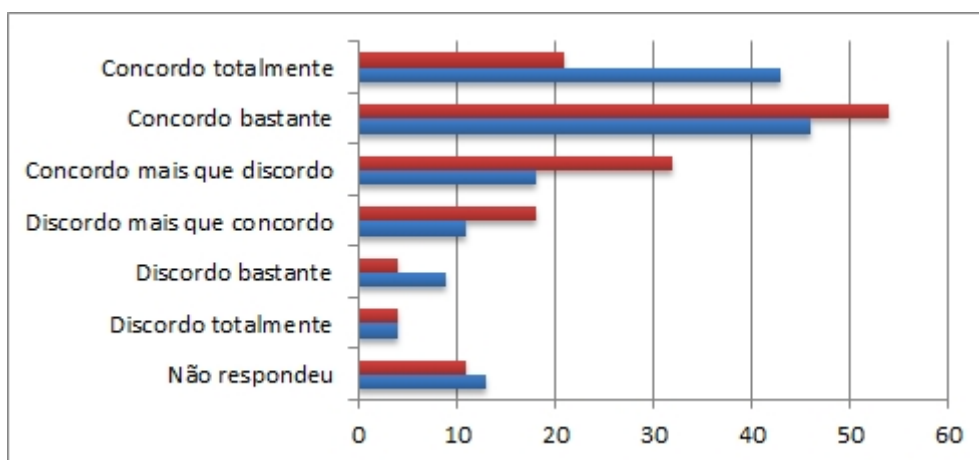
Dados a **AZUL** são da coluna **G** – conhecimento, Dados a **VERMELHO** são da coluna **F** – confiança, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

Destes dois itens retira-se que a maior parte dos professores inquiridos considera importante conhecer a instituição onde realiza as ações e que esta deve inspirar-lhes confiança. Quando questionados sobre a importância de frequentar ações para melhorar práticas pedagógicas suprimindo lacunas da formação inicial “*Razões porque acha importante frequentar ações de formação no sentido de melhorar a sua prática pedagógica [Suprimir lacunas na formação inicial]*”³², 74,30% responderam que melhoravam a sua prática pedagógica quando suprimiam lacunas da sua formação inicial, 16,67% discordam e 9,03% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Por comparação com o item que remete para a escolha de formação contínua creditada para adquirir conhecimentos que não foram adquiridos na formação inicial “*Razões da escolha da formação contínua creditada [Adquirir conhecimentos que não foram adquiridos na formação inicial]*”³³, obtiveram-se os seguintes dados: 74,30% concordam que as ações ajudam a adquirir conhecimentos que não foram adquiridos na formação inicial, 18,06% não concordam com este item e 7,64% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

³² Coluna **R** da folha de cálculo referida no Anexo II

³³ Coluna **BA** da folha de cálculo referida no Anexo II

Gráfico 4-21 Falhas na formação inicial



Dados a AZUL são da coluna R – suprimir lacunas, Dados a VERMELHO são da coluna BA – adquirir conhecimentos em falta, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

Nestes dois itens temos exatamente a mesma percentagem de professores que concordam que as ações melhoram a sua prática quando suprimem lacunas da formação inicial e que estas lhes permitem adquirir conhecimentos que foram adquiridos nesta mesma formação inicial.

Outras razões da escolha da formação contínua foram analisadas e comparadas com os temas das ações “Razões da escolha da instituição e da ação [Temas das ações de formação]”³⁴, o interesse sobre a temática proposta “Razões porque acha importante frequentar ações de formação no sentido de melhorar a sua prática pedagógica [Interesse sobre a temática proposta na ação]”³⁵ e o enriquecimento do currículo “Razões da escolha da formação contínua creditada [Enriquecer o currículo]”³⁶.

Em relação aos temas das ações 86,12% consideram que o tema da ação é um importante fator na escolha, 1,38% discordam da importância do tema e 12,50% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Para verificar ou consolidar este item analisa-se o item que verifica se o interesse sobre a temática proposta influencia e melhora a prática pedagógica. As respostas obtidas foram de 91,67%

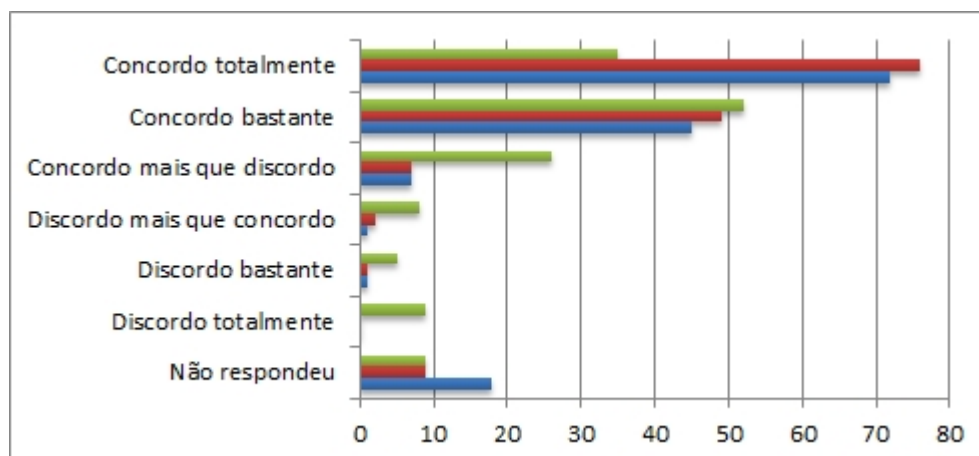
³⁴ Coluna I da folha de cálculo referida no Anexo II

³⁵ Coluna N da folha de cálculo referida no Anexo II

³⁶ Coluna BE da folha de cálculo referida no Anexo II

consideram importante o interesse sobre a temática proposta, 2,08% discordam que seja importante e 6,25% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Gráfico 4-22 Temática das formações / enriquecimento de currículo



Dados a **AZUL** são da coluna I – temas, Dados a **VERMELHO** são da coluna N – temática proposta, Dados a **VERDE** são da coluna BE – enriquecer currículo, todos da folha de cálculo referida no Anexo II

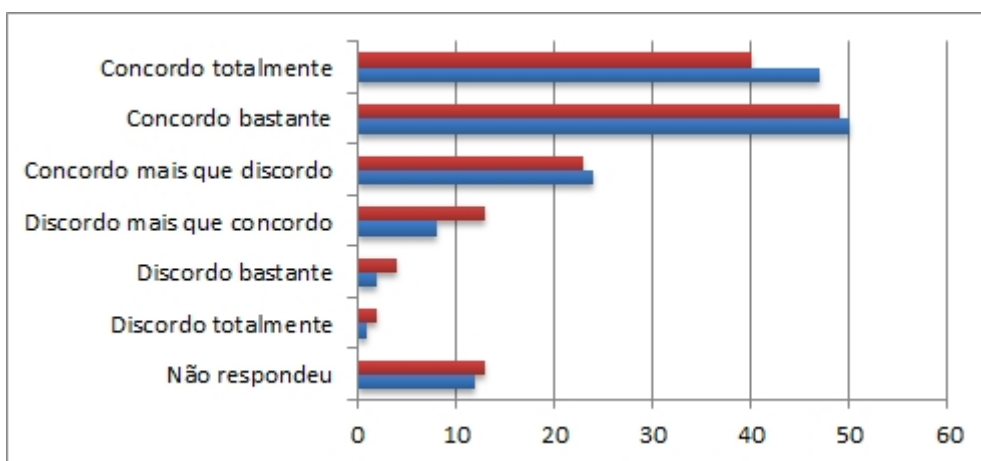
Em relação à escolha das ações para enriquecer o currículo 78,48% consideram as ações importantes para o enriquecimento do currículo, 15,27% discordam que escolhem ações para enriquecer o currículo e 6,25% das pessoas não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Atendendo às elevadas percentagens de concordância podemos concluir que encontramos aqui três fatores importantes na escolha das ações: o tema, o interesse sobre a temática e o enriquecimento do currículo.

Outras razões para a escolha das ações mais viradas para a vertente das políticas educativas “Razões porque acha importante frequentar ações de formação no sentido de melhorar a sua prática pedagógica [Forma de compreender para implementar políticas curriculares]”³⁷ e do sistema educativo “Razões porque acha importante frequentar ações de formação no sentido de melhorar a sua prática pedagógica [Aprofundar conhecimentos

³⁷ Coluna **O** da folha de cálculo referida no Anexo II

do sistema educativo]”³⁸ é a escolha de frequência das ações para compreender e implementar as políticas e para aprofundar conhecimentos do sistema educativo.

Gráfico 4-23 Aprofundar conhecimentos para implementar políticas curriculares



Dados a AZUL são da coluna O – políticas curriculares, Dados a VERMELHO são da coluna P – sistema educativo, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

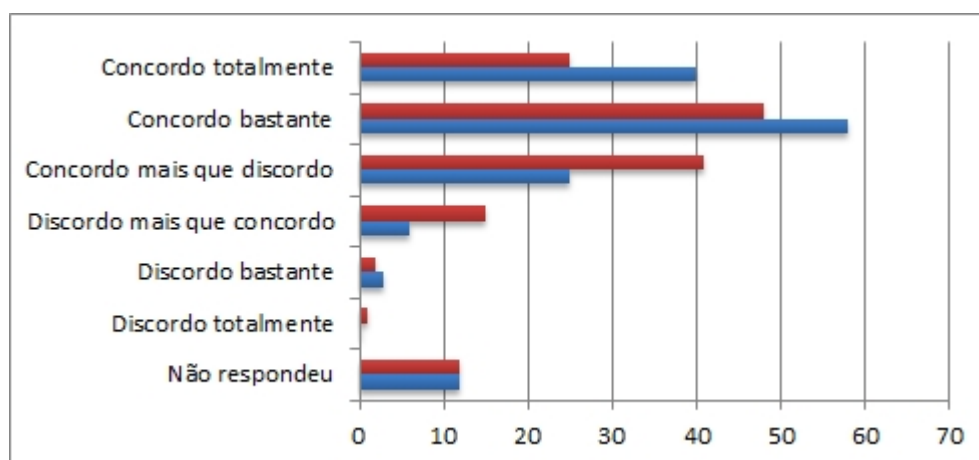
Quanto à compreensão e implementação das políticas educativas 91,67% consideram que este item pesa bastante na escola, isto se atendermos à quantidade de professores que concordam com o item, 2,08% discordam que frequentam ações de formação para tomarem conhecimento das políticas educativas e 6,25% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). No item que fala em aprofundar conhecimentos do sistema educativo 77,78% concordaram que este seria uma razão da escolha das ações, 13,20% discordam deste item e 9,02% não responderam (percentagens agregadas por concordância/ discordância).

Comparando estes itens há mais professores que responderam que as ações eram uma forma de compreender e implementar políticas educativas do que os que achavam que serviam para aprofundar conhecimentos do sistema educativo.

³⁸ Coluna P da folha de cálculo referida no Anexo II

Outra razão que foi questionada relativamente à escolha foi a de atualização de conhecimentos e a de obter conhecimentos na área “*Razões da escolha da formação contínua creditada [Atualização de conhecimentos da sua área]*”³⁹ e em diversas áreas “*As ações de formação contínua creditada que frequentei de um modo geral [Permitiram-me obter conhecimentos em diversas áreas]*”⁴⁰.

Gráfico 4-24 Obtenção e atualização de conhecimentos na área / diversas áreas



Dados a **AZUL** são da coluna **BB** – na área, Dados a **VERMELHO** são da coluna **CA** – diversas áreas, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

Quanto à atualização de conhecimentos na área, 74,30% concordaram com o item, 18,06% discordaram da importância da atualização de conhecimentos na área e 7,64% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Em relação a adquirir conhecimentos em diversas áreas 79,17% concordam com o item que as ações servem para atualizar conhecimentos, 12,50% discordam do item e 8,33% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Devido aos resultados muito semelhantes nos dois itens, não podemos tirar grandes conclusões embora haja uma ligeira preponderância para dizer que a aquisição de conhecimentos é mais prevalente em diversas áreas.

³⁹ Coluna **BB** da folha de cálculo referida no Anexo II

⁴⁰ Coluna **CA** da folha de cálculo referida no Anexo II

Por último compararam-se três itens que dizem respeito à valorização profissional como a escolha das ações “Razões da escolha da formação contínua creditada [Para progressão na carreira]”⁴¹, “Razões da escolha da formação contínua creditada [Adquirir conhecimentos para desempenhar outras funções]”⁴² e “Razões da escolha da formação contínua creditada [Novos conhecimentos profissionais]”⁴³.

No primeiro item os professores inquiridos sobre se frequentam ações para progressão na carreira deram as seguintes respostas: 69,45% admitem frequentar para progressão na carreira, 24,30% discordam com essa razão e 6,25% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Outro item tem a ver com o adquirir conhecimentos para desempenhar outras funções em que 55,56% responderam que frequentam ações para poderem desempenhar outras funções para além de professor, 37,50% não concordam com este item e 6,94% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Quanto ao item que fala em adquirir novos conhecimentos profissionais, 86,11% consideram como um fator de escolha o adquirir novos conhecimentos profissionais, 6,25% não concordam com esta razão e 7,64% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

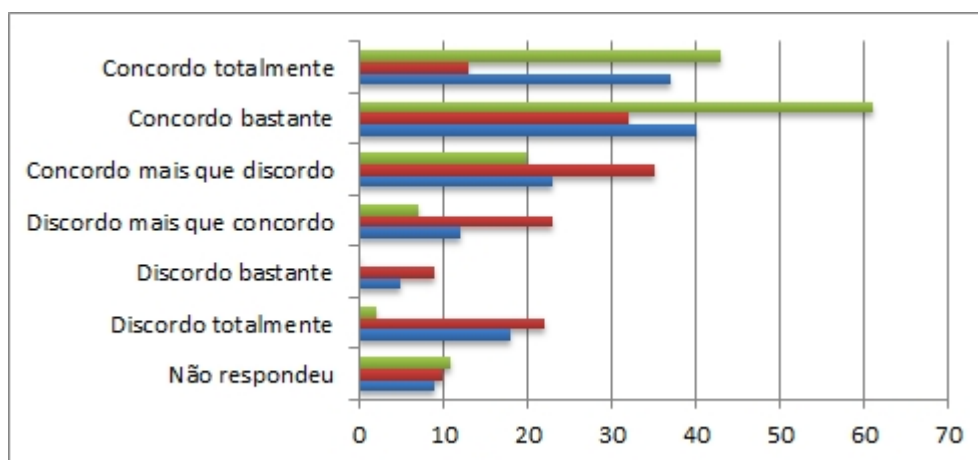
Da análise destes 3 itens verifica-se que a razão com maior peso para a escolha das ações é a de adquirir novos conhecimentos.

⁴¹ Coluna **BC** da folha de cálculo referida no Anexo II

⁴² Coluna **BD** da folha de cálculo referida no Anexo II

⁴³ Coluna **BF** da folha de cálculo referida no Anexo II

Gráfico 4-25 Adquirir conhecimentos para progressão profissional



Dados a **AZUL** são da coluna BC – progressão, Dados a **VERMELHO** são da coluna BD – outras funções, Dados a **VERDE** são da coluna BF – novos conhecimentos profissionais, todos da folha de cálculo referida no Anexo II

Nos itens que podem responder à questão de investigação número quatro verificou-se que os professores, na escolha das ações de formação, dão muita importância à instituição onde esta se realiza e à confiança que esta lhes inspira. Escolhem também as ações de acordo com o tema, interesse da ação e para enriquecimento do currículo. A maior parte dos professores também referiram, que escolhem as ações para melhorarem as suas práticas ao suprimirem as lacunas da sua formação inicial, ou seja reconhecem às ações e escolhem-nas pela capacidade de suprimir lacunas da sua formação inicial. Outros fatores importantes na escolha que os professores apontaram foram o aprofundar dos conhecimentos do sistema educativo é o de obter e atualizar conhecimentos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Apontaram como outro critério também muito importante a compreensão e implementação das políticas educativas.

Estes critérios de escolha das ações não são os ideais mas os possíveis uma vez que os participantes nas ações não são auscultados sobre as suas necessidades de formação. As opiniões que os professores transmitem restringem-se a inquéritos aplicados pelas direções e a listas elaboradas por estas. A formação tem-se restringido ao contexto físico e à iniciativa dos órgãos de gestão, não se tem atendido aos interesses da comunidade, dos interesses das crianças e do contexto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Barroso (1997) reforça a ideia dos autores citados anteriormente, quando refere que a formação está afastada do trabalho e das pessoas o que faz com que tenha um efeito tão reduzido na organização escola.

A gestão das escolas deveria ter maior autonomia por forma a inserir as escolas em redes de formação que promovessem os processos de inovação. Para Canário (2001) os centros de formação de associação de escolas deveriam ser mais autónomos face à Administração Educativa e maior dependência face às escolas para que a formação se adaptasse à realidade de cada escola e houvesse uma implementação de projetos de intervenção pedagógica.

4.5 Importância da formação contínua na qualidade de ensino

A questão número cinco “*Na perspetiva destes professores, qual a importância da formação contínua na garantia da qualidade de ensino?*” tenta perceber qual a importância da formação na garantia da qualidade de ensino. Para responder a esta questão compararam-se dois itens muito semelhantes. O primeiro tenta perceber se na formação contínua os professores inquiridos trocaram ideias, experiências e práticas com outros professores “*As ações de formação contínua que frequentei de um modo geral [Permitiram-me trocar ideias, experiências e práticas com outros professores]*”⁴⁴ e no segundo item tenta-se perceber se na formação contínua creditada também houve esta troca entre professores “*As ações de formação contínua creditada que frequentei de um modo geral [Permitiram-me trocar ideias, experiências e práticas com outros professores]*”⁴⁵.

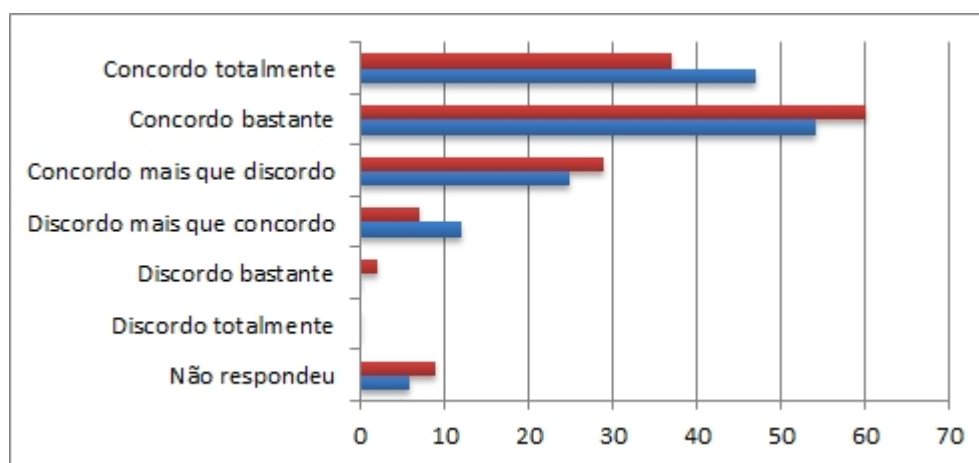
Quanto ao primeiro item 87,50% acharam importante frequentar ações para trocar ideias e experiências com outros professores, 8,33% respondem que as ações que frequentaram não lhes permitiram realizar trocas com outros professores e 4,17% dos professores não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). No segundo item analisando as ações de formação creditadas 86,12% consideram que as ações creditadas lhes permitiram fazer trocas com outros colegas, 7,63% responderam que as ações creditadas não lhes permitiram realizar trocas com outros professores e 6,25% não

⁴⁴ Coluna **AJ** da folha de cálculo referida no Anexo II

⁴⁵ Coluna **BY** da folha de cálculo referida no Anexo II

responderam (percentagens agregadas por concordância/ discordância). Através da análise de ambos os itens pode se concluir que não só uma grande percentagem de professores acharam importante frequentar ações de formação para poderem trocar ideias e experiencias como ainda conseguiram realizar este propósito. Não se mostrou relevante para esta troca de experiencias o fato de as formações serem creditadas ou não.

Gráfico 4-26 Partilhas com outros professores



Dados a **AZUL** são da coluna **AJ** – geral, Dados a **VERMELHO** são da coluna **BY** – creditadas, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

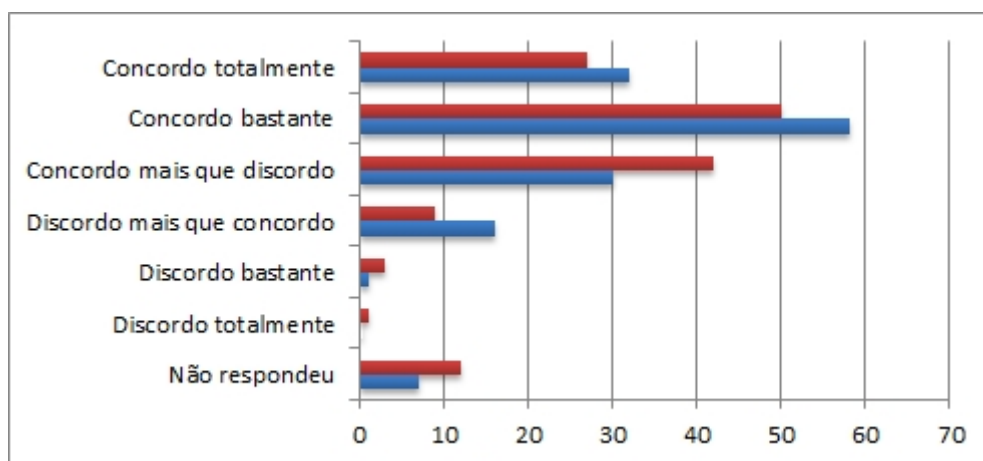
Um fator muito importante na qualidade de ensino é o trabalho colaborativo entre professores. Neste sentido analisaram-se dois itens que verificam se as ações contribuíram para a realização de trabalhos colaborativos e se permitiram que se valorizasse e realizasse o trabalho colaborativo. Compararam-se as ações de formação contínua creditada “*As ações de formação contínua creditada que frequentei de um modo geral [Permitiram-me valorizar e realizar o trabalho colaborativo]*”⁴⁶ e não creditada “*As ações de formação contínua que frequentei de um modo geral [Permitiram-me valorizar e realizar o trabalho colaborativo]*”⁴⁷.

⁴⁶ Coluna **BZ** da folha de cálculo referida no Anexo II

⁴⁷ Coluna **AK** da folha de cálculo referida no Anexo II

A formação contínua (de um modo geral) permitiu que os professores valorizassem o trabalho colaborativo isso pode verificar-se nas respostas obtidas. 83,34% concordam que a formação contínua creditada valoriza o trabalho colaborativo, 11,80% discordam deste item e 4,86% não responderam (percentagens agregadas por concordância/ discordância). Quanto à formação contínua creditada 82,65% concordam que a formação contínua creditada valoriza o trabalho colaborativo, 9,02% discordam deste item e 8,33% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Gráfico 4-27 Valorização de trabalho colaborativo



Dados a **AZUL** são da coluna **AK** – geral, Dados a **VERMELHO** são da coluna **BZ** – creditadas, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

Pela análise dos itens anteriores pode se concluir que a formação contínua permitiu que os professores valorizassem o trabalho colaborativo, independentemente de a ação ser creditada ou não.

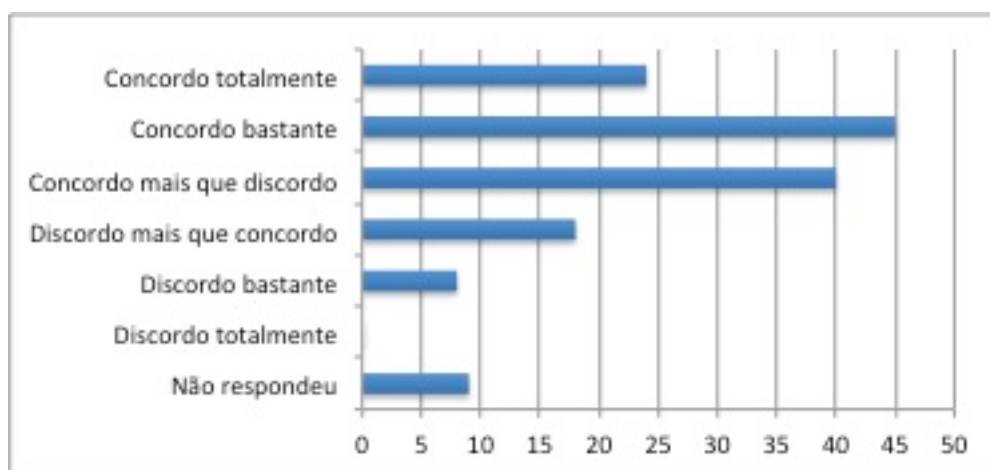
Outro item que garante também uma boa qualidade de ensino é a motivação profissional dos professores “As ações de formação contínua que frequentei de um modo geral [Contribuíram para uma maior motivação profissional]”⁴⁸. Em relação a este item as respostas dadas pelos professores inquiridos sobre se a formação contínua contribui para a

⁴⁸ Coluna **AM** da folha de cálculo referida no Anexo II

motivação profissional, 75,70% consideram que a formação contínua contribui para uma maior motivação profissional, 18,05% discordam que a formação os motive profissionalmente e 6,25% dos professores não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Pela análise dos dados recolhidos pode-se concluir que de um modo geral os professores acham que as formações contínuas contribuem para que estes se sintam motivados profissionalmente.

Gráfico 4-28 Contribuição para motivação profissional



Dados a AZUL são da coluna AM – motivação profissional, da folha de cálculo referida no Anexo II

Compararam-se três itens que podem contribuir para a garantia da qualidade de ensino. O primeiro item questiona os professores se a formação contínua tem permitido que os professores inovem nos processos de ensino/aprendizagem “*A formação contínua tem [Permitido que os professores inovem nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula]*”⁴⁹. No segundo item se tem ajudado a definir os objetivos de aprendizagem “*A formação contínua tem [Auxiliado os professores na definição de objetivos de aprendizagem]*”⁵⁰ e no terceiro item se tem contribuído para uma melhor avaliação dos

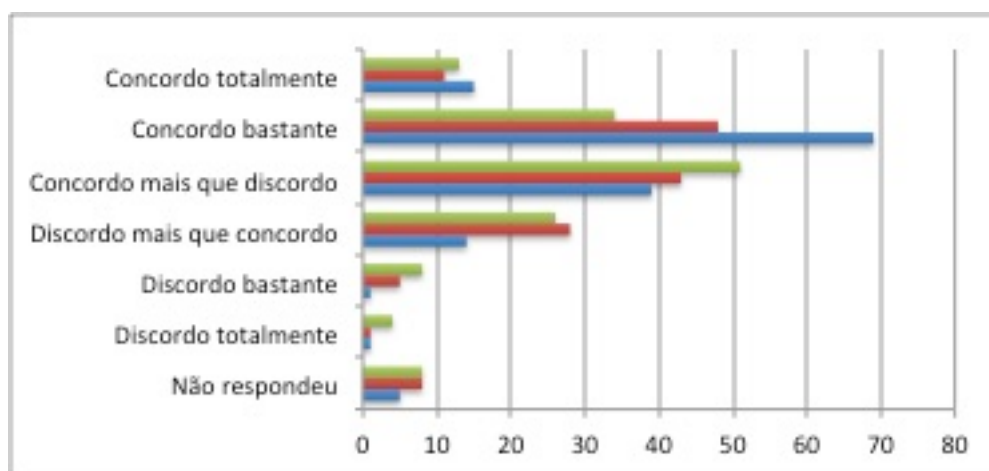
⁴⁹ Coluna AQ da folha de cálculo referida no Anexo II

⁵⁰ Coluna AR da folha de cálculo referida no Anexo II

alunos “A formação contínua tem [Contribuído para uma melhor avaliação dos alunos]”⁵¹.

Quanto à inovação dos processos de ensino aprendizagem, 85,43% consideram que a formação contínua ajuda os professores a inovarem os processos de ensino/aprendizagem, 11,10% não concordam com este item e 3,47% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Na definição dos objetivos 70,84% consideram que as ações ajudam a definir objetivos, 23,60% discordam e 5,56% não responderam a esta questão (percentagens agregadas por concordância/ discordância). No item de avaliação de alunos 68,04% dos professores inquiridos consideram que a formação contínua ajuda na avaliação dos alunos, 26,40% discordam e 5,56% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Gráfico 4-29 Melhorias nos processos de aprendizagem



Dados a **AZUL** são da coluna **AQ** – inovação, Dados a **VERMELHO** são da coluna **AR** – objetivos, Dados a **VERDE** são da coluna **AS** – melhor avaliação, todos da folha de cálculo referida no Anexo II

Um fator de garantia de qualidade de ensino é a articulação entre os vários níveis de ensino “A formação contínua tem [Ajudado na interligação entre diferentes níveis de ensino]”⁵².

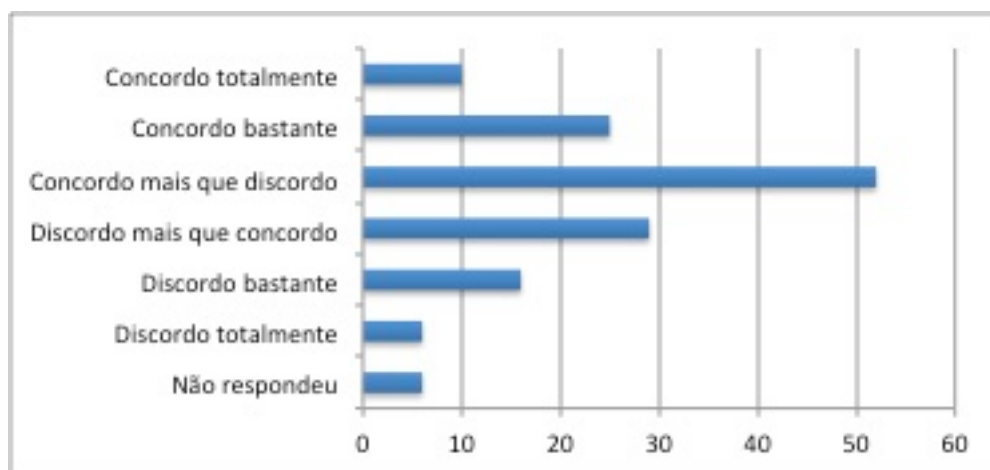
⁵¹ Coluna **AS** da folha de cálculo referida no Anexo II

⁵² Coluna **AT** da folha de cálculo referida no Anexo II

Em relação à pergunta feita aos professores inquiridos se a formação contínua tem ajudado nesta interligação 60,41% concordam com este item, 35,42% discordam que a formação promova a articulação e 4,17% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Pela análise das repostas apresentadas, infere-se que a principal função da formação contínua não é o de interligar diferentes níveis de ensino embora mais de metade dos inquiridos achem que de alguma forma a formação contínua tem ajudado a estabelecer esta interligação.

Gráfico 4-30 Interligação entre diferentes níveis de ensino



Dados a AZUL são da coluna AT – interligação, da folha de cálculo referida no Anexo II

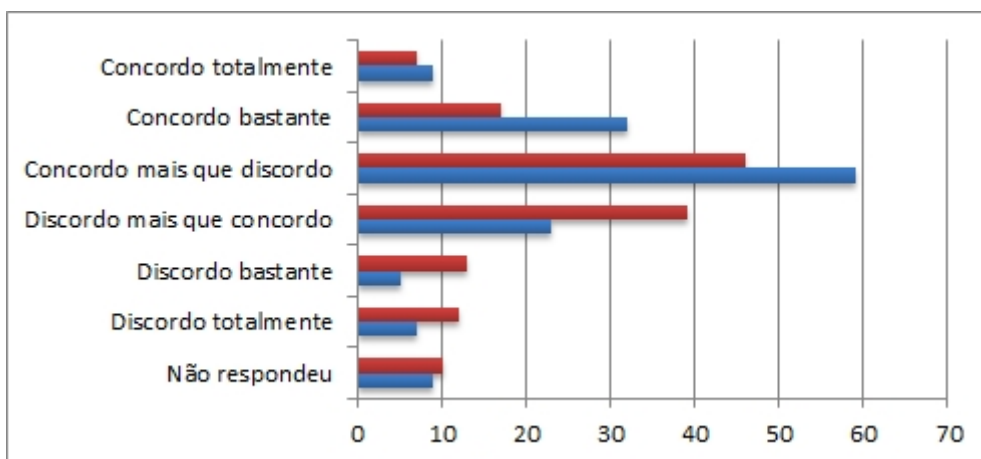
Outros dois itens que são também garantia de qualidade de ensino são o bom relacionamento com a comunidade educativa “*A formação contínua tem [Melhorado o relacionamento com a Comunidade Educativa]*”⁵³ e a resolução de problemas de absentismo, indisciplina e insucesso escolar “*A formação contínua tem [Ajudado na resolução de problemas de indisciplina, absentismo e insucesso escolar]*”⁵⁴.

⁵³ Coluna AW da folha de cálculo referida no Anexo II

⁵⁴ Coluna CH da folha de cálculo referida no Anexo II

Quando questionados os professores sobre a relação entre a formação contínua e a melhoria do relacionamento com a comunidade educativa 69,44% concordam que a frequência da formação contínua melhora o relacionamento com a comunidade educativa, 24,31% não concordam com este item e 6,25% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Relativamente ao item que questiona se os professores consideram que a formação contínua ajuda na resolução de problemas de ensino obteve as seguintes respostas: 48,62% consideram que ajuda, 44,44% não concordam que a formação contínua ajude e 6,94% não responderam a este item (percentagens agregadas por concordância/ discordância). Os resultados dos professores que discordam e dos que concordam são muito aproximados, mas este item também é muito relativo dependendo da ação escolhida.

Gráfico 4-31 Contributo para comunidade educativa em geral



Dados a **AZUL** são da coluna **AW** – melhoria relacionamento, Dados a **VERMELHO** são da coluna **CH** – ajuda na resolução, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

No sentido de dar resposta à pergunta de investigação número cinco, os itens escolhidos que ajudam a perceber a importância da formação contínua na garantia da qualidade de ensino foram vários.

Inquiriram-se os professores se consideram que as ações que frequentaram lhes proporcionaram trocas de ideias e experiências com outros professores. Fez-se esta

pergunta tanto para a formação contínua creditada como a não creditada e verificou-se que a maior parte dos professores considera que as ações foram muito úteis para a troca de ideias e experiências. Isto acontece tanto na formação creditada como na não creditada. Esta troca de experiências é muito importante e deve ser valorizada, já que, segundo Nóvoa (2002) é na interação entre pares, crianças e comunidades que se fazem as principais aprendizagens, não de caráter técnico, mas aquelas que são fundamentais para o exercício da profissão. Jesus (2000) também refere que o principal objetivo da formação contínua é a promoção da cooperação entre professores tendo em vista o trabalho de equipa. Diz-nos também que é muito importante para o desenvolvimento e realização profissional quando é concebida segundo uma lógica relacional e que coloca também os professores em situações orientadas para a análise de problemas concretos.

Também Nóvoa (2002) refere ainda que os professores formam-se nos diversos contextos em que vivem ao longo da sua vida. Pelo que é importante conhecermos as posições que os professores assumem nesses contextos e reflexão que realizam dessas experiências.

Os professores também foram inquiridos se a formação contínua permitiu que houvesse articulação entre vários níveis de ensino. Aqui pouco mais de metade dos professores inquiridos concordaram com este item. A este respeito Formosinho (2009) diz-nos que a formação também contribui para o convívio e confraternização que muitas vezes combatem o isolamento da sala de aula, para ele a formação cultural, social é muito importante assim como a afetiva e emocional. Para além destes aspetos se a formação tiver vários professores de vários níveis de ensino e do mesmo agrupamento pode ser uma forma de promover a articulação curricular.

Outro item que foi considerado tanto na formação creditada como na não creditada, foi questionar os professores se na formação houve trabalho colaborativo e se este foi valorizado. Também aqui se verificou que a maior parte dos professores concordaram com este item para os dois tipos de formação. Como nos diz Formosinho (2009) a investigação tem apontado para que haja um maior e mais ativo envolvimento dos professores nos processos de desenvolvimento profissional, através da formulação conjunta de objetivos e promoção de normas de colegialidade. Os professores aprendem em comunidade, no

sentido em que o desenvolvimento profissional neste contexto permite um desenvolvimento da parte prática com atividade refletida e compartilhada.

A motivação profissional também foi um item considerado, já que é muito importante para a qualidade de ensino que os professores se sintam motivados profissionalmente. Nas respostas obtidas também se verificou que a maior parte dos professores considera que as ações de formação contribuíram para a motivação profissional.

Compararam-se três itens que nos parecem contribuir para a qualidade de ensino que são os que questionam os professores se a formação contínua tem contribuído para a inovação dos processos de ensino, se ajuda à melhor definição dos objetivos de aprendizagem e por último se é útil para uma melhor avaliação dos alunos. Relativamente às respostas obtidas a grande maioria dos professores concordaram com estes três itens apesar de a concordância ser maior nos processos de ensino/aprendizagem. Na nossa opinião estes itens são importantes porque os professores ao inovarem os processos de ensino pressupõe-se que experimentam novas tecnologias e novas técnicas que acompanham a evolução dos tempos. Quanto à ajuda na definição de objetivos o que se pretende é que os objetivos sejam realistas e adequados ao contexto, assim também deve ser a avaliação dos alunos. Muitas vezes os alunos não aprendem tudo o que deveriam do currículo mas para que haja uma avaliação justa é importante que se considere o aluno individualmente e se tenha em conta os progressos que ele realizou, é assim que consideramos que uma avaliação é adequada ao aluno e justa. Indo ao encontro do que se disse Nóvoa (1992a) diz-nos que a formação contínua pode ajudar os professores a ter práticas de ensino mais eficientes.

Mais alguns itens que julgamos importantes para a qualidade do ensino são perceber se a formação contínua ajuda no relacionamento com a comunidade escolar e se ajuda na resolução de problemas de absentismo, indisciplina e insucesso escolar. A maior parte dos professores consideram que a formação contínua ajuda no relacionamento com a comunidade educativa. Quanto à resolução de problemas o número de professores que concordam é semelhante aos que discordam.

Os problemas que existem nas escolas e que derivam do sistema educativo e dos contextos sócio económicos em que as escolas se inserem não se ultrapassam facilmente. É

preciso uma intervenção de fundo que transforme bastante o sistema educativo. Como nos diz Habermas (1989), o sucesso para todos é uma utopia ilusória. A generalização da escolaridade não significa que todos tenham possibilidades e condições iguais. Apesar da democratização do ensino e da escola de massas e de cada vez se exigir aos professores mais responsabilidades e que lidem com situações novas constantes sem para isso estarem preparados, o professor ainda é o principal promotor do sucesso educativo (Canário, 1994). Sucesso educativo que está intimamente ligado à qualidade do ensino.

Analisados todos os itens conclui-se que a maior parte dos professores acha que a formação contínua é importante e melhora muitos aspetos da sua vida profissional. Se atentarmos ao relatório de Jaques Delors encomendado pela Unesco sobre a educação ele refere a importância da formação contínua quando diz que a qualidade da educação depende da formação, estatuto social e das condições de trabalho dos professores (Delors, 1998). Neste relatório referia-se ainda que fosse dada uma atenção especial à formação de professores.

4.6 Aspetos da formação contínua a serem alterados ou melhorados

Nesta sexta pergunta “*Na perspetiva destes professores, quais os aspetos a alterar/melhorar na formação contínua?*” os professores inquiridos foram levados a apontar quais os aspetos da formação contínua que deviam ser alterados ou melhorados. Das respostas dadas fez-se uma compilação e relativamente a aspetos negativos os professores destacaram: Que a formação nem sempre corresponde às expectativas dos professores, dizem que na formação se dá muito ênfase aos trabalhos finais e pouca importância à prática, a formação dura muitas horas e quase sempre é dada em horas tardias e quase sempre são pagas (pelos próprios professores). Também referiram que as formações são muito teóricas e pouco práticas.

Os aspetos a melhorar que foram apontados foram os seguintes:

- Valorizar mais a prática e as experiências dos professores,
- O Plano de Formação devia ser elaborado com os professores e de acordo com as necessidades reais do Agrupamento,

- As ações deveriam ser em horário não letivo ou nas interrupções letivas e realizadas em contexto.

Uma vez que os professores referiram que as ações deviam ser realizadas em contexto segundo a realidade de cada Agrupamento, ouvindo os professores por forma a dar resposta aos problemas reais, analisam-se alguns itens relacionados com estes aspetos por forma a quantificar melhor estas respostas.

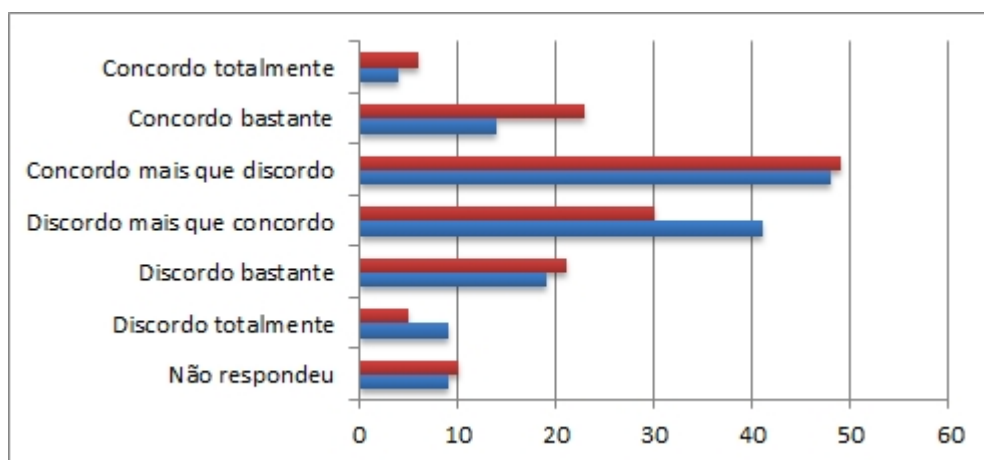
Um primeiro item analisado “*A formação contínua tem [Tem planos de formação elaborados em conjunto com os professores]*”⁵⁵ diz respeito aos Planos de Formação serem elaborados em conjunto com os professores e as respostas obtidas foram: 45,83% responderam que são ouvidos na elaboração dos Planos de Formação, 47,92% dizem que os Planos não são elaborados em conjunto com eles e 6,25% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Este item foi comparado com outro “*A formação contínua tem [Sido organizada com base nas opiniões dos professores]*”⁵⁶ que questiona os professores se a formação contínua tem sido organizada com base nas opiniões dos professores. Aqui as respostas foram algo diferentes ao item anterior, 54,17% responderam que a formação foi organizada com base nas suas opiniões, 38,88% dizem que a formação não foi organizada com base nas suas opiniões e 6,94% não responderam (percentagens agregadas por concordância / discordância).

Da análise destes itens conclui-se que os professores até sentem que as suas opiniões contam na organização da formação mas quando se pergunta se participam na elaboração do plano de formação as respostas divergem bastante o número dos que não participam é semelhante aos que participam.

⁵⁵ Coluna **CF** da folha de cálculo referida no Anexo II

⁵⁶ Coluna **CD** da folha de cálculo referida no Anexo II

Gráfico 4-32 Elaborados em conjunto e com base em opinião de professores



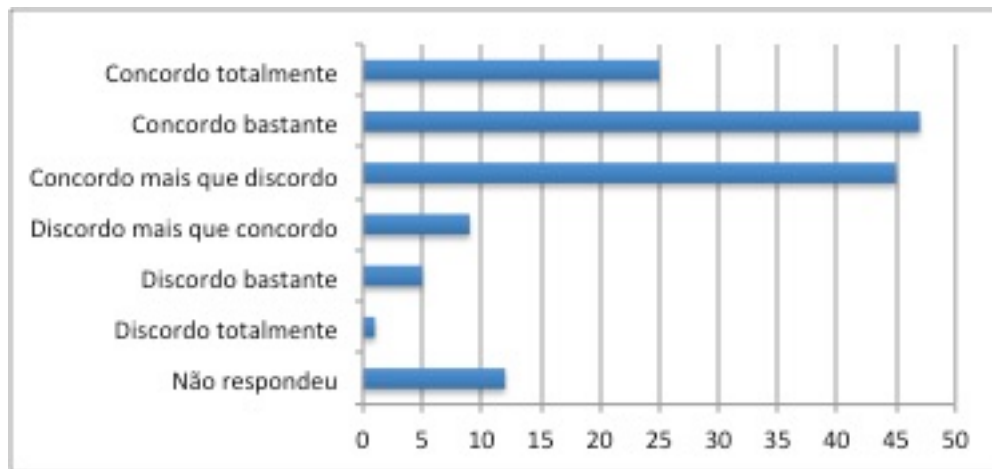
Dados a **AZUL** são da coluna CF – conjunto professores, Dados a **VERMELHO** são da coluna CD – opinião professores, ambos da folha de cálculo referida no Anexo II

Tentou-se também perceber pela análise do item que se segue “*A formação em contexto caracteriza-se por [Permitir melhor conhecimento da realidade escolar]*”⁵⁷, se os professores inquiridos sentem que a formação em contexto permite um melhor conhecimento da realidade escolar.

81,26% concordam que a formação em contexto permite um melhor conhecimento da realidade, 10,41% discordam deste item e 8,33% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

⁵⁷ Coluna **BN** da folha de cálculo referida no Anexo II

Gráfico 4-33 Permitir melhor conhecimento da realidade escolar



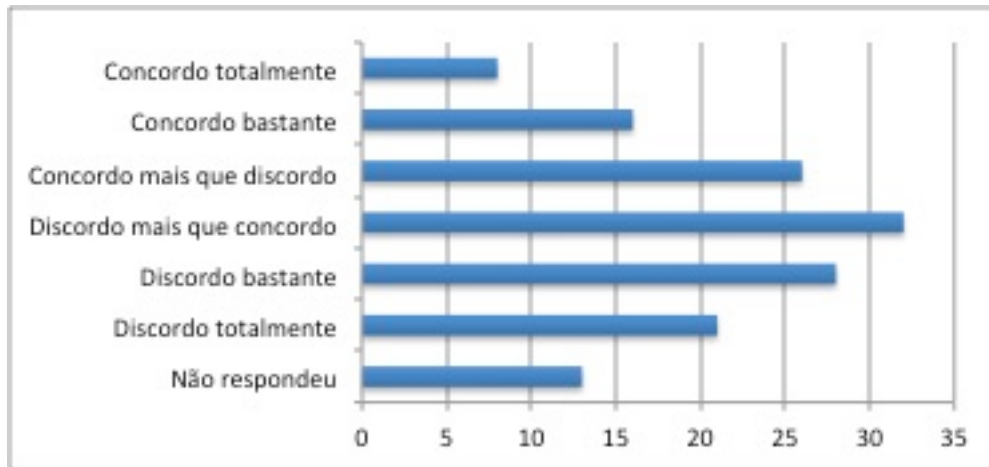
Dados a AZUL são da coluna **BN** – realidade escolar, da folha de cálculo referida no Anexo II

Analisa-se também um item contraditório “*A formação em contexto caracteriza-se por [Ser um modelo de formação menos vantajoso que os outros]*”⁵⁸ que questiona os professores se consideram a formação em contexto como um modelo menos vantajoso que os outros.

As respostas obtidas foram ao encontro do esperado, 34,73% consideram este modelo menos vantajoso, 56,04% discordam deste item, ou seja, não consideram este modelo menos vantajoso que os outros e 9,03% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância). Por esta pergunta ter sido apresentada de forma invertida (pela negação), houve uma maior discordância o que reforça a noção de que este modelo de formação é vantajoso.

⁵⁸ Coluna **BM** da folha de cálculo referida no Anexo II

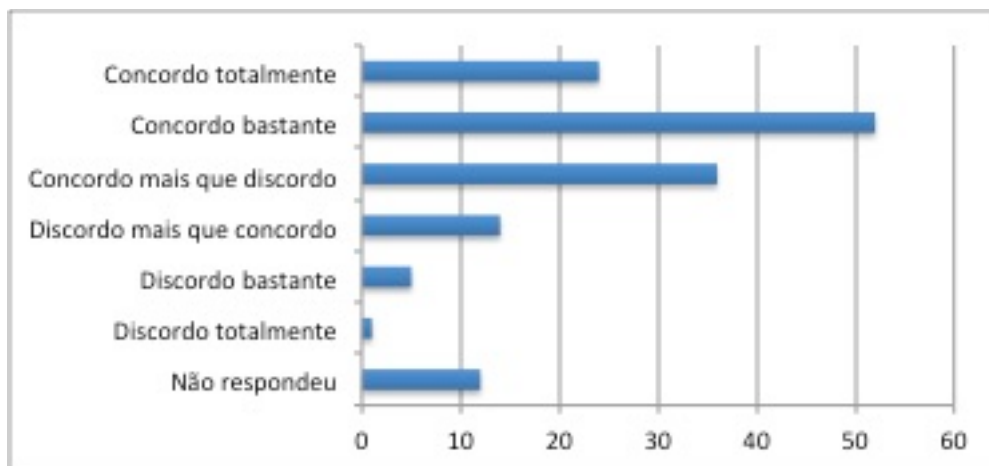
Gráfico 4-34 Modelo menos vantajoso que outros



Dados a **AZUL** são da coluna **BM** – menos vantajoso, da folha de cálculo referida no Anexo II

Analisou-se outro item “*A formação em contexto caracteriza-se por [Dar resposta rápida aos problemas reais]*”⁵⁹ que questiona os professores se a formação em contexto dá resposta rápida aos problemas reais.

Gráfico 4-35 Dar resposta rápida aos problemas reais



Dados a **AZUL** são da coluna **BH** – resposta rápida, da folha de cálculo referida no Anexo II

⁵⁹ Coluna **BH** da folha de cálculo referida no Anexo II

77,78% concordam que este tipo de formação resolve de forma rápida os problemas reais, 13,88% discordaram deste item e 8,33% não responderam (percentagens agregadas por concordância/discordância).

Por último inquiriram-se os professores sobre a importância da formação contínua em contexto “*Considera importante a formação contínua em contexto? Porquê?*”⁶⁰ mas só se quantificou a primeira parte da pergunta. Verificou-se que a grande maioria 80,56% achavam este tipo de formação muito importante, 1,39% disseram que não, 1,39% desconhece esta forma de formação e 16,67% não responderam.

Gráfico 4-36 Importância da formação contínua em contexto

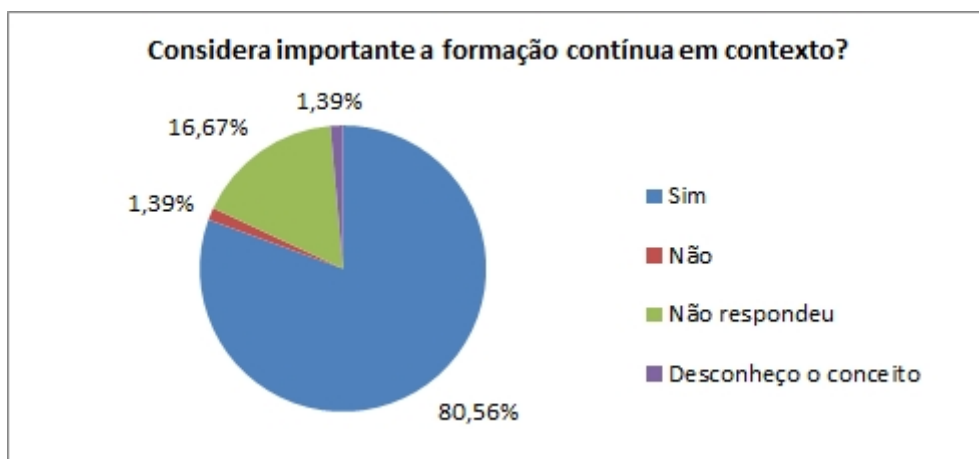


Gráfico baseado nos valores quantificáveis da coluna **BT**, da folha de cálculo referida no Anexo II

Da análise dos gráficos correspondentes às respostas dos professores inquiridos verifica-se que os professores consideram a formação em contexto mais vantajosa que outros tipos de formação.

Os professores inquiridos neste estudo associaram a formação em contexto a um conjunto de características que a distingue de outras formas de formação contínua. Como principais características temos: a ajuda na resolução de problemas reais da escola dos professores e dos agrupamentos; a adequação dos conteúdos apreendidos ao trabalho

⁶⁰ Coluna **BT** da folha de cálculo referida no Anexo II

realizado com os alunos; a aquisição de conhecimentos e competências profissionais que permitem a atualização das práticas pedagógicas; uma maior interligação entre formandos e formadores que possibilita uma maior adequação dos temas e conteúdos a desenvolver; por último promove o trabalho colaborativo e uma maior reflexão sobre as práticas profissionais.

Estes resultados vão ao encontro de autores como (Nóvoa, 2002); (Canário, 1997); (Flores e Simão, 2009). Estes autores consideram que a formação em contexto é mais ajustada para articular os processos de trabalho com os de formação. A formação em contexto caracteriza-se por adequar os conteúdos da formação à realidade do trabalho a desenvolver.

A formação em contexto combate o isolamento em que muitos professores trabalham, por vezes trabalha-se com muitas pessoas na escola, mas cada um na sua turma sem manter contato e troca de informações com outros colegas. A formação em contexto permite que o professor se aproprie do conhecimento e o aplique logo de seguida na sua prática profissional. Estabelece-se assim uma relação estreita entre a teoria e a prática. Nesta linha Barroso diz-nos que “a formação contínua deverá estar articulada aos contextos de trabalho, pelo facto de a escola ser o local privilegiado para fomentar o processo de mudança” (Barroso, 1997, p. 75).

Embora se dê bastante ênfase à formação centrada na escola, a escola não é o único contexto capaz de promover o desenvolvimento profissional. A formação centrada na escola enquadra-se numa lógica de formação permanente onde a ação da formação se funde com as situações educativas. Espera-se que neste tipo de formação se aprenda mais sobre a instituição e se valorize os conhecimentos dos professores, pretende-se ainda mudar as escolas com os professores. O principal nesta formação é mudar as escolas com os professores juntando no mesmo processo inovação e formação (Amiguiño, 1992).

Formosinho (1991) identifica várias vertentes na formação centrada na escola. Uma primeira vertente é a aproximação do formando à formação. O formando é envolvido em todo o processo de formação desde o levantamento de necessidades, planificação, execução até à avaliação. A segunda vertente diz respeito ao levantamento das práticas e necessidades dos professores para elaboração de um projeto de formação. A terceira

vertente é a situação e o local de formação. A formação decorre no local de trabalho e é também aí que é aplicada. Por último, a quarta vertente apela à auto-organização dos professores para que promovam a sua formação. Esta formação é promovida pelos pares e é a ideia que está por trás dos Centros de Formação de Professores.

Neste capítulo descreveram-se os resultados das análises efetuadas no estudo e apresentou-se a discussão dos resultados tendo como referência a revisão teórica efetuada e as questões de estudo apresentadas no primeiro capítulo. Cabe agora, apresentar as principais conclusões que este estudo permitiu.

5 Conclusões

Neste capítulo começamos por apresentar as conclusões deste estudo e numa última parte apresentam-se sugestões para futuros estudos no âmbito das representações dos professores sobre a formação contínua.

Neste ponto é importante referir, de forma generalizada, a informação obtida pelas análises realizadas às respostas obtidas ao longo do trabalho. Referir os resultados obtidos, sobre a formação contínua consoante outras variáveis (pessoais, escolares e sociais) e; a relação entre a formação contínua e as mudanças de práticas pedagógicas que influenciam o sucesso da organização escolar e o desenvolvimento profissional dos professores.

Destaca-se, portanto, a importância do estudo da formação contínua na escola enquanto organização já que na atual sociedade do conhecimento a forma das organizações terem sucesso passa pela solidariedade e pela identidade comunitária, pelo trabalho colaborativo e pela rápida atualização de saberes. A grande maioria dos professores inquiridos considera que a formação promove o trabalho colaborativo, a discussão e a reflexão sobre as práticas.

Segundo Adão e Martins (2004) as organizações da sociedade do conhecimento devem proporcionar aos seus membros oportunidades de criarem competências avançadas, eliminando barreiras à comunicação e aprendizagens para que as pessoas trabalhem em equipas onde considerem os erros e problemas como possibilidades de aprendizagem e onde criem relações e redes para obter maior conhecimento. Neste sentido a formação e a atualização de conhecimentos é a chave para o sucesso de todos os relacionamentos pessoais e profissionais. As competências comunicacionais: saber ouvir, saber expressar

ideias e uso da linguagem corporal são a parte mais importante de toda a colaboração entre as pessoas.

Na profissão docente a grande maioria dos professores mostra vontade de se desenvolver profissionalmente e a forma de isso acontecer passa pela frequência de ações de formação. Os professores inquiridos neste estudo referem que a formação contínua influenciou as suas práticas pedagógicas. Temos como exemplos dados pelos professores de mudança nas práticas: a melhor e maior utilização de quadros interativos e respetivos recursos; o aumento de práticas inovadoras na sala de aula; a utilização de pedagogia diferenciada; a maior utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); novos métodos de leitura e escrita e trabalho na área da Matemática; a diminuição da indisciplina e melhores estratégias para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.

Os resultados obtidos permitem-nos considerar a importância da formação contínua, especialmente da não creditada, que pelo fato de não ser creditada é escolhida segundo os interesses dos professores. Sobre a formação contínua não creditada a maioria dos professores refere que ela foi ao encontro dos seus interesses pessoais e profissionais. Verificou-se, contrariamente ao que se podia supor, que a motivação dos créditos tem pouca influência na escolha e na decisão de frequentar ações de formação. A grande maioria dos professores inquiridos tem uma boa imagem da formação contínua considerando as ações de formação muito úteis para atualização de conhecimentos, melhoria de práticas pedagógicas e reflexão sobre estas práticas. O número de professores que acha que as ações melhoram as práticas pedagógicas é muito significativo.

A grande maioria dos professores inquiridos refere que na escolha da instituição e da ação valorizam a articulação com o contexto de trabalho e com a prática. A confiança e a credibilidade na instituição que ministra a ação têm também grande peso na escolha da ação. A maior parte dos professores também refere que conhece bem as instituições onde realiza as ações. Em relação à escolha das ações por parte dos professores inquiridos a grande maioria dos professores escolhe as ações em função da modalidade da temática, sendo também muito importante o conhecimento do formador. O local preferido para a realização das ações é o seu local de trabalho ou o seu Agrupamento.

Da análise das respostas dos inquiridos conclui-se que a formação em contexto é muito importante para as escolas e para a resolução dos problemas com que estas se deparam. Grande parte dos professores inquiridos apontou este tipo de formação como meio de resolução de problemas e como forma de encontrar respostas a necessidades reais dos professores das escolas e dos Agrupamentos. Os professores associam a formação em contexto a uma formação que adequa os conteúdos à realidade do trabalho que desenvolve e que promove a aquisição de conhecimentos e competências profissionais, quer ao nível da atualização das práticas pedagógicas, quer a nível pedagógico fazendo a ligação da formação com a prática. Concluiu-se que este tipo de formação ajuda no desenvolvimento técnico e didático dos professores e também no desenvolvimento pessoal e profissional destes mesmos.

Ao longo do nosso percurso, as dificuldades sentidas neste estudo tiveram a ver com o facto de não existirem muitos estudos que relacionassem professores e formação contínua, limitando as possibilidades de comparar os resultados obtidos com estudos anteriores. Como outras limitações ao estudo podemos apontar, em primeiro lugar, a natureza do instrumento, pois um dos problemas colocados pelos questionários tem a ver com a disposição e a forma como os sujeitos respondem. Outra limitação diz respeito ao facto dos sujeitos escolherem as respostas onde há maior aprovação social. Por último, ainda outra limitação a referir é a forma de operar as variáveis. Apesar destas dizerem respeito à mesma população estas não são totalmente semelhantes. Dadas as limitações ao estudo pensa-se que seja necessário apresentar algumas sugestões tendo em vista possíveis desenvolvimentos desta investigação.

Neste estudo procurou estabelecer-se a importância da formação contínua na construção de saberes dos professores. Procuraram-se respostas inquirindo os professores sobre o fato de eles notarem diferenças na sua prática pedagógica antes da formação contínua e depois da formação contínua e tentando saber se estes aplicavam os conhecimentos adquiridos. Na docência, tal como em qualquer outra profissão, a qualidade dos serviços prestados depende de quem os presta e a educação não foge a esta realidade. Há uma relação entre a qualidade profissional dos professores e a qualidade da educação oferecida. Partiu-se de um pressuposto teórico de que a formação contínua promove os

conhecimentos e saberes, a reflexão e introspeção do professor acerca da sua prática pedagógica e que o professor aplica os conhecimentos que adquire na sua formação.

Concluimos no estudo, tal como nos refere a tese de Gonçalves (2011), que o que os professores entendem por formação contínua é semelhante às perspetivas de Alarcão (2003), Nóvoa (1997), Sacristan (1999), autores a que fomos fazendo referência, na medida em que ajudaram a enquadrar teoricamente o presente estudo. Existem ainda outros autores que, tal como estes, concebem a formação contínua como um processo de aprendizagem em que o professor ajusta os conhecimentos que adquire às exigências profissionais, educacionais, sociais e culturais.

Quanto aos resultados obtidos e recomendações para posteriores estudos, pensa-se que seria importante realizar novos estudos com amostras de maiores dimensões e mais heterogêneas e em outros momentos uma vez que tem havido várias alterações ao estatuto da carreira docente e na formação de professores. Alguns fatos que se referem no estudo que não foram observados ficaram a dever-se à amostra e à escala que foi utilizada. Em estudos posteriores seria importante aprofundar a análise da formação contínua em contexto e obter mais dados sobre esta, pois são dados que fazem toda a diferença no comportamento dos professores e na atitude destes perante a escola.

Neste estudo, as variáveis (pessoais, escolares e sociais) que maior diferenciação exerceram foram as escolares e pessoais. Este trabalho que aqui se apresenta encontra-se dividido em três momentos principais: conceptualização dos conceitos de representações e de formação contínua, respetivas avaliações e análise dos resultados. Para encontrar respostas para o problema geral que foi proposto no início do estudo formularam-se um conjunto de seis questões de estudo, ao definir os principais objetivos do estudo. Estudos futuros deverão ter em conta outros aspetos relacionados com competências cognitivas, afetivas e sociais, e outras variáveis escolares ao longo do tempo permitiriam outras informações acerca da vida profissional dos professores e deverão também comparar interesses dos professores de diferentes níveis de ensino e explorar mais a fundo a formação em contexto.

Como aspetos inovadores deste estudo, destaca-se a tentativa de perceber qual a melhor estratégia de realizar a formação contínua, para que esta seja útil à vida profissional dos professores e à melhoria da qualidade de ensino e das escolas. A rotina na ação docente conduz a uma educação formal, é uma defesa que os professores usam para minimizar a ansiedade que sentem pela diferença entre o seu ideal profissional e a realidade que encontram nas escolas. Na formação contínua há apelos a esta mudança de mentalidade e esta pode funcionar de dois modos: ou confirma a imagem que o professor tem, ou desconstrói esta imagem oferecendo alternativas que oferecem o mesmo grau de segurança para que os professores não saiam da sua zona de conforto. A formação contínua pode impulsionar o trabalho colaborativo, é muito importante combater o isolamento das salas de aula que impede a construção de uma cultura comum e partilhada.

Este estudo pretendeu verificar se é possível encontrar indícios de mudanças nas atitudes e representações dos participantes face à formação contínua, bem como encontrar mudanças ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional e reflexos nas atitudes e competências dos alunos. Pretendeu ainda saber se na formação contínua o trabalho reflexivo e colaborativo é promovido e a experiência dos professores valorizada. Pretendeu também perceber se a formação começa a ser organizada, planeada e articulada com os contextos onde os professores trabalham.

Da análise dos questionários conclui-se que a formação contínua adequada seria aquela que é adequada aos contextos educativos onde se desenvolve a atividade docente, gratuita e diversificada e que valorize a reflexão, a cooperação e a partilha entre docentes e escolas e que contribua para a valorização da profissão.

6 Referências bibliográficas

- Abric, C. (1987). *Cooperation, competition et representations sociales*. Friburg: Delval.
- Abric, C. (1994). *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF.
- Adão, Á. & Martins, É. (orgs). (2004). *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Afonso, N. (1994). Formação de professores e carreira docente. Inovação.
- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa: contexto, concepções e práticas. In *Revista Elo, número especial*. Guimarães: CFFH.
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa / ICG.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In R. Canário (org), *Inovação e projecto educativo da escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1997). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Colecção de cadernos de organização e gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Canário, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que futuro? In A. Amiguiño, & R. Canário (org.), *Escolas e Mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1995). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In A. Estrela, J. Barroso, & J. Ferreira (Eds), *A escola: Um objecto de estudo* (pp. 95-117). Lisboa: AFIRSE.
- Canário, R. (1997). Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação. *Colecção de cadernos de organização e gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Codol, P. (1972). Representations et comportements dans le groupes restreints. Aix en Provence: Tese do terceiro ciclo, Universidade de Provence.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Correia, J. A., Caramelo, J., & Vaz, H. (1997). *Formação de Professores: estudo temático*. Porto: FPCEUP.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor - A ação docente como uma ação interação qualificada*. São Paulo: Logis Editora.
- Cunha, M. I. (1996). Relação ensino e pesquisa. In VEIGA, I. (org). *Didática, o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 151-188.
- Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.

- Doise, W. (1973). Relations et representations intergroupes. In *S. Moscovici (Ed) Introduction à la psychologie. (Vol 2)*. Paris: Larousse.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse de données*. Grenoble: PUG.
- Durkheim, E. (1898). Individual and collective representations. In *Sociology and Philosophy*. New York: Free Press.
- Eraut, M. (1987). Inservice Teacher Education. In *M. J. Dunkin (ed) The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Escudero, J. M., & Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. In *A. Amiguinho e R. Canário (orgs). Escolas e mudança: O papel dos centros de formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Estrela, A. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- Estrela, A. (2002). *A formação de professores à luz da investigação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre formação de professores*. Lisboa: Estampa.
- Estrela, M. T., Rodrigues, A., Moreira, J., & Esteves, M. (1998). Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de centros de formação. In *Revista da Educação, vol. VII, n° 2*.
- Figel', J. (6 de Agosto de 2007). *European Commission Press Release IP/07/1210*. Obtido de European Commission Press Release Database: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-07-1210_pt.htm
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In *M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (org.) Formação de professores - perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Flores, M. A., & Simão, A. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Odivelas: Edições Pedagogo, Lda.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In *Universidade de Aveiro (org). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino* (pp. 46-64, Vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente. *Coleção Currículo, Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: the Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds), *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Gilly, M. (1989). *Les representations Sociales dans le champs éducatif*. Paris: PUF.
- Gonçalves, L. (2011). Formação Contínua em Contexto. *Tese. Professor Orientador - Professor Doutor Leonardo Manuel das Neves Rocha*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning From Lives*. Buckingham: Open University Press.

- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: McGraw Hill (ed. Orig. 1994).
- Hill, M., & Hill. (2009). *Investigação por questionário*. 2ª ed. Lisboa: Edições Silabo.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In *Nóvoa, A. (org.) Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. 1ª ed. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Leite, C. (2003). Formação de Professores e a Declaração de Bolonha. *Comunicação realizada na reitoria da Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação. (2001). *Reorganização curricular do Ensino Básico: Princípios, medidas e implicações*. Decreto-Lei: 6/2001. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moraes, M. C., Pacheco, J. A., & Evangelista, M. O. (2003). *Formação de professores – Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In *R. Farr and S. Moscovici (Eds)*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais - Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1992a). Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e Instituto de Educação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992b). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (15 de Junho de 2008). *Entrevista com António Nóvoa - O Professor Pesquisador e Reflexivo*. Obtido de DesafioPio Blogspot: <http://desafiopio.blogspot.pt/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A., Pacheco, J. A., Ferreira, J. B., Cardoso, A., Alonso, L., Serra de Lemos, M., . . . Rodrigues, P. (2004). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores. Estudos em Homenagem a Albano Estrela*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (orgs). (2001). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1997). *Formar professores para a escola cultural no Horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (1990). Qualitative interviewing. In M. Patton. *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 227-289). Thousand Oalos: Sage.
- Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez competências para ensinar*. Lisboa: D. Quixote.

- Pintassilgo, J. (2012). *Escolas de Formação de Professores em Portugal*. (coord.). Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do Prof Mat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2005). O interacionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa prática. *Revista Qualitativa, N°1. Revista da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas, Brasil*, pp. 107-134.
- Ponte, J. P. (2014). *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Popper, K. (1956). *O Universo Aberto*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta nº 10.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Romeiro, A. (Maio/Agosto de 2005). Formação Contínua de Professores. *Revista o Professor*, p. 35.
- Sácristan, G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, M. F. (2002). Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. *Revista de Educação*, Vol. XI N° 2.

- Santos, G. M. (2003). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*. Tese. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Sapina, C. P. (2008). *Contributos da formação contínua para a motivação docente*. Tese. *Professor Orientador: Professora Doutora Maria Manuela Esteves*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Serralheiro, J. P. (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- Silva, A. M. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Soares, M. (2007). *As emoções e valores dos professores Brasileiros*. São Paulo: Fundação SM.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, M. & Rondoni, I. (coord e org). (2009). *Aprendizagem profissional e ação docente. Contributo para uma mudança de práticas*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. & Rondoni, I. (coord e org). (2010). *A formação de professores contributo para uma mudança de práticas*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Torres, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Amadora: McGraw Hill.
- Trindade, V. M. (2002). *Práticas de Formação - Métodos e técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J., & Monteiro, M. (2006). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In *J. Vala & M. Monteiro. Psicologia Social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education* 34 (3), 3-9.

Legislação Portuguesa consultada:

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/1986 de 14 de outubro

Decreto-Lei nº 344/1989 de 11 de outubro

Decreto-Lei nº 249/1992 de 9 de novembro

Decreto-Lei nº 274/1994 de 28 de outubro

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro

Decreto-Lei nº 18/2011 de 02 de fevereiro

Anexo I – Inquérito por questionário a Professores

Anexo I – Inquérito por questionário a Professores

Neste Anexo apresenta-se uma réplica do questionário aplicado aos professores (que difere apenas nalguma formatação aplicada de modo a enquadrar-se melhor neste documento). Foi a partir deste esboço de questionário que foi elaborada a versão *on-line* criada na ferramenta *Google Docs* que se encontra(va) disponível em <https://docs.google.com/forms/d/1yPiqkUGnK7rXmoXyrPs5PHpoeRas2Ej56pKEkhBifLQ/viewform>

INQUÉRITO A PROFESSORES (versão 2014 para investigação)

Este inquérito insere-se numa investigação acerca dos professores. Visa compreender melhor a forma como encaram a formação contínua e, assim, trazer contributos para o seu bem-estar e para a Educação, no nosso país. Com a informação recolhida sobre formação contínua pretende-se perceber se esta é um meio modificador de práticas pedagógicas da parte do professor e se é um modificador de práticas na Escola/Agrupamento. Pretende-se ainda perceber o envolvimento e a participação dos professores no planeamento e concretização do Plano de formação. O inquérito é anónimo e as suas informações são confidenciais. A sua colaboração é muito importante, pelo que solicitamos o seu melhor empenho nas respostas aos questionários que se seguem.

Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

Marque com uma cruz a que melhor expressa a sua opinião em cada uma das afirmações.

Formação contínua

- Em quantas ações de formação contínua participou no último ano?
-

- Refira o nome das ações de formação contínua que frequentou no último ano.
-

- Quantas ações de formação contínua não creditadas frequentou no último ano? Quer dizer porque as frequentou?
-

- Qual foi o local ou locais que escolheu para frequentar as ações que realizou?
-

Razões da escolha da instituição e da ação

01-①②③④⑤⑥- A instituição inspira-me confiança

02-①②③④⑤⑥- Conheço bem a instituição que escolhi

03-①②③④⑤⑥- Modalidades de formação

04-①②③④⑤⑥- Temas das ações de formação

05-①②③④⑤⑥- Credibilidade da instituição

06-①②③④⑤⑥- Pelos conhecimentos dos formadores

07-①②③④⑤⑥- Articulação com o contexto de trabalho/prática

Razões porque acha importante frequentar ações de formação para melhorar a sua prática pedagógica

01-①②③④⑤⑥- Atualização de conhecimentos e melhoria das práticas pedagógicas

02-①②③④⑤⑥- Interesse sobre a temática proposta na ação

03-①②③④⑤⑥- Forma de compreender para implementar políticas curriculares

04-①②③④⑤⑥- Aprofundar conhecimentos do sistema educativo

05-①②③④⑤⑥- Meio de reflexão sobre práticas e problemas educativos

06-①②③④⑤⑥- Suprimir lacunas na formação inicial

- Dê exemplos concretos de mudanças nas suas práticas pedagógicas influenciadas pelas ações que realizou?

Por favor, responda ao seguinte:

Sexo: M ___ F ___ Idade: _____

Nível de ensino: Pré-escolar ___ 1º Ciclo ___ 2º Ciclo ___ 3º Ciclo ___ Profissional ___
Secundário ___

Habilitações literárias: Bachar. ___ Licenc. ___ Mestrado ___ Doutorado ___

Anos de serviço: _____ Grupo disciplinar (se adequado): _____
Escalão: _____

Distância de casa à escola (m): _____ Tempo de casa à escola (min): _____

Cargo(s) que exerceu nos últimos dois anos:

Ensino: Público ___ Privado ___

As ações de formação contínua que frequentei de um modo geral

01-①②③④⑤⑥- Contribuíram para atualizar conhecimentos

02-①②③④⑤⑥- Foram ao encontro dos meus interesses pessoais

03-①②③④⑤⑥- Foram úteis para a minha prática profissional

04-①②③④⑤⑥- Corresponderam às minhas expectativas iniciais

05-①②③④⑤⑥- Permitiram-me trocar ideias, experiências e práticas com outros professores

06-①②③④⑤⑥- Permitiram-me valorizar e realizar o trabalho colaborativo

07-①②③④⑤⑥- Permitiram-me obter conhecimentos em diversas áreas

08-①②③④⑤⑥- Contribuíram para uma maior motivação profissional

09-①②③④⑤⑥- Ajudaram-me tomar consciência das minhas práticas pedagógicas

10-①②③④⑤⑥- Proximidade do domicílio/ local de trabalho

A formação contínua tem

- 01-①②③④⑤⑥- Resolvido problemas da prática profissional
- 02-①②③④⑤⑥- Permitido que os professores inovem nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula
- 03-①②③④⑤⑥- Auxiliado os professores na definição de objetivos de aprendizagem
- 04-①②③④⑤⑥- Contribuído para uma melhor avaliação dos alunos
- 05-①②③④⑤⑥- Ajudado na interligação entre diferentes níveis de ensino
- 06-①②③④⑤⑥- Contribuído para o isolamento dos professores
- 07-①②③④⑤⑥- Contribuído para o trabalho colaborativo dos professores
- 08-①②③④⑤⑥- Melhorado o relacionamento com a Comunidade Educativa
- 09-①②③④⑤⑥- Permitiram-me crescer profissionalmente

Razões da escolha da formação contínua creditada

- 01-①②③④⑤⑥- Melhorar o desempenho a nível de Agrupamento
- 02-①②③④⑤⑥- Meio modificador das práticas pedagógicas
- 03-①②③④⑤⑥- Adquirir conhecimentos que não foram adquiridos na formação inicial
- 04-①②③④⑤⑥- Atualização de conhecimentos da sua área
- 05-①②③④⑤⑥- Para progressão na carreira
- 06-①②③④⑤⑥- Adquirir conhecimentos para desempenhar outras funções
- 07-①②③④⑤⑥- Enriquecer o currículo
- 08-①②③④⑤⑥- Novos conhecimentos profissionais
- 09-①②③④⑤⑥- Forma de participar em projetos e manter-se atualizado nos conhecimentos

Formação em contexto

- Já participou em ações de formação organizadas com base das necessidades reais da sua escola/ Agrupamento, formação em contexto?

Sim _____

Não _____

- Já participou em ações de formação organizadas pela sua escola/ Agrupamento?

Sim _____

Não _____

- Considera importante a formação contínua em contexto? Porquê?

A formação em contexto caracteriza-se por

01-①②③④⑤⑥- Dar resposta rápida aos problemas reais

02-①②③④⑤⑥- Uma adequação da formação a uma realidade concreta

03-①②③④⑤⑥- Uma aquisição de conhecimentos e competências

04-①②③④⑤⑥- Permitir o trabalho colaborativo

05-①②③④⑤⑥- Permitir uma melhor articulação interdisciplinar

06-①②③④⑤⑥- Ser um modelo de formação menos vantajoso que os outros

07-①②③④⑤⑥- Permitir melhor conhecimento da realidade escolar

08-①②③④⑤⑥- Adequar conteúdos à realidade do trabalho a desenvolver

09-①②③④⑤⑥- Possibilitar maior participação no processo formativo

10-①②③④⑤⑥- Promover partilha de conhecimentos e melhoria na relação entre professores

As ações de formação contínua creditada que frequentei de um modo geral

01-①②③④⑤⑥- Contribuíram para atualizar conhecimentos

02-①②③④⑤⑥- Foram ao encontro dos meus interesses pessoais

03-①②③④⑤⑥- Foram úteis para a minha prática profissional

04-①②③④⑤⑥- Corresponderam às minhas expectativas iniciais

05-①②③④⑤⑥- Permitiram-me trocar ideias, experiências e práticas com outros professores

06-①②③④⑤⑥- Permitiram-me valorizar e realizar o trabalho colaborativo

07-①②③④⑤⑥- Permitiram-me obter conhecimentos em diversas áreas

08-①②③④⑤⑥- Contribuíram para uma maior motivação profissional

09-①②③④⑤⑥- Ajudaram-me a melhorar a minha prática pedagógica

A formação contínua tem

01-①②③④⑤⑥- Sido organizada com base nas opiniões dos professores

02-①②③④⑤⑥- Permitido que os professores inovem nos processos de ensino aprendizagem em sala de aula

03-①②③④⑤⑥- O Plano de formação tem sido elaborado em conjunto com os professores

04-①②③④⑤⑥- Contribuído para uma melhor avaliação dos alunos

05-①②③④⑤⑥- Ajudado na resolução de problemas de indisciplina, absentismo e insucesso escolar

06-①②③④⑤⑥- Contribuído para o isolamento dos professores

- Destaque aspetos negativos da formação contínua e dê sugestões de melhoria?
-

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo II – Fonte de dados

Anexo II – Fonte de Dados

Tal como indicado anteriormente (cf. Capítulo 3), os dados utilizados neste trabalho foram recolhidos por inquérito apresentado a uma amostra de professores. Para a elaboração do inquérito, foi inicialmente criado um questionário em formato documento *Microsoft Word* tendo posteriormente sido este mesmo questionário recriado usando a ferramenta *Google Docs*. A aplicação do questionário e a recolha de dados foi feita preferencialmente *on-line*. Terminado o período de recolha de dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos utilizando a ferramenta do *Google Docs* na funcionalidade de exportação de dados em formato *Microsoft Excel*.

Estando toda a informação (em “bruto”) presente na folha de cálculo, procedeu-se à normalização das colunas passíveis de serem normalizadas (i.e. número de anos de serviço, distancias, cargos exercidos, etc.) de modo a que estas pudessem ser quantificadas. Deve se salientar que parte da informação recolhida não é passível de ser normalizada (i.e. questões subjetivas tais como preferências pessoais, etc.) e como tal só foi utilizada de forma não quantificada. A informação quantificada foi colocada em formato tabela e subsequentemente convertida em formato gráfico. São esses gráficos que aparecem nos capítulos 3 e 4 (Metodologia e Resultados).

Pelo elevado grau de complexidade técnica, sem que houvesse grande valor acrescido, optamos por não incluir diretamente os dados originais presentes na folha de cálculo neste documento preferindo disponibilizar o ficheiro original, gravado em CD, num sobrescrito colado à contracapa deste documento.

A autora:

(Margarida Faustino)

A orientadora:

(Susana Henriques)