



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**TEMA:**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS  
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E PESSOAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Formanda: Maria Helena Rodrigues Correia Costa

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre na especialidade de  
**OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA**

**Trabalho efetuado sob a orientação de: Prof. Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves**

FARO

2012

## **Declaração de autoria do trabalho e indicação sobre os direitos de cópia**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Declaro igualmente que a Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

A autora: Maria Helena Rodrigues Correia Costa

## **Agradecimentos**

Neste percurso, muitos foram aqueles que, com palavras ou gestos de carinho, me ajudaram a continuar este projeto de vida, há muito tempo delineado. Agradeço a todos os meus Professores de Mestrado do Curso de 2009/2010. Entre essas pessoas uma palavra de apreço à Professora Doutora Teresa Carreira e à Professora Sandra Valadas pelo apoio e disponibilidade manifestados.

Agradeço com especial relevo ao meu Orientador, o Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves, pela boa vontade demonstrada e pelo saber que me inculuiu.

A todos os que me acolheram e colaboraram comigo nas escolas, em particular, aos Diretores de Escolas, agradeço sinceramente. À Coordenadora do Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique, e aos meus colegas, professores das escolas do Município de Portimão, manifesto a minha gratidão pelo apoio incondicional. À Professora Ana sempre tão disponível e amiga, quero, também, deixar o meu reconhecimento.

Agradeço do fundo de mim mesma, à minha Família, especialmente, ao meu marido, filhos e Pais. A eles dedico o meu trabalho.

## Resumo

Neste texto apresentamos uma breve conceptualização de “competências” em educação e formação de professores de línguas bem como a sua construção e desenvolvimento no contexto dos atuais programas de formação. Seguidamente, apresentamos alguns dos pressupostos no processo contínuo de “tornar-se professor”, segundo o qual o mesmo assume múltiplas funções, pelo que, não podemos deixar de situar o momento da carreira em que o professor se encontra, com as suas características e necessidades específicas. Tal aspeto equivale igualmente a falar de Formação Pedagógica Contínua de Formadores.

### PALAVRAS-CHAVE:

Competências; Educação e formação de professores de línguas; Formação Pedagógica Contínua de Formadores

### **Abstract**

In this text we present a brief conceptualization of “competencies” in education and training of language teachers as well as its construction and development in the context of the current programs of formal training. Afterwards, we present some of the estimated presumptions in the continuous process “to become a teacher”, according to which the teacher assumes multiple functions; for what, we are led to point out the moment of the career where the same one meets, with its specific characteristics and necessities. Such aspect is equally equivalent to speaking of continuous pedagogical formal trainers training.

#### **KEY WORDS:**

Competencies; Education and training of language teachers; Continuous pedagogical formal trainers training

## Índice

<b>Declaração de autoria do trabalho e indicação sobre os direitos de cópia.....</b>	<b>I</b>
<b>Agradecimentos.....</b>	<b>II</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>III</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>IV</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice de Quadros.....</b>	<b>X</b>
<b>Índice dos Anexos.....</b>	<b>XI</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Pertinência do estudo.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Orientação teórica.....</b>	<b>3</b>
<b>3. Opções da investigação.....</b>	<b>4</b>
<b>4. Considerações metodológicas.....</b>	<b>6</b>
<b>5. Organização do trabalho.....</b>	<b>8</b>
<b>1ª Parte - Quadro Legal e Quadro Teórico.....</b>	<b>11</b>
Capítulo I - Enquadramento Jurídico-Normativo do Professor de Língua estrangeira.....	11
1.1. As competências do Professor de Língua Estrangeira: Documentação.....	11
1.2. Desenvolvimento de competências profissionais e pessoais e o Perfil Geral de Competência para a docência (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) na “escola de massas”.....	20
1.3. A inserção do Professor nas Estruturas de Orientação Educativa: LBSE – Lei nº 46/86 e o Ordenamento Jurídico da Formação Pedagógica Contínua de Professores – Breve nota histórica.....	25
1.3.1. O Paradigma da Formação Contínua de Professores a partir da Constituição de Centros de Formação de Associações de Escolas: Evolução do Regime Jurídico e do Sistema de Formação Contínua.....	29
1.4. A relevância da oferta de formação pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique: Relatórios de Atividades do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Portimão e Monchique relativos ao biénio de 2009/2011.....	33

1.4.1. Diagnóstico de necessidades e planificação do desenvolvimento profissional dos professores das escolas associadas .....	33
1.4.2. As modalidades de formação oferecidas: síntese da formação realizada –Docentes	35
Capítulo II- Estrutura Conceptual da Formação de Professores.....	37
2.1. Sobre o conceito “Formação” .....	37
2.1.1. Conceitos de formação de Professores.....	38
2.2. Orientações conceptuais na formação de Professores .....	38
2.3. Teorias e Modelos subjacentes ao Desenvolvimento Profissional e Pessoal do Professor .....	43
Capítulo III- Formação Inicial de Professores .....	48
3.1. O Currículo da Formação Inicial dos Professores: Níveis e Componentes do Conhecimento Profissional .....	48
3.2. Outras componentes formativas necessárias .....	49
3.2.1. Conhecimentos, Competências e Atitudes face à Diversidade Cultural na Escola “de massas” .....	49
3.2.2. A Componente Prática da Formação Inicial do Professor .....	50
Capítulo IV- Desenvolvimento Profissional dos Professores .....	53
4.1. Aproximação ao conceito “Desenvolvimento Profissional dos Professores” por oposição ao conceito de “Formação Contínua” .....	53
4.2. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Elemento de integração de Práticas Escolares e Curriculares .....	54
4.2.1. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola .....	54
4.2.2. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular .....	55
4.3. Modelos de Desenvolvimento Profissional dos Professores .....	56
4.3.1. Desenvolvimento profissional baseado no apoio profissional mútuo e o <i>coaching</i> reflexivo na supervisão clínica.....	56
4.3.2. Desenvolvimento profissional através da investigação.....	58
4.4. Conclusão da 1ª Parte .....	59
<b>2ª parte- Desenvolvimento Lógico das Premissas da Investigação .....</b>	<b>60</b>
Capítulo V- O Modelo de Análise .....	60

5.1. O tema e o problema.....	60
5.2. O mapa conceptual e a reformulação da pergunta de partida.....	60
5.3. Os objetivos gerais do estudo e as hipóteses do Inquérito por questionário .....	62
5.4. O Questionário e a Entrevista.....	64
5.5. Os pressupostos do Inquérito por entrevista .....	65
5.6. Os Objetivos Gerais das entrevistas a aplicar aos Professores de Língua Estrangeira, ao Diretor do CFAE de Portimão e Monchique e aos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C .....	68
Capítulo VI- Processo de Validação do Modelo de Análise .....	70
6.1. A construção do Questionário .....	70
6.1.1. Definição das variáveis do Questionário aplicado.....	71
6.1.2. Apresentação das Hipóteses (variáveis) do Questionário aplicado .....	73
6.1.3. O Pré-teste do Questionário .....	80
6.1.4. Fidelidade e Validade do Questionário .....	81
6.2. A construção das Entrevistas: Os Objetivos Específicos das entrevistas a aplicar aos Professores de Língua Estrangeira, ao Diretor do CFAE de Portimão e Monchique e aos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C .....	82
6.2.1. O Pré-teste das Entrevistas.....	84
6.2.2. Fidelidade e Validade das Entrevistas .....	85
<b>3ª Parte- A Observação da Importância da Formação na Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais e Pessoais dos Professores de Língua Estrangeira .....</b>	<b>92</b>
Capítulo VII- Caracterização da população em estudo .....	92
7.1. Composição da população em estudo a partir da Ficha de Escola .....	92
Capítulo VIII- Análise e Descrição dos Dados .....	95
8.1. Análise e descrição dos dados relativos ao questionário aplicado aos Professores de Língua Estrangeira das três escolas A, B e C .....	95
8.1.1. Caracterização da amostra.....	96
8.1.2. “Redução dos dados”: Importância atribuída à Formação Contínua nas diferentes vertentes traduzidas nas variáveis dos grupos 8. e 9. do Questionário.....	98
8.1.3. “Redução dos dados”: As medidas descritivas com base na média, desvio-padrão e mediana .....	116

8.1.4. Categorização dicotômica da variável “anos de serviço” e teste t-Student para comparação das médias entre amostras independentes .....	117
8.1.5. Aferimento da relação linear entre as dimensões 8. e 9. com o coeficiente de correlação linear de Pearson .....	119
8.2. Os significados atribuídos pelos Professores de Língua Estrangeira à importância da Formação Contínua na construção e desenvolvimento das competências profissionais e pessoais, à sua prática educativa e ao processo educativo em geral.....	120
8.3. Os significados atribuídos à formação contínua de professores ao serviço do desenvolvimento das competências profissionais e pessoais em áreas como as da gestão organizacional e relacional pelo Diretor do CFAE de Portimão e Monchique e pelos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C .....	134
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>144</b>
1. Síntese e discussão .....	144
2. Limitações do trabalho .....	145
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>148</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>159</b>

**Índice de Figuras**

<b>Figura 1.</b> Síntese da problemática (Quadro Teórico de Referência).....	2
<b>Figura 2.</b> Modelo de mudança do professor (Guskey, 1986).....	43
<b>Figura 3.</b> Etapas da carreira.....	46 e 67

**Página (s)**

**Índice de Quadros**

<b>Quadro 1</b> Mapa Conceptual.....	61
--------------------------------------	----

## Índice dos Anexos

<b>Anexo 1</b> Ficha de escola.....	1-19
<b>Anexo 2</b> Questionário 1.....	20- 24
<b>Anexo 3</b> Estimação da fiabilidade interna Alfa de Cronbach.....	25-27
<b>Anexo 4</b> Questionário 2.....	28-32
<b>Anexo 5</b> Estruturação da Entrevista aos Professores de língua estrangeira.....	33-38
<b>Anexo 6</b> Estruturação da Entrevista ao Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas - CFAE - de Portimão e Monchique.....	39-44
<b>Anexo 7</b> Estruturação da Entrevista ao Diretor da Escola Secundária Poeta António Aleixo, Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes e Escola Básica e Secundária da Bemposta.....	45-48
<b>Anexo 8</b> Tabela de frequências das variáveis do questionário.....	49-64
<b>Anexo 9</b> Os valores das variáveis do questionário com base nas medidas descritivas média, desvio-padrão e mediana.....	65-68
<b>Anexo 10</b> Teste t-Student para comparação das médias entre amostras independentes.....	69-70
<b>Anexo 11</b> Aferimento da relação linear entre as dimensões 8. e 9. com o coeficiente de correlação linear de Pearson.....	71
<b>Anexo 12</b> Transcrição das entrevistas feitas aos Professores de língua estrangeira.....	72-140
<b>Anexo 13</b> Registo das unidades de sentido, tema por tema, por categorias e subcategorias emergentes das entrevistas aos professores de língua estrangeira com indicadores de frequência.....	141-149
<b>Anexo 14</b> Transcrição da entrevista feita ao Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas - CFAE - de Portimão e Monchique.....	150-159
<b>Anexo 15</b> Registo das unidades de sentido, tema por tema, por categorias e subcategorias emergentes das entrevistas ao Diretor do CFAE de Portimão e Monchique.....	160-167

**Anexo 16** Transcrição da entrevista feita ao Diretor da Escola Secundária Poeta António Aleixo (A), Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes (B) e Escola Básica e Secundária da Bemposta (C)..... 168-176

**Anexo 17** Registo das unidades de sentido, tema por tema, por categorias e subcategorias emergentes das entrevistas ao Diretor da Escola Secundária Poeta António Aleixo (A), Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes (B) e Escola Básica e Secundária da Bemposta (C)..... 177-183

## INTRODUÇÃO

### 1. Pertinência do estudo

O estudo aqui apresentado surgiu na sequência da leitura de várias Reflexões, Estudos e Experiências sobre Formação de Professores de Línguas Estrangeiras e centra a sua pesquisa no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, desenvolvimento esse concebido numa lógica de *life-span*, lembrando que o aperfeiçoamento das competências do professor é um desiderato atingível ao longo da vida e, por outro lado, evidenciar-se-á a importância dos contextos da formação contínua como conjunto estruturado de segmentos de formação, permanentemente avaliados, integrando componentes científicas e de prática docente e simultaneamente predisposta à utilização da formação inicial, merecendo especial atenção a Prática Pedagógica como componente assumidamente profissionalizante da formação de professores, e que é encarada comumente na literatura de pesquisa e na área da formação de professores como um período de atividade predominantemente intelectual, através do currículo de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais.

Mas este estudo apresenta, ainda, a particularidade de estabelecer uma relação dinâmica e interativa, entre o desenvolvimento de competências do professor e o sucesso das aprendizagens dos alunos, e em particular os fatores condicionantes da motivação dos alunos de nível secundário pela aprendizagem da Língua estrangeira, estabelecendo-se, assim, um nexos causal (de efeito axiomático) entre a profissão docente e o objeto da mesma.

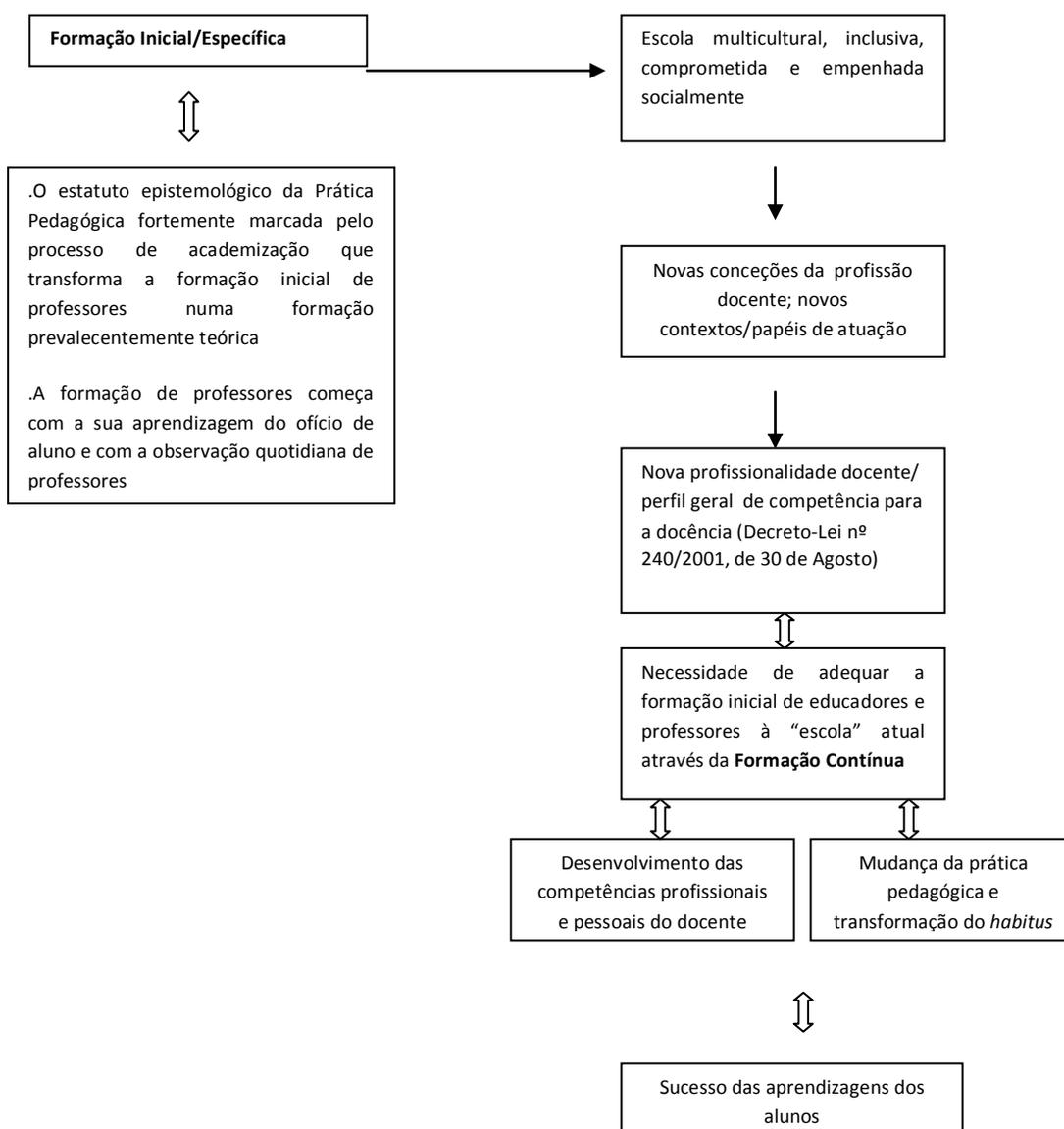
Por outro lado, a complexidade da docência associada à necessidade de adequar a formação inicial de educadores e professores à “escola” atual está na base da aprovação de um perfil geral de competência para a docência (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto), que enuncia um referencial comum à atividade dos docentes de todos os níveis de educação e ensino não superior, independentemente da disciplina que lecionem.

“Para além disso, o sistema de formação contínua dos professores deve ser concebido a partir da escola. Esta é o núcleo privilegiado de formação, porque é nela que se gera a profissão, se desenvolvem novos processos, técnicas e métodos, se realiza o

ajustamento entre a teoria e a prática, se reforçam os valores da responsabilidade e da necessidade de inovação” (Nogueira *et al.*, 1990, pp.23).

Do exposto, fica nitidamente expressa a importância, imprescindibilidade e papel preponderante que a formação contínua assume como valor determinante na estrutura do processo educativo em geral e na carreira profissional dos docentes em particular. Ela será um momento de vivências que se torna imperioso atravessar e sem o qual não se afiguraria viável uma progressão na carreira. Com o objetivo de tornar mais clara esta exposição, elaborámos o esquema que se segue:

**Figura 1- Síntese da problemática (Quadro Teórico de Referência)**



## 2. Orientação teórica

A função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas. A partir da implementação do regime democrático, em 1974, começam a surgir iniciativas diversas, mas é sobretudo com a reforma do sistema educativo iniciada na década de 80 que esta problemática ganha maior destaque: com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) e com o debate que se desenvolve em torno e na sequência da mesma, a formação contínua começa a adquirir os contornos que tem atualmente.

Na última década, porém, vêm-se produzindo consistentes propostas de reconsideração dos formatos de formação continuada, bem como de novos formatos de iniciação profissional de professores inspiradas na evolução recente da teoria da formação profissional, esta última, por sua vez radicada no exercício de uma prática reflexiva e na aquisição de saberes e de competências agrupadas em referenciais decorrentes da análise das práticas de ensino (Perrenoud, 1996; Paquay *et al.*, 1996). Simultaneamente, no âmbito da investigação tem-se evoluído para novas perspetivas de articulação entre a formação e a investigação, isto é, entre os investigadores, os formadores e os professores, encarando-se estes como práticos capazes de refletirem, investigarem e produzirem saberes referenciados à sua ação educativa.

Tais propostas não poderão deixar de influenciar, também, a formação oferecida pelas instituições do ensino superior aos candidatos à docência, processo esse de formação que deverá integrar a dimensão técnica, moral e relacional, para além da dimensão intelectual, de resto, todas elas com o mesmo grau de importância, e explicitadas no modelo de formação inicial de professores instituído em Portugal desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Resumidamente, a problemática a abordar circunscreve-se na perspetiva da formação contínua, que atualmente é “concebida numa lógica de formação ao longo da vida e perspetivada como educação de adultos. Neste aspeto, porém, é de assinalar dissociações entre os discursos sobre formação e as práticas de formação. Para superar estas dissociações o caminho passaria, segundo Rui Canário (2001<sup>a</sup>), por uma maior autonomização dos Centros de Formação de Associação de Escolas face à

Administração Educativa e, por conseguinte, pela maior dependência possível face às escolas” (Formosinho, 2009, pp.149, 150).

Esta perspetiva abrangente exige, assim, que a formação inicial não seja circunscrita a uma etapa que seria prévia ao exercício do trabalho, mas se constitua etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional e se esbatam as fronteiras que tradicionalmente separam a formação inicial da formação contínua (Canário, 2001b). Por outro lado, impõe-se que as dinâmicas formativas sejam encaradas como processos de intervenção nas organizações e, por conseguinte, que a formação seja organizada sob a forma de projetos de ação para responder a problemas em contexto (Canário, 2001a).

### **3. Opções da investigação**

A investigação científica nasce da necessidade de chegar à verdade dos factos, favorecendo a expansão e a consolidação dos conhecimentos e tem como objetivo a explicação de determinados fenómenos, à luz do conhecimento das leis científicas.

Parece-nos pertinente relembrar aqui a título ilustrativo alguns conceitos de investigação científica, uma vez que este trabalho pretende constituir-se como um “ensaio” do empreendimento tão abrangente que é investigar: segundo Perrenoud (1997), a investigação científica é uma via de transformação dos laços entre a investigação e o ensino, através do confronto direto das respetivas práticas num mesmo terreno. Uma parte importante das trocas entre a investigação e o ensino passa pelo texto ou pela comunicação oral em situações de formação. Para compreender melhor o que se passa, importa ter uma imagem adequada, realista, da prática pedagógica e da sua relação com o conhecimento.

Também para Fernando Gonçalves (2006), a observação e análise da relação educativa quando utilizadas numa perspetiva não só estática mas também dinâmica e cinética convidam o professor a ser parte contribuinte dos processos de investigação, inovação e formação, no seu papel reflexivo, crítico e (re)construtivo numa postura de ensino-partilha-aprendizagem. Esta via é como um instrumento necessário ao seu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto agente socioeducativo.

Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua própria prática. A teoria subjetiva de um professor é normalmente representada e aplicada de uma forma implícita, mas pode ser tomada explícita através de diferentes modos de representação, aplicando uma variedade de técnicas de reconstrução, tais como, o Questionário, a Entrevista -entrevista semidiretiva-, sendo estes últimos os instrumentos a utilizar por nós neste estudo.

Ao chegarmos a este momento, há que tomar as decisões de escolher a população que cumpre os critérios predeterminados e que é acessível ao investigador, como o conjunto global de sujeitos essenciais ao estudo, com vista ao esclarecimento do assunto em foco:

“Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informação na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades. Em ciências sociais é vulgar designarmos estas entidades por «**casos**» da investigação (...). Ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões dá-se o nome de **População** ou **Universo**” (Hill & Hill, 2000, pp. 41).

A opção pelos instrumentos anteriormente identificados (Questionário e a Entrevista -entrevista semidiretiva) advém de uma orientação teórica (Premissas de investigação) centrada na necessidade de esclarecer alguns aspetos da prática e, particularmente, mostrar (i) que a prática pedagógica nunca é mera concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas conscientes de ação; (ii) que, apesar de utilizar tais modelos, ela é dirigida pelo *habitus* do professor, sistemas de esquemas de pensamento e de ação que alicerçam as inúmeras micro-decisões tomadas na sala de aula; (iii) que a mudança das práticas passa tanto por uma transformação do *habitus* como pela disponibilização de modelos de ação facultados por diferentes contextos de “formação contínua”; (iv) que essa mudança resultará do papel da Auto-Observação e Análise da Relação Educativa com a difusão de chaves de leitura do que se passa na sala de aula, de tomada de consciência da prática e do *habitus*.

Vou cingir-me, neste trabalho, ao ensino secundário e a alguns aspetos da prática evidenciados por uma sociologia da ação pedagógica, e anteriormente enunciados:

(i)(ii) a prática e o bom ou mau desempenho do professor são resultante dos “significados que os professores atribuem aos contextos-objecto” , o que faz dele um

“contextualizador de contextos contextualizados”, transformando-o “não só em actor fundamental do acto educativo e que, como tal, deve também merecer preocupação da investigação educativa, mas também o responsabiliza no antes afirmado, isto é: ser um gestor de fracassos mas um construtor de êxitos educativos“ (Fernando Gonçalves, 1993, pp.16). Por outras palavras, o professor exhibe comportamentos observáveis na sala de aula, a nível da sua competência didáctica e pedagógica resultantes quer da sua formação inicial, quer, e essencialmente, pela sua experiência de profissional para a qual é determinante a “formação contínua”.

#### **4. Considerações metodológicas**

Devido às transformações sociais e educacionais, um trabalho de investigação que analise que é possível estabelecer uma relação e apurar qual a importância da formação contínua no desempenho profissional de professores a lecionar uma língua estrangeira, concretamente em três escolas secundárias do Município de Portimão, e agregadas ao Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique, e o modo como estes percebem a sua prática educativa e o processo educativo em geral, por referência a momentos distintos das suas carreiras, não deixa de ser importante.

Considera-se por isso que a maior valia deste trabalho reside: no contributo para uma melhor inteligibilidade da prática pedagógica do professor de línguas estrangeiras e de um conjunto de comportamentos particularizáveis e evidenciados na ação pedagógica que, na nossa percepção, poderão estar positivamente correlacionados com as aprendizagens dos alunos nas línguas, com o aumento ou a melhoria dos resultados dos mesmos, resultado do desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos professores de língua estrangeira, a vários níveis, para o qual a Formação Contínua em muito contribui.

Estamos na presença de um estudo exploratório que coloca várias abordagens em foco para atingir o objetivo pretendido. Na medida em que a Profissionalidade docente/Identidade Profissional, de um ponto de vista social, resulta da articulação entre formação inicial e formação contínua, pensamos que é possível “compreender” o interesse pela formação contínua, o seu impacto, a sua importância e aplicabilidade por

parte dos professores/formandos (elementos de três escolas de nível secundário), no seu desempenho profissional, através da descrição e recolha de dados:

- a) do Dispositivo de Formação Contínua, pela leitura de Relatórios de Atividades do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Portimão e Monchique relativos às formações proporcionadas pelo centro aos professores de língua estrangeira das três escolas secundárias anteriormente mencionadas, no biénio de 2009/2011 (análise documental);
- b) do Processo Identitário Biográfico através das representações e perceções individuais dos professores inquiridos e entrevistados, acerca não só da formação recebida e articulada com um Perfil Geral de Competências para a docência, como dos trajetos sócio-profissionais vividos, do sistema educativo em geral.

Para esse efeito, enveredamos por um estudo baseado na população de três escolas (A, B e C) do ensino secundário, localizadas no Município de Portimão, e agregadas ao Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique, com o objetivo de recolher informação diversificada e conseguir o acesso a diversas perspetivas sobre a realidade em questão. Após uma breve apresentação contextualizada dessas escolas (A, B e C), procedeu-se à análise descritiva dos dados obtidos através de Inquéritos por questionário aplicados aos professores que lecionam língua estrangeira (neste caso, professores de Inglês, Alemão, Espanhol e Latim).

No desenvolvimento desta investigação, a entrevista, tal como o questionário, constitui uma outra forma de inquirir. Esta, segundo Bogdan e Biklen (1994), permite ao investigador recolher dados na linguagem dos próprios sujeitos. As entrevistas ajudaram-nos a aprofundar alguma informação quantitativa obtida através dos inquéritos por questionário, uma vez que se pretende complementar alguns dados dos questionários com os das entrevistas.

- c) da Gestão Estratégica dos Estabelecimentos de Ensino para promover a formação contínua de professores ao serviço do desenvolvimento das competências profissionais e pessoais em áreas como as da gestão organizacional e relacional, a partir da análise de entrevistas realizadas ao Diretor do CFAE de Portimão e Monchique, bem como aos Diretores do Órgão de Gestão das três únicas escolas de nível secundário existentes no concelho de Portimão .

Fernando Gonçalves (2001) considera que as técnicas e os instrumentos devem estar subordinados aos ditames do objeto e aos objetivos procurados.

Nesta investigação, seguimos uma linha próxima de Estrela (1994) e de Pacheco (1995) quando tentamos conciliar a investigação qualitativa com a quantitativa: "...impõe-se uma distinção precisa entre o plano do descritivo (ou da objectividade) e o plano do interpretativo (ou da construtividade). Planos que têm de se articular, a fim de se poderem controlar mutuamente, através do processo dialéctico da construção científica. Para que estes princípios não fiquem em meros propósitos, importa munir o observador (professor ou não) de um conjunto de ferramentas que lhe permitam operar. Entre elas, privilegiamos, numa fase inicial, técnicas e instrumentos de recolha sistematizada de dados que permitam tratamentos rigorosos no aspecto quantitativo. Numa fase seguinte, entramos no plano do dinâmico, isto é, efectuamos uma passagem (gradual e controlada) do plano quantitativo ao qualitativo, o que nos permitirá um acesso posterior a planos de ordem interpretativa" (Estrela, 1994, pp. 259).

## **5. Organização do trabalho**

O trabalho está organizado segundo três grandes partes precedidas de uma Introdução e fechando com uma Conclusão.

Na Introdução, evidenciamos a pertinência do nosso estudo, definimos a orientação teórica, as opções da investigação, bem como a orientação metodológica, pretendendo esquematizar as linhas de força que sustentam o trabalho e que serão, posteriormente, desenvolvidas.

A primeira parte engloba o quadro legal e o quadro teórico, sendo constituída por quatro capítulos. O capítulo I é dedicado ao enquadramento jurídico-normativo do Professor de Língua Estrangeira. Aqui analisamos alguns aspetos do quadro vigente com o intuito de encontrar os fundamentos legais da prática do Professor de Língua Estrangeira, salientando-se o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais associadas ao Perfil Geral de Competência para a docência (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) na "escola de massas"; o Ordenamento Jurídico da Formação Pedagógica Contínua de Professores associado ao Paradigma da Formação Contínua de

Professores a partir da Constituição de Centros de Formação de Associações de Escolas; por último, propomo-nos analisar a relevância da oferta de formação pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique a partir da análise dos Relatórios de Atividades do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Portimão e Monchique relativos ao biénio de 2009/2011.

Resumidamente, quisemos evidenciar neste capítulo a valorização, a nível dos normativos, do desenvolvimento das competências profissionais e pessoais do Professor de língua estrangeira, a partir da formação, determinantes para o sucesso das aprendizagens dos alunos do ensino secundário.

Os capítulos II, III e IV analisam as características das três fases mais importantes do processo de formação dos professores: a formação inicial, a formação durante o período de estágio e a fase do desenvolvimento profissional.

Para isso, no capítulo II, partimos da análise do conceito formação e a construção conceptual da formação de professores que nos leva a analisar algumas orientações conceptuais (a orientação académica, a orientação prática, etc.). Para além das orientações conceptuais, referimos algumas teorias e modelos que têm vindo a contribuir para a construção do edifício conceptual da Formação de Professores e, mais concretamente, as teorias sobre a mudança dos professores e os ciclos de vida dos professores.

No capítulo III, centramo-nos na descrição do currículo da formação inicial de professores. Aqui referimos as diferentes componentes do conhecimento dos professores em formação, revendo a investigação sobre o conhecimento do professor, e em particular sobre o conhecimento didático do conteúdo e a sua contribuição para a formação dos professores. Prestamos ainda atenção à necessidade de incluir nos programas de formação inicial de professores conhecimentos, competências e atitudes face à diversidade cultural; por último, mencionamos também a componente prática da formação inicial do professor.

No capítulo IV, abordamos o Desenvolvimento Profissional dos Professores. Começamos por definir conceptualmente o conceito de desenvolvimento profissional por oposição ao conceito de formação contínua, para de seguida analisar as relações que se estabelecem entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, e

do currículo, associados à profissionalidade docente. Estas relações permitiram-nos depois analisar as características dos diferentes modelos de desenvolvimento profissional: descrevemos as características do modelo baseado no apoio profissional mútuo e o *coaching* reflexivo na supervisão clínica; por último, as características do modelo de desenvolvimento profissional através da investigação.

A segunda parte trata do desenvolvimento lógico das premissas de investigação. Aqui procuramos explicitar de forma coerente todas as fases desse percurso. Assim, no capítulo V damos conta da construção do modelo de análise emergente. No capítulo VI, explicitamos todo o processo de validação do modelo de análise.

A terceira parte é dedicada à Observação da Importância da Formação na Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais e Pessoais dos Professores de Língua Estrangeira, e engloba o capítulo VII - Composição da população em estudo a partir da Ficha de Escola, onde fazemos uma caracterização sucinta da população do nosso estudo, a partir da Ficha de Escola (escola A, B e C).

No capítulo VIII, fazemos a Análise e Descrição dos Dados obtidos através dos questionários aplicados aos professores que lecionam uma língua estrangeira, nas escolas anteriormente referidas, e das entrevistas, convocando o quadro teórico.

De seguida, analisamos os significados atribuídos à formação contínua de professores ao serviço do desenvolvimento das competências profissionais e pessoais em áreas como as da gestão organizacional e relacional pelo Diretor do CFAE de Portimão e Monchique e, por último, pelos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C.

Na conclusão, efetuamos uma síntese das ideias e a discussão dos dados, assumindo as limitações deste estudo, sem deixarmos, no entanto, de realçar as suas potencialidades.

## **1ª Parte - Quadro Legal e Quadro Teórico**

### **Capítulo I - Enquadramento Jurídico-Normativo do Professor de Língua estrangeira**

#### **1.1. As competências do Professor de Língua Estrangeira: Documentação**

Muitos dos debates sobre educação orbitam em torno de diferenças fundamentais nos modelos de aprendizagem defendidos pelos diferentes indivíduos envolvidos. Uma retrospectiva sobre a evolução do conceito de Formação de professores mostra a existência de um estreito paralelismo entre a história da formação de professores e a história das escolas e sociedades em que essa formação funciona. Os diferentes pontos de vista sobre “a aprendizagem e os métodos de ensino” têm tido o seu impacto na formação de professores e na aquisição de competências e, conseqüentemente, no entendimento que se possa ter sobre o papel e limite de atuação do professor de didática.

Neste âmbito, é possível categorizar a educação em diferentes perspectivas, ressaltando-se, contudo, a existência de outros pontos de vista sobre a educação: na edição das atas do 2º Encontro de Didáticas e Metodologias de Ensino (1991), tema 3, “O Professor de Didática”, refletiu-se sobre a formação e o papel do professor de didática na integração de saberes com vista à problematização do processo de ensino-aprendizagem e ainda no desenvolvimento, nos futuros professores, de um espírito de investigação didática. Segundo a análise feita, podemos então considerar que há pelo menos quatro escolas de pensamento no desenvolvimento da ideologia educacional do ocidente, exibindo cada uma, uma continuidade baseada em determinados pressupostos sobre a filosofia subjacente à natureza do conhecimento.

Estas escolas de pensamento podem ser identificadas por a) transmissão cultural; b) romantismo; c) progressivismo e d) desescolarização. A abordagem filosófica destas escolas de pensamento diferencia-se de forma resumida no seguinte: ambos os defensores da transmissão cultural como os progressistas enfatizam o conhecimento como oposto aos sentimentos e experiências, princípios esses defendidos pela escola de pensamento do Romantismo. O que distingue no entanto as escolas de pensamento da Transmissão Cultural e do Progressivismo é que, a primeira defende o papel do professor/educador como transmissor de informação, regras e valores, pelo qual o aluno é visto como naturalmente passivo, imitando modelos de comportamentos interiorizados através de instruções explícitas.

Pelo contrário, no contexto da ideologia progressivista, “o papel do professor de didáctica não é o de transmissor de “como ensinar...” mas sim o de facilitador do processo da aprendizagem individual de “como ensinar...”. As teorias de educação em concordância com o Progressivismo vêem a educação mais como um processo de interação do que como um processo totalmente centrado no indivíduo como era o caso no Romantismo ou centrado na sociedade promovendo a disciplina da ordem social tal como é vista pelos defensores da Transmissão cultural” (*In actas do 2º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino, 1991, pp. 670*).

Contudo é necessário mencionar uma quarta escola de pensamento conhecida como desescolarização, segundo a qual muitas coisas úteis e realmente importantes são aprendidas fora da sala de aula: na perspectiva desta escola o objetivo do professor deve ser o de estabelecer uma atmosfera de confiança mútua em que o professor vê o aluno como uma pessoa. Os defensores desta escola dão ênfase à aprendizagem centrada no aluno salientando que esta aprendizagem é auto-iniciada, é avaliada pelo próprio aluno, isto é, ele sabe se ela vai ou não ao encontro das suas necessidades (*actas do 2º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino, 1991*).

Muitas das características atuais do papel do professor centram-se nesta teoria de construções pessoais já implicitamente descritas pelo que atrás se disse.

Questionando as necessidades com que os professores de línguas se confrontam – o assunto que contextualiza o segundo momento deste parâmetro – apresentaremos uma breve conceptualização de “competências” em educação e formação dos professores de línguas estrangeiras, pois como diz Tomé e Carreira (2005), “o professor tem vários papéis atribuídos que lhe exigem renovação constante de competências... o professor não é, não pode ser, um distribuidor automático de saberes (...)” (pp. 134).

Neste sentido, e de seguida, identificaremos as novas valências da formação do professor de língua estrangeira não somente ao nível das tecnologias audiovisuais, mas sobretudo na área das tecnologias da informação e da comunicação, atendendo ao facto da produção de conhecimento através da transdisciplinaridade e da transversalidade dos saberes; por outro lado, identificaremos as competências linguísticas a partir de um referencial emanado pelo Conselho da Europa em 2001, que traduz níveis de competência que devem ser usados pelo professor de língua estrangeira para uma maior

transparência nos conceitos de ensino-aprendizagem das línguas, traduzido no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR). Acresce referir igualmente o papel relevante das opções pedagógicas e metodológicas no sucesso das aprendizagens das línguas estrangeiras.

Como sucede com quase todos os conceitos em educação, também o conceito de “competência” é suscetível de múltiplas formas de definição e de interpretação. “O conceito de competência ressurgiu em força no campo educacional, nos anos 90 do século passado, relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral (...)” (Esteves, 2009, pp. 38).

Comumente, ao falarmos em construção e o desenvolvimento das competências dos professores, importa cuidar do modelo ou modelos que os inspiram e das estratégias que são postas em marcha. Em educação e formação de professores, falar de competências implica falar de “um certo número de traços particularizáveis evidenciados na acção, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor. Em exemplos como “questiona os alunos”, “diversifica os materiais”, “usa recursos tecnológicos”, estamos perante traços sobre os quais nos podemos limitar a constatar a presença e a respectiva frequência, ou a ausência, sem os qualificarmos. (...)” (Esteves, 2009, pp. 39).

Foi sob a influência da psicologia behaviorista nos anos cinquenta que se assistiu, sucessivamente, a reformas dos currículos escolares centrados em objetivos comportamentalistas de aprendizagem, popularizada como pedagogia por objetivos, e às reformas dos programas de formação de professores centrados ou baseados na aquisição de competências entendidas como comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos (Esteves, 2009). Outro argumento persistentemente associado a esta opção metodológica é a de que esta estrutura de programas de formação de professores, de recorte behaviorista, confundia-se inteiramente ou quase com a respetiva *performance* (Esteves, 2009).

As críticas ao conceito de competência concebida num cenário behaviorista tornaram-se particularmente vigorosas a partir dos anos oitenta. Autores como Philippe Jonnaert, Le Boterf, Perrenoud ou ainda M. Éraut, referenciados por Esteves (2009), e que se dedicaram à relação entre qualificação, conhecimento e competência, oferecem algumas

perspetivas que consideramos interessantes para a discussão da construção e do desenvolvimento das competências dos professores, tal como ela é entendida nos dias de hoje: as opiniões destes autores corroboram a ideia de que as situações e os contextos de trabalho são imprescindíveis se se quiser compreender a génese e a natureza das competências, ou como Jonnaert afirmou (2002, citado por Esteves, 2009, pp. 42), “as competências são então definidas (...) como as formas como os sujeitos geram os seus recursos cognitivos e sociais na acção, numa dada situação”. Esteves chama a nossa atenção para o facto desta aceção de “inspiração construtivista” reconhecer, no entanto, “ainda que com graus diferentes de relevância atribuída, que o conhecimento e a compreensão, e o desenvolvimento de disposições cognitivas de ordem mais elevada, de análise, de síntese, de avaliação, de crítica, de pensamento divergente que os currículos de educação escolar são supostos estimular e fazer desenvolver, são pilares fundamentais da construção das competências” (Esteves, 2009, pp. 42). No entanto, é muito frequente encontrarmos quem considere que, sempre que se fala em competências, em formação baseada nas competências, isso significa o menosprezo e a subalternização do conhecimento, em favor da mera aprendizagem e treino de *performance*, com um sentido utilitário imediato.

Mas a contribuição desse autores, extremamente significativa, revelou-se no entanto, insuficiente para a análise que pretendemos realizar: como os professores de língua estrangeira mobilizam o conhecimento da matéria a ensinar e o modo pedagógico de a fazer aprender pelos alunos.

Nesse sentido, identificamos em Shulman (1986, 1987) o autor que oferece a contribuição mais pertinente, pois estuda os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam, configurando uma epistemologia própria. A sua contribuição é importante, no nosso entendimento, porque traz de volta ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam no ensino, destacando o papel estruturante da dimensão educativa neste processo. Ele afirma que a atual separação entre conteúdos de ensino e conteúdos pedagógicos é um desenvolvimento recente na área da educação, e que tem levado docentes e pesquisadores a valorizar em seus trabalhos muito mais os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica, deixando de lado a relação orgânica com o conhecimento de referência. Identificando essa questão

como o “*missing paradigm*”, ele investigou o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e porque se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula.

No seu artigo de 1986, o autor distingue três categorias de conhecimento de conteúdos que se desenvolvem nas mentes dos professores: (i) **Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada** – refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si mesmo na mente do professor. Mas, ele destaca, para bem conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos factos e conceitos, sendo necessário compreender os processos de sua produção, representação e validação, um domínio de natureza epistemológica. Mais do que saber, é preciso **compreender** a matéria que vai ser ensinada para se poder criar formas para o seu ensino. Além disso, a maneira como essa compreensão é comunicada, faz os alunos perceberem o que é essencial e o que é periférico de tudo aquilo que é ensinado, o que é verdadeiro e válido no campo, bem como expressa um conjunto de atitudes e valores que influenciam a compreensão dos alunos; (ii) **Conhecimento dos conteúdos pedagógicos** – é um segundo tipo de conhecimento de conteúdo que vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma, para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil, possível; (iii) **Conhecimento curricular** – conhecimento sobre o currículo que “é o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um nível dado, a variedade de materiais instrucionais disponíveis e relacionados a estes programas “ (1986, pp. 9, 10).

Esse trecho permite-nos perceber que, para Shulman, saber acadêmico e saber escolar são expressões de um mesmo saber. Ele não utiliza o conceito de transposição didática, cuja formulação é contemporânea ao seu texto, nem trabalha com a concepção nele subjacente. O conceito de conhecimento escolar conforme Chevallard (1991), Develay (1992,1995), Forquin (1992,1993) com epistemologia diferente daquela do saber de referência, não é mencionado e, portanto, ele não problematiza a historicidade do conhecimento curricular. Este é citado como conhecimento que os professores precisam dominar para ensinar.

Embora ele não utilize o conceito de saber escolar, pode-se concluir que ele identifica uma construção original nesta criação sendo que a sua abordagem se enriquece ao incorporar a participação do professor no processo, revelando-se a mesma como a mais pertinente para o nosso objetivo de pesquisa.

No artigo de 1987, Shulman aprofunda a análise da ação do professor na elaboração do conteúdo pedagógico, quando um processo de racionalização pedagógica inclui diferentes momentos: **compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão** (Shulman *et al*, 1987, pp. 119).

O primeiro e segundo momentos são fundamentais. Para Shulman, “ensinar é antes de tudo compreender”. O professor precisa compreender como uma idéia se relaciona a outras idéias da mesma matéria de ensino, e com idéias de outras matérias também. E mais, além de compreender o conjunto de idéias a serem ensinadas, é preciso compreender os objetivos educacionais envolvidos na sua ação. Mas não é só compreender conteúdos e objetivos. O que distingue a *knowledge base* para o ensino “é a interseção de conteúdo e pedagogia, a capacidade do professor transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e adaptadas à diversidade de capacidades e conhecimentos prévios dos seus alunos” (Shulman *et al*, 1987, pp. 119, 120).

É importante destacar, portanto, que Shulman, ao valorizar o momento e o ato da “**compreensão**” do professor, início e fim do processo, reconhece que o saber a ser ensinado não é um dado objetivado, pronto e acabado. O processo de ensino começa quando o professor se aproxima do objeto a ser ensinado e se apropria dele, o que vai gerar sua compreensão. É a partir da “**compreensão**” que o professor elabora e desenvolve o ato de ensinar.

Considerar a ação do professor distingue e possibilita um avanço em relação ao conceito de saber escolar. Ao levar em conta o papel do professor, o conceito da presença e ação do docente revela-se como elemento estruturante da construção do conteúdo pedagógico como o entendemos atualmente, reconhecendo aspectos relacionados à subjetividade dessa ação na mobilização dos saberes a serem ensinados.

Segundo estas reflexões, concordamos com Esteves (2009) quando este diz que “predomina hoje um cenário bem distinto do que prevaleceu nos anos 60-80 (...) na

medida em que parece incontornável: assumir que não há competências sem conhecimento e sem conhecimento profissional, mesmo que parte deste seja tácito ou implícito; assumir que o conhecimento profissional é mais complexo do que a dicotomia tradicional conhecimento teórico-conhecimento prático levaria a pensar; assumir que o conhecimento profissional é ou pode ser fundamento e resultado do exercício de competências, seja para os que se preparam para a profissão, seja para os profissionais já em exercício” (pp. 43).

No que concerne a novas valências da formação do professor de língua estrangeira, no âmbito do desenvolvimento de competências ao nível das tecnologias da informação e da comunicação, e encontrando-se disponível dentro deste mesmo recurso tecnológico um vasto arsenal de instrumentos, dispositivos e processos que permitem aos diferentes utilizadores aceder e manipular conteúdos didáticos, os conceitos de transdisciplinaridade e de transversalidade são muito importantes: estes referem-se a uma metodologia de ensino importante para a produção e didatização de conhecimento, conhecimento esse sempre em construção, pois no espaço virtual o/os material/saberes educativo(s) resultante(s) dessa construção está/estão acessíveis a todas as pessoas e é /são passíveis de várias ampliações concretas que se vão adicionando em diferentes momentos e locais, característica esta única do espaço virtual atualmente importante nas Ciências da Educação.

Como já havia sido referido, a transversalidade é uma excelente contribuição para pensar a noção de educação e formação em rede e encontra sustento nas propostas de autores como Gilles Deleuze (1992) e Edgar Morin (2000), entre outros: ambos acreditam na possibilidade de uma nova organização e mediação curricular/didática dos saberes. No espaço virtual, a rede funciona nos entrecruzamentos de diferentes sujeitos (aluno e o professor, colaboradores e organizadores) e dos seus saberes, de pessoas que se empenham em aprender através da internet.

De resto, o uso das tecnologias e “dos recursos multimédia para constituir parcerias entre escolas, centros de formação, empresas e outras entidades sociais, para em conjunto, em rede, criarem a sociedade do conhecimento, isto é, uma sociedade sócio-educativa e “educada” capaz de dar respostas adequadas à complexidade das vivências actuais” (Tomé & Carreira, 2001, pp. 15), já havia sido concretizado enquanto um dos grandes objetivos presentes em vários documentos emanados da Comissão Europeia, e

por forma a garantir a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem autónoma das línguas e, simultaneamente, garantir uma política plurilingue e multicultural na Europa.

Com a adesão de Portugal ao Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural em 1998, implementou-se um instrumento de grande importância e valor pedagógico, no contexto do ensino das línguas nos estabelecimentos de ensino já por nós referido: além do Quadro de Referência Europeu – Competências-chave (QEQ) de 2006, tendo em vista a aprendizagem ao longo da vida, onde se inclui a competência de comunicar em língua, o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) é o referencial por excelência que avalia as competências monolíngues, relevantes na “adoção de práticas alinhadas às quatro *skills* – compreensão do oral, comunicação oral, escrita e leitura ...” (Araújo, 2011, pp. 50). Além disso, “os objetivos de desenvolver nos alunos as capacidades de compreender e expressar, oralmente e por escrito, ideias, objetos e acontecimentos presentes, passados, futuros e hipotéticos podem ser facilmente operacionalizados a partir da referência a descritores de desempenho por níveis” (op. cit, 2011, pp. 50) no sentido ascendente (níveis A1; A2; B1; B2; C1 e C2).

A formação de professores de línguas deve também desempenhar um papel relevante na discussão de opções pedagógicas e metodológicas. Uma meta-análise de vários estudos sobre a aprendizagem de línguas realizados com adolescentes mostra haver uma correlação positiva entre o sucesso das aprendizagens dos alunos em língua estrangeira e o desempenho do professor.

Tomemos como exemplo um estudo da European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems (EVA) de 2004: neste estudo os resultados obtidos foram, e segundo Araújo (2011), “Em todos os países os alunos obtiveram resultados inferiores na escrita do que na oralidade e na leitura e melhores resultados na compreensão de leitura do que nas outras áreas. Os países escandinavos e a Holanda destacaram-se por os seus alunos terem atingido um nível muito bom na compreensão do oral, enquanto em Espanha e em França, os alunos tiveram resultados fracos (EVA. 2004, p. 143). A análise de dados suplementares recolhidos através de questionários a professores e alunos sugere que tanto práticas pedagógicas específicas como fatores contextuais externos à escola têm impacto na aprendizagem dos alunos. Por exemplo, o tempo que os professores passam a falar inglês durante as aulas aparece diretamente

relacionado com o desempenho dos alunos – quanto mais ouvem a língua inglesa, melhor a compreendem. Paralelamente, o contacto diário que os alunos têm com a língua fora da escola através da televisão e de vídeos nos seus respetivos países também influencia de forma positiva o conhecimento do Inglês. Ao invés, uma preocupação excessiva dos docentes com a correção gramatical parece influenciar negativamente a competência linguística dos alunos. As conclusões deste estudo revelam que em países como a França os professores se preocupam mais com a correção gramatical do discurso dos seus alunos do que com a possibilidade de proporcionar oportunidades de comunicação para expressar ideias, desejos, necessidades, pedir e dar informações” (pp. 48, 49).

Importa, portanto, consciencializar, investir e apostar num trabalho de formação consistente nesta valência linguística (competência oral) que *per se* “não pode ser concebida como uma simples soma de produtos linguísticos mas antes como um processo e uma interação social, psicológica e linguística que possui uma estrutura passível de ser analisada” (Alves, 2002, pp. 31).

Por último, a qualidade pedagógica no ensino de uma língua estrangeira é usualmente associada aos chamados métodos comunicativos (Communicative Language Teaching – CLT), que privilegiam o ensino em torno de funções comunicativas. Várias são as abordagens que englobam a grande categoria dos métodos comunicativos, mas todas se baseiam na criação de situações de comunicação autêntica ou simulações afins para otimizar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os métodos que antecederam o método comunicativo baseavam-se em conceções de aprendizagem que não tinham a comunicação como objetivo último. Exemplo disso são os métodos de tradução gramatical (*the grammar translation method*), associado a um ensino antiquado baseado na aprendizagem de regras gramaticais, e o método audiolingual (*the audiolingual method*) que assentava no paradigma da aprendizagem de uma língua a partir de hábitos, da memorização de frases e expressões e no reforço dessa memorização através da repetição (Araújo, 2011). Atualmente, reconhece-se que qualquer um destes métodos e os seus princípios pedagógicos enunciam vantagens pedagógicas para as didáticas das línguas.

1.2. Desenvolvimento de competências profissionais e pessoais e o Perfil Geral de Competência para a docência (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) na “escola de massas”

Questionando-se a profissionalidade docente, enquanto “o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades (e de valores?) de que dispõe o professor e o conjunto do grupo profissional dos professores no desempenho das suas actividades, num dado momento histórico” (Sarmiento, 1996, citado por Formosinho, 2009, pp. 158), o assunto que contextualiza este parâmetro é a identificação das novas competências profissionais e pessoais de professores associadas a um perfil geral de competência para a docência (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto), por forma a permitir nomeadamente ao professor de línguas dar respostas assertivas ao que a escola e a sociedade exigem.

A passagem de um ensino de elite para um ensino de massas, traduziu-se, inicialmente, por um grande otimismo em relação ao futuro das sociedades desenvolvidas que pretendiam oferecer uma educação escolar a toda a população, e, por via dela, concretizar assim o ideal de progresso. De facto, a grande valorização da formação escolar, nas sociedades modernas, institui o dever do Estado como “grande educador” e o dever do cidadão de encarar a aprendizagem como um direito e um dever de cidadania.

No entanto, e considerando a evolução das políticas de gestão do emprego ao longo dos anos 80, os modos de construção das categorias sociais a partir dos campos escolar e profissional adquiriram uma grande legitimidade derivado ao facto de tanto as esferas do trabalho e do emprego como da formação constituírem domínios pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos; e se o emprego é cada vez mais central para esses processos identitários, a formação está cada vez mais estreitamente a ele ligada. Assim sendo, a “formação” tornou-se uma componente cada vez mais valorizada não somente no acesso aos empregos, mas também nas trajetórias de emprego e nos abandonos de emprego (Dubar, 1994).

As atuais políticas de educação/formação, que são concomitantes com o declínio do Estado-Nação, supõem um processo de “desinstitucionalização” da escola, no entendimento de autores como Dubet (2002): foi após a regulação transnacional das políticas educativas, e em nome da ideologia do “progresso” que a

«educação/formação» e os ideais da aprendizagem ao longo da vida ganharam uma significativa expressão no contexto histórico da década de noventa, precedendo documentos programáticos sobre políticas educativas, publicados pela União Europeia e organizações internacionais, com o objetivo de definir uma estratégia política comum que permita potenciar o crescimento económico e a competitividade dos Estados-Membros, no quadro de uma economia global.

Estamos perante novas conceções educativas, associadas a novas políticas e novas modalidades de regulação: Charlot (2005) referiu (citado por Canário, 2006) que as atuais políticas e práticas de educação escolar inscrevem-se num conjunto de políticas de educação e formação decorrentes do processo de globalização, por um lado, e de produção para o mercado de trabalho de indivíduos “empregáveis, flexíveis, adaptáveis e competitivos. Estas mudanças traduzem-se, na perspetiva de Martucelli (2001), no plano pedagógico, numa erosão da centralidade da educação escolar que inclui (citado por Canário, 2006), quer a erosão da centralidade da escola no monopólio legítimo da certificação de conhecimentos, quer a afirmação do modelo do “sujeito aprendente”.

Segundo Canário, não é, portanto, surpreendente que se fale em diluição da identidade profissional de professor e que a legitimidade do seu trabalho passe a ser questionada: a crescente autonomia dos estabelecimentos de ensino não acompanhou a necessidade por uma legitimação do estatuto profissional do professor através da criação de um modelo de regulação burocrático/profissional, concomitante com a emergência de lógicas de mercado.

A resposta organizacional da escola de massas face às mudanças que se deram no trabalho dos professores consistiu antes no “discurso normativo do superprofessor. Este discurso enaltece um professor que, sendo indiferenciado, pode, apenas pela sua condição docente e com a vontade inerente ao seu espírito de missão, desenvolver uma série cada vez mais alargada de trabalhos que extravasam a sala de aula e desempenhar qualquer papel na escola de massas (...)” (Formosinho, 2009, pp. 150).

Segundo o mesmo autor, e em tom de crítica, a esta indiferenciação da função docente subjaz uma conceção de professor que se traduz em quatro ideias-chave: (i) a formação inicial prepara para todos os papéis da função docente; (ii) qualquer docente pode desempenhar, por inerência de função, qualquer cargo na escola; (iii) não há

necessidade de formação especializada de professores para cargos especializados na escola; (iv) a progressão na carreira não tem relação alguma com os cargos que se podem desempenhar.

A constatação da falência do discurso normativo do superprofessor faz, pois, emergir a necessidade de especialização como forma da escola de massas cumprir as suas diversas funções sem transformar em responsabilidade de cada professor os encargos institucionais da escola. “Assiste-se, assim, a partir dos anos 90, à criação de diversas especializações docentes (...) e cursos de pós-graduação (...). Assiste-se, igualmente, ao incentivo da formação especializada por parte da Administração Educativa (...) quer no âmbito da educação especial (...), quer da administração escolar (...). É valorizada, igualmente, a posse de outras especializações orientadas para a supervisão pedagógica, tecnologias da informação e comunicação, gestão de recursos, animação de projectos, etc. (...)” (Formosinho, 2009, pp. 153, 154).

Concordamos com Formosinho quando este encara os incentivos à formação especializada como pequenas concessões que, embora pareçam indiciar uma deslocação gradual de uma lógica burocrática da carreira docente, implicando pequenas revisões no estatuto da carreira docente, lhe permitem a continuidade e dominância. Acrescenta dizendo que “a complexidade da docência e a necessidade de adequar a formação inicial de educadores e professores à “escola” actual está na base da aprovação de um perfil geral de competência para a docência (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto), que “enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de (educação e) ensino” não superior (...)” (Formosinho, 2009, pp. 160, 161).

Este perfil abrange as seguintes dimensões: (i) dimensão profissional, social e ética; (ii) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade; por último, (iv) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Na primeira dimensão, “O professor detém um saber específico resultante da mobilização, produção e uso de diversos saberes, organizados e integrados em função das acções concretas da prática profissional, social e eticamente situadas”.

“Esta dimensão sublinha o saber específico da profissão e a reflexão partilhada dos saberes profissionais, a escola como contexto de trabalho docente e o desenvolvimento integrado dos alunos como objecto da actividade escolar, a multiculturalidade como

mais-valia educacional e a exigência de competências relacionais e comunicacionais do professor no exercício de uma função às vezes cívica e formativa e ética e deontologicamente exigente” (Formosinho, 2009, pp. 161).

Na segunda dimensão, “O professor domina os conhecimentos das áreas que fundamentam o currículo, integrando-os adequadamente no ensino, com critérios de rigor científico e metodológico, com vista à apropriação das aprendizagens curriculares por todos os alunos, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade”.

“Esta dimensão realça os saberes próprios da especialidade e os saberes transversais e disciplinares adequados a cada nível e ciclo de educação e ensino, a organização das aprendizagens e as opções metodológicas e didácticas, a língua portuguesa e as linguagens diversas e suportes variados como meios de aprendizagem, a participação dos alunos na gestão curricular e na construção de regras de convivência democrática, a diferenciação pedagógica e a utilização da avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade” (Formosinho, 2009, pp. 161).

Na terceira dimensão, “O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito da multidimensionalidade da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que se insere. Esta dimensão enfatiza a cidadania democrática, os diferentes níveis de participação e cooperação dos agentes educativos, a ligação da escola à comunidade, a interacção com as famílias, a cooperação com outras instituições” (Formosinho, 2009, pp. 161, 162).

Na quarta dimensão, “O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizadora da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

“Esta dimensão acentua a formação como elemento constitutivo da prática profissional, incluindo processos de reflexão sobre as práticas e sobre aspectos éticos e deontológicos da profissão, projectos de investigação sobre o ensino e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, avaliação do desempenho profissional, integrando o trabalho em equipa e privilegiando a partilha de saberes e experiências” (Formosinho, 2009, pp. 162).

Este referencial padrão de competências concebido para tendencialmente tornar consentâneo (uniforme) o desempenho dos professores em períodos de avaliação do seu desempenho, pretende-se como a Matriz única numa relação unilateral de causa e efeito entre o ensino e a aprendizagem representados nos agentes professor /aluno/comunidade escolar. Assim, e ainda sobre o contexto de avaliação do desempenho docente, Fernando Gonçalves (2010) afirma que as competências, objetivadas por comportamentos, permitem justificar a prática da avaliação, “havendo, contudo, muitos comportamentos para exprimir as mesmas competências. Por outro lado, juntando ao parâmetro “justiça” um subparâmetro que é o da “equidade dos processos de avaliação”, resultará que da avaliação fará parte, não só a necessidade de construir componentes observáveis com significados e significantes mais ou menos iguais para todos (parâmetro da justiça) mas, também, o respeito pela singularidade dos comportamentos/situações observados (subparâmetro da equidade)” (pp. 55). Isto quer dizer que, mais do que observar os comportamentos no processo de avaliação, interessa analisar o modo como os contextos ecológicos e psicológicos se interinfluenciam e se articulam entre si, justificando a construção e exibição de certos comportamentos por parte dos agentes avaliados. “Assim, para entendermos a infra-ecologia das práticas pedagógicas, deveríamos submeter os comportamentos/acções observados em sala de aula à análise da influência que neles exercem as variáveis contextuais, imagéticas e sistémicas (...)” (op. cit., 2010, pp. 58).

Outra questão que se coloca é: estão os professores preparados para serem avaliados à luz deste referencial? – Isto leva-nos a pensar na importância da aquisição de novas valências de formação nas quatro dimensões enquadradas por este novo perfil da profissionalidade docente, levando o professor a adequar a sua formação inicial a partir da frequência de programas em formação contínua, permitindo nomeadamente ao professor de línguas dar respostas assertivas ao que a escola e a sociedade exigem em termos do seu desempenho profissional e pessoal.

É neste sentido que a formação contínua se afigura como cada vez mais um grande desafio, uma vez que os docentes deverão atualizar-se à medida que se repensam as reformas educativas e a evolução dos grupos de saberes a transmitir. Sobre os saberes e competências dos professores, Tomé e Carreira argumentam que “hoje não chega preparar-se bem para uma profissão, o saber deve ser renovado, actualizado durante toda a vida” (2005, pp. 136). Por outras palavras, o professor tem vários papéis na

comunidade, enquanto ator sócio-educativo, que lhe são atribuídos e que lhe exigem igualmente uma renovação de competências para que possa dar respostas assertivas ao que a escola e a sociedade exigem dele.

A Formação Contínua de educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário constitui, simultaneamente, um direito e um dever, consignados no Estatuto da Carreira Docente, tendo em vista a informação, a formação e o apoio para o exercício da função educativa, através da frequência de ações de formação contínua, conducentes à atualização e ao aprofundamento de competências inerentes ao perfil da profissionalidade docente.

Na esteira deste pensamento, acreditamos que, independentemente dos resultados da avaliação de desempenho dos professores e a sua equidade, da qualidade do desempenho profissional, da pertinência da formação contínua acrescida e dos seus reflexos no trabalho desenvolvido na sala de aula, na escola ou no território educativo de que ela faz parte, este referencial constituiu mais uma resposta organizacional da escola de massas no sentido de reforçar a importância dos contextos de trabalho, no processo de configuração da profissionalidade docente, fazendo emergir a importância de uma formação contínua centrada nas práticas e nos contextos, “uma formação que faz do trabalho o centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias (...)” (Formosinho, 2009, pp. 160).

### 1.3. A inserção do Professor nas Estruturas de Orientação Educativa: LBSE – Lei nº 46/86 e o Ordenamento Jurídico da Formação Pedagógica Contínua de Professores – Breve nota histórica

Sendo o quadro legislativo, que regula a Formação Contínua e a Formação Específica/Profissional de Professores e pela introdução de alterações feitas ao regime antecedente, uma referência que não podemos ignorar na construção do nosso objeto, passaremos a uma breve análise de alguns dos seus aspetos.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei nº 46/86), de 14 de Outubro de 1986, refere a autonomia das escolas, associada à ideia de descentralização, bem como se ressalva um outro aspeto que esta lei deixou bem clara, e presente no artigo nº 30, sobre “Princípios gerais sobre formação de educadores e professores”, segundo o qual se estipula que a formação de educadores e professores assenta nos

princípios: da formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente; da formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional; da formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática; formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica; formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante; formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa; e, por último, formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e autoaprendizagem (pp. 13, 14).

Segundo Santos (2009) “ao definir os princípios gerais da carreira do pessoal docente, bem como os princípios orientadores da formação de professores nas suas diferentes vertentes, a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – reconheceu o direito à formação contínua de todos os educadores e professores, prevendo desde logo que esta deva ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o aprofundamento e actualização dos conhecimentos e competências profissionais e possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (pp. 13).

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, no respeitante ao paradigma da formação contínua de professores, aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, publicaram-se outros diplomas que vieram desenvolver os preceitos estabelecidos na mesma, ao regular, de forma genérica, a formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos Básico e secundário, definindo os seus perfis profissionais: a publicação do ordenamento jurídico da formação (inicial e contínua) com o Decreto-Lei nº 344/89, que reconhece a importância que a formação contínua reveste nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes, estabelecendo os respetivos objetivos, assinalando que a formação contínua constitui condição de progressão na carreira e prevendo a aprovação, por decreto regulamentar, de um regime de creditação de ações de formação; a publicação do Estatuto da Carreira dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, que reitera a formação contínua como uma das modalidades de formação e reproduz os preceitos já consagrados no Decreto-Lei nº

344/89 quanto aos objetivos pretendidos com a formação contínua e as iniciativas de formação; a publicação do Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro, que aprovou o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores; a publicação do Decreto-Regulamentar nº29/92, previsto no Decreto-Lei nº 344/89, que veio definir o número de unidades de crédito contabilizáveis para a progressão na carreira docente, estabelecendo como requisito mínimo para a transição entre escalões a obtenção de um número de unidades de crédito igual ao número de anos que o professor é obrigado a permanecer em cada escalão; a publicação do Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro, e posteriormente do Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, que introduziram alterações significativas ao Decreto-Lei nº 249/92.

As modificações mais substanciais introduzidas pelo Decreto-Lei nº 274/94 foram: a substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores por um novo órgão de carácter científico-pedagógico, designado por Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua –doravante referido por CCPFC- com competências para proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar e avaliar o sistema da formação contínua. Para além dos ganhos evidentes em operacionalidade, esta composição atribuiu ao CCPFC um estatuto de grande independência perante a administração central e perante professores e entidades formadoras; ainda segundo o preâmbulo do Decreto-Lei nº 274/94, “ao mesmo tempo, opta-se pela simplificação da acreditação das entidades e das acções de formação, com vista a desburocratizar o processo da formação”. Neste sentido, as áreas de formação são reduzidas de cinco para quatro e apresentam-se melhor sistematizadas, separando as ciências da educação e as ciências da especialidade em duas áreas distintas, retirando a língua e cultura portuguesa e as técnicas e tecnologias de informação da listagem de áreas autónomas (na medida em que se incluem naturalmente nas demais áreas de formação) e eliminando a referência à formação sócio-cultural. Mais importante no sentido da simplificação, é a revogação do artigo referente ao nível das ações de formação, deixando de estar formalmente definido o conceito de ações de iniciação, aprofundamento e especialização, que tinha implicações na creditação das horas de formação – com o novo regime jurídico, uma unidade de crédito passa a corresponder a 25 horas de formação. Por sua vez, no que respeita às entidades formadoras, as instituições de ensino superior e os serviços da administração central ou regional de educação são dispensados do processo de acreditação, sem prejuízo da

indicação dos elementos relevantes para o seu registo como entidades formadoras. Um terceiro aspeto teve a ver com a qualificação dos formadores, que se tornou mais exigente “de modo a criar condições para uma maior qualidade e eficácia da formação”. Nesse sentido, todos os formadores passaram a ter que cumprir basicamente os requisitos anteriormente registados para a qualificação como “formador especialista”, deixando conseqüentemente de existir esta designação.

Adicionalmente, são reforçados os requisitos para que as ações de formação possam produzir efeitos na progressão em carreira. No regime jurídico inicial, é apenas exigido que, à data da realização de ações de formação, o docente se encontre já inserido na carreira. Com o Decreto-Lei nº 274/94, para além dessa condição, é estabelecido que “as acções de formação só relevam para efeitos de progressão na carreira docente quando (...) incidam sobre temas que se relacionem directamente com o desempenho profissional do docente ao nível da turma ou que se integrem em programas de reconversão profissional ou ainda que capacitem o professor para o exercício de funções de direcção, de gestão e administração escolar”.

O Decreto-Lei 207/96 pretendeu, no essencial, alargar e aprofundar os objetivos da formação contínua, consolidando os centros de formação e estabelecendo mecanismos de representatividade dos parceiros relevantes para efeitos de aconselhamento e acompanhamento. Assim, na definição dos objetivos da formação é explicitado o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes “quer a nível do estabelecimento de educação e ensino, quer a nível da sala de aula”, bem como a “aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos” e “o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas”.

Em consonância com este desiderato de um impacto da formação contínua ao nível institucional, foram revogadas as restrições que haviam sido introduzidas pelo Decreto-Lei 274/94 quanto aos efeitos da formação na progressão em carreira, atenuando assim a ênfase no desempenho profissional do docente ao nível da turma. Por sua vez, nas áreas de formação foi reposta a vertente da formação sócio-cultural (associada à formação pessoal e deontológica) que havia sido estabelecida pelo Decreto-Lei 249/92 e retirada pelo Decreto-Lei 274/94. De igual forma, o requisito ligado ao número mínimo de horas

de participação dos formandos nas ações de formação, para efeitos de certificação, que havia sido aumentado de dois terços para três quartos da respetiva duração, foi novamente reposto em dois terços.

A estrutura de organização do sistema de formação contínua manteve-se no essencial. No que respeita à tipologia de entidades formadoras, foi introduzida a possibilidade de o estatuto de entidade formadora poder ser atribuído a centros de formação de associações científicas, podendo ainda ser estendido a outras instituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores, mediante portaria do Ministério da Educação. Quanto aos centros de formação das associações de escolas, que se encontram numa situação privilegiada de proximidade às escolas e aos territórios educativos, as suas competências foram reequacionadas no sentido de a respetiva oferta formativa estar mais próxima das necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, priorizando e dando resposta a essas necessidades, passando ainda a competir-lhes “coordenar e apoiar projectos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados”.

### 1.3.1. O Paradigma da Formação Contínua de Professores a partir da Constituição de Centros de Formação de Associações de Escolas: Evolução do Regime Jurídico e do Sistema de Formação Contínua

A partir de 1996, e apesar de a certa altura a pasta da Educação ter estado sujeita a frequentes mudanças – a tutela governamental da formação contínua de professores passou já por nove Ministros da Educação, ao longo dos seus quinze anos de existência, desde 1992 -, o regime jurídico da formação contínua manteve-se razoavelmente estável, tendo sofrido apenas modificações pontuais em 2007 (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro): com a publicação do Decreto-Lei nº 115 – A/98, reitera-se mais uma vez a autonomia das escolas, associada à ideia de descentralização, deixando bem claro que a concretização dessa autonomia só é possível através da elaboração de um projeto educativo ou plano de atividades, conclusão a que chegamos ao ler “O projecto educativo, o regulamento interno e o plano de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das Escolas (...)” (LBSE – Decreto-Lei nº 115 – A/98, capítulo I, artigo 3º, 1 e 2).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, e de acordo com o artigo 5, “As ações de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente, desde que concluídas com aproveitamento”.

Refira-se que no artigo 14, pode-se ler que “Só podem ser creditadas as acções de formação realizadas com avaliação e que estejam directamente relacionadas com a área científico-didáctica que o docente lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades”; por outro lado, “Das acções de formação contínua a frequentar pelos docentes passíveis de ser creditadas, pelo menos dois terços são na área científico-didáctica que o docente lecciona”.

Uma outra alteração introduzida pelo Decreto-Lei 15/2007 que é interessante registar respeita às áreas de formação, em que a área de “formação pessoal, deontológica e sócio-cultural” introduzida pelo regime jurídico de 1992, reduzida em 1994 a “formação pessoal e deontológica” e reposta, nos termos iniciais, pelo regime jurídico de 1996, é agora restrita a “formação ética e deontológica” evidenciando uma lógica de centrar a formação no desenvolvimento profissional dos professores em detrimento do seu desenvolvimento pessoal.

O sistema de formação contínua, como se deu a entender anteriormente, é institucionalmente diversificado, integrando tipologias distintas de entidades formadoras.

O Decreto-Lei 249/92 permitiu desde logo a acreditação, como entidades formadoras, de Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), Centros de Formação de Associações de Professores (CFAP) e Instituições de Ensino Superior (IES), abrindo ainda essa possibilidade aos Serviços da Administração Central e Regional (SACR) do Ministério da Educação. Posteriormente, o Decreto-Lei 207/96 alargou o âmbito da acreditação de entidades formadoras a “outras instituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores” (artº15º, nº6, do RJFCP).

É no entanto conveniente ressaltar o papel fulcral dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), como as entidades formadoras nucleares ao sistema de

formação contínua, pela sua proximidade às escolas associadas e às suas necessidades de formação expressas nos respetivos planos de formação a que devem dar corpo, privilegiando-se modalidades de formação centradas nos contextos escolares e constituindo-se o Projeto Educativo das escolas associadas o instrumento essencial de uma gestão estratégica do Estabelecimento de Ensino, bem como o eixo fundamental de um processo de formação contínua de professores.

Dentro deste Enquadramento Legislativo de suporte, queremos, por último, destacar o Despacho nº 18038/2008 e o Despacho nº 18039/2008 que reiteram a importância que assumem os Centros de Formação de Associações de Escolas dos Ensinos Básico e Secundário e dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar: no novo paradigma da formação contínua de professores estabelecido por estes dois decretos, prioriza-se a formação contínua dos profissionais da educação no seu desenvolvimento profissional, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, centrando-a nas escolas. Neste sentido, e considerando-se que os centros de formação de associações de escolas devem, sempre que necessário, apoiar as escolas associadas no levantamento das suas necessidades de formação e na elaboração dos respetivos planos de formação, concorrendo para a elaboração dos seus próprios planos de ação, determinou-se o seguinte: “1- Os planos de formação (...) devem conter, em termos concretos e precisos, a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objectivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar e qual o público-alvo a atingir; 2- Os planos de formação deverão ser organizados para dois anos lectivos, sendo que o primeiro, ao abrigo da actual legislação, deverá também incluir o período do ano lectivo de 2008-2009 não abrangido pelos anteriores planos de formação dos centros de formação de associações de escolas; 3- Os centros de formação de associações de escolas (...) elaboram os seus planos de acção, o quais devem conter a explicitação do dispositivo de formação que se destina a responder aos planos de formação das escolas associadas; 4- Os planos de acção dos centros de formação de associações de escolas devem ser objecto, nos termos legais, de acreditação por parte do conselho científico-pedagógico da formação contínua de professores e podem ser financiados pelo Programa Operacional Potencial Humano; 5- Os termos e condições em que se concretiza a operacionalização dos planos de acção dos centros de formação das associações de escolas é objecto de contratualização com entidades externas, designadamente, instituições de ensino superior e associações

profissionais de professores, as quais devem, previamente e nos termos legais, ser acreditadas para aquele efeito pelo conselho científico-pedagógico da formação contínua de professores” (Despacho nº 18038/2008, pp. 29477).

Com o Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho, assistimos à promulgação de um novo estatuto da carreira docente e ao estabelecimento de dois ciclos avaliativos do desempenho docente (ciclo avaliativo de 2007-2009 e o recente ciclo de 2009-2011 já decorrido), a partir de um Referencial de competências essenciais ao exercício da docência (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto).

Ressalve-se, no entanto, que as modificações aprovadas por este novo Decreto-Lei em nada alteraram o critério de progressão na carreira, com efeitos na avaliação de desempenho docente, a partir da frequência de ações de formação creditadas, sendo apenas exigido dois terços das ações na área científico-didática que o docente leciona, durante o tempo de permanência no atual escalão.

Não queremos deixar de salientar que este nosso estudo se reporta temporalmente a uma caracterização de contextos gerais e específicos de desenvolvimento de Planos de Formação de Escola/Agrupamento (preferencialmente acreditada), do grau de participação dos diferentes intervenientes neste processo, a partir de mecanismos de monitorização e acompanhamento do referido plano, assente num enquadramento legislativo de suporte (Lei de Bases; Decreto-Lei(s)...) com publicação anterior ou até 2011. Acrescente-se que a recolha de dados resultante dos inquéritos aplicados aos professores da nossa população, será efetuada por rememoração retrospectiva do percurso profissional, pressupondo um conjunto de evidências do que foi a experiência de trabalho docente até à data em que foi formalizada a apresentação da nossa proposta de investigação, a saber, Setembro de 2011. O encetamento das diligências necessárias ao seu desenvolvimento foi então posterior a essa data.

Resultante deste condicionalismo, não contemplamos a análise de diplomas com propostas de alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, abreviadamente designado por Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de Fevereiro), e ao regime de avaliação do desempenho docente (Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de Fevereiro), que entretanto surgiram regulamentadas para os Educadores de Infância e os Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

1.4. A relevância da oferta de formação pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique: Relatórios de Atividades do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Portimão e Monchique relativos ao biénio de 2009/2011

1.4.1. Diagnóstico de necessidades e planificação do desenvolvimento profissional dos professores das escolas associadas

O Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Portimão e Monchique foi reestruturado a partir do Despacho 18039/08 de 4 de Julho e foi constituído como Centro de Formação de Associação de Escolas por despacho do Sr. Diretor Regional de Educação do Algarve, em 22 de Julho de 2008. Encontra-se sediado na Escola Secundária Poeta António Aleixo, em Portimão e agrupa a totalidade das Escolas/Agrupamentos de Ensino Oficial dos Concelhos de Portimão e Monchique.

Em 2009, o CFAE de Portimão e Monchique era constituído por um total de nove Escolas/ Agrupamentos, sendo duas Escolas Secundárias e sete Agrupamentos.

O Plano de Formação de 2009 direcionou-se fundamentalmente, para duas vertentes: “dar resposta às necessidades de formação dos Docentes com vista aos requisitos da Avaliação do Desempenho e da Progressão na Carreira durante o ano de 2009; dar início às condições de preparação do Plano de Acção para o biénio 2009/2011, de acordo com o estipulado no Despacho 18038/2008, de 4 de Julho. A articulação com o Plano Tecnológico da Educação no que respeita à formação e à certificação de competências TIC, foi também uma vertente que mereceu a atenção e o acompanhamento dos CFAE, bem como a formação no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) (...). A Formação para os Novos programas de Língua Portuguesa, e de Matemática, promovida pela DGIDC, teve também a colaboração dos Centros de Formação” (Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique de 2009 pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique, pp. 5, 6).

Em 2010, o CFAE de Portimão e Monchique era constituído por um total de oito Escolas/ Agrupamentos, sendo duas Escolas Secundárias e seis Agrupamentos.

O Plano de Formação de 2010 incidiu fundamentalmente nas seguintes vertentes: “dar resposta às orientações da tutela relativamente ao cumprimento de um Plano de Formação PTE de nível II, estruturado a nível nacional e dinamizado, em rede, com todo o Algarve, abrangendo 30% dos Docentes de todos os grupos de recrutamento; dar resposta a algumas propostas de formação constantes dos Planos de Formação das Escolas Associadas através da procura e identificação de recursos humanos e financeiros, alternativos à candidatura do Orçamento de Estado; assegurar o bom funcionamento do processo de certificação em TIC, no âmbito do PTE, promovendo a articulação com as escolas, esclarecimento e incentivo ao prosseguimento do processo; organizar e realizar o X Congresso Nacional dos CFAE como forma de promoção e reflexão conjunta sobre as problemáticas da formação contínua; articular com a Direcção Regional de Educação e com os seus projectos, numa perspectiva de trabalho em rede, em toda a região Algarve, quer no respeito a formação contínua de longa duração, quer de curta duração; promover e apoiar a constituição de um “Cluster” entre um grupo de Escolas Associadas e a Câmara Municipal de Portimão, com vista ao desenvolvimento do Projecto de Auto-avaliação das Escolas” (*In Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique de 2010 pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique*, pp. 6).

Em 2011, o CFAE de Portimão e Monchique era constituído por um total de duas Escolas Secundárias e seis Agrupamentos.

O Plano de Formação de 2011 englobou diversas componentes de trabalho, com diferentes parceiros e em cenários diversificados, no âmbito das suas competências, procurando prosseguir alguns objetivos, de entre os quais queremos destacar não somente “uma cultura de formação no seio das escolas associadas quer ao nível macro, da instituição, quer ao nível dos diversos grupos disciplinares, quer, ainda, ao nível individual, do professor, no sentido do desenvolvimento da profissionalidade docente”, promovendo-se dinâmicas de interação entre as escolas associadas e com outros parceiros da Comunidade (Órgãos de Poder Local, Regional e Nacional), por forma a dar uma resposta adequada às necessidades de formação de acordo com as exigências legislativas, no que se refere “à avaliação de desempenho e a progressão na carreira do pessoal docente” e, ainda, “a solicitações específicas da tutela, de âmbito nacional e regional, nomeadamente no que se refere à formação relacionada com os Novos

Programas de Português do Ensino Básico e ao Plano Tecnológico da Educação”, mas priorizando-se também a necessidade de se “incentivar a rentabilização dos recursos humanos existentes nas escolas” (*In Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique de 2011 pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique*, pp. 5).

Queremos, por último, registar as seguintes alterações a nível da sua constituição: o CFAE de Portimão e Monchique agrupa atualmente (desde o ano letivo de 1010/1011) mais uma escola com ensino de nível secundário, a Escola Básica e Secundária da Bemposta. Tal facto pesou na nossa decisão final de incluir a Escola Básica e Secundária da Bemposta no nosso estudo exploratório, para além das outras duas escolas com ensino secundário associadas ao centro de formação; referimo-nos obviamente à Escola Secundária Poeta António Aleixo e à Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes.

#### 1.4.2. As modalidades de formação oferecidas: síntese da formação realizada –Docentes

Conforme apresentação das “Conclusões” relativas ao cumprimento do Plano de Formação de 2009, financiado pelo Orçamento de Estado, apresentamos as seguintes observações: “foram abrangidos todos os grupos de recrutamento com, pelo menos, uma acção de formação na sua área Científico-didáctica, embora, para o efeito tenha sido necessário recorrer a formações pluridisciplinares e a protocolos com entidades formadoras específicas; nove grupos de recrutamento foram contemplados com duas acções de formação na sua área científico didáctica; quatro grupos de recrutamento foram contemplados com três acções de formação na sua área científico didáctica (...) Em síntese (...) durante o ano de 2009, foram abrangidos com o mínimo de 25 horas de formação contínua, 512 Docentes das Escolas Associadas, correspondendo a 47% do Público alvo (...)” (*In Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique de 2009 pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique*, pp. 12 e 13).

É de salientar também o facto do Grupo de Recrutamento das Línguas Estrangeiras (códigos 210, 220, 320, 330, 340 e 350) ter sido contemplado com apenas uma única acção de formação financiada pelo Orçamento de Estado (*vide* acção nº 28. A Avaliação

das Aprendizagens nas Disciplinas de Línguas, *in* Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique, 2009, pp. 7) na modalidade de Curso de Formação com a duração de 25 horas.

Conforme apresentação das “Conclusões” relativas ao cumprimento do Plano de Formação de 2010, financiado pelo Orçamento de Estado, apresentamos as seguintes observações: “o Plano de Formação do PTE teve uma execução Física superior a 100% e abrangeu 275 docentes, incluídos em 13 turmas; (...) o Plano de formação financiado correspondendo a 52% da formação realizada e correspondeu a 14 turmas, num total de 297 docentes (...) Podemos concluir que, durante o ano de 2010, foram abrangidos com o mínimo de 15 horas de formação contínua, 570 Docentes das Escolas Associadas, correspondendo a 52% do Público alvo” (*In* Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique de 2010 pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique, pp. 12, 13).

No campo dos constrangimentos, é de referir que o financiamento para 2010, incluído no Orçamento de Estado, foi apenas disponibilizado para ações do Plano Tecnológico e destinado apenas a 30% dos docentes das Escolas Associadas.

É de salientar também o facto do Grupo de Recrutamento das Línguas Estrangeiras (códigos 210, 220, 320, 330 e 350) ter sido contemplado com apenas uma única ação de formação financiada pelo Orçamento de Estado (*vide* ação nº 7. Os Quadros Interactivos Multimédia no Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras, *in* Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique, 2010, pp. 8) na modalidade de Curso de Formação com a duração de 15 horas, inserida na programação conjunta com os CFAE de Algarve, do Plano de formação PTE (Plano Tecnológico da Educação) de acordo com as orientações da Tutela.

Conforme apresentação das “Conclusões” relativas ao cumprimento do Plano de Formação de 2011, apresentamos as seguintes observações: (i) houve algumas limitações e constrangimentos (de ordem temporal e financeira) que não permitiram que este Plano de Formação constituísse resposta cabal às necessidades identificadas nos Planos de Formação das Escolas; (ii) por sua vez, e no sentido de ultrapassar estas limitações e constrangimentos, de ordem temporal e financeira, “foi fundamental a identificação de parcerias e de fontes de financiamento alternativas ao Orçamento de

Estado, bem como o trabalho em articulação com os Projectos da DREALg e a disponibilidade de algumas Escolas e de alguns formadores para desenvolverem formação não financiada. Neste último caso, é de salientar o importante contributo dado pelos professores que realizaram formação com a DGIDC no âmbito dos Novos Programas de Português e que se disponibilizaram para replicar essa formação junto dos seus colegas de grupo, através da concretização de projetos de implementação dos Novos Programas, em alguns casos, sem horas atribuídas para esse efeito”; (iii) por último, “durante o ano de 2011, foram abrangidos com o mínimo de 15 horas de formação contínua, 723 Docentes das Escolas Associadas, correspondendo a 67.7% do Público alvo (...). Para este efeito, contribuiu bastante o esforço feito pelo Centro, para a consecução de formação com financiamento alternativo ao Orçamento de Estado, uma vez que este último se resumiu a um conjunto de 9 Turmas, entre as 41 realizadas” (*In* Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique, 2011, pp. 12, 13).

A título conclusivo, não foram contempladas quaisquer ações de formação pensadas especificamente para o Grupo de Recrutamento das Línguas Estrangeiras (códigos 210, 220, 320, 330, 340 e 350), no Plano de Formação de 2011 com e/ou sem financiamento alternativo ao Orçamento de Estado.

## Capítulo II- Estrutura Conceptual da Formação de Professores

### 2.1. Sobre o conceito “Formação”

O termo “Formação” é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo (Honoré, 1980, citado por Garcia, 1999): a “Formação” pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser. Também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa resultante de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, e segundo Ferry (1991, citado por Garcia, 1999), poder-se-á falar da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação.

Interessa-nos, em particular, o último conceito que defende um contexto de interformação no qual os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que

favoreçam a procura de metas e aperfeiçoamento pessoal e profissional. Logo a formação não é necessariamente autónoma. Para esta peculiaridade da formação concorrem autores como Debesse (1982, citado por Garcia, 1999), segundo o qual a interformação é definida como “a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da “equipa pedagógica”, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã “ (pp. 20). Partilhando da perspectiva de Lhotelier, autor citado por Honoré (1980), Garcia conclui definindo a formação como “a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que geralmente ocorrem no quotidiano, tendo como horizonte um projecto pessoal e colectivo” (Garcia, 1999, pp. 20).

Deste modo, podemos entender que falamos de formação de professores uma vez que, e pelo exposto, se sugere que a formação seja uma acção ou atividade formativa ou ações de formação correspondentes a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, num contexto específico, com uma determinada organização material e com certas regras de funcionamento (Garcia, 1999).

### 2.1.1. Conceitos de formação de Professores

Considerada por muitos como a pedra basilar para o sucesso de todo o processo educativo, a formação de professores é hoje alvo de uma multiplicidade de conceções de formação a que subjazem conceções de professor e que se têm constituído como base dos modelos de formação.

### 2.2. Orientações conceptuais na formação de Professores

Garcia (1999) explicita um conceito de formação de professores, com o qual concordamos, e no qual se define a Formação de Professores como “a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir

profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (pp. 26).

Nesta perspetiva, a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação, centrando-se no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Por outro lado, a formação de professores é um conceito que se refere simultaneamente aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino, tendo-se de adequar o conteúdo, foco ou a metodologia ao grupo-alvo em formação.

Numa conceção renovada da formação de professores, pensamos que existe um outro nível de formação, que se enquadra melhor na definição de formação contínua, previamente abordada por nós: nas palavras de Garcia (1999), a formação de professores pode ser entendida como uma atividade na qual apenas um professor poderá estar implicado, mas também poderá consistir “na implicação de um grupo de professores para a realização de actividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades. A formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação” (pp. 26, 27). Cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração.

Juntamente com o princípio anterior, salienta-se a necessidade de “ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola” (Garcia, 1999, pp. 28). Neste contexto, e segundo Escudero (1990, citado por Garcia, 1999), o centro educativo aparece como o contexto favorável, para a aprendizagem dos professores, salientando-se com isso que é a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola.

Neste contexto, e a título de conclusão, a formação de professores deve acompanhar todo o seu percurso de vida, constituindo-se como um *continuum* de momentos e respostas adequadas às várias etapas da sua carreira e pressupondo, nesta medida: (i) modelos de colaboração, entre todos os agentes do processo educativo; (ii) formações

centradas nas escolas, conciliando o desenvolvimento pessoal e profissional com o desenvolvimento organizacional da escola; e (iii) estratégias de formação contínua, que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores, numa dinâmica que equacione o professor como sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento e a escola como centro de formação da comunidade educativa (Gonçalves, 1996).

Segundo o mesmo autor, outro pressuposto integrante da formação de professores são as dinâmicas de investigação-ação, que permitem desenvolver práticas reflexivas e instituintes de momentos e espaços de formação. Ao professor em formação caberá, então, o estatuto de investigador, concebendo-se este conceito, “(...) como alguém que reflecte, tendo em vista a compreensão e posterior intervenção na realidade em que trabalha (...)” (Ramos & Gonçalves, 1996, pp. 135). Por outras palavras, “ênfatiza-se o desenvolvimento daquilo a que se poderá chamar “conhecimento prático dos professores, promovendo-se um tipo de saber mais próximo das realidades educativas e do quotidiano do professor, onde teoria e prática se encontram em estreita articulação” (op. cit., 1996, pp. 135), assunto a que nos referiremos mais tarde.

Os trabalhos divulgados por autores conceituados, entre os quais destacamos os de Zeichner e Garcia, ajudam-nos a agrupar orientações conceptuais distintas da formação de professores, que traduzem diferentes imagens do professor, o que influenciará de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias dessa mesma formação.

De seguida, e de forma sucinta, apresentamos algumas concepções de professor e o seu correlato relativamente ao paradigma formativo que justifica e perpetua tal concepção: na terminologia de Zeichner (1993, citado por Infante *et al*, 1996), várias concepções têm caracterizado a formação de professores, a saber: (i) a **académica**, que coloca a ênfase no saber académico disciplinar relativo às matérias a ensinar; (ii) de **eficiência social**, que baseia a formação nos dados resultantes das investigações sobre o ensino; (iii) a **desenvolvimentista**, que utiliza uma abordagem focada sobre a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; (iv) de **reconstrução social**, que revela preocupações críticas pelas questões éticas e sociais da escola.

Garcia esclarece-nos ainda sobre outras orientações que a seguir passaremos a exemplificar: (i) a **orientação tecnológica**, segundo esta orientação, aprender a ensinar “implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o

ensino. A competência é definida em termos de acção” (Feiman, 1990, citado por Garcia, 1999, pp. 34). Um dos programas mais representativos da orientação tecnológica na formação de professores foi a Formação de Professores centrada nas Competências (CBTE); (ii) a **orientação personalista**, que enfatiza o caráter pessoal do ensino, e a partir da qual a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a autodescoberta pessoal, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias de aproximação e percepção do fenómeno educativo; (iii) por último, a **orientação prática**, que tem sido a orientação mais bem aceite para se aprender o ofício do ensino. O modelo de aprendizagem associado a esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação.

Nenhuma posição conceptual sobre o valor da experiência no ensino e na formação de professores é possível sem revisitarmos Dewey e a sua teoria da qualidade da experiência: neste sentido, afirmava que “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da actividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha” (Dewey, 1938, citado por Garcia, 1999, pp. 40). Tal facto, na perspectiva de Garcia (1999), reforça a ideia do efeito que tais experiências possam ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens posteriores.

O que a nós nos parece poder ser muito interessante concluir sobre este modelo de aprendizagem associado a esta última orientação – **orientação prática** – na formação de professores é a relação entre a experiência e a observação, através da qual se pode crescer em termos de desenvolvimento profissional: “(...) Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais” (Garcia, 1999, pp. 39).

Ao se conceptualizar a orientação prática, é possível falar-se em dois tipos de abordagem: segundo Pérez Gómez (1992<sup>a</sup>, citado por Garcia, 1999) existe a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática.

Segundo Pérez Gómez (1992<sup>a</sup>, citado por Garcia, 1999), a abordagem reflexiva sobre a prática representa atualmente uma das novas tendências na formação de professores, tendo por base a reflexão enquanto estratégia de formação adequada a um paradigma reflexivo.

O conceito de professor reflexivo foi desenvolvido, entre outros, por Donald Schön. Este autor é sem dúvida um dos autores cuja teoria da reflexão na ação se apresenta como o processo mediante o qual os práticos (inclusive professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria atividade docente. No capítulo IV comentaremos as aplicações que a teoria de Schön tem no desenvolvimento profissional dos professores.

Apresentámos já algumas ideias sobre aquilo que se nos afigura como as competências ou algumas das formas pelas quais o professor poderá refletir de forma sistemática sobre a sua prática diária decorrente da “relação pedagógica (...) no seu sentido restrito”, implicando este último um “contacto interpessoal” (portanto, num processo de ensino aprendizagem), entre professor-aluno-turma (Estrela, 2002, pp. 36).

A título de conclusão, de todas as orientações apresentadas, a académica é a conceptualização que tem sido apontada maioritariamente por alguns teóricos como a que tem vigorado fundamentalmente na base dos programas de formação inicial de professores, revelando assim o escasso desenvolvimento teórico e conceptual da formação permanente ou desenvolvimento profissional dos docentes.

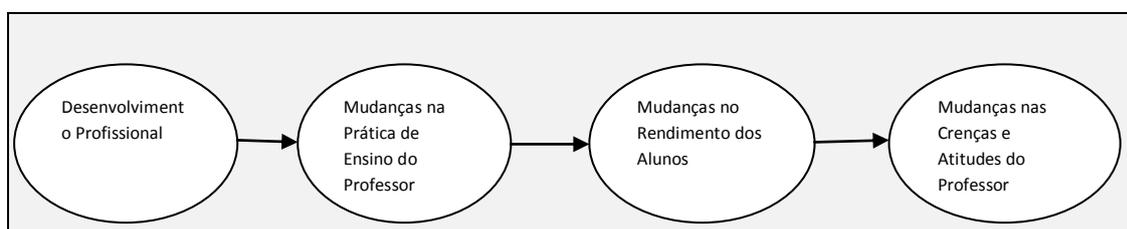
Temos ainda de acrescentar que, na base da análise das orientações conceptuais na formação de Professores anteriormente focadas, a formação de professores tem tradicionalmente valorizado um de três paradigmas teóricos: de acordo com Van Huizen *et al* (2005, citado por Bahia, 2009, pp. 102) existe o paradigma “centrado nas competências do professor, outro centrado no professor como pessoa e, um outro, centrado na reflexão e na questionação”. Por outras palavras, o paradigma centrado numa **orientação tecnológica, personalista e prática**, respetivamente.

### 2.3. Teorias e Modelos subjacentes ao Desenvolvimento Profissional e Pessoal do Professor

Vamos agora focar outras teorias que permitem aprofundar e alargar o conceito de formação de professores. Nas duas aceções seguintes, o cerne da formação deixa de pertencer exclusivamente ao formador e passa a depender do formando que é visto como um agente ativo da sua própria formação através da constante construção e reconstrução dos conhecimentos envolvidos no processo docente.

Sobre as **teorias sobre a mudança dos professores**, as perspetivas e as representações de que o formando parte para a sua formação servem de base para a sua construção de saberes, nomeadamente, a interiorização de novos conceitos, atitudes ou crenças vigentes, levando a uma mudança na sua prática de ensino. Fullan (1991, citado por Garcia, 1999, pp. 47, 48) também afirma que “qualquer inovação implica inevitavelmente a utilização de materiais curriculares diferentes dos habitualmente usados. Consequentemente, pode ocorrer uma mudança maior ou menor na sua prática de ensino, ao nível das competências, condutas, estilos, etc., assim como uma modificação das suas crenças ou concepções educativas”. A este respeito, Guskey (1986, citado por Garcia, 1999, pp. 48) “oferece-nos a sua proposta de modelo de mudança do professor, partindo do princípio de que as crenças e atitudes dos professores só se modificam se os professores perceberem resultados positivos na aprendizagem dos alunos”.

**Figura 2** – Modelo de mudança do Professor (Guskey, 1986)



(citado em Garcia, 1999, pp.48)

Como se pode constatar, Guskey parte da ideia de que os professores são capazes de modificar a sua conduta docente em prole do sucesso dos seus alunos. Como afirma o autor: “A questão importante reside no facto de que a evidência de melhoria (mudança positiva no resultado de aprendizagem dos alunos) geralmente precede e pode ser um

pré-requisito para que ocorra uma mudança significativa nas crenças e atitudes da maioria dos professores” (Guskey, 1986, citado por Garcia, 1999, pp. 48).

Também para Fernando Gonçalves (2006), a observação e análise da relação educativa quando utilizadas numa perspectiva não só estática mas também dinâmica e cinética convidam o professor a ser parte contribuinte dos processos de investigação, inovação e formação, no seu papel reflexivo, crítico e (re)construtivo numa postura de ensino-partilha-aprendizagem.

A prática e o bom ou mau desempenho do professor são resultante dos “significados que os professores atribuem aos contextos-objecto”, o que faz dele um “contextualizador de contextos contextualizados”, transformando-o “não só em actor fundamental do acto educativo e que, como tal, deve também merecer preocupação da investigação educativa, mas também o responsabiliza no antes afirmado, isto é: ser um gestor de fracassos mas um construtor de êxitos educativos “ (Fernando Gonçalves, 1993, pp. 16). Por outras palavras, o professor exhibe comportamentos observáveis na sala de aula, a nível da sua competência didática e pedagógica resultantes quer da sua formação formal, quer, e essencialmente, pela sua experiência de profissional, a partir do qual adquire um saber prático e teórico que lhe permite acompanhar os seus alunos nas suas necessidades quer cognitivas, quer afetivas e de valores.

“O professor tornou-se assim um processador de informação recebida (programas, métodos de avaliação, etc.), recebe-a, analisa-a, interpreta-a e dá-lhe um significado” (Fernando Gonçalves, 1993, pp. 16). Esta correlação sujeito/objeto é, na verdade, o próprio conhecimento.

Contudo, a questão que se coloca é a de encontrar razões ou “subcausalidades” (palavra cunhada por Fernando Gonçalves, 1993) para uma sucessão de micro-decisões das mais variadas naturezas que o professor revela na sala de aula, ou seja, “componentes do mundo interior do professor e que afectam o desempenho profissional” (op. cit., pp. 43).

Como havia sido afirmado previamente, interessa-nos analisar em que medida a mudança das micro-decisões dos docentes passam por uma transformação do seu *habitus*, do seu comportamento observável e, por outro lado, que a prática pedagógica nunca é mera concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas conscientes de

ação; (ii) que, apesar de utilizar tais modelos, ela é dirigida pelo *habitus* do professor, sistemas de esquemas de pensamento e de ação que alicerçam as inúmeras micro-decisões tomadas na sala de aula; (iii) que a mudança das práticas passa tanto por uma transformação do *habitus* como pela disponibilização de modelos de acção; (iv) que essa mudança resultará do papel da Auto-Observação e Análise da Relação Educativa com a difusão de chaves de leitura do que se passa na sala de aula, de tomada de consciência da prática e do *habitus*.

Outra teoria de interesse pela sua possibilidade de aplicação são as **teorias sobre os ciclos vitais dos professores**: na literatura clássica do ciclo da vida profissional, vários são os autores que se propõem analisar o modo como os professores se vão “tornando professores” e se desenvolvem pessoal e profissionalmente. Conceptualmente, os mesmos tomam como ponto de partida o critério “carreira”, para de seguida construir um “itinerário-tipo” da mesma, um padrão comum de representação da carreira, onde se delineiam diferentes fases/momentos específicos desse mesmo processo evolutivo, nos quais é possível tipificar e diferenciar atitudes, sentimentos, níveis de empenhamento na prática educativa do professor, “resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral” (Gonçalves, 1990; Gonçalves & Simões, 1991, citado por Gonçalves, 2009, pp. 24, 25).

Segundo o autor supra-citado, “a carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiosincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a actividade docente (Hargreaves & Fullan, 1992). Assim sendo, necessário se torna compatibilizar o desenvolvimento organizacional da escola, processo que, segundo Day (1999), deve atender a seis princípios: “(i) o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida; (ii) deve ser auto-gerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola; (iii) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; (iv) deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; (v) deve configurar-se como um processo credível; e (vi) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores,

designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional” (Gonçalves, 2009, pp. 24).

A título de conclusão, o mesmo autor afirma “que cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e auto-biográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para que concorrem factores de natureza pessoal e sócio-profissional que compreendem o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão (Glickman, 1985), os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho, bem como as respectivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional” (Day, 1999; Hargreaves, 1998, citado por Gonçalves, 2009, pp. 25). Alguns dos fundamentos epistemológicos da teoria *life-span* inserem-se como vemos nas teorizações sobre os ciclos de vida humana, em geral, e do adulto, em particular.

Iremos de seguida referir sucintamente os “traços” que caracterizam cada um dos respetivos “momentos”, “fases” ou “etapas” a partir do estudo realizado por José Gonçalves no início da década de 90 e das conclusões resultantes da análise dos percursos profissionais de 42 professoras do Ensino Básico e que permitiram ao mesmo autor a elaboração de um “itinerário-tipo” de carreira:

**Figura 3** – Etapas da carreira

<u>Anos de Experiência</u>	<u>Etapas / Traços dominantes</u>
1-4 anos	Fase 1: O “Início”: choque do real, descoberta
5-7 anos	Fase 2: Estabilidade: segurança, entusiasmo, maturidade
8-15 anos	Fase 3: Divergência(+): empenhamento, entusiasmo; Divergência(-): descrença, rotina
15-20/25 anos	Fase 4: Serenidade: reflexão, satisfação pessoal
25/40 anos	Fase 5: Renovação do “interesse” → renovação do entusiasmo Desencanto → desinvestimento e saturação

(citado em José Gonçalves, 1992, pp. 163, adaptado)

Como já foi mencionado, o objetivo da pesquisa de José Gonçalves partiu da intenção de estudar a carreira dos professores e, ao mesmo tempo, detetar linhas de força e traços definidores dos respetivos percursos profissionais; Gonçalves (1992) agrupou diferentes representações sobre as práticas pedagógicas, sobre diferentes comportamentos observáveis, de acordo com a fase da carreira em que o professor se encontra, tendo-se concluído, em termos sucintos, o seguinte: fase 1 - O “Início”- “A entrada na carreira, comumente designada pelas nossas entrevistadas como o «início da carreira», dá a designação por que optámos, oscila entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo *choque do real*, e o entusiasmo da *descoberta* de um mundo novo (...). Para aquelas em que se mostrou marcante «a falta de preparação», efectiva ou suposta, para o exercício docente, a que se juntaram, na maior parte dos casos, «condições difíceis» de trabalho e o «não saber como fazer-se aceitar como professora», a entrada na carreira redundou numa autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão. Para aquelas em que o início da carreira se mostrou «sem dificuldades», tal foi o resultado da autoconfiança, motivada pela convicção de «estar preparada» para o exercício docente, ainda que mais tarde, como reconheceram ao rememorem momentos posteriores da carreira, essa *facilidade* tivesse sido menos real do que no momento lhes parecera”; fase 2 – Estabilidade – “Nesta fase, que oscilará entre os 5 e os 7 anos de experiência, podendo em alguns casos prolongar-se até cerca dos 10, *os pés assentaram no chão*, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não pressentido, afirmaram-se. Salvo raras excepções, quer o *início* tivesse sido difícil ou mais fácil, esta mostrou-se uma fase relativamente uniforme para todas as entrevistadas”; fase 3 – Divergência – “Este período, oscilando aproximadamente entre os 8 e os 15 anos de carreira, revela-se como sendo uma fase de desequilíbrio, por referência à anterior, divergindo, pela positiva ou pela negativa, o sentir profissional (...). Esta divergência mostrou-se, em alguns casos, enviesada, por referência ao *início*, difícil ou mais fácil. Em linhas gerais, umas professoras continuaram a investir profissionalmente de forma empenhada, procurando valorizar-se, enquanto outras, pelo contrário, denotaram «cansaço» e «saturação», tendo invocado, também, dificuldades diversas, a que problemas de carácter pessoal, ou da vida particular não foram alheios. Uma particularidade, específica da realidade portuguesa, marca este período. Na verdade, se o mesmo se mostrou perfeitamente definido para as professoras com menos

de 15 anos de serviço, outro tanto já não aconteceu com as que ultrapassaram este limite, notando-se alterações no seu percurso profissional, determinadas pelo 25 de Abril de 1974. Traços marcantes, determinados por uma certa *euforia pedagógica*, tornaram-se evidentes, sobretudo no que respeita à atitude face aos alunos e ao processo educativo em geral”; fase 4 – Serenidade – “Situando-se entre os 15 e cerca dos 20-25 anos de actividade lectiva, esta fase caracterizou-se, fundamentalmente, por uma *acalmia*, fruto de uma quebra no entusiasmo anterior, mas também, e sobretudo, por um «distanciamento afectivo» e por uma capacidade de reflexão que a tornam algo semelhante à segunda etapa considerada. A satisfação pessoal de se saber «o que se está a fazer». Acreditando-se que se está a fazer bem, confunde-se já, por vezes, com um certo «conservadorismo»”; fase 5 – Renovação do “interesse” e Desencanto – “As professoras *em fim de carreira*, de entre aproximadamente os 31 e os 40 anos de serviço, mostraram divergir de novo em termos profissionais. Enquanto umas, em menor número, pareciam ter renovado o seu interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se *entusiasmadas* e desejando «continuar a aprender coisas novas», as restantes demonstraram cansaço, saturação, impaciência, na espera pela aposentação e, sobretudo, não se sentir já «capazes de ouvir e aguentar as crianças». É a aposentação que, nestes casos, se perspectiva como fim imediato, e profundamente desejado, a atingir” (Gonçalves, 1992, pp. 164, 165).

Neste sentido, o estudo que acabamos de referir tem para nós particular relevância, pois nele o seu autor preocupou-se em compreender a mudança pedagógica (práticas e comportamentos), do *habitus* e o aperfeiçoamento dos professores dentro das suas competências, entendidas no quadro do desenvolvimento profissional e pessoal.

### **Capítulo III- Formação Inicial de Professores**

#### **3.1. O Currículo da Formação Inicial dos Professores: Níveis e Componentes do Conhecimento Profissional**

As investigações atuais tentam indagar sobre o tipo de conhecimento (conteúdos do currículo da formação) que os professores em formação inicial adquirem. A revisão de investigações, realizada por autores como Grossman (1990), Reynolds (1991), para citar apenas alguns exemplos, dá enfoque às seguintes componentes do conhecimento dos

professores, a saber, “conhecimento psicopedagógico”, “conhecimento do conteúdo”, e “conhecimento didático do conteúdo” (Garcia, 1999, pp. 86, 87, 88).

Em termos sucintos, o conhecimento psicopedagógico tem sido na sua generalidade catalogado como “conhecimento profissional”: “Refere-se ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, assim como sobre os princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem académico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão de classe, etc. Inclui também o conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc.” (Reynolds, 1991, citado por Garcia, 1999, pp. 86).

O conhecimento do conteúdo refere-se em termos latos ao conhecimento que qualquer professor deve possuir sobre a matéria a ensinar de um modo geral.

O conhecimento didático do conteúdo resulta, por seu lado, da combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar.

### 3.2. Outras componentes formativas necessárias

#### 3.2.1. Conhecimentos, Competências e Atitudes face à Diversidade Cultural na Escola “de massas”

Esta componente referente à Diversidade Cultural na Escola “de massas” revela-se muito importante derivado à heterogeneidade, quer do corpo discente e docente, quer do contexto geográfico e social em que se localizam a maioria das escolas, além da sua complexidade organizacional (Formosinho, 2009): segundo o mesmo autor, os alunos que atualmente frequentam as escolas do ensino público dos diferentes níveis de escolaridade indiciam uma grande heterogeneidade social (“composição, motivações e interesses, necessidades e projectos de vida”, op. cit., 2009, pp. 143), e uma grande heterogeneidade académica (“capacidades e conhecimentos, mas também valores e normas”, op. cit., 2009, pp. 143). Por outro lado, o alargamento da rede escolar também contribuiu para uma significativa “heterogeneidade de contextos geográficos e sociais

de inserção dos estabelecimentos de ensino, com reflexos na emergência de novos tipos de relacionamento entre a escola e a comunidade, bem como no aumento da mobilidade docente” (op. cit., 2009, pp. 144).

A estas características juntam-se as respostas organizacionais por forma a apetrechar os professores com um “conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades (e de valores?)” de que os professores devem ser conhecedores e devem dispor para o exercício das suas funções, atendendo a esta heterogeneidade (op. cit., 2009, pp. 158).

Por tudo o que já havia sido dito, inclusive na I parte do nosso trabalho, podemos reafirmar que as respostas organizacionais das escolas, no sentido de ajudar os seus professores a melhor puderem exercer uma múltipla indiferenciação de papéis no exercício da função docente, têm consistido na implementação de um sistema generalizado de formação contínua essencial no desenvolvimento das competências profissionais e pessoais de qualquer professor, na mudança da sua prática pedagógica e transformação do *habitus*, implicando, por sua vez, a necessidade de adequar a formação inicial/específica aos novos contextos/papéis de atuação docente (“escola” atual); por outro lado, conduz simultânea e mais facilmente ao sucesso das aprendizagens dos alunos. Refira-se novamente a implementação de um perfil geral de competência para a docência (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto), que introduziu um modelo comum à atividade e de avaliação de desempenho dos docentes de todos os níveis de educação e de ensino não superior. De resto, este é o motivo que nos levou à realização deste nosso trabalho de investigação.

### 3.2.2. A Componente Prática da Formação Inicial do Professor

O domínio da prática pedagógica é na formação inicial de professores a componente que visa, intencional e especificamente, a promoção de competências profissionais para a ação docente. Dessa prática pedagógica, o estágio é, na docência como noutras profissões, o momento e o instrumento culminante do percurso de formação inicial.

Na opinião de Esteve (1995), “os futuros professores não estão mal preparados no domínio dos conteúdos de ensino, mas ninguém lhes chamou a atenção para o facto de terem um papel muito importante a desempenhar na dinâmica da classe e na sua organização. Dominam os conteúdos a transmitir, mas não têm uma ideia precisa do

modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis” (pp. 118).

Os programas de formação de professores orientados para a prática e para um modelo reflexivo mostram a necessidade de ultrapassar os pressupostos de racionalidade técnica que até agora têm reinado nos programas da formação inicial de professores. Estes pressupostos levaram a uma separação e hegemonia dos elementos teóricos face aos práticos. De acordo com este ponto de vista, a teoria deve estar integrada na prática, dado que a prática produz o conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor.

Caberá perguntar-se, face a esta constatação, se a articulação teórico-prática da *formação inicial* tem vindo a ser mais consequente na formação dos professores e se a componente desta se ajustará às reais necessidades da prática educativa.

Vários são os autores a propor de forma consistente a reconsideração dos formatos de iniciação profissional de professores inspiradas na evolução recente da teoria da formação profissional e sobre a qual já foram focadas algumas orientações conceptuais, teorias e modelos subjacentes ao Desenvolvimento Profissional do Professor, no capítulo II: “É o caso da proposta de Maria do Céu Roldão quando contrapõe, (...) uma concepção isomórfica de *formação como projecto*, em que o projecto curricular dê unidade e coerência à interacção das suas componentes, à teorização das práticas formativas e à meta-análise reflexiva do próprio processo formativo por parte dos futuros profissionais. E ainda, a importância da formação em contexto de investigação, posta em relevo por Isabel Alarcão a partir de uma reflexão sobre o conceito de *professor-investigador* (...) E também Rui Canário que, na perspectiva de revalorização epistemológica da experiência, acentua a importância fundamental e estratégica da articulação entre a formação e o exercício do trabalho (Prática Pedagógica), explorando o modelo organizacional da *formação em alternância*, onde a competência profissional se forja por meio de processos de produção da formação referenciados a um contexto. E igualmente João Formosinho que, enquadrando a análise da prática pedagógica da formação inicial de professores no problema mais vasto da formação prática dos profissionais, questiona a academização da formação inicial ao sobrevalorizar a componente intelectual do desempenho docente, em detrimento das componentes relacional e moral. Adianta, a partir desta posição, uma concepção de formação para os

professores, enquanto *agentes de desenvolvimento humano*, para uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente” (Formosinho, 2009, pp. 123, 124).

Contrariando esta realidade, têm sido publicados trabalhos realizados em algumas universidades para divulgação de estratégias de supervisão da prática pedagógica e a sua aplicação à formação de professores estagiários: a título exemplificativo, queríamos destacar o trabalho de dissertação de Moreira (2001) que fundamenta o uso da investigação-ação numa abordagem reflexiva da formação de professores-estagiários de inglês. Tratando-se de um grupo de estágio da Universidade de Aveiro (professoras estagiárias e orientadora da escola), ao qual se aplicou a metodologia da investigação-ação como estratégia de formação, a autora desta dissertação visou esclarecer a conceção de desenvolvimento de capacidades investigativas e, simultaneamente, de capacidades reflexivas para a promoção de professores-estagiários autónomos e reflexivos em formação inicial. Segundo a mesma autora, e cujo cargo tem consistido na supervisão da prática pedagógica (estágio) dos alunos do 5º ano da Licenciatura em Ensino de Português-Inglês na Universidade de Aveiro, são objetivos deste estágio: “a) A aplicação integrada dos conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes da formação do aluno estagiário; b) A aquisição e o desenvolvimento de competências no domínio dos métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem; c) A integração progressiva e orientada no exercício da actividade docente e nas actividades desenvolvidas na comunidades escolar (...)” (op. cit., 2001, pp. 13).

Esta supervisão consistiu no “recurso às representações, às crenças, às intuições adquiridas durante a passagem pelo sistema educativo enquanto alunos, para ajudar a interpretar a realidade e a conceptualizar toda a prática: assiste-se ao predomínio do que Zeichner *et al* (1987:25) denominam de “*apprenticeship of observation*”, que consiste na interiorização de modelos de ensino durante o tempo de alunos em contacto com os professores e a que vão recorrer durante a sua prática profissional” (Moreira, 2001, pp. 14).

Partindo deste princípio, pressupõe-se uma ligação entre a teoria que os professores-estagiários aprenderam durante os primeiros 4 anos do curso e prática letiva de um único ano. O estágio integrado surge como “o momento da prática de todos os conhecimentos aprendidos durante a parte escolar anterior, de modo a que o estagiário

pratique todas as dimensões do perfil do professor” (Formosinho Sanches *et al.*, 1984: 4, citado por Moreira, 2001, pp. 14).

A título conclusivo, a autora do trabalho de dissertação enfoque afirmou que os objetivos delineados para o grupo de trabalho visado foram atingidos, a saber: “(1) Aplicar uma metodologia de formação a um grupo de professoras-estagiárias, baseada no seu envolvimento em projectos de investigação-acção; (2) Investigar a relação entre a metodologia de formação e o desenvolvimento profissional destas professoras; (3) Promover uma atitude investigativa nestas professoras pela análise reflexiva da praxis; (4) Desenvolver a autonomia destas professoras na sua formação” (Moreira, 2001, pp. 209).

#### **Capítulo IV- Desenvolvimento Profissional dos Professores**

4.1. Aproximação ao conceito “Desenvolvimento Profissional dos Professores” por oposição ao conceito de “Formação Contínua”

Os termos **desenvolvimento profissional** e **formação contínua** são por vezes utilizados como conceitos equivalentes, o que torna necessário a sua distinção. Tal facto deve-se às diferentes nuances que o termo formação contínua tem tido com as sucessivas legislações. Se na Lei de Bases de 1986, a formação contínua remetia para o aperfeiçoamento profissional, na legislação posterior, há o incentivo à possibilidade do professor escolher ações de formação que melhor correspondam ao seu plano de desenvolvimento pessoal e profissional, às suas necessidades reais, e não apenas por motivos de progressão e promoção na carreira. Faz também apelo à autoformação (autodidatismo) e heteroformação (no seio dos grupos disciplinares a que pertencem). “O Decreto-Lei nº 207/96 reforça o conceito de profissionalismo alargado da legislação anterior, pretendendo que a f.c. estimule simultaneamente a mudança dos professores, das escolas e até dos territórios educativos em que elas se inserem” (Estrela & Estrela, 2006, pp. 74, 75).

Partilhamos das definições destes mesmos autores quando os mesmos distinguem a formação contínua do desenvolvimento profissional: “ a designação de f.c. abrange o conjunto de actividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado

exercício da função que beneficie os alunos e a escola”. E acrescentam, sobre o desenvolvimento profissional, este refere-se “aos processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de factores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspectiva de *life span*, às actividades organizadas de f.c. e às actividades individuais de autoformação” (op. cit., 2006, pp. 75).

Em síntese, é de reconhecer que a formação inicial e contínua se inscrevem num processo formativo mais longo, integrado e holístico numa lógica de desenvolvimento pessoal e profissional e numa perspectiva de aprendizagem permanente.

#### 4.2. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Elemento de integração de Práticas Escolares e Curriculares

##### 4.2.1. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola

A construção da identidade do docente implica não só o desenvolvimento pessoal e profissional, como também institucional, devendo os processos de formação de professores atender a todas estas facetas (Nóvoa, 1992).

“Hoje em dia, a importância crescente dos diversos atores sociais (pais, especialistas, comunidades, etc.) obriga a equacionar o desenvolvimento profissional dos professores no contexto de um desenvolvimento educativo centrado nas organizações escolares. A transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; o “crescimento” profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os actores educativos” (Sacristán, 1995, pp. 76).

Neste sentido, o relacionamento entre as direcções da escola, as instâncias que se ocupam da formação de professores - Centro de Formação de Associação de Escolas, preferencialmente - e, por último, os próprios professores, proporciona um referente para todas as relações existentes na escola e para o que se conceptualiza enquanto desenvolvimento profissional e pessoal. Qualquer missão de escola, assente num Projeto Educativo de Escola, deve contemplar metas de aprendizagem, quer para os professores, quer para os alunos. Se esta relação for positiva e dinâmica enfatizará a

ideia de que é necessário apoiar os aprendentes e implementar oportunidades que visam o melhoramento das práticas.

Ao falar-se em desenvolvimento de professores, estamos a pensar não somente nos candidatos a professores, mas sobretudo, no desenvolvimento profissional e pessoal dos que já são profissionais há mais tempo e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; o que pressupõe uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica (Alarcão, 2009).

Em suma, há que relacionar a formação contínua com o desenvolvimento profissional, pessoal e com o desenvolvimento organizacional.

#### 4.2.2. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular

A autonomia da gestão curricular deve concretizar-se através de formas, em certa medida, diversificadas, de atribuição dos tempos de aprendizagem às diferentes disciplinas e, sobretudo, através da produção de projetos curriculares de escola que sejam sensíveis ao contexto específico e que, em consequência disso, representa uma reconstrução do currículo nacional. Logo, deve ser preocupação da escola e dos professores conjugar as diretrizes do currículo nacional com as necessidades específicas do contexto escolar.

A conceção que se assume do papel do professor é a de **agente de desenvolvimento curricular**, pela qual o professor tem autonomia, individual ou coletiva, para tomar decisões de índole curricular o que determina em grande medida o desenvolvimento profissional. Por isso, “o desenvolvimento profissional dos docentes está, de certo modo, prefigurado na política curricular...” (Gimeno, 1986:85, citado por Garcia, 1999, pp. 142).

Por sua vez, podemos então supor que o processo de construção de um projeto curricular, que envolve a utilização das propostas curriculares impostas pelo Ministério e a sua avaliação e adaptação à realidade dos contextos escolares pelos professores, implica que estes “trabalhem em conjunto, possam aprender uns com os outros, adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam como profissionais” (Miller, 1992, citado por Garcia, 1999, pp. 143).

Urge procurar um tipo de formação, a formação centrada na escola, e nos Centros de Formação de Associação de Escolas, preferencialmente, como organizações onde se aprende, vivenciadora de projetos, fator de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Partindo dos projetos educativos de escola, teríamos de conceber a escola como unidade de mudança, sendo o professor encarado como **construtor e gestor de currículos inovadores**, como autor da sua formação.

#### 4.3. Modelos de Desenvolvimento Profissional dos Professores

##### 4.3.1. Desenvolvimento profissional baseado no apoio profissional mútuo e o *coaching* reflexivo na supervisão clínica

A ideia de base do desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo (*coaching*) e na supervisão clínica consiste na construção e reconstrução de reportórios profissionais ao longo da prática docente através da constante reflexão, questionação, partilha de saberes e supervisão entre pares, na medida em que o professor é simultaneamente um investigador e um prático reflexivo. Na base deste paradigma encontram-se conceções de aprendizagem e de construção do conhecimento que privilegiam o pensamento crítico e criativo. A título de ilustração, segundo Fernando Gonçalves, “É inquestionável que a natureza da relação educativa pode contribuir para as condições em que os alunos se apropriam, criam e utilizam o conhecimento (...)” (2001, pp. 9).

Por outras palavras, os professores devem preocupar-se com a aprendizagem dos seus alunos. Ainda que centrados em si próprios, os problemas referentes à relação que os professores estabelecem com o processo de ensino, são sobretudo problemas que se prendem com o ato de ensinar do próprio professor (comportamentos e estratégias!).

A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipas de trabalho que abordam os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objetivos, métodos e conteúdos). O contato com os colegas e o apoio profissional mútuo é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional, nomeadamente com os seus

pares portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar ações e realidades concretas.

Torna-se ainda necessário que os professores, principiantes ou não, sintam a necessidade de elaborar e desenvolver - em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a sua profissão – o seu próprio projeto de formação continuada que lhe permita, através da transformação do seu sistema de crenças, da melhoria do seu autoconhecimento, do seu autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se profissional e pessoalmente.

É no seio da sua própria escola que os professores encontram o apoio necessário para continuar a sua formação – formação contínua – através de um trabalho conjunto entre supervisor e supervisionado. Este trabalho conjunto (subentenda-se!) nasce de um projeto elaborado cooperativamente de acordo com as necessidades de formação do professor e dos contextos institucional e educativo.

Assim, a supervisão deve ser considerada, “não simplesmente no contexto da sala de aula (...) mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria (...) como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218, citado por Alarcão, 2009, pp. 120).

Um cenário possível para levar a cabo este cenário de supervisão é, e na terminologia de Schön (1983,1987), o *coaching* reflexivo, entendido por Alarcão (1996), como uma forma de desenvolvimento profissional resultante da capacidade de reflexão por parte do professor, capaz de gerir a sua atividade docente, incluindo a sua formação: este processo reflexivo, segundo o pensamento de Donald Schön, desdobra-se em “reflexão na ação” (*reflection-in-action*) e “reflexão sobre a ação” (*reflection-on-action*) revelando o professor, no decurso imediato da sua ação, capacidade de refletir no decurso da mesma e simultaneamente capacidade de a reconstruir, *a posteriori*, para a analisar.

Estes dois momentos de reflexão promovem a curiosidade e o desejo de autoconhecimento.

#### 4.3.2. Desenvolvimento profissional através da investigação

O objetivo primordial para a formação inicial é, por conseguinte, desenvolver no aluno futuro professor a sua autonomia profissional: na proposta de alguns autores e para a definição de objetivos de formação de professores de línguas estrangeiras, sendo estes aliás o universo do nosso estudo, a metodologia da investigação-ação é considerada uma estratégia formativa facilitadora de um posicionamento reflexivo, do desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas. Partindo de uma necessidade identificada, a investigação-ação orienta-se para a exploração de aspetos problemáticos do ensino, que vão sendo sucessivamente aprofundados e alargados, no sentido da promoção do conhecimento do professor sobre a ação educativa.

Nas últimas décadas têm sido recorrentes os estudos levados a efeito no domínio da formação de professores, destinados a ajudar professores e candidatos a professores a desenvolverem as suas competências docentes e a melhorarem o desempenho da respetiva atividade profissional através da utilização de “estratégias de sensibilização à necessidade de análise sistemática do real e à necessidade de um certo distanciamento afectivo que essa análise pressupõe” (Estrela & Estrela, 2001, pp. 11, 12).

Segundo os mesmos autores, a formação inicial e contínua dos professores implica “uma atitude investigativa nos professores em formação, atitude que é o garante de uma intervenção fundamental no real e, portanto, superadora da tradicional dicotomia teoria-prática “ (op. cit., pp. 12). Assim, utilizando-se a investigação-ação como estratégia de formação, permitimos ao professor uma tomada de consciência profissional de si em situação, a partir de uma análise objetiva das práticas científicas e pedagógico-didáticas e sua evolução, bem como das representações que possui sobre o sistema educativo em geral.

Na nossa perspetiva, a investigação é o melhor meio de obtenção de conhecimentos e do desenvolvimento profissional e pessoal: este desenvolvimento depende da capacidade de pôr em prática o saber teórico, em conjunto com os estilos de aprendizagem dos alunos e os seus conhecimentos. O mais importante será que o professor adquira as capacidades de pensar “*in, on and about action*”, segundo a terminologia de Schön. O conhecimento científico, a racionalidade técnica, é a base a

partir da qual se conseguirá uma simbiose perfeita com a racionalidade prática, através de uma reflexão permanente sobre o fenómeno educativo, social e cultural.

#### 4.4. Conclusão da 1ª Parte

Elencados que já foram alguns contributos para a análise do conceito de desenvolvimento profissional, que nos reenviam para o sentido das mudanças que ocorrem nos indivíduos, ao longo da vida, e que advêm da sinergia entre os sujeitos e os contextos, torna-se agora necessário, não confundir desenvolvimento profissional com preparação profissional: “o desenvolvimento profissional refere-se às transformações resultantes da mudança progressiva e articulada dos docentes, em exercício, com os desafios das práticas pedagógicas e que se traduzem na acção do professor na escola, no seu todo, após a formação inicial, ao longo de toda a sua carreira, dos primeiros aos últimos anos, da sua experiência. Por sua vez, a preparação profissional diz respeito a um conjunto de actividades que ocorrem num determinado período de tempo (formação inicial) por forma a capacitar os futuros profissionais, para o exercício da profissão” (Eraut, 1994, citado por Morais & Medeiros, 2007, pp. 30, 31).

Também o conceito de formação centrada na escola, veiculado por autores como Barroso (1992), apoia a ideia de que o estabelecimento de ensino constitui o contexto particular onde podem emergir as actividades de formação dos seus profissionais que decorrem da identificação de problemas e da construção de soluções sob a forma de projetos de ação.

## 2ª parte- Desenvolvimento Lógico das Premissas da Investigação

### Capítulo V- O Modelo de Análise

#### 5.1. O tema e o problema

Devido às transformações sociais e educacionais, um trabalho de investigação que analise que é possível estabelecer uma relação entre a importância da formação contínua, e como já havia sido afirmado, o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos professores de línguas e o modo como estes percebem a sua prática educativa e o processo educativo em geral, por referência a momentos distintos das suas carreiras, não deixa de ser importante.

Do nosso ponto de vista, temos uma percepção empírica de que haja uma correlação positiva entre a formação contínua e os resultados das aprendizagens dos alunos. Quanto maior for a ação pedagógica, assim esperar-se-ão melhores resultados nas aprendizagens dos alunos.

Como já foi referido na introdução, a escolha da temática incidiu, desde logo, sobre a **Formação Contínua**. À pergunta de partida inicial – “Será que existe relação entre a atividade formativa docente contínua e a melhoria do sucesso dos alunos?”, sucedeu a revisão da literatura. O tema – “A importância da formação na construção e desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos professores de língua estrangeira” surgiu após a identificação de algumas lacunas no plano inicialmente desenhado. A tentativa de aprofundar e de demarcar conduziu, então à formulação do problema – “As competências e os dispositivos de formação mais correlacionados com o sucesso das aprendizagens dos alunos do ensino secundário.”

#### 5.2. O mapa conceptual e a reformulação da pergunta de partida

Tentámos, de seguida, elaborar uma pergunta de partida precisa, exequível e mais pertinente que objetivasse e equacionasse uma associação presumível entre os conceitos procedentes do Quadro Teórico de Referência, transmitindo a intenção que iria presidir à investigação. Tentando caminhar nesse sentido, com fundamento nesse quadro teórico de referência, elaborámos o Mapa Conceptual (*vide* Quadro 1) com a construção dos conceitos.

### Quadro 1- Mapa Conceptual

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores
perfil geral de competência para a docência	Vertente Profissional, Social e Ética	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compromisso com a construção do conhecimento profissional</li> <li>2. Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos</li> <li>3. Compromisso com o grupo de pares e com a escola</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais e responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional;</li> <li>• Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens;</li> <li>• Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos;</li> <li>• Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional;</li> </ul>
perfil geral de competência para a docência	Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparação e organização das atividades letivas</li> <li>2. Realização das atividades letivas</li> <li>3. Relação pedagógica com os alunos</li> <li>4. Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina;</li> <li>• Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo, em conjunto com os pares;</li> <li>• Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contexto;</li> <li>• Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis;</li> <li>• Comunicação com rigor e sentido do interlocutor;</li> <li>• Promoção de um clima favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social dos alunos;</li> <li>• Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula;</li> <li>• Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados;</li> <li>• Aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade;</li> <li>• Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com os resultados;</li> </ul>
perfil geral de competência	Participação na Escola e Relação com a Comunidade	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola;</li> <li>• Apresentação de propostas que contribuam para a melhoria do desempenho da escola;</li> </ul>

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E PESSOAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

para a docência	Educativa	dos Planos Anual e Plurianual de Atividades 2. Participação nas estruturas educativas e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão 3. Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em projetos de trabalho colaborativo na escola;</li> <li>• Contribuição para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe;</li> <li>• Participação em projetos de investigação e de inovação no quadro do projeto de escola;</li> <li>• Envolvimento em projetos ou atividades de âmbito local, nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade;</li> </ul>
perfil geral de competência			
para a docência	Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida	1. Formação contínua e desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional;</li> <li>• Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola.</li> </ul>

(**nota:** O mapa conceptual foi elaborado a partir das regras e padrões de uniformização para o preenchimento da Ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente, segundo publicação em Diário da República, 2.ª série – N.º 180 – 15 de Setembro de 2010 )

O Mapa Conceptual, ao clarificar os conceitos, conduziu-nos à reformulação da pergunta de partida:

Será que os atuais programas de formação contínua para professores de língua estrangeira permitem o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais a partir do perfil geral de competência para a docência?

### 5.3. Os objetivos gerais do estudo e as hipóteses do Inquérito por questionário

A socialização em novos saberes, em novas formas de os construir a partir de um perfil de competências que prevê um desenvolvimento profissional e pessoal em diferentes dimensões, leva-nos aos seguintes objetivos gerais de investigação:

- Relacionar a formação contínua experienciada/frequentada com o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais do professor de língua estrangeira.

- Relacionar a formação contínua experienciada/frequentada pelo professor de língua estrangeira com o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Procedemos à construção de um modelo de análise a partir da articulação dos pressupostos teórico-conceptuais (processo hipotético-dedutivo):

- 1- A Formação Contínua contribui para a aquisição/atualização de competências profissionais e pessoais do professor de língua estrangeira.
- 2- A Formação Contínua contribui para o sucesso das aprendizagens dos alunos através da implementação de determinados Recursos Tecnológicos, Estratégias Didáticas, Metodologias de Ensino e Dinâmicas de Sala de Aula.

As hipóteses foram, portanto, deduzidas do quadro teórico de referência e elaboradas a partir das conexões entre os conceitos do mapa conceptual, tendo sido tomado em consideração, o seu encadeamento lógico:

- H0: A formação contínua experienciada/frequentada influencia o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais do professor de língua estrangeira.
- H1 A formação contínua experienciada/frequentada não influencia o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais do professor de língua estrangeira.
  
- H0: A formação contínua experienciada/frequentada pelo professor de língua estrangeira influencia o sucesso das aprendizagens dos alunos.
- H2 A formação contínua experienciada/frequentada pelo professor de língua estrangeira não influencia o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Tomando em consideração as hipóteses H0 e H1, destacamos:

1º a variável exógena (independente) – “A formação contínua experienciada/frequentada” – fator manipulável e manipulado que irá provocar efeitos na variável dependente, quando, ela própria, sofre alterações;

2º a variável endógena (dependente) – “o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais do professor de língua estrangeira” – é o fator que “hipoteticamente” pensamos irá ser afetado pela mudanças/alterações produzidas na variável independente.

#### 5.4. O Questionário e a Entrevista

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), habitualmente considera-se que um processo completo de inquirição deve começar por uma abordagem qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não diretivas ou estruturadas, a que se segue uma abordagem quantitativa.

Contudo, e contrariamente a esta sucessão clássica, entre inquérito qualitativo (inquérito por entrevista) e inquérito quantitativo (inquérito por questionário), optámos, numa primeira fase, por uma abordagem quantitativa e, posteriormente, por uma abordagem qualitativa.

O recurso ao inquérito por questionário é necessário de cada vez que temos necessidade de tratar de forma matemática toda a informação, a partir de pressupostos que permitiram a sua construção (teoria das atitudes, por exemplo, no caso de escalas de atitude), submetido a um “desejo de univocidade na transmissão e na leitura” ao colocar-se “questões previamente definidas” (Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 18).

O recurso ao inquérito por entrevista é, contrariamente, necessário de cada vez que temos necessidade de “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 13).

Não nos ficámos pelo conteúdo manifesto do que nos foi dito sobre o assunto em causa, pretendendo-se completar os questionários através das entrevistas. De resto, “aquele que procede por inquérito escolherá o seu terreno ou a sua população por forma a poder efectuar as análises necessárias para atingir os seus fins” (Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 9).

Do nosso ponto de vista, a questão deve colocar-se na melhor seleção das metodologias face ao plano de investigação em estudo e face ao problema em análise. A este propósito, Medeiros diz, “Tanto podem ser adequadas as metodologias quantitativas como as qualitativas, tanto é conveniente utilizar umas como as outras ou até utilizar as duas metodologias na mesma investigação, seleccionando os passos em que se recorre à quantificação e momentos em que se opta pelo conteúdo, o detalhe e a qualidade inerente ao recurso de metodologias menos estruturadas, mais contextuais (...)” (2004, pp. 43).

#### 5.5. Os pressupostos do Inquérito por entrevista

Quanto ao grau de estruturação, o nosso plano de investigação assentou em entrevistas do estilo semidiretivo que, segundo a aceção utilizada por Pacheco (1995) são entrevistas “(...) do tipo estandardizado pré-sequencializado, caracterizando-se pela colocação das mesmas perguntas a todos os entrevistados, e na mesma ordem, de modo a permitir a comparação dos dados entre os entrevistados” (pp. 85). As perguntas serão previamente formuladas a partir do modelo de análise, seguindo uma ordem fixa, tentando-se eliminar a ambiguidade e privilegiar a clareza e objetividade de forma a obtermos respostas, também elas objetivas e claras, pois queremos comparar os dados.

Segundo Ghiglione e Matalon, (1997), nas entrevistas semidiretivas, o indivíduo é convidado a responder de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência, a uma questão geral (tema) caracterizada pela sua ambiguidade. Mas se não abordar espontaneamente um dos sub-temas que o entrevistador conhece, este coloca uma nova questão (o sub-tema), cuja característica já não é a ambiguidade, para que o indivíduo possa produzir um discurso sobre esta parte de quadro de referência do investigador, segundo os temas constantes na grelha.

O investigador tem um quadro de referência anterior, mas só o utiliza se o indivíduo esquecer uma parte do mesmo. A entrevista semidiretiva é portanto adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido.

Segundo aspeto, o entrevistador do nosso estudo é um observador participante uma vez que este conhece os sujeitos a entrevistar.

Quanto aos interlocutores, Quivy e Campenhoudt (1992) propõem três categorias de interlocutores válidos em entrevistas: “Primeiro, docentes, investigadores especializados e peritos no domínio de investigação implicado pela pergunta de partida (...) testemunhas privilegiadas (...) os que constituem o público a que o estudo diz directamente respeito” (pp. 68, 70). Com base nesta classificação e na experiência de campo, estabelecemos os docentes (a lecionar língua estrangeira) como o tipo de informantes em consonância com os objetivos da nossa pesquisa.

Foi feita alguma investigação preliminar, no sentido de nos informarmos quais as pessoas disponíveis para serem questionadas e posteriormente a entrevistar.

Tendo em vista a compreensão da dinâmica evolutiva individual no tecido social feito de múltiplas temporalidades, estabelecemos ainda como critério uma perspectiva de investigação assente num paradigma de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor (**Teorias sobre os ciclos vitais dos professores**).

O percurso profissional dos docentes entrevistados foi conceptualizado numa perspectiva de desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos professores de língua estrangeira, a vários níveis, para o qual a Formação Contínua em muito contribui. Ao escolhermos “os ciclos de vida” procuramos fazer uma abordagem o mais englobante possível, priorizando o critério do desenvolvimento individual (profissional e pessoal) do professor.

Nesta abordagem qualitativa, preocupámo-nos também com a legitimação, baseando-nos em estudos para percebermos as semelhanças e diferenças e determinarmos a representatividade do que encontrámos. Para tal, utilizámos o trabalho do investigador José Gonçalves, como referência teórica, e o seu quadro conceptual de base – ciclos de vida dos professores (perspetiva desenvolvimentista) - no qual são identificados “momentos”, “fases” ou “tipos” segundo o critério “Anos de Experiência” e tradutores de diferentes representações sobre as práticas pedagógicas, sobre diferentes comportamentos observáveis, de acordo com a fase da carreira em que o professor se encontra, a saber:

**Figura 3 – Etapas da carreira**

<u>Anos de Experiência</u>	<u>Etapas / Traços dominantes</u>
1-4 anos	Fase 1: O “Início”: choque do real, descoberta
5-7 anos	Fase 2: Estabilidade: segurança, entusiasmo, maturidade
8-15 anos	Fase 3: Divergência(+): empenhamento, entusiasmo; Divergência(-): descrença, rotina
15-20/25 anos	Fase 4: Serenidade: reflexão, satisfação pessoal
25/40 anos	Fase 5: Renovação do “interesse” → renovação do entusiasmo  Desencanto → desinvestimento e saturação

(citado em José Gonçalves, 1992, pp. 163, adaptado)

Assim sendo, por forma a tornar inteligível a prática pedagógica dos diferentes professores entrevistados associada a alguns comportamentos particularizáveis e evidenciados nessa ação pedagógica, advindos da formação inicial e em especial, da formação contínua, que estão positivamente correlacionados com as aprendizagens, com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos nas línguas estrangeiras, procedemos a entrevistas semidiretivas: entrevistámos todos os professores que reuniam as mesmas condições necessárias à investigação em curso, condições que iremos referir no capítulo VII, da 3ª parte, professores esses que se encontravam a lecionar uma língua estrangeira nas três escolas de ensino secundário existentes no Município de Portimão, durante o ano letivo de 2011/2012.

Além do critério inicial da equidade, e filiando-se a apresentação dos dados das entrevistas ao quadro teórico-metodológico da abordagem biográfica proposto por José Gonçalves, tentamos encontrar um critério relativamente ao número de entrevistas a transcrever, sendo que a decisão final baseou-se no facto de se ter constatado que apenas dois dos futuros inquiridos se enquadravam no intervalo de 5-7 anos, e três no intervalo de 1-4 anos, segundo o itinerário-tipo de José Gonçalves, referido por nós no capítulo II, da 1ª parte.

Tendo presente esta constatação, optámos pela escolha de dois professores para cada um dos respetivos “momentos”, “fases” ou “tipos” consubstanciados no itinerário-tipo

de José Gonçalves (1992, pp. 163), em função do número de anos de experiência ou serviço e agrupando-se os dados por intervalos, a saber: 1-4 anos; 5-7 anos; 8-15 anos; 15-20/25 anos; 25/40 anos, do qual iremos falar na terceira parte do trabalho.

No entanto, queremos deixar a ressalva de oportunamente podermos vir a utilizar as restantes entrevistas para análise de conteúdo, num próximo trabalho de investigação.

Acresce dizer que de todas as entrevistas realizadas, tivemos a preocupação de selecionar aquelas que se “aproximavam ou não” do *vivido profissional* dos professores do ensino primário entrevistados, no respeitante a algumas representações sobre práticas pedagógicas, sobre diferentes comportamentos observáveis, de acordo com a fase da carreira em que se encontram, no estudo levado a cabo por José Gonçalves na década de 90.

Relativamente às entrevistas também elas semiestruturadas, a realizar aos Diretores do Órgão de Gestão das duas escolas e ao Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique, no sentido de obter informações sobre alguns dos instrumentos essenciais da gestão estratégica dos Estabelecimentos de ensino, promotores da formação contínua de professores e ao serviço do desenvolvimento das competências profissionais e pessoais em áreas como as da gestão organizacional e relacional, fez-se uma análise comparativa entre os dados recolhidos a partir destes dois dispositivos.

Pontual e simultaneamente, recorreu-se à análise documental resultante da leitura dos relatórios do CFAE de Portimão e Monchique relativos ao biénio 2009-2011, no sentido de complementar e confirmar algumas das informações proferidas pelas entidades anteriormente referidas (Diretores do Órgão de Gestão das três escolas e o Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique).

5.6. Os Objetivos Gerais das entrevistas a aplicar aos Professores de Língua Estrangeira, ao Diretor do CFAE de Portimão e Monchique e aos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C

Como já havia sido enunciado na primeira parte do trabalho, a problemática a abordar circunscreve-se na perspetiva da formação contínua e a sua importância na construção e desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos professores de língua

estrangeira do ensino secundário, que atualmente é concebida numa lógica de formação ao longo da vida e perspectivada como educação de adultos. Por outro lado, foi nosso interesse perceber quais as competências e os dispositivos de formação mais positivamente correlacionados com o sucesso das aprendizagens dos alunos (do ensino secundário).

Ressalve-se, sequencialmente, que falar em formação contínua implica falar numa etapa que é prévia ao exercício da profissão de professor - a formação inicial – que baliza o início de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional de professor, sendo que as fronteiras que tradicionalmente separam a formação inicial da formação contínua se esbatem.

Por último, impõe-se que as dinâmicas formativas sejam encaradas como processos de intervenção nas organizações e, por conseguinte, que a formação seja organizada sob a forma de projetos de ação para responder a problemas em contexto, assente num paradigma de “formação centrada na escola”.

Nesta base, “O estatuto epistemológico da prática pedagógica na formação inicial/específica do docente”; “Recolher informação sobre as práticas docentes e suas alterações resultantes dos programas de formação contínua e, concomitantemente, da transformação do *habitus* do professor”; “Perspetivar o grau de importância da formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais”; “Perspetivar o grau de importância da formação contínua para o sucesso das aprendizagens dos alunos”; “Analisar o modo como os professores de línguas perspetivam a evolução das suas práticas curriculares, da sua ação pedagógica, bem como o sistema educativo em geral (“escola” atual)” constituíram os objetivos gerais das entrevistas a aplicar aos professores da nossa população. Estas questões para as quais tentamos obter as respostas, e algumas das quais já haviam sido abordadas pontualmente em alguns estudos mencionados na primeira parte do trabalho, foram por sua vez operacionalizadas sob a forma de objetivos específicos, que iremos descrever no capítulo VI.

“O papel dos diversos intervenientes na conceção, implementação e avaliação da política de formação do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Portimão e Monchique”; “As relações estabelecidas entre o CFAE em estudo e o

Ministério da Educação e entre o CFAE e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)”; “As linhas orientadoras da política de formação e as prioridades definidas pelo CFAE em estudo”; “Os problemas sentidos quanto à concretização da política de formação do CFAE em estudo”; “As características da formação oferecida pelo CFAE em estudo”; por último, a “Evolução das expectativas, pressupostos e atitudes do Diretor do Centro quanto às iniciativas de formação do CFAE em estudo” constituíram os objetivos gerais da entrevista a aplicar à Diretora do CFAE de Portimão e Monchique.

As entrevistas aos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C recobriram o mesmo campo da entrevista efetuada à Diretora do CFAE de Portimão e Monchique, exceto em dois objetivos gerais, a saber: “As relações estabelecidas entre o CFAE em estudo e o Ministério da Educação e entre o CFAE e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)”, objetivo que não foi equacionado no plano da entrevista; em segundo lugar, e por se tratar de uma entrevista a um Diretor de escola, o último objetivo geral sofreu uma pequena alteração, lendo-se “Evolução das expectativas, pressupostos e atitudes do Diretor da escola quanto às iniciativas de formação do CFAE em estudo”.

## **Capítulo VI- Processo de Validação do Modelo de Análise**

### **6.1. A construção do Questionário**

Na introdução ao questionário, identificamos o objetivo principal do nosso trabalho de pesquisa, de forma sucinta e breve, constante no início da primeira página. Mencionámos tratar-se de um questionário anónimo, por forma a ganhar uma certa confiança e maior colaboração por parte dos respondentes.

Uma vez concluída a redação do questionário (Anexo 2, Questionário 1), e por este se apresentar longo no conjunto das perguntas, foi nossa preocupação interrogar-nos sobre os seguintes aspetos: (i) se todas as questões seriam compreendidas por professores de outros grupos disciplinares que não do grupo de línguas; (ii) se todas as questões seriam compreendidas da mesma forma por todos os inquiridos que constituem a população do nosso estudo e da forma prevista pelo investigador; (iii) se algumas questões não seriam

muito difíceis; (iv) se as listas de respostas propostas às questões fechadas cobriam todas as respostas possíveis; (v) se todas as respostas seriam aceites pelas pessoas e eventualmente haveria alguma questão que pudesse provocar muitas recusas inutilizáveis; (vi) se algumas questões poderiam influenciar as respostas às questões seguintes; (vii) se não haveria questões inúteis, seja porque faltassem informações complementares para a interpretação das suas respostas, seja porque a quase totalidade das pessoas daria a mesma resposta.

Para além do questionário propriamente dito, interrogamo-nos sobre a forma de contactar com os futuros inquiridos e sobre as condições de aplicação do questionário. A este respeito e pela dimensão do questionário, optamos por aplicar preferencialmente o pré-teste a 14 do total dos inquiridos que constituem a nossa população, tentando certificarmo-nos do grau de aceitabilidade do questionário na sua totalidade.

As questões constantes no questionário caracterizam-se, quanto à forma, por serem questões fechadas, “onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis” (Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 115), de entre as quais pedimos aos inquiridos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar.

#### 6.1.1. Definição das variáveis do Questionário aplicado

Na versão aplicada (Anexo 4, Questionário 2), o questionário encontra-se dividido em duas secções. A primeira secção diz respeito à caracterização sócio-demográfica da população. A mesma é constituída por sete variáveis na qual se destacam as seguintes: a variável **Sexo**, sendo esta uma variável categórica nominal do tipo dicotómica. Trata-se, pois de uma variável qualitativa, discreta com dois valores (masculino e feminino). A pergunta 2 representa a variável **Idade**. Trata-se de uma variável quantitativa, discreta. A pergunta 3, **Habilitações académicas**, é uma variável categórica ordinal cujo tratamento fundamenta-se numa análise de frequências e, portanto, de carácter quantitativo, visto interessar-nos o número de indivíduos que se encontram em situação “Bacharelato”, “Licenciatura”, “Mestrado Pré-bolonha”, “Mestrado profissionalizante para o ensino”, “Outra. Qual?”, e ainda, no sentido de especificar uma destas habilitações anteriores, interessa-nos quantificar os indivíduos com habilitações em “Via Ensino”, “Ramo Educacional”, “Ramo Científico das Universidades Clássicas com

profissionalização”, “Ramo Científico das Universidades Clássicas sem profissionalização”, e, por último, “Outra. Qual?”.

A pergunta 4, **Situação Profissional**, é uma variável categórica nominal. Trata-se também de uma variável qualitativa à qual irá ser aplicada a escala de medida nominal cuja análise será de carácter quantitativo, visto interessar-nos o número de indivíduos que se encontram em situação de “Contratado profissionalizado”, “Contratado com habilitação própria”, “Efetivo do Quadro de Escola”, “Efetivo não pertencente ao Quadro de Escola”. A pergunta 5, **Anos de serviço**, apresenta semelhanças com a variável idade, por se tratar igualmente de uma variável quantitativa, discreta. A pergunta 6, **Anos/níveis que leciona**, é uma variável categórica ordinal, pois pressupõe ordem entre as opções dadas. A pergunta 7, **“Identifique a(s) Língua(s) estrangeira(s) a lecionar no presente ano letivo”**, é uma variável categórica nominal. Trata-se de uma variável à qual irá ser aplicada a escala de medida nominal cuja análise será de carácter quantitativo, visto interessar-nos o número de indivíduos que lecionam “Inglês”, “Francês”, “Alemão”, “Espanhol” e “Latim”.

No conjunto dos itens da segunda secção, que se destina a averiguar a perceção dos inquiridos em relação à importância da formação contínua na aquisição/atualização de competências profissionais e pessoais do professor de língua estrangeira; no sucesso das aprendizagens dos alunos do ensino secundário através da implementação de determinados Recursos Tecnológicos, Estratégias Didáticas, Metodologias de Ensino e Dinâmicas de Sala de Aula, as variáveis dos grupos 8. e 9. (*vide* Questionário 2, Anexo 4) constituem as hipóteses dadas para ordenação numérica de 1 a 5 por graus de importância, na escala de Likert e são, por isso, ordinais: nas questões dos grupos 8. e 9. utiliza-se uma escala de 1= *Nada Importante* 2= *Pouco Importante* 3= *Importante* 4= *Muitas Vezes Importante* 5= *Sempre Importante*. Os respondentes têm de avaliar cada item em termos absolutos, não pedimos portanto que as ordene. Acrescente-se que esta escala métrica é própria das escalas de avaliação do tipo ordinal. Esta escala, Hill e Hill (2000, pp. 138) baseia-se no princípio de que é possível medir a atitude de um indivíduo a partir de uma série de afirmações e de que a soma dos scores obtidos em cada afirmação constitui a medida da atitude. Estas escalas podem ser analisadas item a item (análise de perfil) ou ser somados os itens dando-nos a pontuação por indivíduo.

### 6.1.2. Apresentação das Hipóteses (variáveis) do Questionário aplicado

Nós partimos de um quadro teórico e não de um quadro empírico e a partir do qual formulámos hipóteses (procedimento fechado): “Em qualquer investigação a primeira etapa consiste em determinar o problema, fixar os objectivos e formular as hipóteses que procuramos verificar” (Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 18).

Para se atingir de uma forma sustentada a problemática deste trabalho procedeu-se à construção de algumas hipóteses que se consideram importantes para percebermos melhor qual a perceção dos professores a lecionar língua estrangeira em três escolas de nível secundário no ano letivo de 2011/2012, situadas no Município de Portimão, em relação à importância da formação, em particular, a da formação contínua, no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais do professor de língua estrangeira, bem como dos dispositivos de formação mais positivamente correlacionados com o sucesso das aprendizagens dos alunos do ensino secundário.

Uma vez que foram construídas um número de hipóteses significativo para atingir os objetivos deste estudo, optou-se por dividi-las em dois Momentos que se consideram fundamentais para comparar as variáveis dependentes com as independentes.

No 1º Momento, pretendeu-se recolher informação, através dos professores inquiridos, para aferir da importância da Formação Contínua na aquisição/atualização de competências profissionais e pessoais do professor de língua estrangeira. Desta forma foram construídas as seguintes hipóteses:

#### **Hipótese 1**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do aprofundamento de competências cognitivas no domínio do conhecimento científico e didático da disciplina que lecionam.

#### **Hipótese 2**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da competência pedagógica por forma a promover uma pedagogia centrada no aluno, conducente ao desenvolvimento da autonomia e da autoaprendizagem (autorregulação).

### **Hipótese 3**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da planificação e avaliação de estratégias de apoio às aprendizagens previstas no plano curricular da disciplina.

### **Hipótese 4**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de comunicar e de estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem criando empatia com os mesmos.

### **Hipótese 5**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da (re)construção de saberes orientados para a resolução de problemas de cariz disciplinar.

### **Hipótese 6**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do desenvolvimento de metodologias de avaliação das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 7**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de diversificar estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos.

### **Hipótese 8**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de diversificar estratégias de ensino face aos recursos e instrumentos disponíveis.

### **Hipótese 9**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

### **Hipótese 10**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da construção de materiais didáticos.

### **Hipótese 11**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do desenvolvimento de atitudes de colaboração com todos os membros da ação educativa, permitindo a reflexão/troca de experiências.

### **Hipótese 12**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de questionar sobre a sua própria maneira de planificar, apresentar e avaliar os diferentes conteúdos da sua disciplina.

### **Hipótese 13**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de estimular o recurso à produção de investigação educativa, com vista a introduzir mudanças na sua prática pedagógica.

### **Hipótese 14**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da postura crítica e capacidade de intervenção face às exigências que lhe são impostas pela realidade social e educativa.

### **Hipótese 15**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do desenvolvimento de um espírito de abertura à inovação e uma busca constante pela auto-valorização do seu processo de formação.

### **Hipótese 16**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do desenvolvimento de capacidades assertivas nas relações interpessoais.

### **Hipótese 17**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da gestão e reorganização curricular.

### **Hipótese 18**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de análise e crítica pelas questões éticas e sociais da escola.

### **Hipótese 19**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da compreensão dos textos normativos, legislação sobre a carreira docente, sobre as decisões e opções tomadas pela Administração Central/Regional.

No 2º Momento, pretendeu-se recolher informação através dos professores inquiridos, para aferir da importância da Formação Contínua no sucesso das aprendizagens dos alunos através da implementação de determinados Recursos Tecnológicos, Estratégias Didáticas, Metodologias de Ensino e Dinâmicas de Sala de Aula. Desta forma foram construídas as seguintes hipóteses:

### **Hipótese 20**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Recursos Tecnológicos ao nível do uso de ambientes multimédia, por ex. imagem, som, vídeo, jogos, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 21**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Recursos Tecnológicos ao nível da criação de fóruns, chats, videoconferência, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 22**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Recursos Tecnológicos ao nível da diversidade de material didático, por ex. criação de sites voltados para publicação de trabalhos de alunos, de periódicos online, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 23**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Recursos Tecnológicos ao nível da variedade de escolha de informação e rapidez no acesso à mesma através de bibliotecas virtuais contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 24**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Recursos Tecnológicos ao nível da possibilidade de o professor divulgar informação em parceria com os seus alunos através de *homepages*, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 25**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Estratégias Didáticas ao nível da diversificação de exercícios, tais como, questionários, exercícios de escolha múltipla, “*jumbled sentences*”, palavras cruzadas, etc., contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 26**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Estratégias Didáticas ao nível da dinamização de trabalhos de grupo para consolidação de práticas de estruturação do discurso interativo e transacional contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 27**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Estratégias Didáticas ao nível da construção de um portefólio promovendo o trabalho autónomo e a aquisição de métodos de estudo pelo aluno, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 28**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Estratégias Didáticas ao nível do uso de *lay-outs/diseño*, *prompts*, gravuras, títulos, e outros recursos como forma de desenvolver processos de antecipação à leitura, associando ideias ao assunto dos textos, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 29**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Estratégias Didáticas ao nível da leitura de textos, *shortstories* e outros registos escritos como forma de avaliar opiniões, sentimentos e juízos de valor dos alunos e os seus progressos como leitor, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 30**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Metodologias de Ensino ao nível da elaboração de fichas de trabalho individuais, em suporte escrito, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 31**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Metodologias de Ensino ao nível da utilização pelo professor de suportes visuais e audiovisuais através de mapas conceptuais, gravuras, vídeos, *trailers/tráiler* de filmes, para posteriormente servirem de testagem de compreensão individual de leitura dos alunos, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 32**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Metodologias de Ensino ao nível da utilização da versão interativa do manual escolar adotado como recurso para autocorreção de exercícios, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 33**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Metodologias de Ensino ao nível de discussão dos trabalhos realizados pelos alunos, seguida da

devolução comentada pelo professor, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 34**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Metodologias de Ensino ao nível de exposições temáticas, seguido de debate sobre tópicos do programa, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 35**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Dinâmicas de Sala de Aula ao nível do uso de *Drills/ejercicios*: o aluno aprende através de repetição intensiva de padrões fonéticos (pronúncia), de vocábulos, itens gramaticais, etc., contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 36**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Dinâmicas de Sala de Aula ao nível do uso de *Roleplaying/juego de roles*: o aluno aprende a língua através de dramatizações, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 37**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Dinâmicas de Sala de Aula ao nível do uso de *Diary Writing/escribir un diario*: o aluno aprende a refletir sobre as temáticas abordadas, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 38**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Dinâmicas de Sala de Aula ao nível do uso de atividades de *Brainstorming*: “*Call my bluff/dados mentirosos*”; “*Pass the buck*”; “*A circular story*”, etc, são atividades lúdicas para rever estruturas e vocabulário estudado, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **Hipótese 39**

Hipótese operacional- Os inquiridos consideram os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Dinâmicas de Sala

de Aula ao nível do uso de biblioteca de imagens: servem de apresentação temática e de estratégia para a compreensão de leitura de textos e a aprendizagem de aspetos gramaticais, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### 6.1.3. O Pré-teste do Questionário

Para construir um questionário é prioritário saber com exatidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que o questionário seja efetivamente aplicável e os diferentes aspetos da questão tenham sido bem abordados, por forma a responder efetivamente aos problemas colocados pelo investigador. Neste sentido, ouvimos as opiniões e sugestões de alguns elementos da população alvo, como um ensaio em pequena escala, no sentido de testar as questões, ou seja, colocá-las a uma pequena amostra e analisar as respostas de forma sucinta, conservando-se assim uma atitude empírica, segundo as orientações sugeridas por Ghiglione e Matalon (1997).

A primeira versão do questionário (Questionário 1, Anexo 2), “cobriu” o modelo de análise e foi aplicada de forma aleatória a 14 professores de língua estrangeira, distribuídos pelas três escolas de nível secundário do concelho de Portimão, onde lecionam os sujeitos constituintes da população alvo. Os resultados foram animadores. Os respondentes perceberam o significado das palavras e a intenção de cada grupo de perguntas, das questões 8. e 9.

A questão 9. foi considerada, por nós, com o acordo dos respondentes, mal formulada. Assim sendo, optamos por simplificá-la a nível da sua formulação frásica. Nenhum dos respondentes considerou as questões redundantes. Evitamos as negações nas frases e sobretudo as duplas negações que podem ser fonte de ambiguidade, de incompreensão e de erro. Concomitantemente, no enunciado das diferentes variáveis, não se introduziu duas ideias na mesma questão.

Após esta primeira fase do pré-teste do questionário, procedemos à elaboração do Questionário 2 (Anexo 4) o qual, por não ser substancialmente diferente do outro, não foi submetido a um pré-teste. Por sugestão dos respondentes, reformulámos o aspeto estético e fizemos as alterações consideradas necessárias pelos mesmos.

#### 6.1.4. Fidelidade e Validade do Questionário

A fidelidade ou fiabilidade é a qualidade que faz com que o mesmo questionário quando aplicado às mesmas pessoas, em ocasiões diferentes, permita obter valores idênticos, ou seja, revela-se uma medida consistente. Os avaliadores podem ser os mesmos ou outros. “Diz-se que uma medida de uma variável latente é fiável se for consistente” (Hill e Hill, 2000, pp. 141). Podem ser considerados vários tipos de consistência, mas aquele que, a partir da leitura dos autores já citados, pareceu ser mais acessível, através do SPSS (Statistical Package for Social Sciences) e adequada ao trabalho que estamos a realizar é a estimação da fiabilidade interna Alfa de Cronbach.

“Este coeficiente fornece a medida de consistência interna (...) Na realidade a consistência interna é encontrada com base na média das inter-correlações entre os itens (...) Uma boa consistência interna deve exceder um  $\alpha$  de 0,8. São, no entanto, aceitáveis valores acima de 0.6. Estes baixos valores justificam-se quando as escalas têm um número de itens muito baixo” (Ribeiro, 1999, pp. 113).

Com o intuito de medir a consistência interna das variáveis (e a fiabilidade do questionário) que compõem o “instrumento” que consta do questionário, foi aplicada a estimação da fiabilidade interna alpha de Cronbach aos dezanove itens da oitava secção de questões e aos vinte itens da nona secção, cujos valores encontrados foram os seguintes, respetivamente: 0,981; 0,970 (*Vide* Anexo 3: Estimação da fiabilidade interna Alfa de Cronbach).

Podemos constatar uma boa consistência no grupo de variáveis 8 e 9.

No entanto, ressalve-se que a fiabilidade de um teste não é suficiente para garantir a sua validade. Esta última depende sobretudo da definição correta dos itens do questionário que se pretende testar e daquilo que se quer medir, bem como da sua adequação ao modelo de análise.

Considerando o total dos itens (39 variáveis), o valor encontrado foi de 0,984. Tal facto revela uma boa consistência interna (quantificada pelo alpha de cronbach) dos 39 itens (variáveis) considerados e que constituem os grupos 8. e 9. (*Vide* Anexo 3: Estimação da fiabilidade interna Alfa de Cronbach).

6.2. A construção das Entrevistas: Os Objetivos Específicos das entrevistas a aplicar aos Professores de Língua Estrangeira, ao Diretor do CFAE de Portimão e Monchique e aos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C

Na entrevista aos professores, combinamos perguntas abertas e fechadas, onde o informante teve a possibilidade de discorrer sobre os (sub-)temas propostos. Seguimos um conjunto de questões previamente definidas, num contexto em muito semelhante ao de uma conversa informal. Ficamos atentos para dirigir, no momento que achamos oportuno, a discussão para o assunto que nos interessava fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficassem claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, sempre que o informante “fugia” ao tema ou tivesse dificuldades sobre o mesmo.

Foram então delineados os seguintes objetivos específicos para as entrevistas a aplicar aos Professores de Língua Estrangeira das três escolas A, B e C:

- a) Conhecer a representação que os docentes têm do conceito de «estágio pedagógico»;
- b) Conhecer a representação que os docentes têm do conceito de «desenvolvimento profissional e pessoal»;
- c) Conhecer a representação que os docentes têm do conceito de «um bom profissional da educação do Ensino secundário»;
- d) Conhecer a representação que os docentes têm da sua experiência formativa continuada, associada a outras «experiências e situações profissionais», e a sua contribuição para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais;
- e) Conhecer a representação que os docentes têm dos dispositivos de formação frequentados, associada ao «desenvolvimento de competências cognitivas e/ou relacionais» e a um «paradigma conceptual» subjacente a esses mesmos dispositivos;
- f) Conhecer expectativas quanto à formação ideal/desejada;
- g) Conhecer a representação que os docentes têm dos dispositivos de formação frequentados, associada a um conjunto de «objetivos definidores da atuação estratégica» do professor de língua estrangeira, tendo sobretudo em vista o sucesso das aprendizagens dos alunos;

- h) Conhecer a representação que os docentes têm das vantagens do «modelo curricular» ao nível organizacional da gestão da prática pedagógica, da gestão dos tempos da prática pedagógica, e ao nível da gestão curricular;
- i) Conhecer a representação que os docentes têm relativamente a alguns problemas da carreira, na atualidade.

Os objetivos específicos da entrevista a aplicar à Diretora do CFAE de Portimão e Monchique foram os seguintes:

- a) Conhecer os papéis a desempenhar pelos vários intervenientes relativamente à conceção, implementação e avaliação da política de formação do CFAE de Portimão e Monchique;
- b) Conhecer as relações que se têm estabelecido entre o CFAE em estudo e o Ministério da Educação, entre o CFAE e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e entre CFAE e os parceiros educativos locais (instituições do ensino superior e autarquias);
- c) Conhecer as fundamentações acerca das grandes linhas orientadoras da política de formação, assim como das prioridades definidas pelo CFAE em estudo;
- d) Conhecer os problemas que têm sido sentidos pelo Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas quanto à concretização da política de formação do CFAE em estudo;
- e) Conhecer as características da formação oferecida pelo CFAE em estudo;
- f) Conhecer a evolução das expectativas, pressupostos e atitudes do Diretor do Centro quanto às iniciativas de formação do CFAE em estudo.

As entrevistas aos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C recobriram o mesmo campo da entrevista efetuada à Diretora do CFAE de Portimão e Monchique, exceto em 3 objetivos específicos, a saber: “Conhecer as relações que se têm estabelecido entre o CFAE em estudo e o Ministério da Educação, entre o CFAE e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e entre CFAE e os parceiros educativos locais (instituições do ensino superior e autarquias)”, objetivo que não foi equacionado no plano da entrevista; em segundo lugar, e por se tratar de uma

entrevista a um Diretor de escola, os objetivos d) e f) constantes no guião da entrevista à Diretora do CFAE de Portimão e Monchique, e anteriormente referidos, sofreram pequenas alterações, lendo-se “Conhecer os problemas que têm sido sentidos pelo Diretor da escola quanto à concretização da política de formação do CFAE em estudo” e “Conhecer a evolução das expectativas, pressupostos e atitudes do Diretor da escola quanto às iniciativas de formação do CFAE em estudo”.

#### 6.2.1. O Pré-teste das Entrevistas

Solicitámos a vários professores de língua estrangeira que respondessem oralmente às perguntas constantes no guião (*Vide* Anexo 5). Medimos o tempo utilizado (uma média de 60 minutos), tomámos nota das questões que pudessem ser mais difíceis de entendimento e das que foi necessário repetir ou sobre as quais foi necessário propor outros sub-temas (alternativas!), alguns dos quais, e por sugestão dos próprios respondentes que aceitaram fazer o pré-teste, acabaram por constar no guião de perguntas definitivo.

Solicitámos ao Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas - CFAE - de Portimão e Monchique que respondesse à entrevista a partir do guião de perguntas (*Vide* Anexo 6). Medimos também o tempo utilizado e concluímos que o tempo de duração da entrevista inicialmente pensado, teria de ser alterado de 60 minutos para uma duração compreendida entre os 60-90 minutos. Tomámos igualmente nota das questões que se revelaram menos claras, das que foi necessário repetir e questionámos sobre as dificuldades sentidas. Isto porque, a prever alguma dificuldade nas respostas às perguntas, poderíamos sempre recorrer a alguns “tópicos sugestivos”, os quais constam no guião de perguntas para esclarecimento e aprofundamento das mesmas.

Também solicitámos que nos desse a sua opinião sobre o guião a aplicar aos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C. Por sugestão do próprio e por se tratar do sujeito que acompanha e tem sido responsável pela implementação dos Planos de Formação das Escolas Associadas ao CFAE de Portimão e Monchique, procedeu-se às seguintes alterações: a estruturação da entrevista feita ao Diretor da Escola Secundária Poeta António Aleixo, Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes e Escola Básica e Secundária da Bemposta segue o formato da entrevista feita ao Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas - CFAE - de Portimão e Monchique. As perguntas

são as mesmas, exceto no objetivo “Conhecer as relações que se têm estabelecido entre o CFAE em estudo e o Ministério da Educação, entre o CFAE e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e entre CFAE e os parceiros educativos locais (instituições do ensino superior e autarquias)”, objetivo que, por sugestão do Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas, foi retirado do plano da entrevista ao Diretor da Escola Secundária Poeta António Aleixo, Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes e Escola Básica e Secundária da Bemposta; por outro lado, adaptaram-se as perguntas que têm como objetivo conhecer os problemas que têm sido sentidos quanto à concretização da política de formação, bem como a evolução das expectativas, pressupostos e atitudes quanto às iniciativas de formação do CFAE em estudo, quer pelo Diretor da escola, quer pelo Diretor do Centro de Formação. Tratam-se portanto de perguntas específicas de acordo com os sujeitos a quem elas são dirigidas (*Vide Anexo 7*).

Solicitámos igualmente a leitura do guião de perguntas a um Diretor do órgão de Gestão de umas das três escolas do nosso estudo, no qual entretanto já haviam sido feitas as alterações anteriormente referidas por nós, tendo-se revelado o mesmo guião bastante perceptível e aceitável.

#### 6.2.2. Fidelidade e Validade das Entrevistas

Numa investigação qualitativa em que se use a técnica do Inquérito por entrevista, e como já havia sido referido, é possível ao investigador “compreender, por uma via indutiva, os acontecimentos tal como eles são concebidos pelos sujeitos” (Pacheco, 1995, pp. 73). Contrariamente ao instrumento “questionário”, a “entrevista” permite ao investigador adquirir um conhecimento específico, a partir da recolha e anotação de tudo o que “observa e indaga *in loco* para que as acções sejam perspectivadas no contexto em que se inserem. Como o antropólogo, o investigador fará um trabalho de campo que contribuirá, fundamentalmente, para explorar a invisibilidade da vida quotidiana (...); adquirir um conhecimento específico através da documentação de determinados detalhes da prática concreta (...) e considerar os significados próprios que têm os acontecimentos para as pessoas que neles participam” (Pacheco, 1995, pp. 74).

Assim sendo, o rigor e a utilidade dos dados obtidos, critérios que nesta metodologia substituem a “verdade exata”, resultaram do material discursivo que correspondeu

efetivamente ao que os respondentes pensavam e, ao mesmo tempo, resultante das intenções da pesquisa, das questões de investigação. Segundo Lemos (1989), e sobre a investigação assente numa metodologia qualitativa, a mesma “opera através de um constante movimento dialético entre a observação directa dos fenómenos e a explicitação de hipóteses emergentes destes dados, voltando ao campo de observação para testar a sua validade, operacionalizando-as progressivamente. Não se trata, no entanto, de não ter qualquer *a priori*, mas sim de não ler, à partida, a realidade através de grelhas conceptuais/teóricas específicas, pré-determinadas. Os elementos *a priori*, neste caso, são as questões de investigação. A formulação inicial dos objetivos e objeto de estudo, tal como foram apresentados, é a expressão de um interesse específico pela realidade em estudo, a expressão de um certo ângulo de interesse por ela. São estes objetivos que devem orientar constantemente a flexibilidade da metodologia que considerámos mais adequada” (pp. 37).

A fidelidade é favorecida pela atitude não diretiva do entrevistador, a validade é potencialmente garantida pelo plano da entrevista, no qual o entrevistador seleciona os domínios a abordar e precisa os dados que pretende recolher.

Assim, elaborámos o plano de entrevistas que segue de perto a estrutura sugerida por A. Estrela (1994). Quer no guião de perguntas a utilizar junto dos professores de língua estrangeira, quer no do Diretor do CFAE de Portimão e Monchique e no dos Diretores das três escolas de ensino secundário, um primeiro conjunto de questões destinava-se, fundamentalmente, a criar clima de conversa informal e centrava-se em alguns dados sobre a identificação dos inquiridos.

Os planos para as entrevistas prosseguiram em torno dos seguintes temas (objetivos específicos) e categorias:

1. Guião de perguntas a utilizar junto dos professores de língua estrangeira
  - a) **Conhecer a representação que os docentes têm do conceito de «estágio pedagógico»**

Dentro deste objetivo, foi nossa intenção classificar as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão das expectativas iniciais relativamente à formação a obter durante o período da profissionalização e dos saberes/competências resultantes e adquiridos durante o seu estágio pedagógico.

**b) Conhecer a representação que os docentes têm do conceito de «desenvolvimento profissional e pessoal»**

Dentro deste objetivo, foi nossa intenção classificar as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática nas dificuldades e atrativos no trabalho do professor no início da carreira (“primeiros tempos”); por último, nos constrangimentos ao desenvolvimento da carreira de professor e do significado do desenvolvimento profissional e pessoal do docente do Ensino Secundário numa perspetiva de *life span*.

**c) Conhecer a representação que os docentes têm do conceito de «um bom profissional da educação do Ensino secundário»**

Dentro deste objetivo, classificamos as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão do grau de importância das dimensões constantes no Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto.

**d) Conhecer a representação que os docentes têm da sua experiência formativa continuada, associada a outras «experiências e situações profissionais», e a sua contribuição para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais**

Dentro deste objetivo, foi nossa intenção classificar as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão de razões que conferem significado à formação contínua recebida e a sua contribuição para a prática pedagógica.

**e) Conhecer a representação que os docentes têm dos dispositivos de formação frequentados, associada ao «desenvolvimento de competências cognitivas e/ou relacionais» e a um «paradigma conceptual» subjacente a esses mesmos dispositivos**

Dentro deste objetivo, procedemos à classificação das unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão de alguns constrangimentos/obstáculos ao desenvolvimento de competências cognitivas e/ou relacionais e por último, do paradigma conceptual definidor das aprendizagens empreendidas durante os programas (ações) de formação.

**f) Conhecer expectativas quanto à formação ideal/desejada**

Dentro deste objetivo, procedemos à classificação das unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão de expectativas quanto à formação ideal/desejada em termos dos seus objetivos, modalidades e conteúdos temáticos.

**g) Conhecer a representação que os docentes têm dos dispositivos de formação frequentados, associada a um conjunto de «objetivos definidores da atuação estratégica» do professor de língua estrangeira, tendo sobretudo em vista o sucesso das aprendizagens dos alunos**

Dentro deste objetivo, classificamos as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão da importância da formação contínua na implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

**h) Conhecer a representação que os docentes têm das vantagens do «modelo curricular» ao nível organizacional da gestão da prática pedagógica, da gestão dos tempos da prática pedagógica, e ao nível da gestão curricular**

Dentro deste objetivo, procedemos à classificação das unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão dos princípios reguladores da autonomia da gestão curricular.

**i) Conhecer a representação que os docentes têm relativamente a alguns problemas da carreira, na atualidade**

Dentro deste objetivo, classificamos as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão das dificuldades na realização de mais oferta formativa.

A transcrição das entrevistas bem como o registo das unidades significativas de análise, tema por tema, por categorias e subcategorias emergentes das entrevistas aos professores de língua estrangeira com indicadores de frequência constam nos quadros em anexo (*Vide* Anexos 12 e 13).

2. Guião de perguntas a utilizar junto do Diretor do CFAE de Portimão e Monchique e dos Diretores das três escolas de ensino secundário

**a) Conhecer os papéis a desempenhar pelos vários intervenientes relativamente à conceção, implementação e avaliação da política de formação do CFAE de Portimão e Monchique**

Dentro deste objetivo, pretendemos classificar as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão do modo como se desenrolou o processo de definição da política de formação do CFAE; o modo como o CFAE/a escola concebeu o processo de identificação das necessidades de formação; as prioridades definidas quanto às necessidades de formação decorrentes do levantamento efetuado e quais os critérios que levaram a essa definição de prioridades; o processo de elaboração dos planos de formação do CFAE; as estruturas de apoio necessárias para a conceção e implementação do plano de formação; por último, o modo como foi concebida a avaliação do plano de formação.

**b) Conhecer as relações que se têm estabelecido entre o CFAE em estudo e o Ministério da Educação, entre o CFAE e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e entre CFAE e os parceiros educativos locais (instituições do ensino superior e autarquias)**

Dentro deste objetivo, foi nossa intenção classificar as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão do tipo de comunicação estabelecido entre o CFAE e a DREALG; e entre o CFAE e os diferentes programas do Fundo Social Europeu (FOCO, PRODEP, POPH) para financiamento da formação; a opinião acerca do tipo de comunicação estabelecido entre o CFAE e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC); apreciação dos critérios de análise pedagógica e financeira utilizados, pelas equipas dos programas FOCO, PRODEP, POPH para a análise das propostas de ações de formação; os tipos de apoio que o CFAE recebeu da DREALG; dificuldades sentidas nas relações entre o CFAE e o Ministério da Educação; e os fatores de facilitação dessa relação; dificuldades sentidas nas relações entre o CFAE e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e os fatores de facilitação dessa relação; Instituições com as quais o CFAE estabeleceu relações de parceria; razões que conduziram às relações de parceria; os objetivos que as parcerias se propuseram atingir; tipos de mecanismos criados para a comunicação, a coordenação de iniciativas e a tomada de decisões entre o CFAE e os

parceiros educativos locais; evolução das parcerias que o CFAE tem estabelecido; por último, o impacto das relações de parceria na política de formação do CFAE.

**c) Conhecer as fundamentações acerca das grandes linhas orientadoras da política de formação, assim como das prioridades definidas pelo CFAE em estudo**

Dentro deste objetivo, foi nossa intenção classificar as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão das linhas orientadoras definidas pelo CFAE para a formação; razões subjacentes à definição dessas grandes linhas orientadoras; as prioridades, definidas pelo CFAE, para a formação; por último, as razões subjacentes à definição dessas prioridades.

**d) Conhecer os problemas que têm sido sentidos pelo Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas/Diretor de Escola quanto à concretização da política de formação do CFAE em estudo**

Dentro deste objetivo, foi nossa intenção classificar as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão dos fatores de impedimento da implementação da política de formação do CFAE; o modo como têm sido contornados esses problemas; por último, as influências (positiva/negativa) das alterações legislativas referentes à formação contínua na implementação da política de formação do CFAE.

**e) Conhecer as características da formação oferecida pelo CFAE em estudo**

Dentro deste objetivo, foi nossa intenção classificar as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão dos critérios que têm determinado as áreas/temas mais abrangidos pelas ações de formação; as áreas/temas menos abrangidos pela procura de formação; e razões para essa incapacidade de resposta; razões das dificuldades em dar resposta aos pedidos de formação por parte dos grupos de recrutamento de língua estrangeira (Inglês, Alemão, Espanhol, Latim) das escolas associadas de ensino secundário; as modalidades de formação de maior frequência e suas razões; outras iniciativas de formação desenvolvidas pelo CFAE além da formação financiada; opinião sobre os ciclos de

formação de curta duração; por último, o modo como as escolas associadas e os professores podem utilizar os recursos do CFAE.

f) **Conhecer a evolução das expectativas, pressupostos e atitudes do Diretor do Centro/Diretor de Escola quanto às iniciativas de formação do CFAE em estudo**

Dentro deste objetivo, foi nossa intenção classificar as unidades discursivas/de registo em categorias, consistindo esta categorização temática na apreensão das expectativas, no início do processo, acerca da formação contínua a desenvolver no âmbito do CFAE; razões subjacentes a essas expectativas; e opinião acerca da construção da formação contínua no âmbito do CFAE; as mudanças em torno dessas expectativas decorridos três anos de funcionamento do CFAE; como se operou essa evolução; e razões subjacentes a essa evolução; projetos para o futuro quanto à formação a desenvolver pelo CFAE; os pressupostos subjacentes a esses projetos; apoios para a concretização desses projetos; e opinião em relação a esses projetos; por último, o valor/relevância da formação que o CFAE tem oferecido.

A categorização temática do guião de perguntas a efetuar junto dos diretores de escolas é a mesma, com a exceção das categorias a seguir mencionadas por não constarem: as categorias relativas ao objetivo específico **“Conhecer as relações que se têm estabelecido entre o CFAE em estudo e o Ministério da Educação, entre o CFAE e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e entre CFAE e os parceiros educativos locais (instituições do ensino superior e autarquias)**; não constam também as categorias “outras iniciativas de formação desenvolvidas pelo CFAE além da formação financiada; a opinião sobre os ciclos de formação de curta duração; e ainda, o modo como as escolas associadas e os professores podem utilizar os recursos do CFAE, para o objetivo específico e) **“Conhecer as características da formação oferecida pelo CFAE em estudo”**.

A transcrição das entrevistas bem como o registo das unidades significativas de análise, tema por tema, por categorias e subcategorias emergentes das entrevistas ao Diretor do CFAE de Portimão e Monchique e dos Diretores das três escolas de ensino secundário (A, B e C) constam nos quadros em anexo (*Vide* Anexos 14, 15, 16 e 17).

### **3ª Parte- A Observação da Importância da Formação na Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais e Pessoais dos Professores de Língua Estrangeira**

#### **Capítulo VII- Caracterização da população em estudo**

##### 7.1. Composição da população em estudo a partir da Ficha de Escola

Para procedermos à caracterização da população do nosso estudo, aplicamos a Ficha de Escola (*Vide* Anexo 1), cujo formato foi adaptado de Albano Estrela (1994). Após a sua aplicação e a informação facultada pela Direção de cada escola, os dados recolhidos permitiram-nos encontrar aquilo que nos interessa, a população do nosso estudo:

- os professores a lecionar uma língua estrangeira nas três escolas do ensino secundário, localizadas no Município de Portimão. A escolha do concelho justifica-se por razões de ordem prática (a população a inquirir é conhecida pelo investigador!) e por mais facilmente podermos contactar os futuros inquiridos em virtude de também exercermos a atividade da docência numa das três escolas do nosso estudo.

Os dados recolhidos nas respetivas fichas de escola, permitiram determinar a população alvo. A mesma é constituída por 26 professores a exercer funções como professores de língua estrangeira nas três escolas de ensino secundário no concelho de Portimão. Na Escola A (*Vide* Anexo 1, pp. 5 e 6) o nº total de professores do Departamento de Línguas, a lecionar “língua estrangeira” de nível secundário no ano letivo de 2011/2012 é de 8 professores (5 lecionam Inglês e 3 lecionam Espanhol); na Escola B (*Vide* Anexo 1, pp. 11 e 12) o nº total de professores do Departamento de Línguas, a lecionar “língua estrangeira” de nível secundário no ano letivo de 2011/2012 é de 17 professores (11 lecionam Inglês e/ou Alemão; 5 lecionam Espanhol e 1 leciona Latim); na escola C (*Vide* Anexo 1, pp. 18) o nº total de professores do Departamento de Línguas, a lecionar “língua estrangeira” de nível secundário no ano letivo de 2011/2012 é de 1 professor a lecionar Inglês.

Constatamos assim que o inglês é a disciplina “língua estrangeira” mais lecionada por um maior número de professores.

Por outro lado, e após indagação do número de anos de serviço, informação fornecida diretamente pelos futuros inquiridos numa primeira fase de abordagem, podemos

constatar que outro dos traços mais marcantes da população do nosso estudo são, para além da elevada taxa de população feminina (5 dos inquiridos são do sexo masculino), o significativo predomínio de professores entre os 15-20/25 e os 25/40 anos de experiência docente.

Verifica-se, no entanto, que do total dos docentes das três escolas do concelho de Portimão de nível secundário, a lecionar língua estrangeira, apenas 23 reúnem as condições necessárias à investigação em curso, ou seja, como tendo frequentado ações de formação contínua (acreditadas ou não) ao longo da sua carreira de professores e, simultaneamente, sido avaliados pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto (ciclo de avaliação compreendido entre o período 2009/2011), para efeitos de progressão na carreira – referencial que legitimou uma matriz complexa de competências do professor do ensino secundário até à entrada do novo e atual Regime de Avaliação do Desempenho Docente (Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de Fevereiro) -, aspetos que constituem a especificidade pretendida no objeto de estudo.

Esta constatação surgiu na sequência de, numa fase inicial da investigação, termos contactado de forma informal com todos os professores das escolas A, B e C, para auscultar sobre a disponibilidade dos mesmos poderem vir a integrar o nosso estudo, tendo-nos deparado com as seguintes situações: um dos professores, a lecionar numa das escolas secundárias, referiu nunca ter tido a oportunidade de frequentar qualquer programa de formação contínua em virtude dos poucos anos de serviço (dois anos!) que reunia; por outro lado, e em virtude de um dos professores ter estado durante muitos anos no estrangeiro no Ensino da Língua Portuguesa, tendo no presente ano letivo (2011/2012) voltado a integrar o grupo disciplinar de Inglês na escola onde é Professora do Quadro há trinta e sete anos, a mesma proferiu simultaneamente nunca ter frequentado qualquer ação de formação nos moldes em que a formação é concebida segundo o estatuto da carreira docente e o ordenamento jurídico da formação pedagógica contínua de professores, bem como nunca ter sido avaliada pelos mesmos parâmetros e respetivos descritores constantes nas quatro dimensões (dimensão da vertente Profissional, Social e Ética; dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa; dimensão do Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida),

traduzidas no referencial já mencionado anteriormente (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto).

Um terceiro elemento foi excluído, não por não constituir a especificidade pretendida no objeto de estudo, mas por desempenhar em simultâneo as funções de investigador e de professor / parte constituinte da população alvo no decurso desta investigação.

Conclusivamente, para a validação do modelo de análise foi necessário inquirir uma dimensão populacional constituída por 23 professores a lecionar língua estrangeira em três escolas (A, B e C) do ensino secundário, localizadas no Município de Portimão, e agregadas ao Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique, número que perfaz o conjunto total dos casos de professores que reúnem as condições necessárias por forma a participarem no nosso estudo, e sobre os quais se pretende retirar conclusões.

Estas são as condições às quais a população alvo do nosso estudo está restrita, e cujos resultados não se pretendem espelhar e/ou legitimar para outras populações.

Não queremos deixar de também referir sumariamente que, as três escolas (A, B e C) apresentam características idênticas: situam-se na mesma região geográfica, pertencem ambas ao Ensino Secundário, embora haja algumas diferenças, sobretudo a nível curricular entre as escolas A e B, comparativamente à escola C, a nível da oferta dos cursos do Ensino Diurno e Noturno (nas escolas A e B existem alunos a frequentar Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos, Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação -ensino diurno- e Cursos de Educação e Formação de Adultos-ensino noturno; na escola C, a oferta de escola cinge-se ao ensino articulado e não articulado, e apenas diurno, quer para o nível Básico, quer para o nível Secundário); a nível da dimensão (área total coberta e não coberta), as escolas aproximam-se, exceto na antiguidade (a antiguidade do edifício da escola A é de 47 anos; o da escola B é de 30 anos, o da escola C é de 1 ano). Outras diferenças residem na dimensão da População Escolar. A escola A e B aproximam-se na dimensão da População Escolar, ou seja, a escola B tem 1080 alunos a frequentar o ensino diurno e 120 no ensino noturno, e o corpo docente é constituído por 154 professores; a escola A apresenta uma dimensão de 1136 alunos a frequentar o ensino diurno e sensivelmente 300 alunos estudam no ensino noturno. O número total de professores a lecionar é de 130. Contrariamente a escola C,

por ser uma escola ainda em estado “embrionário” em termos da sua existência, apresenta um total de 555 alunos e de 82 professores.

Pelo conjunto de atividades extra-letivas que promovem e pela importância dada ao Regulamento Interno da Escola, enquanto instrumento operacionalizador do Projeto Educativo, parecem-nos Escolas dinâmicas e inovadoras, determinadas a prestar um serviço público em condições de qualidade e equidade, a partir do estabelecimento de prioridades educacionais e de estratégias de intervenção, para além da necessária participação de todos os implicados no processo educativo (alunos, pais/encarregados de educação, professores, entre outros), por forma a dar resposta às necessidades e exigências da constante evolução da sociedade.

Ressalve-se que estes dados são relativos ao ano letivo de 2011/2012. Os mesmos foram fornecidos pelos Diretores dos respetivos estabelecimentos.

## **Capítulo VIII- Análise e Descrição dos Dados**

### 8.1. Análise e descrição dos dados relativos ao questionário aplicado aos Professores de Língua Estrangeira das três escolas A, B e C

No contexto de uma pesquisa científica, os conceitos são variáveis. Conforme defende, Léssard-hébert *et al.* (1994) “O polo teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem” (pp. 21). Neste sentido, o mesmo autor alerta para que no contexto teórico a investigação seja efetuada tomando em conta dois aspetos, o da descoberta (formulação de hipóteses e de teorias) e o da prova (verificação ou refutação de hipóteses e teorias).

A construção metodológica com vista à obtenção do objeto de estudo formado pelas hipóteses gerais inicialmente apresentadas, constitui-se por quatro fases distintas que consideramos, sequencialmente, com as seguintes designações:

- 1) Análise preliminar com base em tabelas de frequências;
- 2) Fase um, apresentação da média, desvio-padrão e mediana;
- 3) Fase dois, aplicação do teste t-Student para comparação de duas médias para amostras independentes;
- 4) Fase três, apresentação do coeficiente de correlação linear de Pearson.

A descrição e análise de dados foi feita com base no modelo proposto por Miles e Huberman (citado por Léssard-hébert *et al.*, 1994, pp. 109), optando-se por uma primeira fase de “Redução dos dados”, com a análise das frequências de todas as questões estudadas (*Vide Anexo 8*) e com base nas medidas descritivas média, “desvio-padrão” e por complementaridade a mediana (*Vide Anexo 9*).

Numa segunda fase, a da “Apresentação (organização) dos dados”, e por categorização dicotômica da variável originalmente métrica “anos de serviço”, variável que se julga fulcral como diferenciadora de comportamentos/respostas, neste contexto, aplicaram-se, mediante estatísticas de teste com distribuição de t-Student, testes de hipóteses para comparação de duas médias (*Vide Anexo 10*).

É interessante apontar também a existência paralela, aquando da análise e na decisão dos testes de hipóteses à comparação de médias, o teste de Levene que verifica a homogeneidade das variâncias dos grupos diferenciados pelos anos de serviço em cada Dimensão (8. e 9.). Este facto traduz-se, na prática, na escolha do p-value a analisar.

Dentro da “Apresentação (organização) dos dados”, e numa terceira fase, procedemos ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson por forma a calcular o coeficiente de correlação que permite fazer o estudo do grau de relação linear entre variáveis quantitativas, no nosso estudo expressas pelo score que se definiu para a Dimensão 8. e a Dimensão 9., do qual resultou um quadro de correlação (*Vide Anexo 11*).

Depois de criado o ficheiro de dados, utilizando o *SPSS* (Statistical Package for Social Sciences), versão 18.0 onde se definem as variáveis (variable view) foram inseridos os dados, ou seja, os valores das variáveis. Para a análise que se segue tivemos em consideração os quadros extraídos do *output* do *SPSS* que permitiram a organização dos dados. Recorremos às estatísticas descritivas com o objetivo de resumir, clarificar, e analisar os dados e obtivemos os resultados que passamos a descrever e a interpretar:

#### 8.1.1. Caracterização da amostra

Considerou-se uma dimensão populacional de 23 indivíduos, professores a lecionar uma língua estrangeira, como uma das disciplinas do plano curricular. Estes lecionam numa das três escolas de ensino secundário, localizadas no Município de Portimão. Foi feita uma caracterização sócio-demográfica da população tendo em conta os seguintes

conceitos: 1.**Sexo**, 2.**Idade**, 3.**Habilitações acadêmicas**, 4.**Situação Profissional**, 5.**Anos de serviço**, 6.**Anos/níveis que leciona**, e por último, 7.“**Identifique a(s) Língua(s) estrangeira(s) a lecionar no presente ano letivo**”.

Sobre estas variáveis podemos constatar o seguinte: a população inquirida é composta por 5 do género masculino e 18 do género feminino, o que percentualmente se traduz em 21,7% e 78,3% respetivamente; a média das idades é de 44,57, associada a um desvio padrão de 8,349, sendo que a idade mínima é de 29 anos e a máxima é de 58 anos; quase três quartos dos inquiridos tem Licenciatura (73,9%), sendo a Licenciatura no Ramo Científico das Universidades Clássicas sem profissionalização a que mais pesa (47,8%); 73,9% dos respondentes são Efetivos do Quadro de Escola, apresentando uma média dos “anos de serviço” de 18,61, sendo que o número mínimo desta variável é de 3 e um máximo de 35 anos de serviço; por último, a totalidade dos docentes leciona o nível secundário, sendo o Inglês a língua estrangeira que mais se evidencia (56,5%).

A complementar a informação e/ou análise dadas pela questão “anos de serviço”, e após categorização da mesma, constata-se um equilíbrio percentual no que respeita às categorias criadas acima e abaixo da média. Os valores das frequências relativas foram: 47,8% dos docentes têm um tempo de serviço inferior à média e 52,2% superior à média. (*Vide Anexo 8*).

As variáveis que constituem a estrutura matricial subdividem-se em 2 grupos de perguntas fechadas: as variáveis dos grupos 8. e 9. (*vide* Questionário do Anexo 4) que integram os dois grupos são a “**Importância da formação contínua na aquisição/atualização de competências profissionais e pessoais do professor de língua estrangeira**” e a “**Importância da formação contínua no sucesso das aprendizagens dos alunos do ensino secundário através da implementação de determinados Recursos Tecnológicos, Estratégias Didáticas, Metodologias de Ensino e Dinâmicas de Sala de Aula**”, respetivamente.

Estas são as hipóteses de trabalho que visam aferir sobre a importância da Formação Contínua.

8.1.2. “Redução dos dados”: Importância atribuída à Formação Contínua nas diferentes vertentes traduzidas nas variáveis dos grupos 8. e 9. do Questionário

Resultante do volume da pasta de respostas correspondente ao total de 23 professores e relativamente à Importância atribuída à Formação Contínua, há a salientar o seguinte:

No grupo 8., e sobre as variáveis relativas à “**Importância da formação contínua na aquisição/atualização de competências profissionais e pessoais do professor de língua estrangeira**”, aferiu-se a significância dada às formações pelos inquiridos como fator de aquisição/atualização de algumas competências profissionais e pessoais (*Vide* Anexo 8).

### **Hipótese 1**

Face ao analisado, os inquiridos manifestam relativamente à variável “aprofundamento de competências cognitivas no domínio do conhecimento científico e didático da disciplina que lecionam” uma clara vantagem à importância da formação que se distribui em frequências relativas da seguinte forma: 8,7% Pouco importante, 17,4% Importante, 26,1% Muitas vezes importante e 47,8% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do aprofundamento de competências cognitivas no domínio do conhecimento científico e didático da disciplina que lecionam. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 73,9% (26,1%+47,8%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 2**

Face ao item “atualização da competência pedagógica por forma a promover uma pedagogia centrada no aluno, conducente ao desenvolvimento da autonomia e da autoaprendizagem (autorregulação)” os inquiridos manifestam atribuir uma clara vantagem à importância da formação: 4,3% Nada importante, 8,7% Pouco importante, 17,4% Importante, 26,1% Muitas vezes importante e 43,5% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da competência pedagógica por forma a promover uma pedagogia centrada no aluno, conducente ao desenvolvimento da autonomia e da autoaprendizagem (autorregulação). Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 69,6% (26,1%+43,5%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 3**

Sobre a “planificação e avaliação de estratégias de apoio às aprendizagens previstas no plano curricular da disciplina” uma percentagem muito significativa manifestou-se a favor relativamente à formação frequentada: 8,7% Nada importante, 8,7% Pouco importante, 13,0% Importante, 43,5% Muitas vezes importante e 26,1% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da planificação e avaliação de estratégias de apoio às aprendizagens previstas no plano curricular da disciplina. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 69,6% (43,5%+26,1%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 4**

Relativamente à afirmação “capacidade de comunicar e de estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem criando empatia com os mesmos” a maior fatia percentual incide numa opinião claramente significativa quanto à importância da formação frequentada: 4,3% Nada importante, 8,7% Pouco importante, 21,7% Importante, 30,4% Muitas vezes importante e 34,8% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de comunicar e de estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem criando empatia com os mesmos.

Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 65,20% (30,4%+34,8%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 5**

Os inquiridos manifestam dar importância ao item “(re)construção de saberes orientados para a resolução de problemas de cariz disciplinar” a partir da formação frequentada: 17,4% Nada importante, 17,4% Pouco importante, 21,7% Importante, 21,7% Muitas vezes importante e 21,7% Sempre importante. Releva-se aqui, como exceção da distribuição das demais variáveis em estudo, o facto da pouca importância acumulada pesar acima de um terço (34,8%) (17,4%+17,4%) das respostas.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da (re)construção de saberes orientados para a resolução de problemas de cariz disciplinar. Sendo que esta, até ao momento, apresenta-se como a que tem maior peso no menor grau de importância.

### **Hipótese 6**

As posições relativamente à afirmação “desenvolvimento de metodologias de avaliação das aprendizagens dos alunos” mostra que a maior fatia percentual incide numa opinião bastante significativa relativamente à formação frequentada: 13,0% Nada importante, 8,7% Pouco importante, 17,4% Importante, 30,4% Muitas vezes importante e 30,4% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do desenvolvimento de metodologias de avaliação das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 60,8% (30,4%+30,4%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 7**

Os inquiridos manifestam dar uma clara vantagem à importância da formação no item “capacidade de diversificar estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos” resultante da formação frequentada: 4,3% Nada importante, 13,0% Pouco importante, 26,1% Importante, 21,7% Muitas vezes importante e 34,8% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de diversificar estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 56,50% (21,7%+34,8%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 8**

Os inquiridos manifestam relativamente à afirmação “capacidade de diversificar estratégias de ensino face aos recursos e instrumentos disponíveis” atribuir uma clara importância a esta competência, resultante da formação frequentada: 13,0% Pouco importante, 26,1% Importante, 26,1% Muitas vezes importante e 34,8% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização da capacidade de diversificar estratégias de ensino face aos recursos e instrumentos disponíveis. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 60,9% (26,1%+34,8%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 9**

Relativamente ao item “competências ao nível do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação” os respondentes atribuíram uma percentagem muito significativa a esta competência, resultantes da formação frequentada: 8,7% Nada importante, 4,3% Pouco importante, 21,7% Importante, 39,1% Muitas vezes importante e 26,1% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 65,2% (39,1%+26,1%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 10**

Os inquiridos manifestam dar clara importância ao item “construção de materiais didáticos” resultante da formação frequentada: 17,4% Pouco importante, 21,7% Importante, 26,1% Muitas vezes importante e 34,8% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da construção de materiais didáticos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 60,9% (26,1%+34,8%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 11**

As posições relativamente à afirmação “desenvolvimento de atitudes de colaboração com todos os membros da ação educativa, permitindo a reflexão/troca de experiências” mostra que a maior fatia percentual incide numa opinião muito significativa relativamente à formação frequentada: 4,3% Nada importante, 13,0% Pouco importante, 21,7% Importante, 34,8% Muitas vezes importante e 26,1% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do desenvolvimento de atitudes de colaboração com todos os membros da ação educativa, permitindo a reflexão/troca de experiências. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 60,9% (34,8%+26,1%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 12**

Sobre a “capacidade de questionar sobre a sua própria maneira de planificar, apresentar e avaliar os diferentes conteúdos da sua disciplina” uma percentagem muito significativa manifestou-se a favor relativamente à formação frequentada: 13,0% Nada importante, 4,3% Pouco importante, 17,4% Importante, 39,1% Muitas vezes importante e 26,1% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de questionar sobre a sua própria maneira de planificar, apresentar e avaliar os diferentes conteúdos da sua disciplina. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 65,2% (39,1%+26,1%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 13**

Relativamente à afirmação “capacidade de estimular o recurso à produção de investigação educativa, com vista a introduzir mudanças na sua prática pedagógica” a maior fatia percentual incide numa opinião claramente significativa relativamente à formação frequentada: 4,3% Nada importante, 13,0% Pouco importante, 21,7% Importante, 30,4% Muitas vezes importante e 30,4% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de estimular o recurso à produção de investigação educativa, com vista a introduzir mudanças na sua prática pedagógica. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 60,8% (30,4%+30,4%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 14**

Relativamente à afirmação “postura crítica e capacidade de intervenção face às exigências que lhe são impostas pela realidade social e educativa” a maior fatia percentual incide numa opinião claramente significativa relativamente à formação

frequentada: 8,7% Nada importante, 17,4% Pouco importante, 21,7% Importante, 26,1% Muitas vezes importante e 26,1% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da postura crítica e capacidade de intervenção face às exigências que lhe são impostas pela realidade social e educativa. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 52,2% (26,1%+26,1%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 15**

Face ao analisado, os inquiridos manifestam relativamente à afirmação “desenvolvimento de um espírito de abertura à inovação e uma busca constante pela auto-valorização do seu processo de formação” atribuir uma clara importância à formação: 8,7% Nada importante, 4,3% Pouco importante, 17,4% Importante, 39,1% Muitas vezes importante e 30,4% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível do desenvolvimento de um espírito de abertura à inovação e uma busca constante pela auto-valorização do seu processo de formação. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 69,5% (39,1%+30,4%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 16**

Face ao item “desenvolvimento de capacidades assertivas nas relações interpessoais” é interessante verificar-se absoluta equitatividade quantificada por 26,1% e distribuída individualmente pelas categorias (26,1% cada) Pouco importante, Importante, Muitas vezes importante. As categorias extremas, primeira e última respetivamente, apresentam valores residuais em termos de frequências. Daqui poder-se-á constatar, apesar dos graus com maior importância evidenciarem-se em termos de soma, mas que a mesma proporção individual de respostas assume também 26,1% para Pouco Importante.

### **Hipótese 17**

Sobre a “compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da gestão e reorganização curricular” uma percentagem significativa manifestou-se a favor relativamente à formação frequentada: 13,0% Nada importante, 17,4% Pouco importante, 21,7% Importante, 30,4% Muitas vezes importante e 17,4% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da gestão e reorganização curricular. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 47,8% (30,4%+17,4%) atribuem importância a este item.

### **Hipótese 18**

Os inquiridos manifestam dar clara importância ao item “capacidade de análise e crítica pelas questões éticas e sociais da escola” a partir da formação frequentada: 13,0% Nada importante, 21,7% Pouco importante, 30,4% Importante, 21,7% Muitas vezes importante e 13,0% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de aquisição/atualização de competências ao nível da capacidade de análise e crítica pelas questões éticas e sociais da escola. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de três categorias, que 65,1% (30,4%+21,7%+13,0%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 19**

Os inquiridos manifestam dar substancial relevo aos menores graus da importância no item “compreensão dos textos normativos, legislação sobre a carreira docente, sobre as decisões e opções tomadas pela Administração Central/Regional” a partir da formação frequentada cujas frequências se distribuem da seguinte forma: 17,4% Nada importante, 21,7% Pouco importante, 26,1% Importante, 26,1% Muitas vezes importante e 8,7% Sempre importante. Destaca-se, então, nesta variável de estudo, um total percentual

acumulado de 39,1% às escalas mais baixas da importância o que torna com outros exemplos, neste estudo, as exceções relativamente à forma da distribuição das frequências quanto à importância atribuída à formação. Destacamo-la por quase 40% dos inquiridos ter dado nenhuma ou pouca relevância a aspetos relacionados com os textos normativos e legislação.

Em suma, em todas as variáveis consideradas empiricamente na dimensão que afere o grau de importância dos programas (ações) de formação contínua frequentados(as) na aquisição/atualização de competências profissionais e pessoais, todas apontam para respostas de importância significativa, excetuando-se neste contexto as hipóteses 5, 16 e 19, cujos pesos das categorias com menor grau de importância assumiram valores percentuais sensivelmente acima de um terço dos respondentes.

Há que relevar este aspeto uma vez que estes itens relacionam-se essencialmente com questões relacionadas com a (re)construção de saberes orientados para a resolução de problemas de cariz disciplinar; com o desenvolvimento de capacidades assertivas nas relações interpessoais e a compreensão dos textos normativos, legislação sobre a carreira docente, sobre as decisões e opções tomadas pela Administração Central/Regional.

No grupo 9., e sobre as variáveis relativas à “**Importância da formação contínua no sucesso das aprendizagens dos alunos do ensino secundário**”, aferiu-se a significância dada às formações pelos inquiridos como fator de implementação de determinados Recursos Tecnológicos, Estratégias Didáticas, Metodologias de Ensino e Dinâmicas de Sala de Aula (*Vide Anexo 8*).

### **Hipótese 20**

Face ao analisado, os inquiridos manifestam relativamente à afirmação “o uso de ambientes multimédia, por ex. imagem, som, vídeo, jogos,” atribuir muita importância à formação: 4,3% Nada importante, 8,7% Pouco importante, 17,4% Importante, 52,2% Muitas vezes importante e 17,4% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Recursos Tecnológicos ao nível do uso de ambientes multimédia, por ex. imagem, som, vídeo, jogos, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos

alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 69,6% (52,2%+17,4%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 21**

Face ao item “a criação de fóruns, chats, videoconferência” os inquiridos manifestam atribuir importância à formação: 21,7% Nada importante, 4,3% Pouco importante, 47,8% Importante, 17,4% Muitas vezes importante e 8,7% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Recursos Tecnológicos ao nível da criação de fóruns, chats, videoconferência, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de três categorias, que 73,9% (47,8%+17,4%+8,7%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 22**

Sobre a “diversidade de material didático, por ex. criação de sites voltados para publicação de trabalhos de alunos, de periódicos online” uma percentagem muito significativa manifestou-se a favor relativamente à formação frequentada: 17,4% Nada importante, 17,4% Importante, 47,8% Muitas vezes importante e 17,4% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Recursos Tecnológicos ao nível da diversidade de material didático, por ex. criação de sites voltados para publicação de trabalhos de alunos, de periódicos online, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 65,2% (47,8%+17,4%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 23**

Relativamente à afirmação “a variedade de escolha de informação e rapidez no acesso à mesma através de bibliotecas virtuais” a maior fatia percentual incide numa opinião

bastante significativa relativamente à formação frequentada: 17,4% Nada importante, 34,8% Importante, 26,1% Muitas vezes importante e 21,7% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Recursos Tecnológicos ao nível da variedade de escolha de informação e rapidez no acesso à mesma através de bibliotecas virtuais contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de três categorias, que 82,6% (34,8%+26,1%+ 21,7%) atribuem muita importância neste item.

#### **Hipótese 24**

Os inquiridos manifestam dar muita importância ao item ”a possibilidade de o professor divulgar informação em parceria com os seus alunos através de *homepages*” a partir da formação frequentada: 17,4% Nada importante, 30,4% Importante, 39,1% Muitas vezes importante e 13,0% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Recursos Tecnológicos ao nível da possibilidade de o professor divulgar informação em parceria com os seus alunos através de *homepages*, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 52,1% (39,1%+13,0%) atribuem muita importância neste item.

#### **Hipótese 25**

As posições relativamente à afirmação “a diversificação de exercícios, tais como, questionários, exercícios de escolha múltipla, “*jumbled sentences*”, palavras cruzadas, etc.” mostra que a maior fatia percentual incide numa opinião claramente significativa relativamente à formação frequentada: 13,0% Nada importante, 8,7% Pouco importante, 21,7% Importante, 26,1% Muitas vezes importante e 30,4% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Estratégias Didáticas ao nível da diversificação de exercícios, tais

como, questionários, exercícios de escolha múltipla, “*jumbled sentences*”, palavras cruzadas, etc., contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 56,5% (26,1%+30,4%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 26**

Os inquiridos manifestam dar bastante significado ao item “a dinamização de trabalhos de grupo para consolidação de práticas de estruturação do discurso interativo e transacional” resultante da formação frequentada: 8,7% Nada importante, 8,7% Pouco importante, 21,7% Importante, 30,4% Muitas vezes importante e 30,4% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Estratégias Didáticas ao nível da dinamização de trabalhos de grupo para consolidação de práticas de estruturação do discurso interativo e transacional contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 60,8% (30,4%+30,4%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 27**

Os inquiridos manifestam relativamente à afirmação “a construção de um portefólio promovendo o trabalho autónomo e a aquisição de métodos de estudo pelo aluno” atribuir importância a esta competência, resultante da formação frequentada: 13,0% Nada importante 13,0% Pouco importante, 39,1% Importante, 8,7% Muitas vezes importante e 26,1% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Estratégias Didáticas ao nível da construção de um portefólio promovendo o trabalho autónomo e a aquisição de métodos de estudo pelo aluno, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de três categorias, que 73,9% (39,1%+8,7%+ 26,1%) atribuem muita importância neste item.

### Hipótese 28

Relativamente ao item “o uso de *lay-outs/diseño, prompts*, gravuras, títulos, e outros recursos como forma de desenvolver processos de antecipação à leitura, associando ideias ao assunto dos textos” os respondentes atribuíram bastante significado a esta competência, resultante da formação frequentada: 8,7% Nada importante, 8,7% Pouco importante, 21,7% Importante, 34,8% Muitas vezes importante e 26,1% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Estratégias Didáticas ao nível do uso de *lay-outs/diseño, prompts*, gravuras, títulos, e outros recursos como forma de desenvolver processos de antecipação à leitura, associando ideias ao assunto dos textos, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 60,9% (34,8%+26,1%) atribuem muita importância neste item.

### Hipótese 29

Os inquiridos manifestam dar muita importância ao item “leitura de textos, *shortstories* e outros registos escritos como forma de avaliar opiniões, sentimentos e juízos de valor dos alunos e os seus progressos como leitor” resultante da formação frequentada: 8,7% Nada importante, 4,3% Pouco importante, 17,4% Importante, 39,1% Muitas vezes importante e 30,4% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Estratégias Didáticas ao nível da leitura de textos, *shortstories* e outros registos escritos como forma de avaliar opiniões, sentimentos e juízos de valor dos alunos e os seus progressos como leitor, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 69,5% (39,1%+30,4%) atribuem muita importância neste item.

### Hipótese 30

As posições relativamente à afirmação “a elaboração de fichas de trabalho individuais, em suporte escrito” mostra que a maior fatia percentual incide numa opinião muito significativa relativamente à formação frequentada: 8,7% Nada importante, 13,0% Pouco importante, 13,0% Importante, 39,1% Muitas vezes importante e 26,1% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Metodologias de Ensino ao nível da elaboração de fichas de trabalho individuais, em suporte escrito, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 65,2% (39,1%+26,1%) atribuem muita importância neste item.

### Hipótese 31

Sobre “a utilização pelo professor de suportes visuais e audiovisuais através de mapas conceptuais, gravuras, vídeos, *trailers/tráiler* de filmes, para posteriormente servirem de testagem de compreensão individual de leitura dos alunos” uma percentagem muito significativa manifestou-se a favor relativamente à formação frequentada: 8,7% Nada importante, 8,7% Pouco importante, 13,0% Importante, 43,5% Muitas vezes importante e 26,1% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Metodologias de Ensino ao nível da utilização pelo professor de suportes visuais e audiovisuais através de mapas conceptuais, gravuras, vídeos, *trailers/tráiler* de filmes, para posteriormente servirem de testagem de compreensão individual de leitura dos alunos, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 69,6% (43,5%+26,1%) atribuem muita importância neste item.

### Hipótese 32

Relativamente à afirmação “a utilização da versão interativa do manual escolar adotado como recurso para autocorreção de exercícios” a maior fatia percentual incide

numa opinião significativa relativamente à formação frequentada: 21,7% Nada importante, 4,3% Pouco importante, 21,7% Importante, 43,5% Muitas vezes importante e 8,7% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Metodologias de Ensino ao nível da utilização da versão interativa do manual escolar adotado como recurso para autocorreção de exercícios, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 52,2% (43,5%+8,7%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 33**

Face ao analisado, os inquiridos manifestam relativamente à afirmação “a discussão dos trabalhos realizados pelos alunos, seguida da devolução comentada pelo professor” atribuir muita importância à formação: 17,4% Nada importante, 4,3% Pouco importante, 13,0% Importante, 47,8% Muitas vezes importante e 17,4% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Metodologias de Ensino ao nível de discussão dos trabalhos realizados pelos alunos, seguida da devolução comentada pelo professor, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 65,2% (47,8%+17,4%) atribuem muita importância neste item.

### **Hipótese 34**

Face ao item “exposições temáticas, seguido de debate sobre tópicos do programa,” os inquiridos manifestam atribuir elevada importância à formação: 17,4% Nada importante, 4,3% Pouco importante, 17,4% Importante, 39,1% Muitas vezes importante e 21,7% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de

implementação de Metodologias de Ensino ao nível de exposições temáticas, seguido de debate sobre tópicos do programa, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 60,8% (39,1%+21,7%) atribuem muita importância neste item.

### Hipótese 35

Sobre “o uso de *Drills/ejercicios*: o aluno aprende através de repetição intensiva de padrões fonéticos (pronúncia), de vocábulos, itens gramaticais, etc.” uma percentagem muito significativa manifestou-se a favor relativamente à formação frequentada: 17,4% Nada importante, 8,7% Pouco importante, 26,1% Importante, 39,1% Muitas vezes importante e 8,7% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Dinâmicas de Sala de Aula ao nível do uso de *Drills/ejercicios*: o aluno aprende através de repetição intensiva de padrões fonéticos (pronúncia), de vocábulos, itens gramaticais, etc., contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de três categorias, que 73,9% (26,1%+39,1%+ 8,7%) atribuem muita importância neste item.

### Hipótese 36

Os inquiridos manifestam dar muita importância ao item “o uso de *Roleplaying/juego de roles*: o aluno aprende a língua através de dramatizações” a partir da formação frequentada: 13,0% Nada importante, 30,4% Importante, 30,4% Muitas vezes importante e 26,1% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Dinâmicas de Sala de Aula ao nível do uso de *Roleplaying/juego de roles*: o aluno aprende a língua através de dramatizações, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a

frequência acumulada de três categorias, que 86,9% (30,4%+ 30,4%+26,1%) atribuem muita importância neste item.

### Hipótese 37

Os inquiridos manifestam dar muita importância ao item “o uso de *Diary Writing/escribir un diario*: o aluno aprende a refletir sobre as temáticas abordadas” a partir da formação frequentada: 21,7% Nada importante, 30,4% Importante, 26,1% Muitas vezes importante e 21,7% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Dinâmicas de Sala de Aula ao nível do uso de *Diary Writing/escribir un diario*: o aluno aprende a refletir sobre as temáticas abordadas, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de três categorias, que 78,2% (30,4%+26,1%+21,7%) atribuem muita importância neste item.

### Hipótese 38

Face ao analisado, os inquiridos manifestam relativamente à afirmação “o uso de atividades de *Brainstorming*: “*Call my bluff/dados mentirosos*”; “*Pass the buck*”; “*A circular story*”, etc, são atividades lúdicas para rever estruturas e vocabulário estudado” atribuir muita relevância à formação: 4,3% Nada importante 8,7% Pouco importante, 26,1% Importante, 39,1% Muitas vezes importante e 21,7% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Dinâmicas de Sala de Aula ao nível do uso de atividades de *Brainstorming*: “*Call my bluff/dados mentirosos*”; “*Pass the buck*”; “*A circular story*”, etc, são atividades lúdicas para rever estruturas e vocabulário estudado, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de duas categorias, que 60,8% (39,1%+21,7%) atribuem muita importância neste item.

### Hipótese 39

Face ao item “o uso de biblioteca de imagens: servem de apresentação temática e de estratégia para a compreensão de leitura de textos e a aprendizagem de aspetos gramaticais” os inquiridos manifestam atribuir muita importância à formação: 8,7% Nada importante, 4,3% Pouco importante, 43,5% Importante, 21,7% Muitas vezes importante e 21,7% Sempre importante.

Assim sendo, estes resultados apontam para o facto dos inquiridos considerarem os programas (ações) de formação contínua frequentados(as) como dispositivos de implementação de Dinâmicas de Sala de Aula ao nível do uso de biblioteca de imagens: servem de apresentação temática e de estratégia para a compreensão de leitura de textos e a aprendizagem de aspetos gramaticais, contribuindo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Complementa-se esta informação também, e mediante a frequência acumulada de três categorias, que 86,9% (43,5%+21,7%+21,7%) atribuem muita importância neste item.

Em suma, em todas as variáveis consideradas empiricamente na dimensão que afere o grau de importância dos programas (ações) de formação contínua frequentados(as) na implementação de Recursos Tecnológicos, Estratégias Didáticas, Metodologias de Ensino e Dinâmicas de Sala de Aula, todas apontam para respostas de importância significativa, excetuando-se neste contexto as hipóteses 21, 27, 32 e 35, cujos pesos das categorias com menor grau de importância assumiram valores percentuais (26,0%; 26,0%; 26,0% e 26,10% respetivamente) que, embora não estejam acima de um terço dos respondentes, denunciam um menor grau de importância dada à formação contínua.

Há que relevar este aspeto uma vez que estes itens relacionam-se essencialmente com questões relacionadas com a criação de fóruns, chats, videoconferência; a construção de um portefólio promovendo o trabalho autónomo e a aquisição de métodos de estudo pelo aluno; a utilização da versão interativa do manual escolar adotado como recurso para auto-correção de exercícios e o uso de *Drills/ejercicios*: o aluno aprende através de repetição intensiva de padrões fonéticos (pronúncia), de vocábulos, itens gramaticais, etc.

8.1.3. “Redução dos dados”: As medidas descritivas com base na média, desvio-padrão e mediana

Considerando as designações por dimensão que empiricamente foram construídas e de forma separada analisadas, apresentam-se na tabela em anexo (Anexo 9) os valores da média, mediana e desvio-padrão por item afetos a cada questão (8. e 9.) do questionário.

As frequências absolutas, respetivas percentagens simples e acumuladas apresentadas nas tabelas (Anexo 9), ao fornecerem informação sobre a ocorrência dos valores das variáveis em estudo, dos grupos 8. e 9., indiciam preponderantemente uma mediana de **4** (Muitas vezes Importante), analisando, em geral, todos os itens. Para reforçar este argumento, com base nos factos, recorreremos às medidas de tendência central (mediana e média) e ao desvio-padrão, com o intuito de encontrar parâmetros que ajudassem a completar a análise do fenómeno em estudo.

As medidas de tendência central estabelecem o valor típico da distribuição (Bryman & Cramer, 1992). A mediana, ponto médio da distribuição que parte os valores em duas partes, assume o valor **4** (Muitas vezes Importante) nas seguintes vertentes da aquisição/atualização de competências profissionais e pessoais (Dimensão 8.): 8.1.; 8.2.; 8.3.; 8.4.; 8.6.; 8.7.; 8.8.; 8.9.; 8.10.; 8.11.; 8.12.; 8.13.; 8.14.; 8.15. .

Assume o valor **3** (Importante) nas seguintes vertentes: 8.5.; 8.16; 8.17.; 8.18.; 8.19. .

No respeitante aos aspetos da prática pedagógica do professor de língua estrangeira que poderão contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos (pergunta 9), a mediana assume o valor **4** em todos os itens, exceto nas vertentes 9.2.; 9.4.; 9.8.; 9.16.; 9.18.; 9.20., onde a mediana assume o valor **3**.

Podemos concluir que, a preponderância do valor **4** reflete que praticamente três quartos das questões da Dimensão 8. (73,68%) bem como 70% dos itens da Dimensão 9., tendo medianas quantificadas por 4, refletem graus de importância muito elevados, em 50% da população, acima do nível de Likert 4. Isto é, pelo menos 50% dos docentes inquiridos, na grande parte das variáveis alvo de estudo, assinalaram graus de satisfação muito elevados (entre o 4 e o 5). Nas variáveis onde a mediana assume o valor **3**., podemos afirmar estar perante uma divisão equitativa de 50% dos inquiridos, o que

revela, de certo modo, uma posição contextualizada numa opinião neutra relativamente a estes pontos.

Procurámos, ainda, através do desvio-padrão, conhecer o grau de dispersão dos dados em relação à média. “O desvio padrão evidencia o grau em que os valores de uma distribuição se afastam da média” (Bryman & Cramer, 1992).

No que respeita, em panorama geral, à análise da média, testifica-se que na Dimensão 8. os valores médios encontram-se sempre entre **3** e **4**, Importante e Muito Vezes Importante, respetivamente. Excetuam-se aqui, e ainda em contexto de ponto médio, o primeiro e o último itens desta dimensão que apresentam valores de 4,13 e de 2,87 pela mesma ordem, isto é, o primeiro item encontra-se acima da “média geral” das variáveis que compõem esta Dimensão e o último item encontra-se abaixo da “média global”. Verificando a variabilidade dos valores face à média apresentada e traduzida pelo “desvio-padrão”, estes apresentam valores homogêneos em todas as questões, ou seja, todos os itens têm desvios padrão acima, mas muito próximo da unidade.

Para a Dimensão 9., as observações feitas relativamente à análise das médias por item e desvio-padrão é idêntica relativamente à relevância do grau de importância geral dos itens que a compõem.

#### 8.1.4. Categorização dicotómica da variável “anos de serviço” e teste t-Student para comparação das médias entre amostras independentes

Quisemos objetivamente relacionar os “anos de serviço” com as variáveis constantes dos grupos de perguntas 8. e 9., uma vez que, e como já se havia afirmado, “cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e auto-biográfico de desenvolvimento pessoal e profissional” (Gonçalves, 2009, pp. 25): segundo o mesmo autor, constituindo a pessoa e o profissional uma unidade intrínseca, é possível admitir-se que o professor que cada pessoa é, depende da fase da carreira em que o mesmo se encontra; acresce dizer que na configuração deste processo evolutivo, é possível identificar diferentes perceções relativamente ao contributo da formação contínua para a aquisição/atualização de competências profissionais e pessoais e, por outro lado, para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

A fim de podermos transformar a variável métrica, “anos de serviço” em apenas duas categorias (acima e abaixo da média, ou seja, acima e abaixo de 18,61, *Vide Anexo 8*), aplicámos o comando *transform into different variables*, mediante um critério “separador” com base na média, o que permitiu torná-la dicotómica ordinal. Na aceção de Hill e Hill (2000), o método utilizado para fazer a recodificação foi a partição pelo valor médio da variável “anos de serviço”.

Neste momento, pretendeu-se verificar ou questionar se, em média, o grau de importância atribuído pelos docentes em cada Dimensão (8. e 9.) seria diferente mediante a experiência profissional.

Para tal, e utilizando os *scores* de cada dimensão (caracterizados como métricos), comparados individual e separadamente pela variável dicotómica “anos de serviço”, aplicaram-se dois testes *t* para cada grupo de itens, para amostras independentes.

Apresentar-se-ão então as hipóteses estatísticas com base nas quais fundamentamos as respetivas decisões:

$H_0$  : *As médias dos scores são iguais mediante as categorias acima e abaixo da média dos dos anos de serviço*      vs       $H_1$  : *As médias dos scores são diferentes mediante as categorias acima e abaixo da média dos dos anos de serviço*

Pela análise dos quadros que constam no Anexo 10, concluiu-se que, quer para a Dimensão 8., quer para os itens que compõem a Dimensão 9., as decisões do teste de hipóteses aplicado são comuns e em ambos os casos não se rejeitam as respetivas hipóteses nulas. Isto significa a não existência de diferenças significativas entre as médias dos *scores* das dimensões 8. e 9. diferenciadas pelas duas categorias (acima e abaixo da média) que se definiu para a variável “anos de serviço”. Os *p-value* para cada Dimensão (0,829 e 0,234 respetivamente) foram substancialmente superiores a todos os níveis usuais de significância (1%, 5% e 10%), o que revela a não rejeição das duas hipóteses nula.

Em suma, nesta população estudada a experiência profissional, expressa pelos “anos de serviço” não se apresenta como uma variável substancialmente forte para diferenciar

o grau médio de importância nas duas dimensões, pelo Score soma dos itens de cada dimensão.

Contudo, não obstante já se ter focado as conclusões apresentadas do teste aplicado às duas dimensões, consegue-se perceber que, pelos valores *p-value* obtidos no *output* dos resultados, na Dimensão 8., a opinião dos docentes em termos de importância em nada se relaciona com os “anos de serviço”, dada a inexistência de desigualdade das médias nesta dimensão, separadas pelos anos de serviço.

Relativamente à Dimensão 9., apesar de se ter concluído para todos os níveis usuais de significância a aceitação de  $H_0$ , sabe-se que a variável “anos de serviço” poderá, talvez numa amostra ou num estudo de dimensão superior, ser suficientemente discriminatória de forma a que a experiência profissional provocasse alguma diferenciação na opinião dos docentes.

Conclusivamente, afere-se que não existe evidência estatística aos níveis de significância já referidos para se poder afirmar que a média dos graus de importância atribuídos pelos professores em ambas as dimensões são significativamente diferentes, considerando a experiência profissional.

Por último, e complementando a tabela de medidas descritivas anteriormente apresentadas, pode-se afirmar que, no fundo, e por medianas quantificadas em **4**, em cerca de  $\frac{3}{4}$  dos inquiridos, que os docentes, independentemente dos “anos de serviço” que têm, dão substancial importância à Formação Contínua.

#### 8.1.5. Aferimento da relação linear entre as dimensões 8. e 9. com o coeficiente de correlação linear de Pearson

Com o intuito de se tentar averiguar a um nível relacional entre as duas dimensões compostas pelos itens dos grupos 8. e 9. de variáveis originais, executaram-se, globalmente e para todas as variáveis, os *score*-soma dos indivíduos para todos os itens destes dois grandes grupos de questões (Anexo 10). O que no fundo pretendemos saber foi, até que ponto a formação contínua tem reflexo no desempenho/*performance* dos alunos. Com os *scores* obtidos efetuou-se, aplicou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson (*Vide* Anexo 11) cujo resultado foi estatisticamente significativo a um nível de significância de 1%. Este facto, juntamente com o valor do coeficiente resultante,

traduzido por 0,652, aponta para uma moderada correlação linear positiva entre as dimensões consideradas. Em suma, os resultados sugerem-nos a afirmação de que quanto maior for a importância atribuída à formação contínua na aquisição/atualização de competências profissionais e pessoais, tanto melhor serão os aspectos da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, maior será o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Contudo, ressalve-se neste contexto que esta análise foi abordada de forma geral e mediante *score*-somas das variáveis das duas dimensões em estudo (8. e 9.) no seu todo e não foi aferido item a item, de cada e com todos, de ambas as dimensões.

Tal trabalho traduziria particularidades de informação irrelevantes, inúmeros cruzamentos correlacionais entre todos os itens das dimensões em estudo, o que achamos desnecessário e desviante da pretensão do objeto de estudo, traduzido pela hipótese geral: A Importância da Formação na Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais e Pessoais dos Professores de Língua Estrangeira.

8.2. Os significados atribuídos pelos Professores de Língua Estrangeira à importância da Formação Contínua na construção e desenvolvimento das competências profissionais e pessoais, à sua prática educativa e ao processo educativo em geral

Tendo sido gravadas digitalmente, e após autorização dos entrevistados, foram reunidas um elevado número de gravações resultantes das 23 entrevistas efetuadas (número total de professores que constitui a dimensão da população do nosso estudo), por forma a tornar mais inteligível as nossas impressões empíricas sobre a representação dos professores da nossa população quanto a certos comportamentos particularizáveis e evidenciados na ação pedagógica, advindos da formação inicial e em especial, da formação contínua, que estão positivamente correlacionados com o sucesso das aprendizagens dos alunos nas línguas estrangeiras.

No entanto, por opções metodológicas, e por oportunamente podermos vir a utilizar as restantes entrevistas para análise de conteúdo, num próximo trabalho de investigação, como já havíamos de resto referido no capítulo V da 2ª parte, procedemos à transcrição

de apenas 2 entrevistas para cada um dos respectivos “momentos”, “fases” ou “tipos” consubstanciados no itinerário-tipo de José Gonçalves (1992, pp. 163), em função do número de anos de experiência ou serviço e agrupando-se os dados por intervalos, a saber: 1-4 anos; 5-7 anos; 8-15 anos; 15-20/25 anos; 25/40 anos.

Para além do critério da quantidade, o critério de seleção das entrevistas a utilizar resultou também de um pressuposto metodológico que era o de selecionar aquelas que se “aproximavam ou não” do *vivido profissional* dos professores do ensino primário entrevistados, no respeitante a algumas representações sobre práticas pedagógicas, sobre diferentes comportamentos observáveis, de acordo com a fase da carreira em que se encontram, no estudo levado a cabo por José Gonçalves na década de 90.

Reunido um conjunto de dez entrevistas (*Vide Anexo 12*), as mesmas foram integralmente transcritas, de forma corrida, omitindo-se por vezes algumas frases desviantes do assunto da pergunta, respeitando-se, no entanto, as repetições e as incongruências gramaticais (e de sentido) produzidas.

Iniciámos os procedimentos para descrever e interpretar o seu conteúdo: a partir do Guião das Entrevistas (*vide Anexo 5*), elaborámos uma grelha de análise (*vide Anexo 13*), na qual sintetizámos a distribuição de indicadores de frequência por categorias e subcategorias no âmbito dos objetivos específicos (“Temas”) delineados e constantes no capítulo VI da 2ª parte.

Através da rememoração retrospectiva do percurso profissional e pessoal, pretendemos obter uma caracterização sobre a evolução das práticas pedagógicas e simultaneamente o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais determinantes para o sucesso das aprendizagens dos alunos, para isso concorrendo a *formação contínua* e alguns dispositivos formativos mais adequadas, e o conhecimento experiencial construído ao longo do tempo, como resultado da prática educativa desenvolvida e do trabalho com os pares.

De referir que, embora se tenha filiado a apresentação dos dados por intervalos em função do número de anos de experiência ou serviço, os dados assim obtidos foram analisados numa perspetiva global, por categorias e subcategorias apenas, e não numa perspetiva diferencial, de acordo com a variável anos de serviço. A síntese dos indicadores que se segue organizou-se em torno da identificação dos entrevistados com

a mesma resposta (designando-se a sigla “E” para a sua identificação!) e dos objetivos específicos delineados e constantes no capítulo VI da 2ª parte, tendo-se concluído o seguinte:

**a) Conhecer a representação que os docentes têm do conceito de «estágio pedagógico»**

Na categoria “Expectativas iniciais relativamente à formação a obter durante o período da profissionalização”, os professores entrevistados caracterizaram a Formação Inicial (Profissionalização) como uma fase em que esperavam sobretudo “aprender a dar aulas” (E5; E6; E8); “gerir situações de indisciplina e saber lidar com os alunos” (E5; E7), bem como “consolidar conhecimentos” (E9; E10). As expectativas “ir a Reuniões de Departamento” (E1); “aprender a gerir as questões de Direção de Turma” (E1); “envolver-se em diferentes Projetos de Escola” (E1); “participar em visitas de estudo” (E1); “aplicar e testar conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso” (E2); “adquirir muitas competências” (E3); “partilhar experiências com pessoas” (E4) foram as menos verbalizadas. Na categoria “Saberes/competências resultantes e adquiridos durante o seu estágio pedagógico”, os professores aprenderam sobretudo a “planificar de acordo com interesses e necessidades dos alunos, e por objetivos de acordo com o texto programático” (E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8); a adquirir “competências pedagógicas e relacionais/interpessoais” (E1; E3; E4; E9), bem como “construir/selecionar materiais” (E1; E4; E6). Os saberes/competências menos focados foram “pesquisar conteúdos enquanto trabalho autónomo” (E1; E4); “adquirir competências cognitivas” (E1; E4) e “desenvolver atividades de reflexividade que incentiva a autoformação e processos de investigação-ação” (E4; E6).

**b) Conhecer a representação que os docentes têm do conceito de «desenvolvimento profissional e pessoal»**

Na categoria “Dificuldades e atrativos no trabalho do professor no início da carreira (“primeiros tempos”), os professores associaram alguns aspetos negativos aos primeiros tempos na profissão como estando conotado sobretudo com o “desemprego/falta de colocação” (E1; E2; E9); “insuficiente acolhimento pelo meio escolar” (E6; E7; E8); seguido do “estar longe de casa” (E1; E5). Os aspetos menos referidos são “o estágio é um trabalho muito árduo” (E1); “vencimento baixo” (E5) e o ter de “avaliar os alunos” (E8). Os mesmos também referem aspetos positivos associados a essa fase, tais como, e

sobretudo, “capacidade de gerir a diversidade em termos de perfil de aluno e de transmitir conhecimentos” (E4; E5), e ainda o “bom relacionamento com o meio escolar (alunos, colegas...)” (E2) e a “estabilidade” (E3). Na categoria “Constrangimentos ao desenvolvimento da carreira de professor”, os professores apontaram alguns obstáculos ao desenvolvimento da carreira docente, tais como, e maioritariamente, “excesso de trabalho burocrático” (E1, E4, E8) e o “desprestígio e conseqüente desmotivação” (E6; E7; E9), seguido de “fatores económicos” (E1; E9); “fatores familiares” (E1); “estar colocado longe de casa” (E1); “precaridade laboral” (E4); “congelamento” na progressão por escalões” (E3); “perda da autoridade do professor” (E8); “inexistência de flexibilidade e de autonomia da escola na ministração dos *Curricula*” (E5) e, por último, “inexistência de uma “carreira” estruturada e assente em princípios pedagógicos de competência e num determinado tipo de cargos” (E10). Na categoria “Significado do desenvolvimento profissional e pessoal do docente do Ensino Secundário numa perspectiva de *life span*”, os docentes focaram alguns aspetos inerentes ao desenvolvimento profissional e pessoal, tendo a maioria referido ter feito “aprendizagens adquiridas a partir da partilha de experiências/saberes/práticas pedagógicas com os pares, em contextos formais e informais” (E2; E3; E4; E8; E9), seguido da “atualização/aperfeiçoamento do conhecimento científico e didático da disciplina e em outras áreas de âmbito escolar, bem como sobre as novas pedagogias, a partir de contextos formativos/de formação contínua” (E5; E6; E8; E9). Outros aspetos foram também focados mas com menor frequência, a saber, “dinâmicas de atualização e aprofundamento do conhecimento” (E1; E2); “frequência de dispositivos de formação que vá ao encontro das necessidades profissionais e pessoais do professor” (E9; E10); “melhoria das práticas pedagógicas” (E2); “aprendizagens adquiridas a partir do relacionamento diário com os alunos” (E7); e, por último, “ procura de informação por iniciativa própria, acedendo aos meios de comunicação social, à *Internet*” (E10).

**c) Conhecer a representação que os docentes têm do conceito de «um bom profissional da educação do Ensino secundário»**

Na categoria “O grau de importância das dimensões constantes no Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto”, os docentes acabaram por atribuir maior importância à “dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” (E1; E2; E3; E5; E6; E7; E8; E9; E10) como aquela dimensão que melhor representa (traduz) o conjunto de

competências que o professor deve ter para ser um «bom docente»; as outras três dimensões foram também mencionadas mas com menor frequência: “dimensão da vertente Profissional, Social e Ética” (E2; E3; E4; E10); “dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa” (E7; E10) e “dimensão do Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida” (E10).

**d) Conhecer a representação que os docentes têm da sua experiência formativa continuada, associada a outras «experiências e situações profissionais», e a sua contribuição para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais**

Na categoria “Razões que conferem significado à formação contínua recebida e a sua contribuição para a prática pedagógica”, os docentes identificaram a implementação de práticas pedagógicas inovadoras através da experiência formativa obtida (formal e/ou informal), sobretudo no âmbito dos “Recursos Tecnológicos ou utilização das TIC (ex. formação em Quadros Interativos Multimédia, em programas informáticos, em *webquest*, em *Excel*) para lecionação de conteúdos” (E1; E2; E3; E6; E7; E8; E9); das “Estratégias Didáticas e na Didática da disciplina (ex. formação em gestão do erro, sobre a importância da utilização de canções, na área da Gramática e da Linguística; na Avaliação da Oralidade, da Leitura Extensiva; em Avaliação na Disciplina de Língua Estrangeira)” (E4; E5; E6; E8; E9; E10); das “Estratégias Didáticas e nas questões de Direção de Turma, da Indisciplina... a partir da troca de experiências em contextos formais e informais” (E3; E7; E8; E9); dos “Recursos Tecnológicos através de dispositivos de autodidatismo” (E4; E10). Com menor frequência, reconheceram a formação como importante na implementação de “Metodologias de Ensino (ex. formação em Metodologia *de Task-based learning*) com recurso aos meios tecnológicos” (E2) e de “Dinâmicas de Sala de Aula” (E8); seguido de “formação no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente” (E9); “formação centrada em Metodologia de Projeto (projetos a aplicar no contexto escolar *à posteriori*) na área da Autonomia do Aluno e da Aprendizagem Autodirigida, resultante da organização do 1º Curso para formadores de Inglês a nível Nacional” (E10); “formação informal centrada em modelos conceptuais como Estudos de Caso; Investigação-Ação” (E10) e, por último, em “Cursos Pós-licenciatura (Mestrado...)” (E10).

**e) Conhecer a representação que os docentes têm dos dispositivos de formação frequentados, associada ao «desenvolvimento de competências cognitivas e/ou**

**relacionais» e a um «paradigma conceptual» subjacente a esses mesmos dispositivos**

Na categoria “Constrangimentos/obstáculos ao desenvolvimento de competências cognitivas e/ou relacionais”, e na sua maioria, os professores parecem não ter opinião sobre as razões da incapacidade de resposta aos pedidos de formação dos professores dos Grupos de Recrutamento de língua estrangeira pelo CFAE de Portimão e Monchique (E1; E2; E3; E5; E8). No entanto, alguns referem: “constrangimentos financeiros e dificuldades em deslocar formadores” (E6; E10); “número insuficiente de vagas e critério de seleção” (E4); “por imposição do Ministério relativamente a uma determinada formação específica a desenvolver nas escolas” (E7) e, por último, “falta de autonomia por parte do CFAE” (E9).

Na categoria “Paradigma conceptual definidor das aprendizagens empreendidas durante os programas (ações) de formação” os docentes identificaram modelos (e/ou orientação conceptual) subjacentes à formação frequentada até ao momento; os mesmos proferiram ter frequentado na sua maioria “formações mais de teor prático, estimulando a partilha e a reflexão sobre as práticas pedagógicas” (E2; E3; E4; E6; E7; E8), seguido de “formações com uma orientação mais teórica” (E6; E7; E8); “oficinas de formação (orientação teórica e prática)” (E1; E9; E10). Foram ainda identificadas, ainda que com menor frequência, “formações de teor mais desenvolvimentista, priorizando os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” (E5) e “Cursos de Formação” (E10).

#### **f) Conhecer expectativas quanto à formação ideal/desejada**

Na categoria “Expectativas quanto à formação ideal/desejada em termos dos seus objetivos, modalidades e conteúdos temáticos”, os docentes referiram Expectativas quanto à formação a obter, em termos dos seus objetivos, modalidades (ou orientação conceptual) e conteúdos temáticos, tais como: uma grande parte dos docentes gostaria de “aprender técnicas por forma a estimular a participação oral dos alunos e desenvolver competências de avaliação da produção oral” e na modalidade de “Oficina de Formação”; na temática “Avaliação e Gestão de *Speaking*” (E3; E4; E5; E7; E9); os restantes, e de forma individual, proferiram “criar e diversificar instrumentos e recursos de avaliação” a partir de uma “orientação prática” na temática de “Materiais

Pedagógicos e de Avaliação para as Disciplinas de Línguas” (E1); ”avaliar o portfólio nas línguas estrangeiras” e na modalidade de “Atelier ou Oficina de Formação” na temática de “Avaliação do Portfólio nas Línguas Estrangeiras” (E5); ”explorar os recursos na *Internet* e utilizá-los no estudo das Línguas Clássicas” a partir de uma “orientação prática” na temática “A Cultura, a História, o Património e a Arte Clássica” (E6); ”usar o quadro interativo como instrumento pedagógico para leção de conteúdos” a partir de uma “orientação prática” em “Quadros Interativos” (E8); ”usar as TIC no contexto de sala de aula” a partir de uma orientação “teórico-prático”; em “*Webquest 2.0*”(E10); ”aprender a avaliar o desempenho dos docentes” a partir de uma orientação “teórico-prático” na temática “Avaliação de Desempenho Docente” (E10).

**g) Conhecer a representação que os docentes têm dos dispositivos de formação frequentados, associada a um conjunto de «objetivos definidores da atuação estratégica» do professor de língua estrangeira, tendo sobretudo em vista o sucesso das aprendizagens dos alunos**

Na categoria “Importância da formação contínua na implementação de práticas pedagógicas inovadoras”, os docentes reconheceram aplicar conhecimentos adquiridos em contexto formativo conducentes ao sucesso das aprendizagens dos alunos, nas suas práticas letivas de onde se destaca a “implementação de Estratégias Didáticas inovadoras na prática pedagógica (com o uso de canções como atividade introdutória, com a leitura de textos, a construção de portefólios; dinamização de trabalhos de grupo e individuais assente na diferenciação de estilos cognitivos)” (E1; E3; E5; E9; E10); seguido da “implementação de Recursos Tecnológicos inovadores na prática pedagógica (com o uso de quadros interativos; da *Internet*; dos *blogs*, da *Web 2.0*...)” (E1; E3; E6; E7). Foram ainda identificadas outras práticas pedagógicas, ainda que com menor frequência, tais como, “implementação de Metodologias de Ensino inovadoras na prática pedagógica (com o uso de filmes para testagem de compreensão; a discussão de trabalhos realizados pelos alunos, seguida da sua avaliação)” (E2; E10); “implementação de Dinâmicas de Sala de Aula inovadoras na prática pedagógica” (E1); “a implementação de práticas pedagógicas inovadoras deve-se sobretudo a uma aprendizagem autoformativa” (E4) e, por último, “a implementação de práticas pedagógicas inovadoras embora depois não se faça uma aplicação sistémica das mesmas” (E8).

**h) Conhecer a representação que os docentes têm das vantagens do «modelo curricular» ao nível organizacional da gestão da prática pedagógica, da gestão dos tempos da prática pedagógica, e ao nível da gestão curricular**

Na categoria “Princípios reguladores da autonomia da gestão curricular”, os docentes identificaram alguns Princípios, e através dos quais o professor poderá tornar-se agente autónomo do desenvolvimento curricular, tendo alguns deles referido a “formação centrada na escola, obrigatória para os docentes que terão a seu cargo novas áreas disciplinares (Sexualidade...)” (E1; E3); a “redução na atribuição de tarefas extra-aula aos professores por forma a poderem melhor preparar as suas aulas” (E3; E4); a “adaptação dos programas curriculares aos alunos, pela definição do Perfil de Saída do aluno, ou seja, as competências que o aluno terá de ter no final do ciclo de estudos que frequenta” (E6; E10); e a “adequação, adaptação e /ou inovação curricular aos Cursos ministrados, às turmas nas escolas” (E9; E10). Por último, e com menor frequência, foram enunciadas outras propostas, tais como: “ formação necessária por forma a ajudar os professores a adaptar os conteúdos programáticos à realidade escolar” (E2); “redução do número de alunos por turma” (E4); “redução da carga letiva das disciplinas” (E5); “diferenciação ao nível dos critérios de avaliação mediante a atividade a desenvolver e de acordo com a especificidade da disciplina (língua estrangeira)” (E5); “dar autonomia aos Diretores de Escola” (E7) e, por último, houve um entrevistado que revelou não ter opinião sobre o assunto (E8).

**i) Conhecer a representação que os docentes têm relativamente a alguns problemas da carreira, na atualidade**

Na categoria “As dificuldades na realização de mais oferta formativa”, uma maioria de professores identificou as “questões económicas (do Centro, dos formandos...)”(E1; E2; E3; E4; E5; E6; E8; E9; E10) como o maior obstáculo à existência de mais oferta formativa. Outros obstáculos foram, no entanto, referidos, a saber, “mau aproveitamento dos recursos humanos nas escolas” (E4); “indisponibilidade dos formadores” (E6); “leque restrito de opções formativas” (E7); e “impossibilidade de conciliação do horário das ações com a disponibilidade de tempo do professor” (E8).

Tendo por base o estudo levado a cabo por José Gonçalves na década de 90, já referido por nós, quisemos também, em termos de resultados, reunir um conjunto de

evidências que se reportam à etapa da formação inicial até à atualidade, num contexto de formação permanente (contínua).

A partir dos dados obtidos, e numa perspetiva diferencial, de acordo com a variável “anos de experiência”, categorizada em 5 intervalos, as conclusões que a seguir apresentamos organizam-se em torno de dois eixos: “representação dos professores quanto à sua formação inicial” e “representação dos professores quanto à formação contínua”, concorrendo para essa análise os resultados obtidos na análise de alguns objetivos específicos e suas categorias.

Não querendo extrapolar as nossas conclusões para a realidade do exercício da docência, e muito menos para a população do nosso estudo, não podemos deixar de exercer um raciocínio lógico-dedutivo no sentido de identificar/confirmar alguns traços (ou a inexistência deles!) já enunciados e legitimados nas conclusões do estudo supracitado.

Quisemos constatar pelas entrevistas a dez professores, e em função aos “anos de serviço” e da experiência profissional daí resultante, se poderíamos chegar a conclusões sobre alguma possível diferenciação atribuída ao grau de importância da formação contínua frequentada, desde a entrada na carreira e após a formação inicial, no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, contribuindo as mesmas para o sucesso das aprendizagens dos alunos do ensino secundário, tendo-se chegado às seguintes conclusões:

(i) Os dois Professores entrevistados, contratados e em início de carreira (entre 1-4 anos de experiência), apresentam uniformidade na sua experiência inicial de estágio pois pesam na representação que dela têm “o trabalho muito árduo”, o “estar longe de casa” (E1), e o receio de se ficar desempregado (E1; E2) o que nos levará a pensar que também para estes professores terá havido um «choque do real», a «descoberta» da profissão pelas condições difíceis de trabalho e de precaridade laboral que encontraram, corroborando-se os traços que caracterizam a Fase 1, do itinerário de José Gonçalves (1992). Paradoxalmente, a sua aprendizagem parece ter sido uma articulação teórico-prática e conseqüente numa Prática Pedagógica que permitiu a aquisição de competências não somente “cognitivas” (E1) mas também a aquisição de “competências pedagógicas e relacionais/interpessoais” (E1), bem como, e mais especificamente,

aprendizagens ao nível da planificação ”de acordo com interesses e necessidades dos alunos, e por objetivos de acordo com o texto programático” (E2). Ao nível da formação contínua, os docentes parecem valorizar a aprendizagem pois ambos já participaram em experiências formativas que, na sua opinião, consideram como tendo contribuído para a implementação de práticas inovadoras, no âmbito dos Recursos Tecnológicos ou utilização das TIC para lecionação de conteúdos (E1; E2) e ainda no âmbito das Metodologias de Ensino (ex. formação em Metodologia de *Task-based learning*) com recurso aos meios tecnológicos (E2). Ambos reconhecem a importância dessas aprendizagens por determinarem a criação de ambientes de ensino aprendizagem favoráveis às aprendizagens, tais como, na implementação de Recursos Tecnológicos, de Estratégias Didáticas e de Dinâmicas de Sala de Aula, inovadoras na prática pedagógica (E1); e ainda, na implementação de Metodologias de Ensino inovadoras na prática pedagógica (com o uso de filmes para testagem de compreensão) (E2).

(ii) Os dois Professores entrevistados, com 5-7 anos de serviço, apresentam uniformidade na sua experiência de ensino: ambos denunciam um início de carreira positivo, pela “estabilidade” adquirida (E3) e pela “capacidade de gerir a diversidade em termos de perfil de aluno e de transmitir conhecimentos” (E4) ao nível emocional e relacional, bem como apresentam ter adquirido competências não só cognitivas no domínio do conhecimento científico e didático mas também ao nível das competências pedagógicas por forma a promover uma pedagogia centrada no aluno (E3; E4). Além disso, um dos entrevistados revela ter desenvolvido durante o período de estágio “atividades de reflexividade que incentiva a autoformação e processos de investigação-ação”, enquanto trabalho autónomo (E4). Por este Perfil profissional adquirido durante o estágio, podemos antever uma influência positiva no plano da motivação e do investimento no que diz respeito à formação contínua.

De facto, ambos revelam já ter frequentado formação (formal e/ou informal) conducente a práticas pedagógicas inovadoras diversas: no âmbito dos Recursos Tecnológicos para lecionação de conteúdos e no âmbito das questões de Direção de Turma e da Indisciplina (E3); no âmbito dos Recursos Tecnológicos através de dispositivos de autodidatismo e na Didática da Disciplina (formação em gestão do erro) (E4). Ambos reconhecem a importância dessas aprendizagens por determinarem a criação de ambientes de ensino aprendizagem favoráveis às aprendizagens, tais como, na implementação de Recursos Tecnológicos e de Estratégias Didáticas, inovadoras na

prática pedagógica (E3); e ainda, na implementação de práticas pedagógicas inovadoras resultantes sobretudo de uma aprendizagem autoformativa (E4).

Corrobora-se assim os traços delineados no estudo de José Gonçalves marcados pela «Estabilidade: segurança, entusiasmo, maturidade» (Fase 2).

(iii) Os dois Professores entrevistados, com 8-15 anos de serviço, apresentam uniformidade na sua experiência de ensino, embora nem sempre apresentem o mesmo grau de satisfação relativamente aos “primeiros tempos na profissão”, no que se refere às condições de trabalho e ao clima relacional: um deles refere “o estar longe de casa” e o “vencimento baixo” (E5) como aspetos mais negativos desse período; também é apontada a questão do acolhimento pelo meio escolar como um aspeto negativo (E6). Exceto na aprendizagem dos conteúdos em sala de aula, pois um dos docentes referiu ter desenvolvido a “capacidade de gerir a diversidade em termos de perfil de aluno e de transmitir conhecimentos” (E5), como o único aspeto positivo. Ambos perspetivam de forma positiva o período da profissionalização, quer no que se refere aos conteúdos aprendidos, quer às estratégias globais: “construir/selecionar materiais” (E6) e a nível das planificações de acordo com interesses e necessidades dos alunos (E5; E6). É referido ainda o desenvolvimento de “atividades de reflexividade que incentiva a autoformação e processos de investigação-ação” (E6). Os dados recolhidos evidenciam uma representação positiva da profissionalização. Se nos ativermos aos indicadores respeitantes às aprendizagens feitas em contexto formativo (formal e/ou informal) e à sua aplicabilidade em sala de aula, e ainda à Implementação de práticas pedagógicas inovadoras conducentes ao sucesso das aprendizagens, parece poder descrever-se “o modelo de professor que investe na sua formação”: os docentes investiram na sua formação em áreas como as das Tecnologias para lecionação de conteúdos (E6) e no âmbito das Estratégias Didáticas e na Didática da disciplina (exemplo, sobre a importância da utilização de canções, na área da Gramática e da Linguística) (E5; E6). Também revelaram utilizar os Recursos Tecnológicos (E6) e Estratégias Didáticas inovadoras na prática pedagógica (com o uso de canções como atividade introdutória) (E5).

Pensamos que apenas os traços «Divergência(+): empenhamento, entusiasmo», caracterizadores da fase 3, do estudo supracitado, se aplicam à caracterização da evolução das práticas formativas dos nossos entrevistados.

(iv) Os dois Professores entrevistados, com experiência situada entre os 15-25 anos de serviço, têm percepções divergentes sobre a sua formação inicial uma vez que, e tendo frequentado modalidades de profissionalização diferentes, um deles já tinha experiência em ensino antes da profissionalização. O que faz emergir a ideia do profissional reflexivo que, se delineasse o seu projeto de formação, consideraria outro tipo de formação inicial com o devido acompanhamento no início das suas funções, no sentido de preencher lacunas detetadas. De facto, o oitavo entrevistado diz que nos primeiros tempos na profissão (ainda antes de fazer o estágio!) foi-lhe difícil “avaliar os alunos” (E8) e que idealizava o estágio como uma oportunidade para “aprender a dar aulas” (E8). Ambos os entrevistados dizem ter aprendido a planificar de acordo com o texto programático (E7; E8) em resultado do estágio frequentado.

Uma outra particularidade igual às duas experiências, foi o facto de acusarem “insuficiente acolhimento pelo meio escolar” (E7; E8), e em particular pelos colegas.

De facto, ambos revelam já ter frequentado várias formações (formal e/ou informal) conducentes a práticas pedagógicas inovadoras diversas: no âmbito dos Recursos Tecnológicos para lecionação de conteúdos e no âmbito das questões de Direção de Turma e da Indisciplina (E7; E8), e ainda no âmbito da Didática da Disciplina (formação na avaliação da oralidade) e da formação em Dinâmicas de Sala de Aula (E8). Ambos reconhecem a importância dessas aprendizagens por determinarem a criação de ambientes de ensino aprendizagem favoráveis às aprendizagens, tais como, na implementação de Recursos Tecnológicos inovadores na prática pedagógica (E7); e ainda, na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, embora depois não se faça uma aplicação sistémica das mesmas (E8), o que nos poderá levar a aproximar esta última prática, estereotipadamente, das características de «Serenidade: reflexão, satisfação pessoal», que descrevem os comportamentos dos docentes com experiência entre os 15-25 anos... isto se quisermos entender a “não aplicação sistémica” de práticas pedagógicas como sinónimo de autoconfiança, acreditando-se que aquilo que se faz, faz-se bem, confundindo-se o “fazer corretamente” já, por vezes, com um certo «conservadorismo» na aceção de José Gonçalves.

(v) Os dois Professores entrevistados, com experiência situada entre os 25-40 anos de serviço, têm percursos formativos semelhantes ao nível da formação inicial em virtude de terem dado aulas antes da fase da profissionalização. Daí ambos referirem que a sua

expectativa relativamente aos saberes/conhecimentos que esperavam adquirir seria a consolidação dos mesmos (E9; E10). Importa salientar, por isso, que inclusive e para um destes docentes, o período da profissionalização não se tratou de aprender mais ou aprender de novo, como deixa transparecer, quando prefere não responder à questão relativamente à importância da formação inicial e aos saberes/competências daí advindos (E10). Quando questionado, o outro docente referiu encarar o estágio como um período imprescindível e de carácter obrigatório que antecede a entrada na carreira, fase da qual ainda se lembra, acrescentando que durante a mesma adquiriu conhecimentos a outros níveis, que não somente os conhecimentos científicos e didáticos. Acrescenta ter adquirido competências pedagógicas e relacionais/interpessoais (E9). Para além deste acrescer de conhecimento, este docente (E9) acredita que o estágio visa também melhorar o desempenho na prática pedagógica, obtendo-se maior segurança quanto à correção de “determinados vícios” pois, e citando as suas palavras, “... depois muito dificilmente os perde e é capaz de estar a fazer coisas erradas durante não sei quantos anos e depois é que vai aprender como as faz bem, mas entretanto já as fez mal e isso não faz muito sentido” (*Vide Anexo 12, pp. 125*) (E9). Relativamente, às dificuldades sentidas, os docentes deram respostas diferentes: um deles referiu-se a dificuldades a nível de colocação (E9); o outro revelou não ter passado por quaisquer dificuldades (E10) por ser a docente mais qualificada no seu Grupo Disciplinar, pois segundo as suas palavras, “... lembro-me que eu era mais qualificada do que a pessoa que era na altura Coordenadora de Departamento... não se chamava Departamento, se calhar era Grupo Disciplinar, havia imensos professores a dar aulas com o 12º ano, com muito pouca formação,...” (*Vide Anexo 12, pp. 133*) (E10).

Ambos revelaram ter frequentado muitas formações (formal e/ou informal) conducentes a práticas pedagógicas inovadoras diversas, a avaliar pelos seus longos anos de experiência docente: no âmbito dos Recursos Tecnológicos para leção de conteúdos; no âmbito das questões de Direção de Turma e da Indisciplina e formação no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (E9); por outro lado, ambos os docentes (E9; E10) referiram ter frequentado formação no âmbito da Didática da disciplina (exemplo, na avaliação da Leitura Extensiva e em Avaliação na Disciplina de Língua Estrangeira). Outro docente afirmou ter feito formação no âmbito dos Recursos Tecnológicos através de dispositivos de autodidatismo (E10); formação centrada em Metodologia de Projeto (projetos a aplicar no contexto escolar *à posteriori*) na área da

Autonomia do Aluno e da Aprendizagem Autodirigida, resultante da organização do 1º Curso para formadores de Inglês a nível Nacional (E10); formação informal centrada em modelos conceptuais como Estudos de Caso; Investigação-Ação” (E10) e, por último, ter frequentado Cursos Pós-licenciatura (Mestrado...) (E10). Ambos reconhecem a importância dessas aprendizagens por determinarem a criação de ambientes de ensino aprendizagem favoráveis às aprendizagens, tais como, na implementação de Estratégias Didáticas inovadoras na prática pedagógica (com a leitura de textos, a construção de portefólios; dinamização de trabalhos de grupo e individuais assente na diferenciação de estilos cognitivos) (E9; E10) e ainda na implementação de Metodologias de Ensino inovadoras na prática pedagógica (com a discussão de trabalhos realizados pelos alunos, seguida da sua avaliação) (E10).

Pensamos que apenas os traços «Renovação do “interesse” → renovação do entusiasmo» caracterizadores da fase 5, do estudo levado a cabo por José Gonçalves, se aplicam à caracterização da evolução das práticas formativas dos nossos entrevistados, desejando continuar a aprender coisas novas.

A título conclusivo, podemos constatar que os nossos entrevistados acreditam que a formação ideal não se restringe a um período delimitado no tempo, mas deve ser contínua; que se delineassem agora o seu projeto de formação contínua, os docentes considerados pretendiam obter vários tipos de saberes/competências em áreas diversas de âmbito escolar que não somente as da componente científica e didática da sua disciplina, uma vez que procuraram formação em áreas em que, à partida, detinham menos saber. Formação essa obtida quer em contextos formais, quer em contextos informais e/ou através de dispositivos de autodidatismo. Acrescente-se que, maioritariamente, os docentes entrevistados preferem formações mais de teor prático, que estimulem a partilha e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, fundamentalmente na modalidade de Oficinas de Formação.

Por outro lado, e considerando a substancial importância atribuída à formação contínua por todos os docentes entrevistados, não pudemos determinar até que ponto os “anos de serviço” possa ser suficientemente discriminatória de forma a que a experiência profissional provoque alguma diferenciação na opinião dos docentes relativamente à importância da formação na construção e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Por sua vez, este desenvolvimento está

correlacionado com o sucesso das aprendizagens dos alunos, em virtude de todos os entrevistados se terem pronunciado sobre efetivas aquisições de práticas pedagógicas inovadoras em contextos formativos (e alguns em contexto informal) promovendo um clima propício à aquisição de aprendizagens determinante para o sucesso dos alunos. Ressalve-se que já havíamos chegado a esta síntese de conclusões na abordagem estatística adotada para o tratamento dos dados do questionário. Estes dados vêm confirmar e complementar os dados já anteriormente obtidos.

8.3. Os significados atribuídos à formação contínua de professores ao serviço do desenvolvimento das competências profissionais e pessoais em áreas como as da gestão organizacional e relacional pelo Diretor do CFAE de Portimão e Monchique e pelos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C

Estas entrevistas foram também integralmente transcritas, de forma corrida, omitindo-se por vezes algumas frases desviantes do assunto da pergunta, respeitando-se, no entanto, as repetições e as incongruências gramaticais (e de sentido) produzidas.

Iniciámos os procedimentos para descrever e interpretar o conteúdo das entrevistas gravadas (*vide* Anexo 14 e 16): a partir do Guião das Entrevistas (*vide* Anexo 6 e 7), elaborámos uma grelha de análise (*vide* Anexo 15 e 17), na qual sintetizámos a distribuição de indicadores (unidades de sentido) por subcategorias e categorias no âmbito dos objetivos específicos (“Temas”) delineados e constantes no capítulo VI da 2ª parte. Durante o registo dos dados, foi-nos dado a constatar que muitas unidades de registo se repetiam de uma entidade para as outras, quando colocadas as mesmas questões. Tratando-se de contextos significativamente claros, com unidades de sentido clarificadas ao nível do seu sentido e muitas vezes reiteradas de entrevista para entrevista, tal facto levou-nos a optar por uma análise global e sucinta, e por vezes não diferencial em função da entidade responsável por aquele segmento de sentido (proposição). A redundância das respostas é compreensível em virtude de ambas as funções, as de Diretor de Órgão de Gestão de Escola e de Diretor de CFAE, representarem cargos de liderança numa Instituição de Serviço Público e que, por inerência, possuem uma visão geral das Dinâmicas da Formação e seus dispositivos,

permitindo-lhes definir linhas orientadoras por forma a ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional e relacional da escola. Sendo óbvio afirmar que a qualidade do ensino que os alunos recebem é o critério último para melhorar a qualidade da formação na qual os professores se devem implicar.

Uma vez que as entrevistas aos Diretores do Órgão de Gestão das escolas A, B e C recobriram o mesmo campo da entrevista efetuada à Diretora do CFAE de Portimão e Monchique, exceto em 3 objetivos específicos, por nós já identificados no capítulo VI da 2ª parte, preferimos resumir a informação temática.

A informação a que chegamos no âmbito dos objetivos específicos da entrevista aplicada à Diretora do CFAE de Portimão e Monchique e aos Diretores do Órgão de Gestão das Escolas A, B e C foi a seguinte:

**a) Conhecer os papéis a desempenhar pelos vários intervenientes relativamente à conceção, implementação e avaliação da política de formação do CFAE de Portimão e Monchique**

De forma a agir em conformidade com as orientações Nacionais e Regionais, o Centro de Formação orienta a sua atividade com base, e em termos sumários, nos seguintes passos metodológicos: realização de sessões de trabalho conjuntas com os/as Diretores/escolas associadas, em sede de Comissão Pedagógica, para análise das necessidades dos Grupos de Recrutamento, definição de prioridades e identificação de recursos a partir de um Guião Operacional; tratamento dos dados relativos às necessidades formativas, por Grupo de Recrutamento, recolhidos através de fichas/grelhas próprias; estruturação de uma oferta formativa abrangente de todos os grupos de docência, considerando o âmbito da rede de CFAE do Algarve e possíveis ofertas de formação que os outros CFAE possam oferecer; seleção das ações de formação a incluir na candidatura financeira, em função das restrições da Tutela e das prioridades de formação definidas pelo próprio Ministério, inerentes a Quadros Legislativos (por exemplo, formação na área da Avaliação do Desempenho Docente, da Avaliação Interna das Escolas); pesquisa de soluções alternativas para complementar a oferta formativa financiada pelo Orçamento de Estado (em função das ações que não envolvam grandes custos, das que possam ser pagas entre os vários Agrupamentos de Escolas associadas; em função das ações que sejam entendidas pelo Conselho

Pedagógico e pelo Diretor de Escola como importantes para dar apoio ao Projeto Educativo da Escola; dependente do número de formadores “internos” disponíveis e/ou afetos à bolsa de formadores interna do Centro); depois de sistematizadas as necessidades das escolas, a Diretora do Centro analisa os pedidos (avaliação da formação, dos formandos) em função da sua viabilidade e fazem-se reuniões intermédias com as Direções das Escolas; divulgação do Plano de Ação a ir à aprovação em reunião da Comissão Pedagógica; apoio às Escolas/Agrupamentos para a implementação dos planos de Formação de Escola (cada escola nomeia uma Comissão, um grupo de trabalho que desenvolve várias reuniões com a Diretora do Centro e acompanha todo o processo de construção e implementação do Plano de Ação do CFAE), com vista à preparação do novo Plano de Ação para o biénio seguinte. Numa das reuniões finais de ano ou de ciclo, a Diretora do CFAE apresenta à Comissão Pedagógica a percentagem de concretização através dos resultados obtidos e dos dados estatisticamente tratados (quantas ações foram desenvolvidas, quantos formandos as frequentaram, quantas horas de formação, qual o custo das horas de formação...).

**b) Conhecer as relações que se têm estabelecido entre o CFAE em estudo e o Ministério da Educação, entre o CFAE e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e entre CFAE e os parceiros educativos locais (instituições do ensino superior e autarquias)**

As relações que se têm estabelecido entre o CFAE em estudo e o Ministério da Educação foram as seguintes: os 6 Centros de Formação do Algarve reúnem-se todos os meses nas instalações da própria Direção Regional. Do ponto de vista pedagógico e da formação, todos os Centros de Formação do Algarve, nestes últimos 3 anos, puderam ter a possibilidade de ver desmultiplicado no seu Centro formação contínua dada por técnicos da Direção Regional, relativamente a todos os projetos que estão em curso nas escolas do Algarve, o que alarga a oferta formativa. Por norma, com um ou outro aditamento ao pedido de acreditação, o processo é célere. Relativamente ao financiamento, as regras estipuladas a nível Nacional surgem por *mail*, ou por um ofício e enquanto houve financiamento, apoio do Fundo Social Europeu, havia sempre a presença de técnicos operacionais, técnicos com Sede na Direção Regional de Educação (1 técnico do FOCO; 1 do PRODEP; e 1 também do CREN), que faziam a articulação com as escolas. Esse era totalmente determinado pela Tutela. (ex. a formação do Plano

Tecnológico da Educação, vulgo PTE, foi totalmente liderado e monitorizado pela DGRHE). Um dos fatores causadores de alguma instabilidade nas relações entre o CFAE e o Ministério da Educação tem sido a mudança sistemática de Quadros Legislativos de opções educativas, relativas, por exemplo, a Modelos de Avaliação de Professores, com o novo Estatuto da Carreira Docente, estipulando-se novas formas de regulamentar e enquadrar a formação contínua. Um dos fatores facilitadores dessa relação é o facto de cada região ter um representante dos Centros de Formação, que articula com o Ministério da Educação e que transmite as dificuldades que a sua rede de Centros sente.

As relações que se têm estabelecido entre o CFAE em estudo e o CCPFC foram as seguintes: a comunicação é facilitada por existir uma plataforma *on line*; no entanto, a falta de agilização aos pedidos de acreditação é uma realidade e deve-se sobretudo à falta de recursos humanos. Sobre a acreditação das ações de formação este processo pode ser demorado; no entanto, por vezes, em situações mais prementes, o processo pode ser mais célere. Sobre os critérios de acreditação das ações e sobretudo os critérios de relevância para efeitos da formação ser considerada específica ou não, também às vezes os critérios são considerados demasiado fechados.

Relativamente às parcerias, têm-se estabelecido mais Protocolos com Entidades Públicas, por exemplo, com a Direção Regional de Educação, com a Câmara Municipal de Portimão; com a Universidade; com a ARH (Administração dos Recursos Hídricos do Sul) e ainda, pontualmente, com as Escolas e a Autarquia: nesses Protocolos partilham-se responsabilidades e objetivos, objetivos esses que são, na sua generalidade, alcançados por ambas as partes, em resultado de uma articulação de interesses (Recursos Financeiros e Humanos) e motivações entre as partes intervenientes. Essas parcerias têm muito impacto na política de formação do Centro, porque resultantes delas, os formandos / professores da escola podem por em prática “pacotes” de formação, com resultados ao nível de sala de aula, ao nível do trabalho com os alunos, com os quais poderão ser implementadas práticas pedagógicas inovadoras.

**c) Conhecer as fundamentações acerca das grandes linhas orientadoras da política de formação, assim como das prioridades definidas pelo CFAE em estudo**

As linhas orientadoras/prioridades definidas pelo CFAE para a formação e as razões subjacentes a elas são: rentabilizar ao máximo os Protocolos estabelecidos com a

Direção Regional e outras entidades; centrar a formação na escola (Formação Institucional), de acordo com as necessidades e os objetivos do Projeto Educativo da escola; nesse sentido, foram identificadas nos planos de formação as ações de formação propostas que podiam realizar-se com recursos internos, com formadores da própria escola, ou aquelas pelas quais as escolas se podiam ou não responsabilizar pelo seu financiamento.

**d) Conhecer os problemas que têm sido sentidos pelo Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas/Diretor de Escola quanto à concretização da política de formação do CFAE em estudo**

Sobre os fatores de impedimento da implementação da política de formação do CFAE e simultaneamente o impacto das alterações legislativas referentes à formação contínua na implementação da política do CFAE há a referir os seguintes aspetos: há Grupos de Recrutamento que têm mais oferta formativa do que outros; este último aspeto prende-se muito com a falta de formadores e falta de financiamento a fim de se poder requisitar formadores externos, para além de o número insuficiente de inscrições ser um outro constrangimento. Também os prazos, os *timings* de acreditação das ações de formação, muitas vezes, impedem o cumprimento do cronograma inicialmente programado. A própria incompatibilidade entre o horário do professor e a altura em que irá decorrer a ação pode impedir a sua concretização. Outro fator impeditivo e identificado por um Diretor de Escola foi a falta de incentivo por parte do Ministério na implementação de formação em diversas áreas, como era corrente até há relativamente pouco tempo, pois “nos últimos anos, na área de TIC, das Novas Tecnologias, houve por parte do Ministério um investimento prioritário em formação na temática Quadros Interativos e numa série de Novas Tecnologias de apoio à sala de aula”.

No entanto, as Direções das Escolas têm tentado contornar este problema empreendendo esforços no sentido de diversificar as modalidades de formação, desde Círculo de Estudos, Cursos de Formação que são contabilizadas como formação contínua, com recurso aos formadores internos.

Sobre o impacto das alterações dos Quadros Legislativos, as alterações legislativas com a publicação de diplomas com propostas de alteração ao Estatuto da Carreira Docente e ao regime de avaliação do desempenho docente gerou mal-estar e desincentivou os

professores a colaborarem na formação contínua; advindo deste facto, novas formas de regulamentar e enquadrar a formação contínua foram surgindo, ao nível dos critérios para a obtenção de créditos necessários ao Ciclo Avaliativo de Desempenho dos professores, o que constituiu indiretamente um obstáculo para a definição do Plano de Ação do Centro.

**e) Conhecer as características da formação oferecida pelo CFAE em estudo**

Os critérios que têm determinado as áreas/temas mais abrangidos pelas ações de formação são: ao nível de decisões do Ministério de Educação, de prioridades para a formação, houve fases em que a Avaliação do Desempenho Docente e a Avaliação Interna das Escolas era uma prioridade, resultante de um momento sócio-político e de uma reestruturação que se pretendia fazer numa reorganização do sistema de ensino; a seguir, passámos por uma fase em que a opção do Governo foi no sentido de toda a formação ser para as Tecnologias da Informação e da Comunicação, o conhecido Plano Tecnológico da Educação para onde era canalizada grande parte das verbas; outro aspeto que condicionou as escolhas das áreas de formação, também se prende com os resultados dos relatórios PISA, que dizem que os alunos portugueses acusam níveis de literacia na Leitura (conhecimentos de Língua Portuguesa) e na Matemática muito baixos, sendo que estas áreas foram alvo de um plano de formação mais estruturado; as opções a nível Regional, portanto, do próprio conjunto de escolas, ou seja, quando há um problema que é sentido numa determinada escola, opta-se por fazer formação naquela área; por outro lado, as solicitações do Ministério de Educação para que se desenvolvam Projetos de carácter obrigatório como “Educação para a Saúde”, ou mesmo outros Projetos sem serem obrigatórios (“Violência em Meio Escolar”, “Escola Ativa”, a que muitas escolas aderiram) levam as escolas associadas a priorizar essas áreas nos seus planos de formação.

O Grupo de Recrutamento das Línguas Estrangeiras, a área de Economia, esta última e segundo um Diretor de Escola, são as áreas disciplinares menos abrangidas pela formação. As razões desta dificuldade prendem-se com a incapacidade de financiamento para requisitar formadores externos; o facto de a formação também estar condicionada ao critério da progressão (e tem prioridade quem está próximo da progressão), para além do número de inscrições também condicionar, como já se havia referido.

As modalidades de formação mais levadas à prática são as Oficinas de Formação e Círculo de Estudos: os primeiros, por ser uma modalidade mais virada para o contexto educativo, para a prática, pois o objetivo da formação é capacitar os professores para trabalharem com os seus alunos com vista à melhoria dos seus resultados escolares. Os segundos, porque implica a partilha de formas de fazer, o que também é bastante eficaz em termos de melhoria do desempenho do professor. E também alguns Projetos. Acresce dizer que a escolha da modalidade obedece a algumas contingências como a escolha da modalidade em que o formador preferencialmente irá desenvolver a ação e, por outro lado, porque ainda subsiste aquele pressuposto (conceito) de que os Centros de Formação é que têm de promover e disponibilizar formação, segundo um Diretor de Escola.

A Diretora do Centro acredita que neste momento, a formação depende do trabalho voluntário dos professores formadores das escolas associadas para que deem formação aos seus colegas/pares, uma vez que este ano não iria haver (e não houve!) qualquer formação financiada. Sobre os ciclos de formação de curta duração, a Diretora é de opinião que ao longo do Ciclo Avaliativo de Desempenho, do ciclo para a progressão na carreira, o professor deveria poder ter horas de formação conseguidas através deste tipo de formação de curta duração, tais como Congressos, em Seminários, *Workshops*.

**f) Conhecer a evolução das expectativas, pressupostos e atitudes do Diretor do Centro /Diretor de Escola quanto às iniciativas de formação do CFAE em estudo**

Alguns obstáculos que poderiam impedir a concretização do Plano de Ação pelo CFAE foram: as restrições de financiamento, as prioridades que o Ministério determina para esse financiamento ou determinava; as prioridades de formação que poderiam ser financiadas e os Quadros Legislativos que orientavam a atuação do Centro num determinado sentido o que impedia qualquer iniciativa que não fosse enquadrada legalmente. Neste momento, as expectativas evoluíram, a ação do Centro e as suas capacidades vão mais ao encontro daquilo que eram as expectativas iniciais: não havendo financiamento, a Tutela apela para que se rentabilize os recursos humanos, para que as escolas associadas colaborem com o seu Centro de Formação no sentido de dar oportunidade aos professores, com Perfil de formadores, ou que até gostassem de dar formação, desde que devidamente certificados, e para que os mesmos possam

rentabilizar o seu conhecimento, pois cada vez há mais professores qualificados e mais competentes.

Decorrido três anos de funcionamento do CFAE de Portimão e de Monchique, o aspeto mais positivo que levou a que melhorasse ainda mais as expectativas foi o facto de se poder gerir os recursos humanos da comunidade em que se insere o Centro com mais facilidade, uma vez que em todas as escolas associadas a este Centro de Formação está a acontecer formação nesta modalidade, em que formadores internos, pessoas da própria escola estão a partilhar os seus conhecimentos acrescidos, as suas áreas de especialização com grupos dentro da própria escola.

Relativamente a alguns projetos para o futuro, e como medida para resolver os problemas da formação contínua, o Centro continuará a “investir” na criação de uma bolsa de formadores interna do Centro de Formação que será constituída por professores com uma formação acrescida em todas as áreas disciplinares, em todas as áreas que forem consideradas necessárias para promover a formação daquele conjunto de escolas associadas. Para que esta medida se possa concretizar é preciso que a Tutela contemple na Legislação que regulamenta as condições de arranque do ano letivo e a atribuição dos horários aos professores, as situações dos professores que sejam considerados aptos e que estejam disponíveis para ser formadores, por forma a que estes possam ter “x” horas no seu horário passíveis de serem utilizadas para formação. Simultaneamente e inerente a isto, terá de haver outro tipo de legislações e de medidas complementares que devem ser tomadas para que isto seja realmente exequível.

Sobre o valor/relevância da formação que o Centro tem desenvolvido, a opinião dos Diretores das Escolas A, B e C é que o Centro de Formação tem feito uma boa coordenação e, uma vez que está numa posição hierarquicamente superior, tendo a visão do geral de todos os agrupamentos, portanto, consegue gerir dessa forma e muitas vezes encontrar os formadores necessários. Tem, por isso, conseguido criar uma dinâmica de envolvência das escolas todas do concelho; tal facto, poderá ser visto e reconhecido através dos Planos de Formação, segundo um dos Diretores de Escola.

A título de conclusão, ficou claro que, e respondendo às necessidades de formação impostas pelo próprio sistema educativo, ganha coerência a intenção de preparar o professor, não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no contexto da sua formação

científica e didática específica, mas para o desempenho de um papel ativo, mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, o que explica prioridades de formação definidas pelo próprio Ministério, inerentes a Quadros Legislativos (por exemplo, formação na área da Avaliação do Desempenho Docente; da Avaliação Interna das Escolas; das Tecnologias da Informação e da Comunicação, o conhecido Plano Tecnológico da Educação; alguns Projetos de carácter obrigatório como “Educação para a Saúde”).

Por outro lado, o conjunto dos conteúdos de formação frequentados pelos nossos entrevistados sugerem um corpo docente preocupado com o ensino nos seus aspetos instrumentais, mas também com a aprendizagem dos alunos, ao frequentarem ações que os levam ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais e à inovação pedagógica; e a sua participação em ações de complemento curricular (ações sobre a ação do Diretor de Turma, de como lidar com a Indisciplina; em Educação para a Saúde”, “Escola Ativa, “Violência em Meio Escolar”, entre outros).

Constatamos também que o seu papel interventivo na elaboração e sobretudo, na implementação do Projeto Educativo de Escola, se evidencia claramente na sua participação maioritária nas propostas de formação institucional, independentemente das suas características profissionais (a disciplina que lecionam!), uma vez que o número de docentes das escolas associadas abrangidos pelas horas de formação contínua aumentou de 2009 para 2011, informação a que nos havíamos já referido no capítulo I, da 1ª parte, constante nos Relatórios de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique. No entanto, não podemos deixar de dizer que alguns professores entrevistados dizem socorrer-se de ações de formação pontuais que se vão desenvolvendo mais ou menos à margem do esquema oficial instituído, reconhecendo também ter de continuar a desenvolver consideráveis esforços de autoformação (autodidatismo) e heteroformação (no seio dos grupos disciplinares a que pertencem).

Fundamentando-nos também nesses relatórios e na informação obtida a partir da entrevista à Diretora do CFAE e aos Diretores de Escola, é igualmente critério na definição do Plano de Ação do Centro as necessidades formativas, por Grupo de Recrutamento, das escolas associadas: embora seja um Grupo de Recrutamento ao qual tem sido difícil dar resposta aos pedidos de formação, é clara a dinâmica de envolvimento das escolas todas do concelho, por parte da Diretora do Centro no sentido de encontrar

os formadores necessários à concretização de ações na área Científico-Didática das disciplinas, e em particular das Línguas Estrangeiras. Tal facto, poderá ser visto e reconhecido através da leitura dos Relatórios de Atividade do Centro do ano 2009 e 2010, quando se refere terem sido desenvolvidas duas ações de formação para o Grupo de Recrutamento das Línguas Estrangeiras. No ano de 2011 tal já não foi possível devido a algumas limitações e constrangimentos (de ordem temporal e financeira), segundo consta nas “Conclusões” relativas ao cumprimento do Plano de Formação de 2011.

Acrescente-se que nesse mesmo Relatório da Atividade do Centro de 2011, “foi fundamental a identificação de parcerias e de fontes de financiamento alternativas ao Orçamento de Estado, bem como o trabalho em articulação com os Projectos da DREALg e a disponibilidade de algumas Escolas e de alguns formadores para desenvolverem formação não financiada...” (*In* Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique, 2011, pp. 12, 13).

A nosso ver, acreditamos que os constrangimentos últimos, justificativos da não realização da grande parte das expectativas criadas nas Escolas e nos Docentes, e em particular nos de Língua estrangeira, se deve aos poucos recursos financeiros dos Centros de Formação de Associação de Escolas e ao número insuficiente de formadores, tal como já havia sido verbalizado pelos professores e os Diretores de Escola e Diretora do Centro enfoque.

Na esteira das medidas consertadas, para colmatar a ausência de oferta formativa que se tem feito sentir desde 2011, no panorama da formação contínua de professores de língua estrangeira, sugere-se também que a formação em contexto pensada a partir da escola (“formação centrada na escola”) como instituição e das necessidades dos grupos de professores de escolas associadas, no entender da generalidade dos nossos intervenientes, deve ser a via da formação contínua ao invés da formação avulsa e distante da área Científico-Didática das disciplinas. Prevê-se também que cada vez mais, e sob ordem da Tutela, os Centros de Formação de Associação de Escolas tenham de criar a sua bolsa de formadores interna do Centro de Formação que será constituída por professores com uma formação acrescida em todas as áreas disciplinares, em todas as áreas que forem consideradas necessárias para promover a formação daquele conjunto de escolas associadas.

## CONCLUSÃO

### 1. Síntese e discussão

O objetivo deste trabalho era aferir o grau de importância dada à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, caracterizando-se as competências adquiridas/ atualizadas, bem como a contribuição dos programas de formação contínua frequentados no sucesso das aprendizagens dos alunos, em determinados aspetos da prática pedagógica.

Permitiu-nos também apreender algumas necessidades e obstáculos à formação de professores a lecionar língua estrangeira, já consciencializados pelos sujeitos do nosso estudo.

Tendo em conta que um professor evolui, ao longo da sua carreira, foi-nos possível também detetar algumas intenções de desenvolvimento profissional e pessoal dos inquiridos desde a sua formação inicial até à fase em que se encontram.

O estudo exploratório realizado facultou-nos um conjunto de indicações sobre as necessidades de formação dos professores que vimos estudando. Fundamentando-nos apenas nos resultados obtidos, pensamos poder fazer algumas recomendações a considerar na elaboração de programas de formação para este tipo de docentes:

- conceber a formação inicial como um primeiro momento da preparação profissional do professor, a qual deverá prosseguir ao longo da carreira do professor;
- conceber a formação profissional do professor, não apenas como um conjunto de atividades de ensino e de transmissão de informação, mas também como um processo de apropriação pessoal dos conhecimentos, capacidades e atitudes, o que requer obrigatoriamente a inserção da prática de ensino no currículo da formação inicial;
- prever programas de acompanhamento dos professores durante toda a sua carreira, sob a forma de ações (programas) de formação contínua, no sentido de possibilitar a aquisição e/ou atualização de competências indispensáveis ao exercício da função docente, competências legitimadas e traduzidas num referencial que define o perfil geral de competência para a docência, e ajudar o professor a ajustar os seus conhecimentos, capacidades e atitudes aos novos contextos de exigência e de âmbito escolar (tarefas extra-aula, cargos e funções que não apenas “dar aulas”) em que atua; por último, permitir o desenvolvimento de atitudes de partilha e de reflexão com os seus pares sobre

as suas práticas pedagógicas, em contextos formativos, por excelência, mais de teor prático;

-desenvolver uma orientação reflexiva que possibilite a identificação de necessidades de formação e a articulação funcional da teoria e da prática, isto é, o confronto entre os saberes que releva do trabalho de abstração dos teóricos e os que se elaboram na experiência pessoal e profissional;

-incentivar experiências de investigação, como forma de obter uma atitude de pesquisa e de rigor objetivo perante o ensino e a capacidade de fazer face aos desafios permanentes da prática;

-diversificar as atividades de formação, privilegiando as que implicam a análise objetiva e sistémica da realidade educativa, nomeadamente das situações experienciadas como problemáticas;

-conceber uma política de recrutamento e de formação de formadores, em particular na área das Línguas Estrangeiras, já que atualmente existem muito poucos formadores afetos ao Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique;

-centrar os dispositivos de formação contínua nas práticas dos professores e na elaboração de projetos de formação que visem a sua melhoria, elegendo-se o local de trabalho (a escola!) como o contexto privilegiado em que decorrerá essa formação.

Por tudo o que foi dito, queremos reforçar a nossa convicção sobre a importância dos conhecimentos acerca do modo como os professores evoluem na profissão, na (re)definição de programas de currículos de formação inicial, de formação contínua e planeamento institucional. Neste sentido, ganha sentido falar-se em formação de professores como uma forma de educação permanente, profissional e pessoal.

## **2. Limitações do trabalho**

O Inquérito por Questionário, não obstante ter passado pelas fases de validação básicas para a consistência/fiabilidade da informação, não constitui neste momento um instrumento aplicável de forma direta a outros nichos populacionais, isto é, validamo-lo

na população em causa, mas não foi testado noutras populações homólogas. Gostaríamos também de ver este trabalho (instrumento) aplicado a populações homólogas de docentes, mas de outras áreas geográficas e a lecionar outras línguas estrangeiras que não o Inglês, Espanhol, Alemão e Latim.

Outras conclusões, igualmente pertinentes, exigiriam que tivéssemos centrado mais a nossa atenção em outras unidades de sentido proferidas pelos diversos intervenientes, aquando da aplicação do Inquérito por Entrevista aos professores, caso tivéssemos enveredado por uma análise de conteúdo aprofundada ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, em virtude de algumas críticas tecidas à eficácia do sistema de formação contínua em curso, assinalando, entre outros defeitos, a desarticulação com as reais necessidades. Por outro lado, os pressupostos de que os esquemas de formação contínua constituiriam mecanismos capazes de permitir aos professores responder às novas exigências colocadas por Diplomas que continuamente introduziram alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, e ao regime de avaliação do desempenho docente, não só não parecem verificar-se como se revelam completamente inadequadas ao plano de desenvolvimento pessoal e profissional. Tal facto parece ser justificado, na opinião de alguns docentes entrevistados, pelo divórcio sentido entre a teoria e a prática, pela desarticulação entre as necessidades reais e a oferta que lhes é apresentada e ainda por a frequência das ações de formação ser obrigatória, por motivos de progressão e promoção na carreira, consistindo um fator de dispersão e sobrecarga de atividades. O que pode constituir objetivo de outras investigações.

Obviamente que, para aprofundar este pressuposto, teríamos de ter considerado entrevistar populações homólogas de docentes mas oriundos ou afetos a outros Centros de Formação e a lecionar outras línguas estrangeiras.

Por questões de morosidade que a recolha de dados implicaria, caso tivéssemos alargado o nosso estudo a outras populações, e com o objetivo de cumprir prazos, limitámos o nosso estudo geograficamente, tendo sido escolhida, apesar de pequena, toda a população abrangente de Docentes a lecionar Língua Estrangeira nas três escolas do Ensino Secundário do Município de Portimão, objeto desta investigação. Assim sendo, não foi possível fazer uma análise comparativa com outras áreas geográficas para efeitos de comparabilidade.

Evidencia-se então a limitação de não se ter testado o funcionamento do instrumento, em populações distintas.

Outra limitação, que queremos de novo contextualizar, embora já o tivéssemos feito no capítulo VII, da 3ª parte, é o facto de, dos 26 professores que constituíam a população original, apenas 23 reunirem as condições necessárias à investigação em curso, e já especificadas anteriormente. Por razões éticas e deontológicas, um terceiro elemento foi excluído, não por não constituir a especificidade pretendida no objeto de estudo, mas por desempenhar em simultâneo as funções de investigador e de professor / parte integrante da população alvo no decurso desta investigação.

### Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In* I. Alarcão (Eds.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora.

Alves, Carla (2002). “A suspensão de enunciado – usos e funções na interacção verbal na sala de aula”, in *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 31 -37. Lisboa: A.P.L.

Araújo, L. (2011). Portugal numa Europa que se quer multilingue. *In* C. Muñoz, L. Araújo & C. Ceia, *Aprender uma segunda língua* (pp.39-57). Fundação Francisco Manuel dos Santos : Porto Editora.

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. *In* R. Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bryman, A. e Cramer, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais, Introdução às Técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.

Canário, R. (2001a). Fazer da formação um projecto – Mudar as escolas ou os centros de formação? *In* *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol. 1, pp.25-36.

Canário, R. (2001b). A prática profissional na formação de professores. *In* B.P. Campos (org.), Formação profissional dos professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, pp.31-45.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d.

Deleuze, G. (1992). "Post-scriptum sobre as sociedades de controle". *In* Conversações 1972-1990. Trad. P. Pál Pelbart. Rio de Janeiro, Ed. 34.

Develay, M. (1992). De l'Apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire. Paris, ESF Éditeur.

Develay, M. (1995). Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris, ESF Editeur.

Dubar, C. (1994). A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.

Dubet, F. (2002). Le déclin de l'institution. Paris: Seuil.

Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. *In* A. Nóvoa (org.), Profissão Professor (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores. (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. & Estrela, A. (orgs.) (2001). IRA - Investigação, reflexão, acção e formação de professores: Estudos de caso. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. *In* R. Bizarro & F. Braga (orgs.), Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências (pp.73-80). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.

Forquin, Jean-Claude (1993). Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes médicas.

Garcia, C. (1999). Formação de professores: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). O Inquérito: Teoria e prática. Oeiras: Celta Editora (3ª edição).

Gonçalves, F. (1993). A Observação da relação educativa no processo ensino – partilha aprendizagem. Faro: CUIE, Universidade do Algarve.

Gonçalves, F. (2001). A Observação e análise da relação educativa não é uma realidade virtual mas uma Necessidade Real. *In* Educação Indivíduo Sociedade. Universidade do Algarve, nº 2, pp. 7-23.

Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da Relação Educativa: Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, F. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta: O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. *In* M. P. Alves & E. Machado (Eds.), *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 54 – 88). Porto: Areal Editores.

Gonçalves, J. (1992). A Carreira das professoras do ensino primário. *In* A. Nóvoa (Eds.), *Vidas de Professores* (pp. 141 - 169). Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. (1996). Formar desenvolvendo e desenvolver formando. A ciência psicológica nos sistemas de formação (pp.63-73). *Actas do I Colóquio Nacional*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Hill, M. & Hill, A.(2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Infante, M. J., Silva, M S. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. *In* I. Alarcão (Eds.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.151-169). Porto: Porto Editora.

Lessard-hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Martins, I., Andrade, A., Moreira, A., Araújo e Sá, M.H., Costa, N. & Paredes, A. (1991). 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino - Didáctica: Projecto de Formação e Investigação – Actas. Universidade de Aveiro.

Medeiros, M. T. (2004). Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação. *In* L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Eds.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 39-46). Porto: Porto Editora.

Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor – A chave do problema*. Governo dos Açores (Direcção Regional da Ciência e Tecnologia): Inova Gráfica.

Moreira, M.A.(2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Morin, E. (2000). *Os Sete saberes necessários à educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as histórias da sua vida. *In* A. Nóvoa (Eds.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Nogueira, A., Rodrigues, C. & Ferreira, J. (1990). *Formação contínua de Professores – Um estudo. Um roteiro*. Livraria Almedina: Coimbra.

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (dir). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles compétences?*. Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, decider dans l'incertitude. Savoir et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESSE.

Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Ramos, M. A. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. *In* I. Alarcão (Eds.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (pp.123-150). Porto: Porto Editora.

Ribeiro, J. L. Pais (1999). Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde. Lisboa: Climepsi Editores.

Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática dos professores como libertação profissional. *In* A. Nóvoa (org.), Profissão Professor (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Santos, S. (2009). Percurso da formação contínua de professores - Um olhar analítico e prospectivo. Lisboa: Conselho científico-pedagógico da formação contínua.

Tomé, A. & Carreira, T. (2001). Sociologia da educação Escola *ET MORES*. Lisboa: Editorial Minerva.

Tomé, A., Carreira, T. (2005). Ensino. Formação. Profissão Arte. Lisboa: Editorial Minerva.

**Legislação consultada:**

- Lei de Bases nº 46/86 de 14 de Outubro
- Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro
- Decreto-Lei nº 139 – A/90 de 28 de Abril
- Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro
- Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro
- Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro
- Decreto-Lei nº 115 – A/98 de 4 de Maio
- Decreto-Lei nº 240/2001 e 241/2001 de 30 de Agosto
- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro

- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril
- Despacho nº 18038/2008 de 4 de Julho
- Despacho nº 18039/2008
- Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho

**Sites consultados relativos a legislação:**

- Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro

<http://www.spn.pt/?aba=27&cat=17&doc=380&mid=115>

- Decreto- Lei nº 249/92 de 9 de Novembro

<http://www.spn.pt/?aba=27&cat=17&doc=376&mid=115>

- LBSE – Decreto-Lei nº 115 – A/98, capítulo I, artigo 3º, 1 e 2).

<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=76&doc=156&mid=115>

- Decreto-Lei 270/98

<http://www.spn.pt/?aba=27&cat=22&doc=420&mid=115>

- Decreto Regulamentar 10/99

<http://www.prof2000.pt/users/angela/decretoregulamentarn10-99.htm>

- Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro

<http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/altera%C3%A7%C3%A3o%20ao%20RJFC.pdf>

**Revistas da Especialidade:** (Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Unidade de I & D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa)

Alarcão, I. (2009) Formação e supervisão de Professores: uma nova abrangência, *in Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. Nº8, Jan/Abr 09 ISSN 1646-4990

Disponível em:

[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_Conferência.pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Conferência.pdf)

Bahia, S. (2009). Especificidades da formação de professores de artes e de humanidades, *in Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. Nº8, pp.101-111, JAN/ABR 09 ISSN 1646-4990

Disponível em:

[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_SaraBahia\(8\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_SaraBahia(8).pdf)

Canário, R. (2006). A Escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares, *in Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. Nº1, pp.27-36, Set/Dez 06 ISSN 1649-4990.

Disponível em:

<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/03-RCanario.pdf>

Esteves, M (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores, *in Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. Nº8, pp.37-48, JAN/ABR 08 ISSN 1646-4990

Disponível em:

<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>

Gonçalves, J.A. (2009) Desenvolvimento profissional e carreira docente, *in Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. Nº8, pp.23-36, Jan/Abr 09 ISSN 1649-4990

Díspõnível em:

[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_J.A.Goncalves\(2\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Goncalves(2).pdf)

Outros artigos consultados:

Lemos, M.S. (1989). Os Processos de Motivação na Sala de Aula, *in* Cadernos de Consulta Psicológica nº 5., pp. 31-38.

Forquin, Jean-Claude (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais, *in* Teoria&Educação nº 5., pp. 28-49. Porto Alegre: Pannonica Editora.

Shulman, L. S. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *in* Educational Researcher, Vol. 15, Nº. 2., pp.4-14.

Schulman, L.S. , Wilson, S.M., & Richert, A.E. (1987). 150 different ways of knowing, *in* J. Calderhead, Exploring teachers'thinking (pp. 104- 124). London : Cassell

**Outros sites consultados relativamente a medidas educativas a nível Europeu e nacional:**

ComissãoEuropeia(1995):

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:034E:0149:0153:PT:PDF>

OCDE(1996):

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/19/33776836.pdf>

UNESCO(1997):

[http://www.cefetop.edu.br/codajoia/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfintea\\_Hamburgo\\_1997.pdf/view](http://www.cefetop.edu.br/codajoia/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfintea_Hamburgo_1997.pdf/view)

Comissão Europeia Direcção – Geral da Educação e da Cultura (2002). Educação e Formação na Europa: Sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010

Disponível em:

[http://adcmoura.pt/start/Educacao\\_Formacao\\_Europa.pdf](http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf)

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR). Edições ASA. Disponível em:

<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>

<http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/autoaval/>

<http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr/>

Educação, Um Tesouro A Descobrir (1996): Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI coord J. Delors. São Paulo.

Disponível em:

[http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)

Parlamento Europeu (2006). *Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>

Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa [Jornal Oficial C 142 de 14.06.2002].

Disponível

em:[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11086\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_pt.htm)

Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique de 2009 pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique

[http://cfaeportimao-monchique.com.pt/index.php?option=com\\_docman&Itemid=156](http://cfaeportimao-monchique.com.pt/index.php?option=com_docman&Itemid=156)

Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique de 2010 pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique

[http://cfaeportimao-monchique.com.pt/index.php?option=com\\_docman&Itemid=156](http://cfaeportimao-monchique.com.pt/index.php?option=com_docman&Itemid=156)

Relatório de Atividades do CFAE de Portimão e Monchique de 2011 pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique

[http://cfaeportimao-monchique.com.pt/index.php?option=com\\_docman&Itemid=156](http://cfaeportimao-monchique.com.pt/index.php?option=com_docman&Itemid=156)

## **Anexos**